

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Tese apresentada por CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2021

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

S586c

Silva, Cleonice Aparecida Raphael da

Consciência histórica e formação : a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de história / Cleonice Aparecida Raphael da Silva. -- Maringá, PR, 2021.
281 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino de história - Teoria crítica. 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 3. Consciência histórica. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.07

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof.^a Dr.^a Luciane Neuvald – Unicentro – Guarapuava

Prof.^a Dr.^a Marisa Noda – Uenp – Jacarezinho

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino – UEM

Prof. Dr. Eduardo Sanches – UEM

Maringá, 18 de maio de 2021

Dedico este trabalho aos colegas professores, na esperança da concretização de um ensino de história como expressão da autêntica formação cultural, contrário à barbárie, capaz de conduzir à conscientização e à autonomia.

AGRADECIMENTOS

A trajetória de realização de uma pesquisa envolve muitas questões, quer sejam subjetivas, quer sejam objetivas. A minha trajetória especificamente, desde o período compreendido da aprovação na seleção do doutorado até o presente (2017-2021), foi marcada por um conjunto de acontecimentos que influenciaram (in)diretamente a elaboração desta tese, acontecimentos tanto no campo emocional e da atuação profissional, como no campo da política, da economia e das relações sociais.

Talvez o presente texto não seja, tal qual diz Adorno (1951), como uma teia de aranha: denso, concêntrico, transparente, bem arquitetado e firme, todavia, de certa forma, revela não apenas o que li, mas muito do que a humanidade vivenciou e estamos vivendo, por se tratar de uma pesquisa sobre o ensino de história. Estamos vivendo dias difíceis, dias de dor e de sofrimento na história; ameaças e retrocessos, em relação à dignidade humana, às instituições e à democracia. No momento que o mundo chora e lamenta milhões de vidas perdidas, em razão da pandemia da Covid-19, refletir sobre o ensino de história, com base na elaboração do passado não é uma tarefa fácil. Redigir este relatório nesse contexto foi árduo, na medida em que saltam aos nossos olhos traços da barbárie que se repete.

Isso significa dizer que à medida que a crise na saúde se acirrava, em razão da catástrofe provocada pelo drama e pela trama de uma pandemia que está assolando o planeta, e ao mesmo tempo que tentávamos avançar nas leituras e nas reflexões, tornava-se complexo precisar se seria uma crise de imunidade ou da humanidade, já que em outros períodos da história a humanidade experienciou a dor e o sofrimento, quer seja em razão do progresso técnico em detrimento do humano, quer seja em razão da frieza que nos acomete. O destino da humanidade soa como incerto. Se, por um lado, é difícil aceitar que a integridade e o progresso da vida humana mediado pela formação cultural e pelos ideais éticos encontram-se ameaçados, porque os problemas atuais não são novos, por outro lado, é triste e desolador saber que o isolamento decorrente, supostamente, do necessário distanciamento social, reforça a tendência de nos constituirmos como indivíduos solitários e frios na sociedade industrial desenvolvida, cujo avanço das tecnologias da informação há muito estimula o distanciamento físico.

Nesse contexto do isolamento social não foi fácil encontrar no exercício da redação

um refúgio para nos distanciarmos da gama de informações que nos sufocam, entristecemos e inibem a compreensão da totalidade e, sobretudo, o desejo e a inspiração para seguir em frente. Sob a luz da teoria e da orientadora que nos conduziram na reflexão, procuramos nos comportar nos pensamentos. Entre livros, papéis, lápis e a tela do computador, as ideias tornavam-se peças para as quais o lugar não estava definido desde o início. Assim, fomos revirando-as, mudando-as de lugar, desfazendo-as, às vezes, produzindo uma certa desordem, convictos de que a História tem muito a nos dizer sobre a sociedade contemporânea; ela também envolve a experiência e a perspectiva histórica. Essas convicções nos davam um certo alívio, permitiam-nos trazer à tona aquilo que ainda pode nos dar esperança. Amparando-nos nos argumentos de Benjamin (1887), para quem é em nome dos desesperançados que nos é dada a esperança, pois são estes que dão suas vidas à resistência, encontramos na vontade de resistir o estímulo para desvelar o que se coloca como empecilho para a formação da consciência histórica, da consciência que nos permite ver-nos e agir-mos como sujeitos refletidos da história e, assim, pensarmos sobre as possibilidades de transcendência da realidade instituída.

Por tais razões, no aforismo *Segunda colheita*, no qual Adorno (1951) diz que a única relação da consciência com a felicidade é o agradecimento, porque ele expressa o duplo sentido da palavra latina *gratia* – agradecimento e graça –, encontramos a coragem para agradecer.

Em tempos de incertezas e de sofrimentos, primeiramente quero expressar minha gratidão a Deus, por ter-me concedido o privilégio da vida e o de estar viva.

Em especial, à professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, cujas orientações alicerçaram esta tese. Ela me ensinou a trilhar os caminhos da Teoria Crítica da Sociedade, cujo entendimento dos conceitos exigem horas, meses e anos de estudos. Com ela, compartilhei dúvidas que o ensino de história me suscitou. Juntas, fizemos ajustes, supressões, acréscimos e perguntas, ou seja, aquilo que um texto demanda para alinhar-se ao objetivo inicial.

Aos colegas e companheiros do Grupo de Pesquisa *Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica*, Vinícius Freitas, Rubiana Brasília, José Mateus, Analice Czyzewski, Jéssica Maquiavel, Rui Bragado, Diego Costa, Eduardo Gilioli, Luana Cunha, Leticia Izepe, Josiane Lobachinski, Fran Ruiz, Eduardo Pavani, Beatriz Borba e Gabriela Numazawa, que mesmo distantes no processo de finalização desta tese, contribuíram significativamente

para o exercício da reflexão crítica, por meio dos estudos realizados via Google Meet.

Aos membros da banca examinadora, professores Luciane Neuvald, Marisa Noda, Rosângela Célia Faustino e Eduardo Sanches, cujos comentários e sugestões foram de suma importância para reorientar os estudos, ajudando-nos a manter o foco no objeto de análise: o ensino de história.

Às pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, coordenadores, professores e colegas de turma, em especial, ao Hugo Alex da Silva, pela atenção e dedicação às questões pedagógicas e técnico-administrativas.

Aos meus filhos, pelo carinho e pelo apoio na realização desta pesquisa. Sou muito grata à Maria Eduarda (Madu), pela atenção com que sempre me auxiliou e pelo rigor demonstrado de forma carinhosa: “volta para a tese, mãe”. Ao meu filho Wellington (Tom), pelo humor com que me incentivou a escrever. Ao Claudinei, esposo e companheiro, por estar sempre ao nosso lado, suprimindo minhas ausências, sobretudo na 'cozinha'.

Por fim, porém não menos importante, aos colegas de trabalho, profissionais da educação que, quer seja pela ousadia, quer seja pela apatia, desafiam-me a continuar buscando caminhos para um ensino de história e, sobretudo, para uma educação que tenha como meta a formação para a autonomia e, quiçá, para a emancipação humana.

Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora (ADORNO, 1995, p.24).

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.** n° folhas 281. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida na Linha “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, tem como objetivo compreender a perspectiva de formação que orienta a Base Nacional Comum Curricular – História. Mediante estudo teórico e documental, retoma a trajetória da disciplina de História, no Brasil, para problematizar a ideia de que, ao longo do processo histórico brasileiro, a perspectiva de formação permanece orientada para fins específicos: a formação para a adaptação. Sob essa premissa, analisam-se as implicações da Política Educacional na definição da proposta e dos objetivos do ensino de história. Faz-se essa análise à luz dos conceitos de cultura, cultura afirmativa, autonomia, heteronomia, indústria cultural, experiência formativa, teoria e práxis, sujeito e objeto, amparando-se na Teoria Crítica da Sociedade. Para investigar e elucidar as correlações entre os objetivos mais amplos da formação pensados para a educação brasileira e as orientações para o ensino de história, analisa-se a Base Nacional Comum Curricular, destacando-se unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas para essa disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo-se da ideia de que o ensino de história pressupõe o tempo, o espaço, a memória, a relação presente e passado e a relação sujeito e objeto como elementos fundantes para o desenvolvimento da consciência histórica, a análise se amparou nas seguintes unidades: 1) o passado ficou para trás; 2) memória e mimesis: expressão da experiência humana; 3) tempo e espaço: (in)determinados; 4) sujeito e objeto do conhecimento. O estudo conduziu ao entendimento de que, ao longo da sua trajetória, o ensino de história, como possibilidade para a formação do sujeito e da consciência histórica, foi sendo (re)modelado e alinhado às demandas da sociedade. Em consonância com as orientações da Política Educacional, sua proposta incorporou a racionalidade instrumental, embora permaneça apontado como contributo à realização da promessa de uma sociedade esclarecida, democrática, justa e igualitária. Como consequência desse processo, a BNCC – História, apesar de não negar o conhecimento, apresenta limites no que se refere à compreensão do processo histórico, isto porque os elementos para a autorreflexão crítica sobre as contradições da sociedade são sobrepostos aos objetos de conhecimentos com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, distanciando-se do conhecimento histórico indispensável à compreensão do presente. Ao propor aprendizagens essenciais e apropriação de conteúdos mínimos, voltados para a afirmação da realidade, apesar de defender a formação de cidadãos participativos, impede o entendimento do aspecto formal dessa participação, ou seja, que se trata de exclusão.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Ensino de História. BNCC. Consciência histórica.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.** n° folhas 281. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2021.

ABSTRACT

On the line of “Teaching, Learning and Teacher Training”, this research was carried out to understand the perspective of education that guides the National Common Baseline of the Curriculum (BNCC for short in Portuguese) - History. Through a theoretical and documentary study, it resumes the trajectory of the discipline of History in Brazil, to problematize the idea that, throughout the Brazilian historical process, the training perspective remains oriented towards specific ends: training for adaptation. Under this premise, the implications of the Educational Policy in defining the proposal and the objectives of history teaching are analyzed, this analysis is carried out based on the following concepts of culture: affirmative culture, autonomy, heteronomy, cultural industry, formative experience, theory and praxis, subject and object, based on the Critical Theory of Society. In order to investigate and elucidate the correlations between the broader objectives of training designed for Brazilian education and guidelines for teaching history, the National Common Curricular Baseline is analyzed standing out the thematic units, the objects of knowledge and the skills proposed for this subject in this subject in the initial years of elementary education. Starting from the idea that the teaching of history assumes time, space, memory, the past and present relationship and the relationship between subject and object as fundamental elements for the development of historical awareness, the analysis was supported by the following units: 1) the past is left behind; 2) memory and mimesis: expression of human experience; 3) time and space: (un)determined; 4) subject and object of knowledge. The study led to the understanding that, throughout its trajectory, the teaching of history, as a possibility for the training of the subject and of historical consciousness, has been (re)modeled and aligned with the demands of society. In line with the guidelines of the Educational Policy, its proposal incorporated instrumental rationality, although it remains pointed as a contribution to the fulfillment of the promise of an enlightened, democratic, fair and equal society. As a consequence of this process, the BNCC – History, although not denying the knowledge, presents limits with regard to the understanding of the historical process, i.e. the elements for the critical self-reflection on the contradictions of society are superimposed on the objects of knowledge with a focus on the development of competences and skills, distancing themselves from the historical knowledge indispensable for the comprehension of the present. When proposing essential learning and appropriation of minimum content, aimed at affirming reality, despite defending the formation of participatory citizens, it prevents understanding of the formal aspect of this participation, which means exclusion.

Keywords: Critical Theory. Teaching of history. The National Common Baseline of the Curriculum. Historical awareness.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** – Competências específicas da área de Ciências Humanas: O quê/Para quê **p. 180**
- QUADRO 2** – Competências específicas de História: O quê/Para quê **p. 185**
- QUADRO 3** – Relação presente e passado como objeto de conhecimento no 1º ano do ensino fundamental **p. 189**
- QUADRO 4** – Relação presente e passado como habilidade no 3º ano do ensino fundamental **p. 190**
- QUADRO 5** – Relação presente e passado como objeto de conhecimento no 4º ano do ensino fundamental **p. 191**
- QUADRO 6** – A memória como habilidade a ser desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental **p. 200**
- QUADRO 7** – A memória como objeto de conhecimento e habilidade no 2º ano do ensino fundamental **p. 204**
- QUADRO 8** – A memória como objeto de conhecimento no 3º ano do ensino fundamental **p. 209**
- QUADRO 9** – A memória como objeto de conhecimento no 5º ano do ensino fundamental **p. 213**
- QUADRO 10** – Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 1º ano do ensino fundamental **p. 225**
- QUADRO 11** – Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 2º ano do ensino fundamental **p. 235**

- QUADRO 12** – Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 3º ano do ensino fundamental **p. 240**
- QUADRO 13** – Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 4º ano do ensino fundamental **p. 244**
- QUADRO 14** – Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 5º ano do ensino fundamental **p. 248**
- QUADRO 15** – Elementos para a constituição do estado democrático de direitos – BNCC – 5º Ano **p. 255**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CF	– Constituição Federal
Cepal	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNN	– Conselho Nacional de Educação
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
EMC	– Educação Moral e Cívica
FMI	– Fundo Monetário Internacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	– Organização das Nações Unidas
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional da Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. FORMAÇÃO (CULTURAL) E EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	32
2.1. Trabalho, sociedade e indivíduo: empobrecimento da experiência e degradação da crítica	34
2.2. Mercantilização da cultura e formação: padronização da subjetividade e da consciência afirmativa.....	40
2.3. (In)formação: degradação do conhecimento e o papel da educação escolar.....	47
3. GÊNESE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA DIALÉTICA NEGATIVA: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO	53
3.1 Institucionalização do ensino de História no Brasil: objetivos da formação	55
3.2 Estudos Sociais e formação: a amarga experiência do período da ditadura militar.....	69
4. DIALÉTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTINUIDADES E RUPTURA	81
4.1. Política Educacional Brasileira (1990) e ensino de história: continuidades e ruptura..	82
4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997: identidade e cidadania.....	94
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013: cidadania e tolerância	112
4.2 Entre os PCNS e as DCNEB: a formação para 'formação do consenso'.....	128
5. MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: A BNCC NA ERA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	131
5.1. Agenda 2030: o chamado à ação global como uma nova forma de controle.....	134
5.2. Base Nacional Comum Curricular: forma e conteúdo	149
6. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA QUAL FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA?	172
6.1. Área de Ciências Humanas: integração História e Geografia e expectativas da formação	172
6.2 Componente Curricular História: das expectativas aos elementos da formação	181

6.2.1 O passado ficou para trás!.....	186
6.2.2 Memória e mimesis: expressão da experiência humana?.....	196
6.2.3 Tempo e espaço: (in)determinados.....	222
6.2.4 Sujeito e objeto do conhecimento	251
7. CONCLUSÃO.....	263
REFERÊNCIAS	269

1. INTRODUÇÃO

Somos sujeitos refletidos da história, não meros espectadores dela. Assim, podemos contribuir para que barbáries como a de Auschwitz não se repitam! Para Adorno (1995, p. 22), “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista”. Para ele, por um lado, podemos entender como barbárie o “[...] extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 1995, p. 155) que deram origem ao extermínio de mais de seis (6) milhões de judeus, por outro lado, podemos entender

[...] por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

A barbárie de Auschwitz pode ser comparada à da formação na atualidade. Como a barbárie originou-se da (des)razão, da irracionalidade da racionalidade burguesa e da frieza que nos acomete e hoje “[...] reina uma hostilidade em relação a qualquer pensamento que não se limita a registrar, classificar, mensurar de maneira mais neutra possível” (HORKHEIMER, 1989, p. 61), há evidências de que suas causas não se esgotaram nos campos de concentração. Consideramos possível que a barbárie e os perigos da barbarização, mesmo que em roupagens diferentes, estejam por toda a parte, independentemente de escolaridade e de classe social.

Certamente, a nossa geração está vivendo o “[...] retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro” (ADORNO, 1995, p. 116). A contemporaneidade é expressão “dos extremos”, ela combina catástrofes humanas (fome, miséria) com conquistas materiais associadas ao aumento da capacidade de transformar e ao mesmo tempo destruir o planeta (HOBSBAWM, 2007). As contradições provocadas

pela exploração e pela dominação de uns pelos outros subsistem e são explícitas.

Na ideia de progresso que se defende existe a ameaça à igualdade de direitos; permanece a miséria em meio à riqueza e a abundância em meio à escassez, bem como o incentivo à paz em meio às constantes agressões à dignidade humana, para atender a demandas da sociedade de classes.

Fundamentando-nos na ideia de Adorno (1995) de que o presente é histórico e que há resquícios do passado no presente, as possibilidades de repetição de Auschwitz são regra, não exceção. Pode-se dizer que a “[...] dominação do homem pelo homem” (MARCUSE, 1973, p. 49), a guerra ideológica que, diferentemente da guerra física, assemelha-se à guerra fria, a má distribuição da renda e dos lucros, ou seja, a mais-valia constitui uma espécie de barbárie que corrobora outras, como a miséria, associada à fome; a falta de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade; a dificuldade de se compreender que a informação se converte em desinformação. Somam-se a isso as notícias falsas e o fato de que a forma de organização da sociedade e o perfil de seus administradores responsáveis por termos chegado até aqui permanecem os mesmos, pois há constantemente a ameaça de que a barbárie tende a se repetir, até mesmo por meio de personalidades autoritárias no poder (MARCUSE, 2001). Essas situações denotam que Auschwitz pode ser o aqui e o agora, manifestando-se sob a forma de exploração, de autoritarismo, de violência, de preconceito, de alienação do pensamento e de ausência de esclarecimento.

Isso nos causa um certo desconforto, pois “Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 119). Contraditoriamente, as mudanças científicas e tecnológicas que permitiram aumentar a produção e a produtividade e que poderiam eliminar a labuta, são as mesmas que hoje expropriam os indivíduos do trabalho, do conhecimento e de sua individualidade, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades essencialmente humanas e, conseqüentemente, reduzindo as condições para a experiência, para a autodeterminação e para a autonomia. Essa situação tende a agravar “[...] a existência desumana daqueles que formam a base humana da pirâmide social – os marginalizados e os pobres, os desempregados e os não-empregáveis, as raças perseguidas pela cor, os confinados nas prisões” (MARCUSE, 2015, p. 82), fazendo perdurar as desigualdades, a

marginalização, os estereótipos e a discriminação.

Tais condições não pressupõem a ameaça de regressão à barbárie, tornam-se a própria barbárie. Não por acaso, as causas que a geram estão ligadas a fatores políticos, econômicos, psicológicos e, sobretudo, aos objetivos definidos pelos sistemas sociais, de modo que a educação também se torna responsável na medida em que “[...] revela o predomínio de uma racionalidade instrumental/estratégica dominante, focada no êxito e na adaptação do indivíduo ao sistema e ao mercado – 'o novo e todo poderoso deus’” (GOERGEN, 2005, p. 67).

Por tais razões, ao afirmar que “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”, chamando a atenção para a compreensão do que foi Auschwitz, suas causas e consequências, Adorno (1995, p. 155) instigou-nos a refletir sobre as condições objetivas favoráveis à barbárie, cuja persistência possibilita também a sua repetição. A leitura de seus textos conduziu-nos à compreensão de que não basta considerar que “Auschwitz foi protótipo para algo que se repete continuamente no mundo” (ADORNO, 2008, p. 77) é preciso evidenciar porque e como “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (ADORNO, 1995, p. 22), mediante a qual podemos não nos apropriarmos dos elementos para compreendermos a continuidade e a ruptura na história que conduziu à bomba atômica, às câmaras de gás e aos campos de concentração milhões de judeus em relação à história que hoje ameaça a humanidade (MARCUSE, 1973).

Essa compreensão é a que norteia a presente pesquisa, que tem como objetivo compreender a perspectiva de formação que orienta a BNCC História (BRASIL, 2017b), perpassando a análise das implicações da Política Educacional na definição dos objetivos para o ensino de história ao longo de sua trajetória no Brasil. O interesse em realizá-la liga-se à nossa experiência de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, à nossa docência em cursos de licenciatura e em cursos de formação continuada de professores e, sobretudo, à pesquisa realizada no mestrado (SILVA, 2017), por meio da qual buscamos compreender por que, no contexto atual, apela-se à formação de cidadãos críticos e participativos. Dessas experiências destaca-se o entendimento de que pesquisar sobre o ensino de história e sobre a aprendizagem de conteúdos da disciplina de história é uma experiência formativa, quando leva à autorreflexão crítica, à elaboração do passado, à compreensão das continuidades e rupturas, dos aspectos políticos, econômicos, sociais e

culturais que movem a história.

A História tem potencial para auxiliar as pessoas a reconhecerem os fatores que podem gerar Auschwitz novamente e assim prestar “[...] um grande serviço à humanidade” (HORKHEIMER, 2002, p. 191), contudo, há no contexto atual uma tendência de eliminar a compreensão da dimensão histórica dos fenômenos (ADORNO, 2008), bem como de negar a História como um campo de experiências e de possibilidades de reflexão no sentido da superação das contradições que envolvem a realidade.

Ao afirmar que “[...] todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola, não para compreenderem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou tornarem-se bons cidadãos”, Hobsbawm (2013, p. 44), levou-nos a levantar a hipótese de que, conforme Adorno (2009, p. 267), nesse movimento, o processo histórico é convertido em ‘usurpação do sentido’, assumindo o papel de responsável pela entronização de modelos ideais, permanecendo, de tempos em tempos, orientado para fins específicos, para legitimar uma determinada perspectiva de formação. A história torna-se a “matéria-prima para as ideologias”, [sejam elas] “nacionalistas ou étnicas/fundamentalistas” (HOBSBAWM, 2013, p. 11), e dela são extraídos elementos para legitimar o presente. Essas ideologias não pretendem justificar o antigo, mas o historicamente novo, pressupondo-se, assim, que quando não há um passado satisfatório ou quando a narrativa do passado não atende aos objetivos do presente, a história é compilada e (re)inventada.

Cientes de que a importância da educação e do ensino ganha diferentes contornos mediante o contexto, preocupa-nos a ideia de que “[...] a história como inspiração e como ideologia tem uma tendência embutida a se tornar mito de autojustificação” (HOBSBAWM, 2013, p. 44). Nesse processo, naturalmente, substitui-se a formação pela introjeção de valores que reproduzem a sociedade, condição que, em última instância, “[...] converte o resultado de um vir-a-ser em um ‘ser-deste-modo-e-não-de-outro’ absoluto” (ADORNO, 2008, p. 335), abrindo-se para o desaparecimento do sentido da História.

Dessa forma, em vez de o ensino se contrapor e resistir à tendência ao esquecimento, converte-se também ele em instrumento de barbárie. Suas abordagens tendem a torna-se “a-históricas, manipuladora[s], de solução de problemas, que se vale de modelos e dispositivos mecânicos” (HOBSBAWM, 2013, p. 44) para disseminar valores

que justificam regimes sociais e políticos, dificultando e manipulando nossa compreensão sobre a realidade.

Nesse sentido, fomos percebendo que no contexto em que os indivíduos vivem um presente contraditório “[...] a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do 'cidadão crítico', [embora se configure como um] termo vago”, pode ser indicativo da importância política que a disciplina assumiu ao longo do processo histórico (BITTENCOURT, 2009, p. 121). Impôs-se, assim, a necessidade de refletirmos sobre a formação em um contexto mais amplo, como um conceito em movimento, com vistas à superação dos limites do entendimento histórico, ou seja, para compreendermos se a formação política que se propõe diz respeito a uma educação com sentido emancipatório, articulada a um sentido ético e político capaz de possibilitar o conhecimento indispensável para acedermos à vida pública (ADORNO, 1995).

A formação política não é o mesmo que formação político-partidária, mas está ligada a um modo de ser, de estar e de agir na sociedade que envolve juízo de valor. Logo, investigar se a história está sendo entendida “[...] como uma instância que, contraditoriamente, [oferece as] possibilidades de se lutar por um homem diverso ao que está sendo constituído e ratificado na sociedade do consumo” (NAGEL, 2013, p. 190), contribui para desvelar se a perspectiva de formação defendida objetiva o desenvolvimento da autonomia, condição essencial para se viver a e na democracia, haja vista que “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 1995, p. 141).

Essa constatação conduziu-nos à necessidade de aprofundamento nos estudos. As reflexões na disciplina de Políticas Educacionais como crédito para o doutorado, levaram-nos a perceber que reformas curriculares são comuns no Brasil (ABUD, 2016). Não raro, a mudança de partido no poder vem acompanhada de novas propostas para a reorganização dos processos escolares que têm em comum um projeto social. As mudanças governamentais implicam o estabelecimento de diferentes visões de mundo que, por sua vez, se traduzem em concepções de escola e de ensino, expressos sob a forma de documentos (re)elaborados para orientar a política educacional.

Abud (2016, p. 297) diz que

Reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada mudança de regime político ou troca de partidos no poder sofremos todos a aplicação de novas propostas para reorganização escolar que visam sempre estabelecer, para a educação e escolarização da população, as regras dos novos donos do poder. Mudanças governamentais implicam em diferentes visões de mundo, que por sua vez se traduzem em outras concepções de escola e de ensino. No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo.

No contexto atual, em razão da emergência de uma política unidimensional, que se apresenta cada vez mais como expressão de um conservadorismo ressurgente, as (re)elaboraões engendradas pelos grupos que estão no poder buscam implementar reformas para atender às demandas dos processos de trabalho que exigem não só a adaptação de todos às condições da sociedade existente, mas, sobretudo, a integração do pensamento e da cultura. Como alvo das propostas de reforma está a História, já que o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da 'visão de mundo' e dos conceitos que levam os sujeitos a atitudes e a comprometimentos em relação às transformações do mundo em que se vive (ABUD, 2016).

Ao cursar a disciplina Seminário de Pesquisa fomos compreendendo que

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2)

Apropriando-se da premissa de Adorno (2005), direcionamos a atenção para as reformas educacionais que vêm sendo implementadas desde a década de 1990 no Brasil. Notamos que elas têm contribuído para reforçar a crise da formação, por estarem diretamente relacionadas às exigências do modo de produzir e de reproduzir a vida em sociedade assentada no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e aos novos sentidos e valores atribuídos ao conhecimento. Embora tenham possibilitado a democratização do acesso à escola, fazendo com que grande parte da população brasileira concluísse o ensino

fundamental, o ensino médio e o ensino superior poucos avanços são percebidos em termos de melhoria material, social e cultural que se expressam na dignidade de vida para todos (ADORNO, 1995).

Reportando-nos novamente a Adorno (2008, p. 223) para quem “[...] questões metodológicas dependem concretamente das questões de conteúdo”, voltamo-nos à 'content analysis' – análise de documentos orientadores do ensino de história no Brasil para encontrar neles os seus objetivos e finalidade. Dentre os documentos analisados, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013). Ao estabelecer uma relação entre eles buscamos identificar continuidades e ruptura na perspectiva de formação e refletir sobre elas.

Da 'content analysis' resultou a compreensão de que muitos conceitos que não demonstram e tampouco contribuem para a operacionalização do pensamento e do comportamento tornam-se vítimas da 'chacina empírica' (MARCUSE, 1973), ocultando a defesa da formação cujo objetivo é negar e sustar a possibilidade de transcendência, ou seja, de superação da alienação da consciência que impede a compreensão das contradições.

Essas observações nos conduziram à análise dos documentos orientadores da política educacional que se constituem em marcos legais da educação nacional, como a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2014) para verificar as relações entre as propostas de ensino e as orientações de organismos internacionais expressas em documentos que, a partir da década de 1990, passaram a direcionar as reformas educacionais, sobretudo nos países de economia periférica, orientada pela 'cui bono' – a quem interessa, quem se beneficia? (ADORNO, 2008).

No contexto dessas análises estava em discussão uma base nacional comum para todas as redes de ensino do país que teve sua versão preliminar apresentada para consulta pública (validações, supressões e acréscimos) em 2017, com versão definitiva aprovada em 2018, tornando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a).

É inegável que depositamos expectativas em novos documentos. Nesses termos, nossa atenção se dirigiu à BNCC, buscando observar o que se propõe para o ensino de

história, tendo como hipótese que o que se apresenta como novidade, há muito já estava posto. A BNCC é um documento normativo que serve de referência para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de educação básica. A princípio, foi apresentada como resposta às reivindicações de movimentos em defesa da democratização da educação brasileira e a favor de uma base comum para assegurar a formação e o seu conteúdo, cuja expressão máxima ocorreu na década de 1990. Portanto, está em conformidade com o que preceitua os documentos oficiais orientadores do ensino no Brasil.

Ao definir um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio – e conteúdos mínimos a serem ensinados, a BNCC orienta a aprendizagem por meio de competências. No texto introdutório do documento, embora oriente para a aprendizagem de conteúdos, sobressaem duas noções fundantes: desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais. Ao defender o desenvolvimento de competência, entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8), a BNCC supõe uma educação completa, defendendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber; todavia não evidencia se a formação integral do cidadão que está buscando promover é para a equidade ou para a igualdade. Explicita que as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Tomando como base as ideias de Moura (2010, p. 891) de que a formação humana integral vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, colocamos em discussão a perspectiva do desenvolvimento de competências e a formação humana integral, buscando compreender se o objetivo é o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade instituída ou a promoção do conhecimento que se reduz à formação de pessoas bem ajustadas, o qual contribui para “[...] a eliminação da dimensão histórica [constituindo-se] um instrumento essencial para sancionar ou legitimar o existente ou vigente” (ADORNO, 2008, p. 335).

Isso nos desafiou a estabelecer relações entre as reformas e as novas orientações, considerando os seguintes argumentos de Marcuse (2001, p. 83-84):

A educação para uma independência intelectual e pessoal – isso soa como se fosse um objetivo universalmente reconhecido. Na realidade, trata-se aqui de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades fingindo promovê-las e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao infinito.

Partindo do pressuposto de que as tentativas de democratização, acabam indicando um caminho para a heteronomia, optamos por seguir as orientações de Nagel (2013), para quem devemos sempre nos perguntar com qual tipo de conhecimento e com quais valores e ideias a educação está comprometida: com a democracia (elogiada pelos liberais), com a igualdade (defendida pelo movimento pró-diversidade), com a injustiça social (sustentada pela igreja), com a tolerância (recomendada pela Unesco), com a liberdade individual (apregoadada pelo FMI)? Entendemos que em se tratando de ensino de história e formação, faz parte da tarefa crítica “desvendar o caráter ideológico de certas formulações e afirmar os valores democráticos” (MARCUSE, 2015, p. 153).

Por tais razões, a presente pesquisa se insere na área da educação, na Linha Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, tomando como referência ser impossível pensar a educação e o ensino de história alheia à sociedade da qual faz parte. O interesse volta-se para a compreensão da perspectiva de formação que orienta a BNCC – História (BRASIL, 2017b), remontando aspectos históricos, políticos e pedagógicos ligados aos processos de ensino e de aprendizagem.

Encontramos em Adorno (1995, p. 123) subsídios para fortalecer essa reflexão, ao dizer:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Sem negar a relevância dos estudos realizados na área de História com base na historiografia, somos guiados pela ideia de Horkheimer (1989, p. 68) de que “[...] o futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico” capaz de desvelar que a crítica propalada na sociedade atual está impregnada de racionalidade e, por isso, dispensa o pensar, a reflexão, a capacidade de estabelecer relações, reconhecendo a ciência que conduz à materialidade e à cegueira como autoridade.

Amparando-nos na ideia de Horkheimer (1989, p. 70) de que o verdadeiro pensamento crítico não confia naquilo que é imposto e orientado com base nos dados por si mesmos, como é predeterminado pela ordem social e que ele deve opor-se “à veneração dos fatos e ao conformismo social subsequente”, buscando a percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta em relação aos objetos que não resultem de coisas dadas e tampouco fiquem na mera constatação, nesta pesquisa analisamos a proposta da BNCC (BRASIL, 2017a) para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, perpassando a investigação do papel desempenhado pela política educacional na definição dos objetivos para o ensino de história.

Delimitamos como problema de pesquisa a perspectiva de formação (*bildung*)¹ expressa na BNCC (BRASIL, 2017a), buscando resposta para a seguinte indagação: qual a perspectiva de formação que orienta a BNCC – História (BRASIL, 2017b). Sob a premissa de que a educação no geral e o ensino de história em particular mantêm estreita relação com a sociedade da qual fazem parte, elucida-se o papel desempenhado pela política educacional na definição dos objetivos do ensino de história, remontando a trajetória das propostas de ensino no Brasil até a BNCC, à luz dos conceitos de cultura, cultura afirmativa, autonomia, heteronomia, indústria cultural, experiência formativa, teoria e práxis, sujeito e objeto.

Para investigar as correlações entre os objetivos da formação presente na BNCC e as orientações para o ensino de história, analisa-se as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, e as habilidades a serem desenvolvidas pela BNCC – História (BRASIL, 2017b). Partindo-se da ideia de que o ensino de história pressupõe o tempo, o espaço, a

¹ O conceito *Bildung* é expressivo na cultura alemã. Aquilo que os gregos chamaram de paidéia, os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos formação, segundo (GOERGEN, 2009). Não diz respeito a uma formulação de técnicas ou métodos; refere-se a um ideal de educação, de formação do indivíduo como resultado da apropriação da cultura produzida pela humanidade, por meio da experiência, como expressão da ética, da estética. Entende-se a *bildung* como um caminho para a emancipação.

memória, a relação presente e passado e a relação sujeito e objeto como elementos fundantes para o desenvolvimento da consciência histórica, foram organizadas as seguintes unidades de análise: 1) o passado ficou para trás; 2) memória e mimesis: expressão da experiência humana; 3) tempo e espaço: (in)determinados; 4) sujeito e objeto do conhecimento.

Nossa compreensão é que os documentos oficiais apresentam um discurso que precisa ser analisado, refletido e refutado, já que há evidência que não objetiva a conscientização de 'todos'. Esse entendimento, justifica que a Teoria Crítica da Sociedade seja eleita para fundamentar esta pesquisa, já que permite a análise e a interpretação dos fenômenos mediante a tensão entre eles. Severino (2008, p.10) explica que a Teoria Crítica “[...] compartilha com a dialética marxista o diagnóstico da realidade social em que os homens se encontram degradados, oprimidos e alienados, mas não incorpora o otimismo histórico da revolução política, negando-lhes eficácia transformadora”, pela dialética negativa que a acompanha. O conceito de uma dialética da negação foi desenvolvido por Adorno, em 1966, e diz respeito ao desvelamento da sociedade pela lógica da contradição. Na *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) evidenciam que a dialética da negação consiste na recusa, na negação do que é estabelecido.

Pensar na perspectiva da dialética negativa é contrapor-se ao que é dado, tendo em vista a compreensão da totalidade. A reflexão objetiva tensionar o novo e o velho, voltando-se primeiramente para os aspectos negativos, para que as contradições sejam explicitadas e as ações mostradas em seu movimento para se pensar nas possibilidades de transcendência (ADORNO, 2009). Portanto, a característica principal dessa reflexão é desconfiar do aparente para ir além dele.

Na perspectiva da dialética negativa, a compreensão do mundo depende de fatores subjetivos e da negação em relação ao que está posto. A negação visa revelar o que não está aparente, o que está implícito na contradição, isto é, as contradições, as quais precisam ser demonstradas, explicitadas, explicadas, denunciadas, de modo a se tornarem “conscientes”. Como esclarece Adorno (2009, p. 12), “a exposição das contradições sociais não podem ser meramente expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e transforma”.

Em relação à negação, Marcuse (1973, p. 208) assim se posiciona:

[...] é um projeto histórico, dentro e além de um projeto já em andamento, e sua verdade é uma oportunidade a ser determinada em tais bases. Contudo, a verdade de um projeto histórico não é validada pelo êxito, equivale a dizer, pelo fato de ele ser aceito e realizado pela sociedade.

Por tratar-se de um projeto histórico, entendemos que a ideia de negação é um dos grandes contributos da Teoria Crítica para o ensino de história. A negação associada à crítica permite desvelar a própria natureza do conhecimento, a degradação da cultura e da formação na sociedade industrial desenvolvida e globalizada. Pares conceituais considerados perturbadores como democracia representativa e democracia participativa; igualdade e equidade; produtividade e destruição; miséria e riqueza; avanço científico e aniquilação do pensamento, entre outros são compreendidos em sua totalidade, quando analisadas as tensões entre eles.

No rastro dessas reflexões, Adorno demonstra que para desvelar a ideologia subjacente ao objeto, não basta explicitar o falso entendido como verdadeiro; é preciso revelar a pretensão daquilo que está no conceito e nomeia o objeto, ou seja, não basta dizer que a democracia em que vivemos não é representativa em sua essência e sim participativa; é necessário desvelar as razões, os motivos, as intenções e as circunstâncias que a levaram a adquirir esse caráter ou que a forjaram a adquirir e a quem se destina.

Para Severino (2008, p. 10), na medida em que a Teoria Crítica expressa uma preocupação maior com as contradições possibilita, ao lado da crítica política, uma análise mais autônoma dos processos culturais, buscando, inclusive, valorizar o papel da subjetividade no âmbito da vida social e cultural. Ao concentrar sua análise crítica na instrumentalidade da razão, na industrialização da cultura e no autoritarismo do Estado, a Teoria Crítica ocupa-se em desvelar as contradições em sua perspectiva histórica.

Assim,

Situando-se imediatamente no prolongamento da crítica marxista, articulada à crítica freudiana, a Teoria Crítica expressa uma clara posição em relativa à crise da civilização ocidental do século 20, visão esta que culmina numa antropologia mediatizada simultaneamente por uma filosofia da história, por uma filosofia social e por uma filosofia da cultura, envolvendo uma abordagem crítica do projeto filosófico da modernidade, com base na qual propõe pensar a contemporaneidade (SEVERINO, 2008, p. 10).

A possibilidade de pensar em relação à contemporaneidade permite extrair da Teoria Crítica elementos para refletir sobre o momento atual e seus desafios. Por tais razões, não temos dúvida de que é possível apropriar-se dela como referência historicamente situada para refletir sobre a formação atualmente, sem, no entanto, limitar-se a ela. Como expressão do que ora se afirma, é importante apontar que no Brasil ocorre um crescimento significativo tanto de estudos individuais, como de grupos de pesquisadores que trabalham com a Teoria Crítica da Sociedade, estabelecendo um diálogo com a educação no sentido de compreender dilemas e desafios a partir das contribuições conceituais, sobretudo as de Adorno, as de Benjamin e as de Marcuse. O cotejamento dos estudos e pesquisas realizadas contribuiram para (re)afirmar e delimitar o problema desta pesquisa.

O levantamento de pesquisas indexadas no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os termos Teoria Crítica da Sociedade, ensino de história e BNCC, aplicando como filtros período/teses – 2018, grande área – ciências humanas, área de conhecimento – educação, área de avaliação – educação, área de concentração – ensino e aprendizagem, programas de pós-graduação em educação não indicou trabalhos que se fundamentam na Teoria Crítica da Sociedade. Para o termo ensino de história e BNCC também não foi encontrado nenhum trabalho. Em outra pesquisa, aplicando filtros para período/teses – 2018, grande área – ciências humanas, área de conhecimento – História, área de avaliação – História, área de concentração – História da Sociedade, programas de Pós-Graduação em História, também não foram encontradas pesquisas, indicando uma lacuna a ser preenchida.

Contudo, estudos como o de Galuch e Crochick (2018) e o de Palangana (1998) deram início ao nosso estudo, já que reforçam que a Teoria Crítica da Sociedade aborda conceitos como racionalidade instrumental, indústria cultural, heteronomia, autonomia, emancipação, autorreflexão crítica, experiência formativa, os quais permitem entender que a educação na atualidade se alinha aos interesses da sociedade e torna-se reprodutora das condições que degradam e deformam ‘a vida humana’. Em específico, as reflexões de Galuch e Crochick (2018) acerca da formação cultural, do ensino, da aprendizagem e do livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental nos motivaram a dar continuidade à pesquisa na área do ensino de história para verificar em que medida a perspectiva de formação orientada pela BNCC – História (BRASIL, 2017b) se constitui

como uma possibilidade para a formação da consciência histórica.

Os resultados da nossa pesquisa estão apresentados nesta tese que está estruturada em seis seções, sendo a primeira, esta introdução. Na segunda seção, *Formação (cultural) e educação à luz da teoria crítica*, busca-se compreender a formação e a educação como resultados das experiências humanas e situá-las no contexto da sociedade industrial desenvolvida, destacando as implicações da ciência e da tecnologia nesse processo, para situar o objeto de estudo. A proposta dessa reflexão fundamenta-se na ideia de que “Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa” (ADORNO, 1969a, p. 5). Tomando-se como parâmetro que a crise da educação é hoje a crise da formação na sociedade capitalista, conceitos como cultura, experiência formativa, cultura afirmativa, indústria cultural, heteronomia, autonomia e emancipação são utilizados para elucidar como ocorre a formação do indivíduo na contemporaneidade, no contexto das relações sociais.

Na terceira seção, *Gênese do ensino de história no Brasil na perspectiva da dialética negativa: a formação em questão*, analisamos os objetivos da formação, remontando o processo de institucionalização da disciplina no Brasil até a amarga experiência dos Estudos Sociais no período da ditadura militar.

Na quarta seção, *Dialética do ensino de história no contexto da política educacional brasileira: continuidades e ruptura*, refletimos sobre o papel desempenhado pela política educacional brasileira da década de 1990 na definição dos objetivos do ensino de história, para compreender como no processo de elaboração dos documentos curriculares, a partir da segunda metade do século XX, a História foi sendo ajustada, sob a orientação da política educacional, aos discursos dos organismos internacionais para destacar continuidades e rupturas em relação aos objetivos da formação.

Em consonância com a perspectiva de análise, destacam-se os documentos diretamente ligados ao ensino, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), de modo a elucidar a relação destes com as orientações da CF de 1988 e da LDB n.º 9.394/96, bem como do PNE (BRASIL, 2014) para, no próximo capítulo, analisarmos a BNCC (BRASIL, 2017a). Além de nos determos, primeiramente, à análise dos PCNs e das DCNEB, apresentamos uma síntese das confluências entre os dois documentos.

Na quinta seção, *Magia e técnica, arte e política: a BNCC na era das competências*

e habilidades apresentamos uma reflexão sobre a perspectiva de formação que orienta a BNCC (BRASIL, 2017a), estabelecendo relações com as orientações da *Agenda 2030* (ONU, 2015), entendida como uma nova forma de controle.

Na sexta seção, *Base Nacional Comum Curricular História: elementos para qual formação da consciência?* o intento é desvelar a perspectiva de formação defendida pelo documento a partir dos encaminhamentos que são dados para o trabalho com os elementos fundantes do ensino de história. Para destacar as correlações entre a perspectiva de formação presente na BNCC e as orientações para o ensino de história, analisam-se unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, a partir das seguintes unidades: 1) o passado ficou para trás; 2) memória e mimesis: expressão da experiência humana; 3) tempo e espaço: (in)determinados; 4) sujeito e objeto do conhecimento.

Nasce, assim, a tarefa de percebermos nas diversas orientações para o ensino de história “[...] a unidade de valoração e da finalidade”, tal como diz Horkheimer (1990, p.178), ou seja, os objetivos para a formação. Apropriando-nos da proposição de Benjamin de que o historiador deveria ser o “[...] catador de sucata e de lixo, [um] personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacós, os restos, os detritos, movido pela pobreza” (GAGNEBIN, 2006, p. 53), ocupamo-nos de um elemento importante para a compreensão do presente, que hoje, talvez, se constitua como o resto: a relação dos objetivos do ensino de história com a formação demandada pela sociedade.

2. FORMAÇÃO (CULTURAL) E EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Subsiste no contexto atual a ideia de que tudo o que remete ao passado, à tradição, é obsoleto, velho, ultrapassado, deve ser esquecido, eliminado, superado, inclusive a experiência dos mais velhos e o conhecimento histórico aprofundado, os quais cedem lugar às inovações, porque são vistas em sintonia com o tempo presente (JAMESON, 2006). Na medida em que prevalece o encantamento pela inovação e a crença de que a novidade é melhor do que velharia, ocorre a 'ruinância; a magia volta-se para o tempo presente, o passado começa a desvanecer (BENJAMIN,1987). O 'aqui e o agora' a que se referem Adorno (1995), Bauman (2013) e Hobsbawm (2013) torna-se o centro das atenções, ganha relevância na mesma proporção que a tradição é considerada descartável. O fato de a sociedade aderir à inovação e de rejeitar a tradição em nome de uma falsa ideia de progresso, torna manifesta uma tendência ao esquecimento. Sobressai a afirmação do presente e a negação do passado, não no sentido de romper com a visão que se tem dele, mas como sinônimo de ruptura entre o velho e o novo. O presente como sinônimo de progresso se sobrepõe ao passado entendido como regresso, como aquele que já passou e não vai mais se repetir, portanto pode ser eliminado da memória, sem evidências se de fato foi superado.

Encontramos em Horkheimer e Adorno (1985) a base para compreendermos que há um processo de coisificação da consciência, um 'véu tecnológico' ocupando uma posição decisiva na formação mediada pela racionalidade, a qual, não por acaso, estimula os jovens a viverem uma espécie de presente contínuo, marcado pela aceleração do tempo e pelo encantamento em relação ao progresso, institucionalizando “[...] uma nova lógica: da sedução, da consagração do individualismo, do elogio ao presente em repulsa ao passado” (GOERGEN, 2005, p. 82), em substituição à tensão entre o 'é' e o 'deve ser'. Nesse processo não se considera o presente como um passado que poderia ter tomado outro caminho.

Entendendo que é impossível a compreensão do presente sem tê-lo tematizado no

interior de uma “cultura herdada”; sem levar em consideração o modo pelo qual todo o sistema social contemporâneo começou, “[...] pouco a pouco, a perder a capacidade de reter o seu próprio passado”, vivendo em um “presente perpétuo” marcado por mudanças que obliteram as tradições (JAMESON, 2006, p. 44), o objetivo deste capítulo é remontar o processo histórico que nos conduziu ao contexto da formação cultural e social atual, marcada pela influência da tecnologia e da informação, destacando as transformações no modo de produção da vida com a aplicação da ciência e da tecnologia como mecanismo de controle da experiência humana, para situar o objeto de estudo.

Maar (1995, p. 19) afirma que a formação capaz de conduzir “[...] à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza”. Orientando-nos por essa ideia, buscamos desvelar os condicionantes históricos que têm contribuído para definir o sentido e a finalidade desses processos no contexto em que “[...] a dominação do homem pelo homem ainda é um continuum histórico” (MARCUSE, 2015, p. 153) e em que medida corroboram para o desenvolvimento da consciência humana e/ou padronização da subjetividade e do pensamento.

Partimos do pressuposto de que na sociedade moderna a divisão do trabalho impingiu “[...] o trabalhador com a marca de seu proprietário: o capital” (MARX, 1992, p. 21). Na atualidade, as novas tecnologias, bem como o controle do trabalho e da indústria cultural, ratificam a limitação da consciência pela negação da individualidade e o fortalecimento do individualismo (ADORNO, 1995). Há um conjunto de valores ético-políticos e estéticos que orienta a formação e a constituição das subjetividades, devido ao fato de que

O processo de produção influencia os homens não só da maneira direta e atual, tal como eles o experimentam em seu próprio trabalho, mas também da forma como ele se situa dentro das instituições relativamente fixas, ou seja, daquelas que só lentamente se transformam, como a família, a escola, a igreja, as instituições de arte e semelhantes (HORKHEIMER, 1990, p. 180).

Essa ideia permite compreender que formação cultural, educação e ensino de

história estão “[...] profundamente envolvidos na dinâmica da moderna sociedade de massa” (ADORNO, 1986, p. 1). Por isso, refletir sobre esses processos e seus sentidos, tendo como orientação teórico-metodológica a Teoria Crítica da Sociedade, requer que sejam considerados como resultado das experiências humanas, e que “[...] cultura e formação (cultural), educação e ética, subjetividade e consciência articulam-se ao plano do trabalho” (ADORNO, 1995, p. 17) e perpassam as relações sociais, delineando a vida pessoal e coletiva. Essa condição exige atenção conceitual, política, econômica e social, no sentido da compreensão do conteúdo da formação cultural e da educação como expressão da totalidade, em correlação com o mundo do trabalho.

Assim, entendemos que a educação formal não é neutra, ela busca atender às demandas da forma de organização da sociedade. Muito já se disse e se resenhou sobre a relação entre trabalho, sociedade e indivíduo, todavia o ponto que nos interessa são as implicações da tecnologia que saltam da produção e do mundo do trabalho para as relações sociais, interferindo no processo de desenvolvimento das condições necessárias para a emancipação social e humana.

Compreender o movimento da relação entre formação cultural e educação no contexto das relações sociais contemporâneas leva à compreensão do movimento do processo de emancipação e dos limites que se impõem para a sua concretização, inclusive por meio das orientações para o ensino de história – objeto de análise dos próximos capítulos.

2.1 Trabalho, sociedade e indivíduo: empobrecimento da experiência e degradação da crítica

Desde a segunda metade do século XX, quando emergiu uma nova forma social de trabalho, a partir dos avanços científicos e tecnológicos, iniciou-se um processo radical de integração e de flexibilização da produção assentada em uma base tecnológica ligada à propagação da informação em velocidade ímpar e, conseqüentemente, de reestruturação do mercado de trabalho em seus aspectos material e humano. Paralelamente à eliminação do trabalho organizado e da sua centralidade e à elevação dos índices de desemprego

‘estrutural’, deflagra-se a crise do emprego, assiste-se ao surgimento da sociedade do ócio, do conhecimento e do entretenimento, abre-se para o trabalho precarizado e para o aumento da exploração – marcas do trabalho na contemporaneidade, caracterizado pela “rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 2003, p. 141).

A nova forma social assumida pelo trabalho assentado na tecnologia influencia e interfere na constituição da individualidade e da subjetividade e na “modelagem de pessoas”, tal como aponta Adorno (1995, p. 141). Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que, com a intensificação da ciência e da tecnologia como forças produtivas, aparentemente, o trabalho social vivo desaparece, restando o trabalho 'morto'. Com o emprego da técnica, o trabalho social nos moldes artesanal, que pela própria prática produtiva dos homens no movimento histórico constituía uma via para o desenvolvimento da experiência do pensamento e de tudo o que isso implica ao desenvolvimento humano (conhecimento, atenção, percepção, coordenação, memória, raciocínio, capacidade de estabelecer relações, refletir subjetividade) (MAAR, 1995) altera o seu sentido. A tecnologia deixa de requerer competências intelectuais relacionadas às aptidões humanas, inclusive ao raciocínio crítico, a não ser para ajustá-las à produção. Com isso, o trabalho que independentemente de suas formas históricas sempre fora necessário para a produção e reprodução da vida humana, torna-se um elemento (de)formativo da experiência.

A organização do trabalho que aplica alta tecnologia torna o homem instrumento. A produção mecanizada e padronizada converte qualidades como a criatividade e a originalidade em habilidades e competências, reduzindo ou eliminando as possibilidades de formação. Hoje, a maioria das tarefas exige um ‘técnico especialista’, em vez de uma ‘personalidade humana completa’. A realização das tarefas requer o desenvolvimento de habilidades específicas, o que implica na anulação da possibilidade de formação que se reduz ao treinamento, o que pode ser entendido como desenvolvimento de aptidão para uma experiência regulamentada (MAAR, 1995, p. 18), orientada para fins lucrativos. As habilidades desenvolvidas apenas fazem da “[...] personalidade um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, que pode ser substituída a

qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo” (MARCUSE, 1999, p. 89).

Todavia, se, por um lado, ocorre a instrumentalização do trabalhador, por outro lado, em decorrência dos altos índices de desemprego provocados pela mecanização, estimula-se o individualismo como forma de encorajar e de impulsionar a formação e a implantação de novos negócios. Como o emprego da tecnologia deixa poucas chances de o indivíduo atuar no mercado de trabalho, optando por um trabalho de ‘carreira’, ou seja, por uma profissão como resultado de uma formação específica, como forma de amenizar o desemprego, estimulam-se processos de gestão e de participação autônomas no mercado de trabalho – o empreendedorismo. Assim, para além de incentivar o desenvolvimento da capacidade de inovação e de criatividade articulada à técnica, recorre-se ao individualismo como forma de amenizar os resultados negativos em termos de ‘crescimento sofrível’, de modo a alcançar o desenvolvimento e a coesão social. O estímulo ao ‘individualismo exacerbado’ torna-se condição, embora não suficiente, para conter as contradições, mas não as elimina (HARVEY, 2003). Para conter o desemprego, defende-se o sujeito econômico livre, que se torna “[...] objeto de organização e coordenação em larga escala” (MARCUSE, 1999, p. 78), passando a depender do desenvolvimento das habilidades e das competências valorizadas para a inserção na sociedade.

No contexto atual, o tempo da produção controlada pelas linhas de montagem cede lugar ao imediatismo, assim como o coletivo de trabalhadores reunidos em um único espaço está praticamente sendo dissolvido pelo progresso, o mesmo que estimula o empreendedorismo em setores cujos bens de consumo são ideias. Não há precisão na quantidade de serviço a ser prestado, tampouco em relação às possibilidades de ganho e daquilo que de fato se consegue, porém as exigências em relação à qualidade permanecem. Pode-se dizer que se trata de trabalhadores ‘solitários no meio da multidão’, sem direito à seguridade, à previdência social, situação que evidencia que “[...] o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas” (MARCUSE, 1999, p. 78).

Antunes (2018), em *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital*, caracteriza o processo atual de transformações na forma de trabalho como o

processo de 'construção do trabalho digital'. As mudanças científicas e técnicas, cada vez mais velozes e concentradas nas grandes empresas, permitem aumentar a produção e a produtividade com um número reduzido de trabalhadores cuja exploração se intensifica. Trata-se da crise estrutural do emprego ou crise do trabalho assalariado.

Para Antunes (2018), estamos vivendo uma nova forma de escravidão, a digital, já que ninguém mais trabalha se não for apoiado na informação, mantendo uma conexão em rede. Em vez de uma empresa, são várias delas espalhadas pelo mundo, do 'tipo digital', que incluem e excluem a produção ao mesmo tempo. A produção é concentrada em um único espaço; as vendas são realizadas de e para qualquer parte do mundo, como estamos percebendo nesse contexto de pandemia com os insumos farmacêuticos. O computador e a internet (rede) determinam o tempo da produção e da circulação do capital. A produção flexível desregulamenta o trabalho, fazendo surgir o trabalho intermitente. Trata-se da 'uberização' do trabalho, mais informal, flexível e orientado por demandas. Não tem sentido para o capital remunerar, admitir e demitir trabalhadores. O trabalhador é livre, porém submetido. Até mesmo, serviços de bem público, como transporte, saúde e educação são privatizados, fazendo emergir um novo proletariado. Considera-se a nova forma de configuração do trabalho como uma estratégia do capital não só para amenizar o 'desemprego', mas para dissolver a classe trabalhadora de modo a não haver resistência.

Isso reforça a tendência à integração da sociedade como um elemento de coesão social. No ensaio *Teoria da semiformação*, Adorno (2005) corrobora a percepção de que uma das características marcantes e decisivas da sociedade do mais alto desenvolvimento tecnológico é a integração, ideia que o autor reitera ao dizer que a integração pode ser entendida como “subordinação a uma visão de conjunto” (ADORNO, 2008, p. 124), a uma configuração extremamente racional por meio de suas leis e regras, de uma imposição moral; mas também pode ser entendida como adaptação, ela expressa “a tendência pela qual a progressiva integração do homem é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema”, por adesão natural e espontânea, uma espécie de identificação cega a um sistema que forma os homens conforme a lógica da adaptação, convertendo-os propriamente em “cópias microcósmicas do todo”.

Para Adorno (2008, p. 90), a rede de integração é cada vez mais densa, incorpora

até aqueles que poderiam implementar a resistência – o trabalhador. Pela força da integração, o trabalhador não se vê mais como tal, não há consciência de classe. Portanto, não seria errôneo dizer que, se para Antunes (2018), por meio do trabalho, permanece a exploração, para Adorno (2008), permanece a alienação, porque o próprio conceito de alienação se amplia. A falsa ideia de que, pelo trabalho, ‘um dia’ conseguiremos adquirir as condições de existência para uma vida digna, tornando-nos ‘donos do nosso próprio negócio’, sem acontecer uma mudança estrutural na sociedade, pode indicar que “[...] alienamo-nos em relação aos fins práticos, às exigências profissionais práticas da sociedade” (ADORNO, 2008, p. 46), ou seja, não temos condições de perceber o engodo e de refletir.

Marcuse (1999, p. 89) corrobora a compreensão de que hoje, embora os trabalhadores sejam levados a agir e a pensar que são livres e empreendedores, são, isto sim, “[...] reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio”. A luta atualmente não é contra a condição histórica de dominação, ou seja, não é impulsionada pela necessidade de libertação da dominação e da escassez; os avanços da ciência e da tecnologia levam cada um a defender interesses individuais e não os de todos os homens.

Na sociedade industrial desenvolvida, à qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se para viver, até mesmo “[...] independência de pensamento, e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica” (MARCUSE, 1973, p. 23), situação que conduz a um neobarbarismo – redução da resistência. A contraposição entre indivíduo e sociedade que, originalmente deveria oferecer as bases para a transformação social, prepara e justifica o afastamento do indivíduo da sociedade, da coletividade.

Talvez Adorno (2008, p. 22) pudesse dizer que estamos vivendo a crise do trabalho ou da consciência de classe, pois “é próprio à sociedade que engendra classes também produzir efeitos que ocultam a real natureza delas”. No contexto da flexibilização, sob a égide do individualismo, o indivíduo se vê como único responsável pelo seu destino e empreende a luta isoladamente; ele perde a ideia de coletividade, como consequência, não percebe a perda de direitos conquistados ao longo da história, como o benefício previdenciário, por exemplo.

A crítica que alcançou uma concretude histórica no século XIX, tanto “[...] no nível de consciência como na ação política das duas grandes classes que se defrontavam na sociedade, a burguesia e o proletariado” (MARCUSE, 1973, p. 16), submete-se ao aniquilamento. Mediante o desenvolvimento do progresso técnico, que busca garantir o crescimento e a coesão da ordem capitalista, quer sejam as instituições e os indivíduos que poderiam se configurar como agentes de transformação social, quer seja a crítica e as formas de protesto ainda existentes, não são contrárias aos 'status quo', portanto não são negativas, servem apenas para alinhar ideias e metas às que são reclamadas pela ordem social vigente (MARCUSE, 2015). Isso se deve ao fato de que

[...] a dimensão ‘interior’ da mente (mind), na qual a oposição aos status quo pode se enraizar é reduzida. A perda dessa dimensão, na qual habita o poder do pensamento negativo – o poder crítico da Razão – é a contraparte ideológica do próprio processo material pelo qual a sociedade industrial silencia e reconcilia a oposição (MARCUSE, 2015, p. 49).

Da perspectiva da técnica e mediante o pensamento que se propala, o indivíduo é concebido como um sujeito livre, todavia não lhe são dadas as condições para exercitar a experiência do pensamento, a autorreflexão crítica. Adorno (2008, p. 119), retratando a recaída do pensamento crítico, diz que

[...] não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago.

Com o avanço da técnica que interfere no modo de vida das pessoas e nas relações sociais, quer seja por significar a aplicação de novas tecnologias, quer seja por se constituir como “uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação”, (MARCUSE, 1999, p. 73), a perda das possibilidades de realizar experiências associadas à capacidade de pensar, atinge tanto os trabalhadores, como todos os homens, ao adentrar as relações sociais e promover a mercantilização da cultura. Isso nos conduz à afirmação de Adorno (2008, p. 46) de que a

alienação “[...] se desloca ao âmbito espiritual, ao sentimento da estranheza e do isolamento”, condição que fortalece o processo pelo qual a sociedade se mantém, hoje, o processo de produção e do consumo, mantendo os indivíduos enfraquecidos em seu “eu”, mas fortalecidos como produtores e consumidores.

2.2 Mercantilização da cultura e formação: padronização da subjetividade e da consciência afirmativa

Horkheimer e Adorno (1956. p. 97), reportando-se a Freud, dizem que “a cultura humana – entendendo por isso toda a ascensão ocorrida na vida humana”, abrange todo o saber e a capacidade que os homens adquiriram para dominar a natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações entre eles e, a distribuição dos bens obtidos. Galuch e Palangana (2008, p. 72) corroboram a ideia de que “[...] cultura são valores, produções, hábitos, rituais, conceitos, em resumo, conhecimento; são os conhecimentos veiculados pela linguagem, imagens e objetos – apropriados na e por meio da convivência social que formam as diferentes capacidades do ser humano”.

Isso nos impele a questionar se essa cultura como expressão da experiência humana ainda existe? Marcuse (2001, p. 78) afirma que sim, é

[...] mais acessível do que nunca. É lida, vista e ouvida por mais pessoas do que jamais o fora; porém a sociedade bloqueou há muito tempo os domínios espirituais dentro dos quais essa cultura poderia ser entendida em seu conteúdo cognitivo e em sua verdade determinada. O operacionalismo no pensamento e no comportamento remete estas verdades à dimensão pessoal, subjetiva e emocional; nessa forma podem ser facilmente ajustadas ao existente – a transcendência crítica e qualitativa da cultura é eliminada e o negativo integrado no positivo. Os elementos oposicionais da cultura são assim enfraquecidos: a civilização assume, organiza, compra e vende a cultura; ideia que em sua essência são não operacionais, não orientadas para o comportamento, são traduzidas e referidas ao comportamento; e essa tradução não é uma simples metodologia, mas sim um processo social e até político.

A cultura como expressão de tudo aquilo que foi produzido pela humanidade ao longo do processo histórico – cultura tradicional – existe e é acessível, mas o caráter

subjetivo e oposicionista que constitui sua essência é cada vez mais enfraquecido, à medida que é retirada do todo social e elevada a um (falso) coletivo e a uma falsa universalidade para satisfazer às exigências da sociedade. Na sociedade contemporânea a cultura

[...] entendida como o complexo de crenças religiosas, aquisições, tradições, etc. [...] aparece então como o conjunto de objetivos (*Ziele*) (ou *valores*) morais, intelectuais e estéticos, considerados por uma sociedade como meta (*Zweck*) da organização, da divisão e da direção de seu trabalho – ‘o Bem (das Gut)’, que deve ser alcançado mediante o modo de vida por ela instituído (MARCUSE, 2001, p. 69).

Toda cultura na sociedade industrial desenvolvida passa a corresponder a um conjunto de valores morais, intelectuais e estéticos considerados essenciais para manter a forma de organização da sociedade.

Harvey (2003, p. 151) explica que desde o início do processo de reorganização da produção assentada na ciência e na tecnologia o conhecimento e a sua perspectiva universal – a formação do humano – que sempre foram inseparáveis cederam espaço para a cultura de massa. O conhecimento da última técnica, do mais novo produto, das mais recentes descobertas científicas, bem como a imagem, a linguagem, os gostos e as necessidades tornaram-se ‘mercadorias muito valorizadas’, que passaram a desempenhar importante papel de marketing para levantar capital e obter vantagens no campo da produção de conhecimento, das políticas governamentais e, sobretudo, no campo da promoção dos valores culturais indispensáveis para a manutenção da sociedade, de modo que a renovação de interesse pela ciência e pela técnica conduziu à manipulação da cultura.

Nos dizeres de Marcuse (1999, p. 82) a junção entre capital, política e cultura passou a formar a tríade da dominação. Com a ‘organização da dominação’, a ‘mecânica da submissão’ se propagou da ordem tecnológica para a ordem social; ela passou a governar o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, nas escolas e sobretudo na esfera do descanso e do lazer. Uma das vias para a dominação e para o controle das relações sociais, tendo em vista a ‘programação da vida’ e a adaptação passou a ser a da ‘mercantilização da cultura’ (MARCUSE, 1973), uma estratégia que leva os indivíduos a serem formados para se tornarem cada vez mais suscetíveis à adaptação por

adesão.

Para explicar o fenômeno da “mercadificação de formas culturais”, Horkheimer e Adorno (1985) desenvolveram o conceito de indústria cultural, considerando que a cultura se tornou uma mercadoria condicionada à estrutura social; foi massificada e banalizada como mecanismo de controle da sociedade administrada. Adorno (2005, p. 8) diz que

[...] a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação

Ao se converter em mercadoria, a cultura incorpora os sentidos econômicos e políticos, comportando um conteúdo conformista, que determina a apreensão da sociedade pelos seus ‘sujeitos’. Como a produção em massa exige a identificação imediata do sujeito com os produtos que objetivam encantá-lo e mantê-lo preso aos interesses do modo de produção que intenta progredir-se e manter-se, a indústria cultural modela e padroniza o pensamento criando um sistema de vida de mais alta eficácia e conveniência.

No aforismo *Serviço ao cliente*, Adorno (1951, p. 193) afirma que “a indústria cultural pretende hipocritamente acomodar-se aos consumidores e subministrar-lhes o que desejam”. Ela não só adapta as reações dos clientes como os inventa, “exercita-se neles”, como se ela fosse o próprio cliente. Assim, “O seu produto não é um estímulo, mas um modelo para as formas de reagir a um estímulo inexistente” (ADORNO, 1951, p. 192).

Pela produção em massa, o aparato provê os valores das mercadorias que são estrategicamente pensadas e planejadas para incidirem no comportamento dos sujeitos e cada vez mais ampliam sua abrangência, alcançando a todos, independentemente da classe social. Com a intenção de atingir e manipular a subjetividade, são criados mecanismos objetivos para a promoção de competências psicofísicas necessários à manutenção da sociedade, ou seja, são criadas formas científicas para atingir as aptidões mentais, a consciência, a conduta, a personalidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; PALANGANA, 1998).

Nesse processo, a criação das ‘necessidades de consumo’, quer sejam materiais, quer sejam intelectuais, torna-se um dos fatores de maior impacto na subjetividade e na individualidade, já que portam um conteúdo e uma função social determinada por poderes externos sobre as quais o indivíduo não tem controle (MARCUSE, 2015). Tais necessidades se distinguem das necessidades humanas e por serem precondicionadas podem ser entendidas como falsas; a intensidade, a satisfação e o caráter são orientados.

Como a novidade é a tônica, todo produto emerge da linha de produção com seu tempo de existência presumido. Independentemente de ser um objeto, um compromisso ou um relacionamento, sua existência não tem longa duração. Objetos recomendados como úteis e indispensáveis tendem a virar coisa do passado muito antes de terem tempo de se ‘estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito’ (BAUMAN, 2013).

Para estimular o consumo, a propaganda torna-se ‘a alma dos negócios’, por meio de imagens que seduzem e reforçam o individualismo: eu quero, eu posso. Adorno (1975, p. 17) em seu texto *A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda* diz que dentro das condições dominantes, a propaganda assume um sentido racional em relação à economia instintiva. Ela objetiva tratar os homens como

[...] verdadeiros filhos da cultura de massa padronizada, amplamente privados de autonomia e espontaneidade ao invés de propor metas cuja realização poderia transcender o status quo psicológico não menos do que o da sociedade. A propaganda só tem de reproduzir a mentalidade existente para seus próprios propósitos; não precisa induzir à mudança. A repetição compulsiva que a caracteriza forma uma só coisa com a necessidade fixa dessa reprodução (ADORNO, 1975, p. 425).

Como não é possível conquistar as massas através de argumentos puramente racionais, por meio da propaganda baseada claramente em orientações psicológicas “[...] os conteúdos culturais tornam-se pedagógicos e edificantes, algo relaxante – um veículo de adaptação” (MARCUSE, 2001, p. 79). A forma e o conteúdo da propaganda são estrategicamente pensados para conquistar consumidores, o que na atualidade também se confunde com “ganhar seguidores”. Como a técnica se sobrepõe às ideias, a repetição tende a ser uma característica marcante da propaganda para promover a familiarização com o produto anunciado. Os apelos em relação ao referido produto são padronizados. Todavia,

trata-se de uma padronização que por sua vez se ajusta às falsas necessidades. Desde o nascimento os indivíduos são levados a acreditarem que nada nesse mundo é para sempre; tudo é consumível e substituível.

Marcuse (1973) considera que os indivíduos são submetidos a um processo de formação do corpo e da alma, que os acompanham do ‘berço ao túmulo’, mediante o qual passam a se reconhecer em produtos industrializados simples ou altamente tecnológicos, o que, para Horkheimer e Adorno (1985, p. 16), significa a coisificação da alma. O “industrialismo coisifica as almas”, quer dizer, os indivíduos encontram sua alma em qualquer objeto de desejo que possa provocar satisfação e prazer, sejam eles iphone, automóvel, residência, acessórios etc. Assim, “[...] se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade” (MARCUSE, 1967, p. 31).

À medida que se cria a expectativa de que um outro modo de vida pode ser alcançado por meio da conquista e do usufruto desses bens e mediante o esforço individual, a cultura racionalizada e massificada tende a aumentar a labuta e ‘inibir’ a resistência, fortalecendo-se como mecanismo de dominação, os homens são levados à luta pela existência para satisfazer os desejos de consumo imediatos, ou apenas necessário para sobreviver. Se, por um lado, a satisfação provocada pelo consumo canaliza os interesses dos sujeitos ao existente, estimulando-lhes o comportamento de assimilação e de adaptação, por outro lado, o encantamento pelas mercadorias provoca a coisificação do sujeito que, não se vendo como objeto, é “[...] despido de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vive” (MARCUSE, 1999, p. 82).

Para Adorno (2005, p. 3), “[...] tal é, conforme Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si”, o fascínio e o encantamento pelos produtos da indústria cultural “doutrinam e manipulam”. Uma vez a subjetividade e a individualidade comprometidas com o progresso e com o caráter de novidade das mercadorias, a própria ideia de homem, um ser em si e para si, é ameaçada. O ajustamento, inclusive, das relações humanas à sociedade faz os indivíduos perderem a “[...] memória do que seria autônomo, [...] a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo

apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem de si e do outro” (ADORNO, 1995, p. 26).

No contexto da mercantilização da cultura, dadas as condições objetivas, o indivíduo vive iludido, desesperançado e ao mesmo tempo autoconfiante, seguro e realizado. Está cada vez mais conectado à aparência e desconectado da essência; vive entre o mundo virtual e o mundo real, amparando-se na imagem. Nas redes sociais (redes de integração) esbanja felicidade, propagandeando uma vida que não lhe pertence. Acredita exercitar a crítica, por meio de opiniões sobre diversos assuntos econômicos, políticos e sociais, sem amparo em elementos que permitam superar o senso comum. A vida privada tornou-se pública e banalizada, em nome da falsa ideia de transparência, de segurança e de bem-estar que atua como mecanismo de controle.

Um homem comum, diz Marcuse (1999, p. 81), “[...] dificilmente se importa com outro ser vivo com a intensidade e persistência” que nutre por seu automóvel. As tragédias humanas são exemplos da frieza com que a vida e o sofrimento alheios são tratados. Faz-se do sofrimento alheio uma forma de espetáculo e de perpetuação da frieza.

No aforismo *Pseudómenos* Adorno (1951, p. 98) diz que “Chegou-se ao ponto em que a mentira soa como verdade, e a verdade como mentira. Cada expressão, cada notícia e cada pensamento estão preformados pelos centros da indústria cultural”. À medida que o ‘carácter de fetiche’, da indústria cultural passa a envolver a vida em todos os seus aspectos, promove uma falsa consciência, ao mesmo tempo que oblitera a compreensão da falsidade. Valores humanos como a solidariedade, o respeito e a dignidade são praticados de maneira formal, sem impedir a manifestação da frieza – terreno fértil para o desenvolvimento da barbárie. Assim, para o indivíduo a realidade converte-se em aparência e a aparência em realidade.

As ideias, as aspirações e os objetivos individuais convertem-se em “coisas administradas”. Para Horkheimer e Adorno (1956, p. 55) o ideal quer seja de homem, quer seja de felicidade, quer seja de liberdade, quer seja de satisfação, se transforma em ideologia, com isso, a verdade que antes estava naquilo que representava os valores humanos como um ideal a ser conquistado – conhecimento, sabedoria, beleza, liberdade e felicidade –, é substituída pelo interesse do mercado, o conteúdo concreto e crítico dessas

ideias é eliminado.

Por isso, Adorno (1995, p. 20) considera a indústria cultural como uma “[...] das forças anônimas que ameaça a subjetividade” e atribui-lhe a responsabilidade pela perda da dimensão emancipatória dos bens culturais” defendidos “no movimento de ilustração da razão”.

Trata-se da promoção de uma falsa experiência cultural que limita a tomada de consciência. Ao envolver os indivíduos em um ‘véu ideológico’, a indústria cultural aniquila as possibilidades de desvelamento da realidade pelo indivíduo. Como a ideia de experiência (Erfahrung) está ligada à experiência intelectual (ADORNO, 1995) e pensar não diz respeito apenas ao desenvolvimento lógico-formal, corresponde à conscientização, Marcuse (2015) e Adorno (2008) indicam a tendência à permanência de indivíduos empobrecidos, expropriados de sua sensibilidade e privados da experiência. A privação da experiência diz respeito à perda da individualidade e do direito de o homem pensar por si mesmo.

Constata-se que na sociedade contemporânea a cultura entendida como resultado da experiência humana é substituída pela cultura material e toda manifestação cultural pode ser concebida como afirmativa (MARCUSE, 2001). Por se tratar de uma cultura que impõe um modo de vida ditado pelas regras do mercado, buscando a constituição de um ‘sujeito identificado’, ela rompe com a cultura como expressão da subjetividade, do mundo do espírito e instrumento para a crítica. A característica principal da cultura passa a ser a afirmação. Ela objetiva propalar a ideia de um mundo melhor e possível, diferente do mundo em que travamos a luta diária pela existência, e que qualquer indivíduo pode alcançá-lo para si, sem transformar a realidade de fato.

A cultura afirmativa produz, reproduz e reforça a lógica do consumo. Uma vez destituída de seu conteúdo de verdade, a cultura torna-se instrumento de destruição das possibilidades de humanização, já que participa do objetivo de formar para a adaptação, ou seja, para conformar-se à vida real em uma sociedade vazia de sentido (ADORNO, 2005). Diante da disseminação da cultura afirmativa, a sociedade tende a tornar-se totalitária, ali mesmo onde “conserva formas e instituições democráticas”.

Não por acaso, Horkheimer e Adorno (1985, p. 4) consideram que há um processo na sociedade capitalista que não só “[...] desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo”, como as distancia da compreensão de suas reais condições de vida social, pela “[...] enxurrada de informações precisas e diversões assépticas” que provocam a “naturalização dos homens”, a qual não é “dissociável do progresso social”, fazendo evaporar as possibilidades de uma ascensão social, sobretudo orientada pela educação, ao mesmo tempo que a educação da maneira como é pensada e/ou ‘agenciada e negociada’ mantém essa esperança.

Assim, no contexto em que a cultura se torna cada vez mais pseudocultura, torna-se pertinente discutir sobre os fatores que coadunam para a manutenção desse processo: a conversão da razão em racionalidade instrumental e a propagação da (in)formação como sinônimo do conhecimento, elementos que atualmente (re)definem o papel da educação.

2.3 (In)formação: degradação do conhecimento e o papel da educação

Ao sinalizarem, na *Dialética do esclarecimento*, que o processo de desmitologização (promessa do iluminismo da razão) conduziu a humanidade a uma segunda mitologização (a da ciência e da tecnologia), Horkheimer e Adorno (1985, p. 4) exercitam a crítica sobre o projeto do iluminismo, devido ao fato do potencial emancipador da razão, ter se convertido em conformismo. O avanço da ciência e da tecnologia conduziu ao desenvolvimento da racionalidade tecnológica e levou o ‘conhecimento’ a ser determinado pelos interesses dominantes, de tal forma que ‘poder e conhecimento se tornaram sinônimos’.

De acordo com Benjamin (1987, p. 119) o conhecimento tornou-se privilégio de poucos, está nas mãos de um pequeno grupo de poderosos, detentores do capital, que com frieza manipulam as massas. Mediante o progresso da racionalidade técnica e da mercantilização da cultura o conhecimento, a linguagem e o conceito também se converteram em mercadoria e passaram a cumprir o papel de mecanismos de controle, de orientadores da nova forma de vida, organizada com base na submissão. Como o poder, quer seja econômico, político e social não objetiva o esclarecimento, à medida que a

tecnologia é submetida ao domínio dos homens sobre os homens a conversão do conhecimento em informação para as massas torna-se condição necessária para a perpetuação e aprimoramento das relações sociais indispensáveis para a manutenção da forma de organização da sociedade.

Nesse processo abandonam-se “[...] uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN, 1987, p. 119). Não mais a cultura das humanidades são a referência central do conhecimento (BAUMAN, 2013), mas a informação. No contexto atual, a ideia de conhecimento liga-se à de informação em uma sociedade do conhecimento.

Meszáros (2008, p. 17) aponta que

[...] vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” porque somos capazes de explicar, mas não de entender, típico dos discursos econômicos. A diferença entre explicar e entender, pode ser definida pela diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria.

Diante da massa de informações disponíveis e da visível (in)capacidade de interpretação dos fenômenos, o que sobressai é “[...] uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento [que] não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos” (BAUMAN, 2013, p. 36).

A informação exige modos de pensar operacionais, por meio dela o que “[...] torna possível as ações racionais é a faculdade de classificar, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (HORKHEIMER, 2002, p. 9). Por assumir uma característica objetiva – expressão da técnica –, a informação não diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de realizar experiências do pensamento, ao conhecimento por oposição à ignorância, à conscientização. Por ser pontual e objetiva, a possibilidade de reflexão é

subsumida pela informação – o que é informado, não esclarece.

Benjamin (1987, p. 203) traduz bem esta ideia:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A informação é imediata; impõe ao leitor a explicação por si mesma, sem exigir análise dos fatos dados, tampouco capacidade de estabelecer relações – inferir sentido ao que está sendo apresentado. Eis a contradição! A informação informa, mas não forma. Quanto maior o nível de informação, mais prejudicada a formação. O conhecimento, capaz de levar o homem a refletir buscando entender-se no movimento da história e no seu próprio movimento, ao se converter em informação, inviabiliza o desenvolvimento da consciência. A difusão rápida e precisa da informação provoca o declínio da arte da narração, que é hoje rara.

Benjamin (1987, p. 202-203) destaca

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível 'em si e para si'.

A formação mediada pela informação não contempla a tradição, o conhecimento como sinônimo de esclarecimento. Horkheimer e Adorno (1985, p. 9) explicam que a promessa do esclarecimento era o desencantamento do mundo; sua meta era livrar o homem do medo e da labuta; “[...] dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”, porém converteu-se em seu contrário. A conversão do mito em saber conduziu ao ‘progresso do esclarecimento’; o esclarecimento abdicou-se de sua própria essência. No

trajeto da mitologia à racionalização, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, “[...] os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18).

Se, no passado, as explicações e o conhecimento eivado pelo mito possibilitavam narrar, dizer, contradizer, mediante os critérios da técnica deixaram de ser um relato; a narrativa foi substituída pelo rito, pela explicação que reduz a posição à ordem, a história ao fato, as coisas à matéria, anulando-se o pensamento. Os conceitos e as imagens, categorias de base do conhecimento, como expressão de entendimento, das quais podem se valer a resistência, deixaram de servir de padrão para a crítica, porque não podiam ser ‘submetidos aos critérios da calculabilidade’ e da utilidade, tornando-se objetos de descrédito.

No sentido mais amplo do ‘entendimento humano’, o conhecimento mediado pela informação converte o saber em técnica, ou seja, a essência do conhecimento torna-se a própria técnica, ela não visa conceitos e imagens, tampouco o prazer do discernimento, mas o método. O que importa não é a ‘verdade’, mas a *operation*, o procedimento eficaz, o saber fazer. A racionalização mediada pela técnica e defendida pela ideia de progresso material conduz à padronização do pensamento, conseqüentemente, o pensamento perde sua força crítica e torna-se ‘pragmatista’, sem caráter superador (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 22), o pensamento mediado pela técnica “[...] se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas”. A técnica tende a obscurecer a consciência. Por não estimular a reflexão e tampouco exigir o acesso aos conhecimentos das diferentes áreas, essenciais para validar, inclusive a própria informação, incide “em um pensamento mecânico” (ADORNO, 2008, p. 342). Ao disciplinar o pensamento, a técnica por si só não permite a compreensão do todo; o todo não compreendido permanece como dominação do ser e da consciência dos homens, condição que nos leva a deduzir que hoje o mito é a própria técnica, pois o que mutila os homens não deixou de ser a maquinaria, mas em sua versão mais aprimorada, a técnica que sob a forma de conhecimento transfigurado em informação molda o pensamento como ‘aparelhagem intelectual e aparelhagem material’, promovendo a pseudoformação.

Adorno (1995, p. 157) considera a pseudoformação como um processo que elimina a reflexão e o potencial esclarecedor da formação. No texto *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 2005), encontramos elementos para dizer que na educação a pseudoformação se traduz em uma formação completa em termos de escolarização, mas ineficiente do ponto de vista da conscientização. A pseudoformação resulta de uma aprendizagem meramente técnica, vinculada à tendência dominante do progresso pela via da racionalidade instrumental e desvinculada dos pressupostos humanos. Ela não objetiva o esclarecimento mediado pela autorreflexão crítica – o desvelamento e compreensão das contradições que envolvem a vida em sociedade, ao contrário, visa a adaptação ao sistema dominante, por meio da qual as pessoas são levadas a assumirem compromissos, orientando-se conforme os valores “objetivamente válidos” e “dogmaticamente impostos” (ADORNO, 1995, p. 156).

Em relação à pseudoformação, convém citar Crochík (1998, p. 84), ele orienta para a necessidade de compreensão de como os efeitos da racionalização importante do ponto de vista da produção se “[...] apresenta[m] nas esferas que são, ou deveriam ser, o espaço da subjetivação da cultura e, portanto, da individuação, tal como é o caso da educação”, pois no contexto em que o conhecimento é reduzido à informação e a informação assume centralidade também na escola

[...] uma aprendizagem meramente técnica ou científica, esquecendo os horizontes mais amplos e mais ricos singularmente oferecidos pela educação clássica, histórica e filosófica, é [...] ‘incompleta e infrutífera’, tal como é estéril e perigoso acreditar que se pode dominar o mundo todo graças à internet quando não se tem uma cultura que possibilite descobrir e separar a boa da má informação (BAUMAN, 2013, p. 62).

Depreende-se que, no contexto em que um modo de pensar que se tornou predominante em História, em Filosofia, em Sociologia, em Psicologia e em outras áreas do conhecimento silencia as contradições, cabe tornar compreensível como

[...] muitos dos conceitos mais seriamente perturbadores estão sendo ‘eliminados’ pela demonstração de que não se pode encontrar para eles justificativa adequada alguma em termos de operações ou comportamento [...] socialmente exigido (MARCUSE, 2015, p. 33).

Temos como hipótese que no que diz respeito ao ensino de história não há uma chacina empírica radical, os conceitos se mantêm, porém destituídos dos elementos que permitem perceber as contradições. Por tais razões, se há um consenso de que a História é a ciência que estuda o passado, para entender o presente e projetar o futuro, sendo a intenção maior ‘estudar’ o presente, dada a relevância atribuída a ela, cabe investigar como a expulsão do conhecimento histórico tende a ratificar “na sala de aula a coisificação do homem” (HORKHEIMER: ADORNO, 1985, p. 17), por meio do ensino de história.

Benjamin (1987, p. 225) diz que

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela.

Para Benjamin (1987) a principal tarefa do historiador é 'escovar a história a contrapelo' (BENJAMIN, 1987). Nesse sentido, a história – aquela que se quer contar – “[...] precisa ser construída e negada” (ADORNO, 2009, p. 266). A negação da história que está sendo narrada, desde que mediada pela autorreflexão crítica, sinaliza uma caminho para a passagem da consciência a-histórica para a consciência histórica. Crochík e Galuch (2018) apontam que desconstruir as narrativas históricas, expressas por meio das propostas e configurações de um ensino que vem sofrendo alterações ao longo do processo histórico, pode parecer pouco, mas, para o momento, é condição essencial para denunciar o que pode vir a ser o que se anuncia, do ponto de vista da formação da consciência histórica, ou seja, um bom começo. Nos próximos capítulos analisaremos os objetivos e a perspectiva de formação, remontando a trajetória das propostas de ensino de história no Brasil até a BNCC.

Seguindo a orientação de Bloch (2001, p.27) de que “[...] o essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos 'só falam quando sabemos interrogá-los [e que] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos que a investigação já tinha uma direção”, partimos da ideia de que a “[...] história designa uma forma de conduta dos homens, forma de conduta transmitida” (ADORNO, 1932, p.2) e que, em cada momento histórico, a formação atende às demandas da sociedade que a pensa e a determina.

3. GÊNESE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA DIALÉTICA NEGATIVA: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO

Impossível falar em gênese do ensino de história na sociedade da tecnologia e da informação sem que venha à mente a ideia de que remontar ao passado pode soar como regressão. O ditado popular “água passada não move moinho” é uma expressão utilizada para dizer que ficar relembando aquilo que passou e não vai se repetir impede de se olhar para o futuro. Todavia, atendo-se ao presente, não há como progredir, sobretudo nas reflexões. A compreensão do presente é algo que está ligada à compreensão do passado.

Quando se tem em mente compreender os objetivos da formação, elaborar o passado do ensino de história, discorrer sobre sua gênese remontando o processo de constituição e de consolidação da história como disciplina escolar específica é perseguir o esclarecimento como forma de contrapor-se ao esquecimento. O passado da história no Brasil não constitui uma espécie de resto irracional e descartável; pelo contrário, apresenta elementos que permitem perceber nas mudanças as contradições no que diz respeito aos objetivos da formação em relação ao desenvolvimento da consciência histórica.

Em sua obra *Apologia da história* ou *Ofício do historiador*, Bloch (2001, p. 51) esclarece que “[...] história é uma palavra antiquíssima: (tão antiga que às vezes nos cansamos dela)”. Segundo o autor, raramente, é tida como verdade. Chegamos, inclusive, a querer riscá-la do vocabulário para relegá-la ao esquecimento, como denunciam Adorno (1995) e Benjamin (1987). Apesar das querelas que envolvem sua identidade (será uma ciência ou arte? Deve voltar-se ao indivíduo ou à sociedade, para a objetividade ou para subjetividade?), a questão acerca do “[...] caráter da história como conhecimento dos homens, [pois desde] que surgiu há mais de milênios, nos lábios dos homens ela mudou muito de conteúdo” (BLOCH, 2001, p. 54), merece nossa atenção.

Compreender o porquê e o para quê dessa mudança de conteúdo no contexto da educação brasileira é condição essencial para desvelar a formação em questão. Há uma tendência de se considerar a História como disciplina autônoma, diz Fonseca (2009), mas se hoje predomina nas escolas brasileiras uma estrutura curricular que ainda prevê o estudo da História como área de conhecimento específica, isso não significa que sempre foi assim

e que a permanência da História na escola não esteja sob constantes ameaças. Para Fonseca (2009, p. 15), os currículos e as disciplinas escolares “[...] não só estão na história, mas são construções históricas. O conhecimento (sua produção, seus usos e funções) é social e politicamente situada”.

Há vários estudos sobre a constituição e a permanência da história como disciplina escolar no currículo da educação brasileira. Bittencourt (2018), Nadai (1988) e Fonseca (2009) dedicaram-se à tarefa de analisar a trajetória da disciplina de história no Brasil, visando compreender as permanências e as rupturas nesse percurso. Bittencourt (2018, p.127) considera que

[...] a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.

A preocupação com os objetivos do ensino de história para evidenciar o porquê e o para quê das mudanças não é nova. Emília Viotti da Costa destacou, em 1957, no texto *Questões Pedagógicas: os objetivos do ensino da história no curso secundário*, que o essencial para a disciplina de história é a compreensão dos objetivos de ensino. A tomada de consciência dos objetivos propostos permite entender o que se pretende do indivíduo, como ele é compreendido na relação com a sociedade, em qual sociedade ele vai viver e qual posição ocupará nesta sociedade. Nesse processo, tão importante quanto discorrer sobre o ensino de história, é atentar para a correlação entre sociedade e indivíduo na definição dos objetivos do ensino.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 3) apresentam elementos que permitem compreender o potencial da história para exprimir o movimento real da sociedade e para medir e entender “[...] a distância perpetuadora das injustiças” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21). Mas desde que se pôs como ciência e sob a forma da técnica, para distanciar os homens da natureza e para uma formação alinhada ao contexto histórico, tende a prender-se ao progresso, à “evolução cega da economia”, condição de impedimento à tomada de consciência do próprio pensamento.

Desse modo, ao destacar a historicidade do processo de constituição da história

como disciplina escolar aponta-se o limite que se impõe “[...] para a formação do pensamento crítico, para a conscientização, para a iluminação do sujeito e, em última análise, para a sua libertação” (NETO, 1999, p. 102), entendendo que para além da produção de riquezas; muitas vezes permanecem o poder, o exercício da violência de uns sobre os outros, o medo, as contradições, que não raro geram estranhamento em razão da formação que recebemos; da 'história que nos contaram na escola'.

3.1 Institucionalização do ensino de História no Brasil: objetivos da formação

Apesar de ser difícil precisar o momento que marcou o ensino de história no Brasil, subsiste no país a ideia de que até o fim do século XIX a História se dividia em História Sagrada (caráter religioso) e em História Profana (biográfica, documental). Sabe-se que assim como outras ciências humanas a História assumiu um papel muito importante no processo de formação e constituição da sociedade brasileira e do ideal de brasileiro a ser forjado, desde a chegada dos portugueses em 1500, de modo que o porquê e o para quê dessa divisão estava relacionado aos objetivos da formação.

Oficialmente, a consolidação da História como disciplina escolar no Brasil ocorreu na primeira metade do século XIX, em 1837, após a criação do Colégio Pedro II. Embora não haja registros sobre a existência dessa disciplina antes dessa data, as reformas educacionais a partir de 1827 apontam para um ensino de base histórica que começou bem antes de sua institucionalização, e que apesar de rudimentar corroborou para a formação, constituição e organização da sociedade brasileira.

Em 1287, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, Lei de 5 de outubro de 1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil Império. Conhecida oficialmente como Decreto das Escolas de Primeiras Letras, a Lei de 1827 assegurava no Art. 6º que os professores deveriam ensinar

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à

compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Até a primeira metade do século XIX o ensino permaneceu vinculado ao ensino das primeiras letras. O texto da Lei demonstra clareza no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo envolvendo as quatro operações, noções de geometria, gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã, definindo a doutrina da religião católica e apostólica romana como referência para a formação, mas ao se referir a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil não esclarece o que deveria ser abordado, conduzindo-nos à reflexão de uma “[...] história, uma unidade que, a partir da dominação da natureza, se transforma em domínio sobre os homens e, por fim, em domínio sobre a natureza interior” (ADORNO, 2009, p.266).

Apropriando-se da máxima de Benjamin (1987, p. 221) de que o historiador é também um narrador e que sua tarefa não se limita a contar uma história, mas a contá-la por inteiro, deixando que “a luz tênue de sua narração” ilumine a explicação, a partir desse momento a objetividade será “[...] substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1987, p. 221), isto é, com sua explicação e interpretação, não se importando “se esse fluxo se inscreve na história sagrada ou se tem caráter natural” (BENJAMIN, 1987, p. 209), para desvelar um ideal de formação, cujos “[...] vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (BENJAMIN, 1987, p. 205), constituindo-se fragmentos de uma visão de história que se iniciou antes mesmo de sua oficialização como disciplina escolar.

A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, ao rei Dom Manuel, para informar-lhe sobre a terra descoberta, ao exaltar a abundância de recursos naturais, em detrimento da cultura indígena, destaca como foi sendo tecida a narrativa de uma história, que na sua concretude foi marcada por lutas e embates, entre dominantes e dominados, mas que durante muito tempo permaneceu sendo contada da perspectiva dos vencedores, cujo encantamento e deslumbramento pela riqueza natural e obsessão pela civilização eliminavam a existência de uma cultura própria.

Sobre a carta como objeto de reflexão, orientamo-nos pelo que fez Benjamin em *O*

narrador para tecer considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Ao escrever: “ 'A literatura', diz ele em uma carta, não é para mim uma arte, mas um trabalho manual”. Benjamin (1987, p. 205) faz uso do conteúdo de uma carta para expressar o que Leskov entendia por literatura. Ao fazer isso, evidenciou que uma carta pode expressar pela sua narrativa vestígios de uma história, pois dentre todas as maneiras com que uma história é narrada, a carta expressa aquilo que o narrador não apenas vê, mas sente e almeja. Dentre as formas épicas é aquela que sob a luz da história pode conter um conteúdo inquestionável.

O que nos interessa da carta de Caminha e da sua relação com a historiografia é o fato de retratar a população como sendo “[...] gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença” (CAMINHA, 1500, p. 12), porque aponta para a necessidade de cristianizar a população e convertê-la ao ideal da fé católica. “[...] Para a civilização, a vida no estado natural puro, a vida animal e vegetativa, constituía o perigo absoluto (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 17)”, era preciso, primeiramente, integrar a população nativa aos valores e padrões morais e religiosos da cultura ocidental.

Como não há registros de um ensino de história anterior ao ano de 1827, a carta apresenta evidências de que, como o ensino de história não pode ser dissociado de uma concepção de educação, pode-se dizer que não tardou para que ele se iniciasse em território brasileiro. Em 1549, com a chegada dos padres jesuítas integrantes da Companhia de Jesus, deu-se início ao processo de aculturação dos povos indígenas, não só com a intenção de convertê-los à fé católica, mas mais tarde incluí-los no processo civilizatório (FERREIRA; BITTAR, 2004), elemento fundamental do processo de construção e consolidação de uma ideia de História Nacional.

Bittencourt (2018, p. 129), sem discordar quanto à constituição da História como disciplina escolar entre final do século XIX e início do XX, afirma que “[...] é possível constatar que conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das Humanidades clássicas em escolas dos jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, mas sob diferentes objetivos e formas”. A autora corrobora a ideia de que “nos colégios dos jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses houve, igualmente, a difusão de uma história por intermédio de antigos

textos 'clássicos' e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias” (BITTENCOURT, 2018, p.129), com a intenção de determinar uma formação moral religiosa.

A utilização de textos de autores “clássicos” nos colégios e adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da nova colônia contribuíram para uma adesão à cultura portuguesa. Tais textos, geralmente excertos de autores gregos e romanos, eram cuidadosamente selecionados e adequados ao convívio em sociedades guerreiras, de modo a justificar as práticas de guerras, o extermínio de indígenas, a escravização e as diferenças entre os humanos (BITTENCOURT, 2018).

Sob a tutela da corte portuguesa e o véu da formação religiosa, escondia-se um projeto de dominação, uma relação de poder. Atuando no Brasil até 1759, os jesuítas dedicaram-se à tarefa de formar o homem humanista, cristão e universal. Ao utilizaram-se da catequese como instrumento para a aprendizagem do conhecimento histórico, as narrativas exaltavam os feitos dos grandes homens, como os santos que marcaram a História da Humanidade e personagens do passado (mitos e outros heróis) que pudessem servir de exemplo ou de modelo de ação a serem seguidos. As informações extraídas de documentos oficiais que retratam a História da Humanidade identificavam os tempos das sociedades antigas com o tempo bíblico da criação, valorizando o tempo sagrado em detrimento do tempo histórico (BRASIL, 2001).

Neste momento pode-se dizer que “[...] o que estava em questão era a divinização da história” (ADORNO, 2009, p. 267), como contributo à formação do corpo e da alma. Assim, não por acaso, valores morais e cristãos eram introduzidos nos homens, de modo a instituir novos hábitos, novos valores e novos costumes, sem que percebessem que estavam “[...] interiorizando a dominação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

Ao longo do período imperial, permaneceu uma narrativa difícil de “[...] decidir se o fundo sobre o qual elas se destacavam era a trama dourada de uma concepção religiosa da história ou a trama colorida de uma concepção profana” (BENJAMIN, 1987, p. 210). O ensino religioso foi mantido no currículo, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre a Igreja e o Estado, entre fé e razão.

Na segunda metade do século XVIII, a partir das reformas propostas pelo marquês de Pombal em 1759, ocorreram mudanças educacionais, que para o contexto histórico foram substanciais. As Humanidades clássicas foram reformuladas, incorporaram novos princípios, e os estudos passaram a utilizar “[...] textos históricos, mas com outra função pedagógica” (BITTENCOURT, 2018, p. 130). Nesse momento, crescia no Brasil um movimento a favor da eliminação da história sagrada dos currículos.

Bittencourt (2018, p. 132) esclarece que nas primeiras décadas do século XIX, um primeiro projeto de ensino de História como conhecimento específico, alinhado às ideias e ao movimento de luta em defesa da educação pública, foi proposto. Em linhas gerais,

A proposta tinha como princípio fundamental a constituição de um sistema de educação de caráter público e desvinculado da interferência da Igreja conforme havia proposto Condorcet na Assembleia Nacional da França de 1793, em meio à Revolução Francesa.

Para a época, a proposta amparada nas ideias de Condorcet, tinha um caráter inovador e democrático, defendia uma concepção de educação humanística e igualitária, voltada à garantia do acesso de todas as crianças, jovens e mulheres à escola. Contudo, em 1826, um segundo projeto educacional, de base liberal e conservadora, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo educativo e instrucional foi apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, com o objetivo de não só manter ensinamentos de ordem moral e religiosa, mas sobretudo inculcar nos alunos uma história civil e cronológica, atribuindo maior importância aos fatos do que às ações dos indivíduos comuns. Tal proposta, defendida por um deputado liberal religioso, mesmo tendo sido recusada em primeira instância, foi oficializada em 1837, sob argumentos de que incorporava a ideia de um ensino de História profana (BITTENCOURT, 2018).

Mesmo com a oficialização da História como disciplina, os esforços em torno da constituição de um ensino autônomo esbarravam-se em condições objetivas. No período, após a emancipação política do Brasil e a consolidação da República, a História manteve-se no currículo, inicialmente comprometida com uma formação moral. A História Sagrada, ao lado da História Nacional, permaneceu fazendo parte do conteúdo de educação moral e religiosa.

As mudanças políticas e educacionais não significaram de imediato uma alteração nos rumos da história. Por muito tempo perdurou uma visão de história para a qual antes da chegada dos portugueses não existia uma história passível de ser contada. Conforme aponta Fonseca (2009, p. 74), “[...] a chegada dos portugueses a esta terra, o processo de conquista e colonização – enfim, os (des)encontros de povos de culturas diferentes”, não eram abordados, tampouco objetos de reflexão. “A reflexão sobre os primeiros tempos da história da colônia portuguesa na América, a ocupação do território pelos portugueses e os processos de dominação e resistência dos indígenas” (FONSECA, 2009, p. 74), era silenciada.

Como dizem Horkheimer e Adorno (1985, p. 21), “[...] enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real”, no Brasil, em nenhum momento esse sofrimento foi minimizado, apesar do crescimento dos meios para sua eliminação. No fim do século XIX, com a racionalização das relações de trabalho, impulsionadas pelo avanço da industrialização, da ciência e da tecnologia, a abolição da escravatura e o processo migratório, novos desafios econômicos, políticos e sociais se impuseram. Nesse contexto, historicamente, ganharam força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do País, eliminar o analfabetismo e assim garantir educação para todos.

Contraditoriamente, sob a égide de um nacionalismo patriótico, a elite representante do regime republicano, permanecia entendendo a escola como uma via de mão de dupla, capaz de reduzir os altos índices de analfabetismo e ao mesmo tempo inserir a nação num espírito cívico, promovendo a aceitação dos imigrantes estrangeiros e contribuindo para a moralização do povo em uma ideologia nacionalista (BITTENCOURT, 2008; NADAI, 1988; ARROYO, 1988; FONSECA, 2009). Assim, da mesma forma que cresceram os movimentos em defesa da educação pública, laica e democrática, permaneceram as ações em defesa da educação como forma de moralizar a população.

Para a elite dirigente, as razões do atraso econômico do país deviam-se à existência de uma população mestiça, portanto, era necessário construir uma identidade nacional, mantendo as especificidades culturais, desde que não interferissem na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental, com vistas a manter uma certa condição de

igualdade em relação aos outros países (BRASIL, 2001). Por tais razões, a história assumiu a missão de ensinar as tradições nacionais e despertar o patriotismo.

Isso nos remete a Horkheimer e Adorno (1985, p. 18), que dizem que

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a afastar-se do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação.

Apesar da institucionalização da República e dos avanços econômicos, a promessa de uma nova ordem social não se concretizou de imediato. Os mitos foram substituídos por outros mitos. No campo das relações de trabalho, o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho dito livre, mas mediante a rotina imposta pelo processo de industrialização e as exigências pela modernização do país, o trabalhador levado pela mesma dominação, tornou-se presa fácil de outros mitos, como o da razão instrumental que passou a impor uma nova espécie de barbárie, a da instrumentalidade técnica.

Na área educacional, para atender às reivindicações do momento e do processo histórico em curso, o currículo foi reelaborado e os conteúdos essenciais tornaram-se os de base mais científicas, portanto, mais técnicas e práticas, adequadas à modernização, em detrimento das disciplinas das Humanidades, entendidas como formadoras do espírito. A história foi novamente conclamada para contribuir com o fortalecimento do senso moral. Para tanto, competia renunciar de vez à História Sagrada e a disciplina de instrução religiosa deveria ser substituída pela disciplina de instrução cívica. Entre outras questões, a narrativa da História Nacional deveria substituir as lições morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas por homens que pudessem ser considerados como construtores da nação, heróis nacionais, especialmente governantes (BRASIL, 2001).

Segundo Cainelli (2010, p. 21), foi no

[...] período de constituição dos estados nacionais que a história ganha seus objetivos mais duradouros, ou seja, servir de instrumento para consolidação dos estados nacionais constituindo-se em espaços de propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados representados por seus comandantes.

A perspectiva de História proposta ratificou o afastamento entre o laico e o sagrado, contudo passou-se da religião para o processo civilizatório. A história, ao lado do Estado, passou a ser vista como um agente capaz de conduzir a sociedade ao estágio civilizatório. Não por acaso, a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico BRASIL, 1997, p. 20) e promover a nacionalidade, contribuindo para a formação de um Estado forte.

Em decorrência das mudanças, “A dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, seria condicionada à estrutura social” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 23). A história seria responsável pela disseminação de uma cultura nacional, necessária para forjar nos indivíduos sentimentos de amor à pátria, condição para consolidação do nacionalismo, ou seja, para se adequar ao ideário de civilização da sociedade burguesa. O ensino até então de caráter moral religioso seria substituído pela moral cívica.

A história da civilização e a história do Brasil teriam como objetivo a formação do cidadão político capaz de conduzir a nação ao seu progresso, ao seu destino de grande nação (BITTENCOURT, 2018). Bittencourt (2018, p. 127), afirma que a partir de uma narrativa construída em torno de mitos e preconceitos manteve-se o objetivo de retratar

[...] um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’ para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.

Nesse momento, tinha-se o intuito de contar uma História do Brasil que pudesse enaltecer os feitos políticos, relegando os povos nativos ao esquecimento, sem considerá-los como elementos centrais das narrativas das quais deveriam fazer parte. A narrativa histórica construída a partir de documentos de natureza política dos Estados excluía a possibilidade de as pessoas comuns serem considerados sujeitos históricos, centrava-se em eventos isolados como guerras, conspirações políticas, práticas religiosas e caracterizava-se pela criação de heróis, tidos como sujeitos da história.

Sobre a criação de heróis, Marcuse (1975, p. 19) corrobora a compreensão de que “A civilização ocidental sempre glorificou o herói, o sacrifício da vida pela cidade, o Estado, a nação”. A valorização dos heróis e a exaltação de seus atos políticos, associadas à abordagem dos conteúdos de forma factual e linear, objetivam contribuir para legitimar ideias e valores voltados à afirmação da nacionalidade, ocupando-se de reforçar o caráter moral e cívico da formação que se voltava para a formatação de um cidadão cívico, que deveria inspirar-se, para não dizer projetar-se nos grandes homens e nos seus feitos. Para além de fornecer conhecimentos políticos e informações, o estudo dos documentos oficiais objetivava servir de exemplos a serem seguidos (BRASIL, 2001).

Assim, fatos e acontecimentos de caráter políticos, caracterizados “[...] pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros”, passaram a fazer parte do ensino de história. O estudo dos “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional” tinham como objetivo criar um sentimento de pertença e identidade com o território, a terra natal (CAINELLI, 2010, p. 25).

Para a inculcação da moral e da ideologia nacionalista, os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Portanto, desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola, demarcando o ritmo dessa instituição (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, citando Adorno (2005, p. 5), pode-se dizer que “no lugar da autoridade da Bíblia, se instaura” a autoridade “das histórias reais”. A História Nacional passa a se identificar com a História Pátria. A História Pátria, entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, deveria por meio de seus conteúdos enfatizar as tradições de um passado homogêneo, os feitos gloriosos de seus célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional, tendo como principal objetivo, juntamente, com a História da Civilização, integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental.

Além disso, a História deveria

[...] contribuir para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia, e para quem a Europa, como declamou Castro Alves

na Academia de São Paulo em 1868, era ‘sempre a Europa, a gloriosa, a mulher deslumbrante e caprichosa, rainha e cortezã’ (‘Vozes d’África’) (BITTENCOURT, 2018, p. 134).

A História teria que contribuir para disseminar uma cultura nacional de base elitista. Assim, a História Sagrada e Universal foi substituída pela História da Civilização e da Pátria, mas o ensino de história que poderia contribuir para o conhecimento e para o esclarecimento do processo histórico permaneceu preso às demandas do contexto social, político e econômico, distanciando-se cada vez mais da ideia de disciplina autônoma no que diz respeito à formação da consciência histórica.

Bittencourt (2018, p. 127), citando o historiador francês François Furet, destaca que na segunda metade do século XIX, ao assumir uma importância pedagógica atrelada à ideia de “árvore genealógica das nações europeias e da civilização”, a disciplina tornou-se responsável pelo “sentido do progresso da humanidade”, ou seja, por introjetar nos indivíduos não só a ideia de pertencimento a uma nação, mas o ideal de progresso. Bittencourt (2018), citando Gomes (2016, p.77), afirma o seguinte: “[...] fundamenta-se em um conceito de história cuja importância pedagógica residia em mostrar a evolução do gênero pelo estudo do progresso das civilizações, e assim seria possível desenvolver no aluno um pensamento racional e evolucionista 'em marcha para o progresso’”.

Atrelada à ideia de civilização estava a de progresso e, conseqüentemente, a de regresso. Da esteira civilizatória deveria saltar o homem gentil, como contraponto ao homem selvagem, bárbaro e inculto, mas não necessariamente um sujeito dotado de razão própria, com vistas a se tornar autônomo. No processo civilizatório a técnica tornou-se proprietária “[...] não só do corpo como do espírito dos homens” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 98).

No aforisma *Antítese*, Adorno (1951, p. 16) assinala “a transição da civilização para o analfabetismo”, argumentando que escrever ou ler tornou-se causa de horror, do embrutecimento da vida, pois a moral objetivamente imposta impeliu, “pouco a pouco, para modos de comportamento, para discursos e valorações que, segundo a medida do humano, são bárbaras”. E tal como diz Adorno (1995, p. 120), “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”, exige compreender no que se converteu.

A civilidade trouxe consigo a racionalidade “[...] também ainda como humanidade, como a vontade de buscar a compreensão dos outros homens” (ADORNO, 1951, p. 18). Por detrás de intenções humanistas escondem-se questões objetivas.

As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 72).

Os indivíduos formados moralmente acabam por se constituir como cidadãos desmoralizados, destituídos de sua individualidade e subjetividade e sobretudo alienados ao conjunto de regras e de comportamentos, não raro, impostos sob a forma de Lei e inculcados à força. São atraídas pelas promessas de uma vida melhor e feliz e por modelos ideais, muitas vezes, criados como os heróis para orientar uma forma de conduta considerada exemplar.

Essa ideia nos impele a retomar Horkheimer e Adorno (1985, p. 18), quando dizem que “O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder”. Civilizar era preparar os indivíduos para atender às exigências sociais para a sobrevivência. Para o contexto da época e para o atual, ser trabalhador é condição para a autorrealização e para a satisfação. Ao homem civilizado cabe duas possibilidades: trabalhar e comportar-se. O trabalhador que quiser viver e vencer deve olhar para frente, renunciar ao seu eu e ver a si mesmo como integrante da sociedade, em cuja promessa de felicidade só pode ser concretizada pelo trabalho.

Nesse processo o que é verdadeiramente produzido pelos “[...] indivíduos, ao menos no contexto funcional que eles formam, alcança para si o que é considerado pela consciência burguesa como natureza e natural” (ADORNO, 2009, p. 296), ou seja, o indivíduo deixa de ser um ser em si e para si, para incorporar a cultura do outro.

Ao revisitarmos *Raízes do Brasil*, salta aos olhos a seguinte afirmação do historiador Sérgio Buarque de Holanda: “a tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à

sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências” (HOLANDA, 1995, p. 31). Para o autor, nossas formas de convívio, nossas instituições e nossas ideias foram trazidas de países distantes e na tentativa de manter tudo isso em condições muitas vezes desfavoráveis, tornamo-nos uns “desterrados em nossa terra”.

A cultura brasileira transportada das culturas europeias, especialmente de Portugal, foi assimilada sem ser confrontada com a experiência e a tradição locais. Eis o problema:

Alguns autores têm insistido no fato de que a importação de novidades estrangeiras, o comportamento imitativo do que se passa nos países adiantados, sem a devida crítica ideológica, tem sido um dos pilares da modernização brasileira, sobretudo no século XX, sendo muito intenso nas questões educacionais, onde imperariam os modismos (NADAI, 1988, p. 4).

A possibilidade de uma cultura ser absorvida e assimilada por meio da (re)elaboração dos “traços de outras culturas, quando estes encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida” (HOLANDA, 1995, p. 40), foi anulada. No Brasil, no lugar de uma narrativa histórica nacional construída a partir dos sujeitos reais, impôs-se a de um mundo considerado ideal. Reportando-nos a Adorno (1995), podemos dizer que a formação por meio do ensino de história tornou-se um meio para o controle.

Mediante a ideia de propalar uma representação da sociedade justa e dos seus cidadãos, a História ocultou a verdadeira história da sociedade brasileira. A representação que se buscou atendia aos interesses do discurso liberal. Sobre essa questão, Zamboni (2005, p. 12) esclarece que

O discurso liberal e a laicização da sociedade foram os princípios que marcaram, no século XIX, o ensino de História. Fundamentado no positivismo, o ensino enfatizou a História dos fatos políticos e estes foram os marcos da periodização histórica. O Estado foi valorizado como gestor e controlador da Nação e seus dirigentes, os sujeitos históricos. Como disciplina escolar, a História foi o lugar privilegiado, como preconizava Condorcet, para se trabalhar a moral e a ética como valores universais, constituindo desta forma a pedagogia da Nação. A história toma-se o sinônimo da nação e da civilização.

Assim como Zamboni (2005), Bittencourt (2009) destaca que até a metade do século XIX a História e o ensino de história foram fortemente influenciados pelo positivismo, uma forma de pensar afirmativamente (HORKHEIMER, 1989). A história narrada na perspectiva positivista valoriza o político, a trajetória dos vencedores na consolidação harmoniosa do mundo, sobretudo o moderno. O tempo histórico é entendido como expressão de uma sucessão linear e progressiva de eventos; documentos oficiais são tidos como fontes de verdades incontestáveis e incontestadas, cuja intenção é inculcar ensinamentos morais voltados à formação moral e cívica. Portanto, é rigorosa em relação à veracidade dos fatos narrados pelas fontes.

Amparando-nos em Horkheimer (1989) e Marcuse (1973), podemos dizer que o pensamento positivo – afirmativo – retira não só o objeto, como a experiência do seu contexto mais amplo e mais denso, ou seja, remove-os “[...] do meio universal no qual os conceitos são formados e se tornam palavras” (MARCUSE, 1973, p. 171). As palavras recebem a conotação determinada por quem controla o aparato, por quem define o que é certo e o que é errado, o que é verdadeiro e falso, do ponto de vista da formação pretendida, sem deixar tempo e espaço para uma discussão que projetaria alternativas históricas (MARCUSE, 1973). Assim, a linguagem operacionalizada pelo pensamento positivo expressa o outro lado da história do crescimento e do progresso, o lado do encantamento e da aceitação das condições postas pela realidade social como meios e fins para a satisfação das necessidades criadas socialmente.

Nessa perspectiva os fatos falam por si. Os fatores que fazem os fatos não são tomados como dados de observação, de análise e de interrogação, pois rejeitam-se os acontecimentos em seu movimento (MARCUSE, 1973). A explicação dos acontecimentos históricos, ao centrar-se nos fatos, exclui a possibilidade de contradição, pois uma das exigências do pensamento afirmativo é a conexão das partes de um todo, livrando-as da contradição.

Ao se considerar o fato como “[...] um reino à parte dentro da totalidade social” (HORKHEIMER, 1989, p. 68), o pensamento abandona a sua própria essência, ou seja, deixa de refletir sobre os fatos, de estabelecer relações entre eles, buscando compreendê-los como expressão da totalidade. Como consequência, as tentativas de compreensão

daquilo que é tornam-se vãs, pois resultam de “[...] uma exigência de poder que contradiz o que deveria ser compreendido” (ADORNO, 2009, p. 12). Por não considerar que o mundo dos fatos esquecidos é parte dos acontecimentos e vice-versa, o pensamento positivo renuncia à reflexão como contributo ao fortalecimento da experiência humana.

A análise e a interpretação isoladas conduzem à ratificação dos fatos. Ao negar o contexto universal no qual as pessoas vivem, falam e agem, nega-se o contexto que dá ao fato o seu sentido e o seu significado. Nessa situação, o problema não está somente no quanto os fatos são isolados do contexto verdadeiramente concreto que os faz e determina sua função, mas também na linguagem e na análise que se tornam mistificadores, induzem os indivíduos a acreditarem em algo falso (MARCUSE, 1973).

Entendido dessa forma, o pensamento positivo tende a agir contra o processo histórico. Ele nivela a “[...] tensão entre o ‘é’ e o ‘deve’, entre a essência e a aparência, potencialidade e atualidade – o ingresso do negativo nas determinações positivas da lógica” (MARCUSE, 2015, p. 117) e contribui para organizar os conhecimentos e a experiência segundo a objetividade, primando pela constatação e pela precisão e seguindo as leis da probabilidade que regem a sociedade, sem almejar a sua transformação.

O pensamento positivista “[...] é, sobretudo em questões sociais, harmonicista” (HORKHEIMER, 1989, p. 46). Esta forma de pensar advém de um pensamento que pertence às relações sociais que tendem a se ajustar às necessidades, ou seja, a reproduzir os mecanismos de manutenção da forma de organização da sociedade e colaborar para o seu aprimoramento. A totalidade do mundo, tal como é interpretado pela tendência positivista, “[...] é para seu sujeito uma sinopse de facticidade; esse mundo existe e deve ser aceito” (HORKHEIMER, 1989, p. 39).

Isso ocorre porque o modo de produção vigente e o todo cultural nele baseado, ao imporem à humanidade um modo de organização, fazem com que os sujeitos se identifiquem com o todo e o compreendam como vontade e razão, como se fosse o seu próprio mundo, dificultando a compreensão de que este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital. Esse entendimento requer a análise sobre a estrutura que mantém juntas as partes, nivelando as contradições e os processos da sociedade que determinam as relações entre elas. A compreensão dessa inter-relação que poderia contribuir para o

declínio da consciência harmonizadora e seu falso realismo, ou seja, para a superação da pseudoverdade (MARCUSE, 2015), é aniquilada pela força da dominação.

Nesse sentido, crítica ao positivismo é, antes, crítica à sociedade que se objetiva consolidar. Em consonância com essa forma de pensar, a História contribuiu para ocultar “[...] toda a imundície que a cultura bárbara depositara no indivíduo: a semi-formação, a indolência, a credulidade grosseira, a brutalidade” (ADORNO, 1951, p. 18). Dessa maneira de pensar e de interpretar a realidade decorreu uma visão de história que por muito tempo propagou que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, em 1500 e que antes dos portugueses não havia história passível de ser contada. Nessa perspectiva é considerada a narrativa da “descoberta” do Brasil e não o contexto da expansão mercantilista europeia do século XVI, marcado por relações de poder e de dominação.

A posição da História no currículo e a situação do ensino de história pouco se alteraram até a segunda metade do século XX. No início do século XIX, o patriotismo despontou-se como o principal objetivo do ensino. Até meados da década de 1970 tinha-se claro que os conteúdos históricos deveriam priorizar a formação nacionalista e patriótica e contribuir para moralizar os espaços públicos, sobretudo os da escola, fortalecendo o culto aos heróis e a exaltação da pátria (BITTENCOURT, 2018). A partir desse período tornou-se explícito o objetivo da formação para a cidadania.

Nadai (1988, p. 5) afirma que após o golpe militar de 1964 e as reformas educacionais que se seguiram, o discurso em prol da cidadania tornou-se dominante por forças legais e institucionais.

3.2 Estudos Sociais e formação: a amarga experiência do período da ditadura militar

No Brasil, a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Estado fortaleceu o controle sobre o ensino. Sob influência da pedagogia norte-americana, mais precisamente das propostas do movimento da Escola Nova, que tinha John Dewey como precursor, ganhou expressão a proposta de substituição da História e da Geografia pelos chamados Estudos Sociais, que apontavam para o ensino como um

instrumento capaz de alcançar finalidades sociais mais amplas, dentre elas a conformação (BRASIL, 1997).

Nadai (1988) destaca que a expressão Estudos Sociais, tal como ficou conhecida na década de 1930, no Brasil, como fruto da pedagogia norte-americana, pode ter envolvido pelo menos três projetos ao longo do século XX, nem sempre complementares ou guardando relações de continuidade e de reciprocidade entre si. A autora esclarece que a princípio os Estudos Sociais foram instituídos por Franklin D. Roosevelt, por meio do projeto político do New Deal, tendo como “[...] objetivo fundamental a recuperação e reforma dos Estados Unidos, após a Grande Depressão que colocara em cheque o capitalismo norte-americano” (NADAI, 1998, p. 2). Nesse período e sob a responsabilidade da História, cabia aos Estudos Sociais a divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais, incluindo a Geografia.

Ainda, conforme Nadai (1998, p. 2), vinculou-se a um outro projeto ligado

[...] diretamente à tradição de identificar a escola à vida (life adjustment) que, opondo-se à escola, dita de Artes Liberais (Liberal Arts), cuja meta principal é o conhecimento da herança cultural da humanidade, sugere uma variedade de objetivos, como os determinantes no trabalho de Estudos Sociais.

Nesta perspectiva, os conteúdos dos Estudos Sociais deveriam ser selecionados de acordo com as necessidades imediatas do aluno, podendo ser extraídos das várias ciências sem a preocupação formal de manter uma articulação entre eles. Poderiam abranger desde relacionar-se com os familiares, até dirigir um carro. A questão maior era ater-se ao quanto o conteúdo selecionado poderia contribuir para solucionar problemas específicos das práticas dos alunos “[...] direcionados por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática” (NADAI, 1988, p. 2).

Portanto,

Pretendendo ser uma terceira posição e simultaneamente uma síntese entre as duas correntes anteriores surgiu a da **cidadania (Citizenship)** que ‘(...) exorta o indivíduo a participar na reforma da sociedade através da discussão racional, que conduz a um consenso sobre os problemas e pressão para a mudança’ (NADAI, 1988, p. 2-3, grifo nosso).

Havia, ainda, uma terceira interpretação para a ideia de Estudos Sociais que os vinculavam à atuação dos indivíduos na vida prática, objetivando desenvolver aprendizagens sociais essenciais e necessárias para orientar as relações humanas na democracia, ou seja, a formação ‘do cidadão para a vida democrática’. Para os americanos, amparados na ideia de democracia de Dewey o aluno se tornaria um cidadão, uma pessoa democrática desde que seu comportamento fosse guiado por valores e orientado para respeitar os esforços despendidos para a consolidação do regime democrático na sociedade americana e no resto do mundo.

Sob tais orientações, podemos detectar dois momentos que caracterizam os processos de implantação e de legitimação dos Estudos Sociais na história da educação brasileira: um, aliado à ideia de um pensamento progressista educacional, incorporado por algumas práticas que se julgavam inovadoras e de grande alcance social e, outro, em que assumiu as expressões de uma política antidemocrática e autoritária (NADAI, 1998).

Amparando-nos nas ideias que se ocultavam nos projetos anteriormente citados e no movimento de industrialização e de urbanização do país, estima-se que na década de 1920, em vários estados brasileiros, houve uma tentativa de implantação dos primeiros programas de Estudos Sociais, com o intuito de garantir a formação da nacionalidade brasileira.

Com os Estudos Sociais renovava-se o enfoque da disciplina de história que de uma formação nacionalista cívico e moralizante deveria passar para a formação do cidadão político, com vistas a desenvolver as condições necessárias para a sua inserção no projeto capitalista de modernização do país e de uma educação para o trabalho. Os Estudos Sociais deveriam contribuir para promover o desenvolvimento econômico e a integração dos indivíduos à nova realidade econômica e social, disciplinando suas ações, sem cerceá-las, de modo a aliviar os conflitos e a conter.

Como os conflitos imanentes à sociedade de classes são inevitáveis e podem conduzir a atitudes extremadas, à violência e à agressão, dificultando o relacionamento harmonioso, cabia aos Estudos Sociais desenvolver as condições para a paz. Arendt (2016, p. 251), em seu texto *A crise da cultura: sua importância social e política*, diz que para a boa sociedade, na forma definida entre os séculos XIX e XX, o verdadeiro precursor do

moderno homem da massa não era “[...] o indivíduo que foi definido e de fato descoberto por aqueles que, como Rousseau no século XVIII ou John Stuart Mill no século XIX, se encontraram em rebelião declarada contra a sociedade”, mas sim aquele que “[...] tanto na realidade como na ficção; o indivíduo moderno – e agora não mais tão moderno – constitui-se como parte integrante da sociedade contra a qual ele procura se afirmar e que tira sempre o melhor de si”. Dito de outro modo, diante dos conflitos que se repetiam com frequência, o bom indivíduo do início do século XX era aquele apto a conviver em sociedade, ajustando-se às condições objetivas e evitando contradições; não aquele do período da Revolução Francesa, capaz de lutar por igualdade de condições, liberdade e fraternidade para todos.

Podemos encontrar em Horkheimer e Adorno (1985, p. 72) elemento para a crítica: “A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros”. A proposta de Estudos Sociais visava a construção de um projeto social capaz de contribuir para impor uma convivência harmoniosa entre as classes sociais. Acreditava-se que diante da diversidade de indivíduos e etnias que compunham a sociedade, os Estudos Sociais poderiam colaborar para amenizar os conflitos entre a sociedade e o indivíduo e entre as classes, mas não necessariamente eliminá-los. Apontava-se então para a redefinição do papel da escola e do ensino, incluindo o de história, para que os conteúdos selecionados contribuíssem para orientar o dever dos cidadãos.

Portanto,

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País (BRASIL, 1997, p. 21).

A ideia era propagar a crença na contribuição harmoniosa de todos os indivíduos na edificação da sociedade; na promoção do bem comum (NADAI, 1998). Os conflitos deveriam ser evitados para que não interferissem na economia, isso não implicava necessariamente a superação de suas causas, a divisão da sociedade em classes sociais,

pois como diz Adorno (2009, p. 266),

A sociedade não se mantém viva apesar de seu antagonismo, mas graças a ele; os interesses ligados ao lucro, e, com isso, a relação de classes, são objetivamente o motor do processo de produção do qual depende a vida de todos, e seu primado tem o seu ponto de fuga na morte de todos.

Assim,

No período entre 1930 e 1964, nos momentos de vigência das liberdades públicas, de democracia política, esta proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora (NADAI, 1988, p. 5).

Tais intenções e tais ações não estavam atreladas somente às exigências nacionais, mas também às do contexto internacional. Nos PCNs de História afirma-se que no período histórico que sucedeu a Segunda Guerra Mundial e se estendeu da década de 1960 até 1980, primeiras décadas pós-guerra, a História passou a ser considerada pela política internacional como uma disciplina significativa na formação para a cidadania e para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, tomando como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada em 1946 pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas (JÚNIOR, 2010).

Ao estabelecer direitos básicos para toda a humanidade, com o objetivo de evitar que genocídios e outros horrores cometidos durante a Segunda Guerra Mundial voltassem a acontecer, formulou-se como consenso que a História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade.

Contudo, se, por um lado, começou a se difundir o consenso em torno da vinculação dos Estudos Sociais à formação para o exercício da cidadania nas sociedades democráticas, por outro lado, acirraram-se as divergências quanto à compreensão do sentido e do significado das ideias de cidadania e democracia, que passariam a figurar nos vários programas dos diversos sistemas de ensino, não só do Brasil, mas do mundo.

Em alguns currículos, a cidadania [era] entendida como um compromisso anterior com os valores, preponderantes nas comunidades na qual se localiza a escola e vivem os alunos e suas famílias, numa perspectiva conservadora e reacionária que preserva a manutenção do status quo e, em outros, a cidadania surg[ia] numa visão dinâmica e facilitadora da mudança como um processo de capacitação para tomada de decisões dentro da estrutura sócio – política do país, pois, segundo seus adeptos, a democracia política necessita de indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar decisões (NADAI, 1988, p. 3).

Postulava-se uma ideia de cidadania assentada no respeito aos valores essenciais para a manutenção do *status quo* e uma ideia de cidadania voltada para a participação dos indivíduos na vida em sociedade, aptos a participarem dos processos de tomada de decisão. Contudo, a concretização dessas ideias não ocorreu de imediato no Brasil. Após o Golpe Militar de 1964, deflagrou-se no país um regime ditatorial que durante mais de vinte anos censurou mudanças e impôs ao ensino de história uma perspectiva de formação muito diferente daquela proposta, inclusive pela política internacional e por seus organismos.

A partir da década de 1930 até meados da década de 1970, manteve-se o discurso elaborado no início do século XX acerca dos Estudos Sociais, que tinham como principal objetivo a construção de “[...] uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos” (NADAI, 1988, p. 5), mas direcionou-o para a construção e para a legitimação de um projeto social, ou melhor, de uma nova ordem imposta pela ditadura militar. Assim os Estudos Sociais foram legitimados, mas os conhecimentos históricos e a formação permaneceram centrados na moralização e no civismo. Somente a partir da década de 1970 passou-se de fato a valorizar a formação social harmoniosa, com ênfase na cidadania, questão central do discurso.

Ao longo das décadas de 1950 e de 1960, no Brasil, a tendência permaneceu sendo substituir História e Geografia por Estudos Sociais. Sob a justificativa de que a História e a Geografia como disciplinas isoladas não teriam condições de responder, de maneira adequada e conveniente, aos objetivos da formação desejada, tornou-se consenso apropriar-se da contribuição de cada uma delas para colocar em prática o projeto de governo (NADAI, 1988, FONSECA, 2009).

Apropriando-se da ideia de conversão da História e da Geografia em Estudos Sociais, em 1969, o regime militar tornou obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) por meio do Decreto Lei n.º 869 de 1969, que determinava o ensino em escolas de todos os graus e modalidades.

A reportagem: Junta Militar torna educação moral e cívica disciplina obrigatória em escolas do Brasil, publicada no Jornal Folha de São Paulo de 17 de setembro de 1969 revela como isso foi anunciado à população. Ao informar que o Diário Oficial da União havia publicado, em 15 de setembro, o Decreto Lei n.º 869 de 1969, que institui em caráter obrigatório, como disciplina e como prática educativa, a educação moral e cívica nas escolas de todos os graus e modalidades de ensino no Brasil, tornava público o retrocesso do conteúdo da formação, com uma certa dose de indignação.

Conforme o texto da reportagem, para a Junta Militar, o Decreto Lei tinha a finalidade de defender o princípio democrático por meio da preservação do espírito religioso, da dignidade e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração divina. Para o alto comando das forças armadas, a educação moral e cívica tinha como objetivo a compreensão dos direitos e dos deveres dos brasileiros. Já para os críticos essa foi uma medida para desestabilizar a reflexão crítica e provocar um esvaziamento de conteúdos. As disciplinas propostas tinham como meta a exaltação do nacionalismo e do civismo, não mais o pleno exercício da democracia, mas a instauração do progresso e da ordem. Para a época e para um país que havia ensaiado um regime republicano, a medida era estritamente contraditória.

Fonseca (2009, p. 19) argumenta que estas disciplinas se tornaram obrigatórias no currículo com objetivos explícitos e implícitos para “[...] difundir valores, ideias e conceitos vinculados à ideologia do regime militar”. Para dar legitimidade à substituição

da História e da Geografia pelos Estudos Sociais, a Lei nº. 5.692/71 consolidou medidas que já vinham sendo adotadas durante os anos 1960, e institucionalizou algumas experiências como a criação do Curso de Formação de Professores “[...] Licenciatura Curta em Estudos Sociais, com o objetivo de formar professores para as disciplinas de História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC)” (FONSECA, 2009, p. 19).

Os Estudos Sociais, como parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus, a serem ofertados em todas as escolas do país, por força do aparato legal, incluíam História e Geografia em uma mesma disciplina, com o objetivo de promover o ajustamento cada vez maior dos indivíduos à realidade política, econômica e social do país. Mediante a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e de Geografia foram esvaziados ou diluídos, tornando-se mais ideológicos e de expressão ufanista, nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar.

Fundamentando-se em aspectos históricos e geográficos, os estudos deveriam centrar-se nos chamados “círculos concêntricos”, ou seja, deveriam se iniciar “[...] do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo” (BRASIL, 1997, p. 23). Os conteúdos hierarquicamente organizados deveriam respeitar a faixa etária do aluno, por isso a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata (BRASIL, 1997).

Arroyo (1988) no texto *Pátria amada, ignorada* aponta que havia algo de muito perigoso nas propostas de Estudos Sociais. Elas não objetivavam abordar e discutir a base material onde se produziam e reproduziam as relações sociais. Tratavam de discutir as relações sociais no âmbito da família, da comunidade, sem tocar nas questões de fundo. De certa forma, privilegiavam as relações afetivas, sociais, interpessoais, intergrupais, mas não colocavam em questão que a forma como se concebia as relações sociais correspondia a um tipo de (re)produção “[...] material de existência concreta” (ARROYO, 1988, p. 19).

Não se falava das “[...] relações econômicas, do trabalho, das relações sociais em que se dá a produção, em que se dá a exploração da terra, em que se dá a exploração do homem” (ARROYO, 1988, p. 20). Ao se pensar no bairro, na comunidade, por exemplo,

propunha-se falar das relações entre os moradores, que deveriam ser de vizinhança, de amizade, de colaboração. Tratava-se de aprender por que se deve cuidar da comunidade, mas não de compreender como se produz e se reproduz o espaço urbano.

Por exemplo: como aquele bairro foi fruto da exploração imobiliária, ou, ainda, da exploração da fábrica que se instalou de repente naquele lugar e tentou baratear o custo do próprio salário do trabalhador, dando-lhe condições mínimas e infra-humanas de moradia. Nada disso é colocado. Trata-se apenas do relacional, do interpessoal, e em nenhum momento se mostra ao aluno a base material da existência, que, inclusive, nega essa visão romântica enfatizada na escola. [...] Ou seja, dá-se uma visão do social tão idealizada que se nega a base onde ele é criado e recriado constantemente (ARROYO, 1988, p. 20-21).

Para compreender a História, o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. No entanto, o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como de datas, sequência, passado, presente e futuro. A linha do tempo, presa a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os períodos históricos.

Portanto, falar de ensino de história nesse período de ditadura é referir-se a uma ideia de ensino ainda que limitado, para não dizer tutelado e alienado. Nesse período, apesar de focar as relações sociais, o objetivo dos Estudos Sociais, ao lado das disciplinas de EMC e OSPB, era o respeito e o amor à pátria como elementos a serem ensinados na escola, tendo em vista a ordem e o progresso. Não por acaso a grande questão era a formação militar. Como lembra Geraldo Vandré, na canção *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores*: “Nos quartéis lhes ensinam, uma antiga lição, de morrer pela pátria e viver sem razão” (VANDRÉ, 1968).

Ao fazer menção ao conteúdo da formação, a letra da canção censurada no período da ditadura, por constituir-se como expressão da resistência popular, apontava para uma história real e para uma disciplina de História escolar ainda em construção. Ao conclamar a igualdade – “Nas escolas, nas ruas, campos, construções, somos todos soldados, armados ou não, caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados ou não” – denunciava os ataques que o povo estava sofrendo, e dentre eles, o direito de acesso

a uma educação libertadora, tal como propunha Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do oprimido*, publicada em 1970.

A afirmação “Os amores na mente, as flores no chão, a certeza na frente, a história na mão, caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando, uma nova lição” (VANDRÉ, 1968) sinalizava a urgência de uma nova direção para a história do país, e nesse processo para a educação e o ensino de história, dada seu potencial formador e transformador. Interpretada como um convite ao povo para unir forças e lutar contra as condições sociais, políticas e econômicas que incitavam a violência, exercendo o controle sobre os jovens da época, que muitas vezes resistiam às manobras políticas, por meio dos movimentos estudantis, apesar de proibida, não impediu que a liberdade tão almejada fosse propalada, ao contrário, ao lado de outros instrumentos de resistência fortaleceu a luta.

Nadai (1998, p. 16) argumenta que “[...] os Estudos Sociais corporificaram a plena realização” da política do regime militar, colaborando “[...] para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema”, mas graças aos movimentos sociais em defesa da democracia e da liberdade e dos estudos no campo da historiografia a História – como uma das “mais política das ciências – por isso vitimada por tantas mazelas e alterações”, foi aos poucos ressurgindo das cinzas, mostrando “o seu poder de fênix”, até voltar a ocupar seu lugar no currículo como disciplina autônoma.

No decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais (BRASIL, 1997, p. 23).

No fim da década de 1980 e no limiar da década de 1990, momento em que o país se tornou palco de um movimento de luta pela redemocratização da educação e da sociedade brasileira, ao lado da defesa de uma educação democrática, cresceram os anseios por um ensino de história capaz de formar os homens como sujeitos históricos. O país vivenciava momentos de agitação social e política, devido à acentuação das desigualdades geradas pelo crescimento econômico e pela ausência do Estado em atender às necessidades mais imediatas da população; velhas reivindicações de vários setores da sociedade civil e

novas orientações para o ensino de história, começavam a ser atendidas, mas não somente em decorrência das exigências impostas pelo contexto nacional.

As mudanças que se sucederam no ensino de história, apesar de responderem inicialmente “[...] às pressões exercidas pelo movimento de docentes de História que, após o término do período da Ditadura Militar, em 1985, fomentou alterações nos programas de ensino e nos livros didáticos de História” (JÚNIOR, 2010, p. 105), não resultaram exclusivamente destas, mas sobretudo de alterações legais e governamentais. Por uma questão de orientação da política educacional, o ensino voltado para a formação cidadã passou a visar a preparação do aluno para se integrar à sociedade, retomando orientações anteriores ao período da ditadura.

As ideias de Arroyo (1988) permitem deduzir que nesse momento começou a se pensar em uma proposta de ensino que ainda hoje busca a integração econômica do aluno, mas sobretudo a integração social. Dá-se ênfase não só para preparar o aluno para se integrar na profissão, no trabalho, na produção, mas em integrá-lo ao social, às relações sociais. Há indícios de que desse período, resultaram programas de educação, que hoje voltam-se para a integração do aluno como futuro empreendedor.

Essa proposta, conforme Arroyo (1988), é ameaçadora. Está chegando, orientada pelos organismos internacionais através da política educacional. Os organismos internacionais ditam o que temos que ensinar nas escolas. Se no final do século XX o ensino de História voltou-se para a formação para a cidadania e, nessa perspectiva, desenvolver nos alunos as capacidades necessárias para construção da democracia, há que se destacar que essa tendência, quanto aos objetivos do ensino de História, se estendeu até as décadas iniciais do século XXI, perdurando até os dias atuais, restando-nos investigar com quais intenções.

Assim encerramos este capítulo recorrendo novamente ao provérbio “água passada não move moinho”, para esclarecer, retomando Benjamin (1987, p. 221), que um dito popular ou um provérbio, é apenas “[...] uma espécie de ideograma de uma narrativa”, cuja intenção é propalar uma moral. E ainda, “[...] são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro” (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Em outras palavras, à medida que o passado histórico é refutado sob o argumento de que não se prende aos fatos do momento presente, desvincula-se de sua totalidade, assemelhando-se a um provérbio, não se desvincula necessariamente do passado, mas do sentido dele, para incorporar o sentido atribuído a ele, aproximando-se de um dito popular.

As ruínas tornam-se a história que se quer contar e a moral, um conjunto de valores voltados para a produção do consenso e não da consciência. Os acontecimentos tornam-se reflexos de um modelo de história. Então dizer que a moral da história abraça um acontecimento, como hera – a mulher, abraça o muro –, é o mesmo que dizer que a história deixa de portar potencial crítico, tornando-se (re)produtora de uma dada situação. Não por acaso desvincula-se da experiência ligada à tradição, à narração, para vincular-se à vivência, ao aqui e agora. Nesse caso, o provérbio é falso, diz respeito a uma pseudoverdade. A História não apenas tem uma história, ela faz História, restando-nos desvelar sob qual perspectiva (NETO, 1999).

4. DIALÉTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTINUIDADES E RUPTURA

A Política Educacional orienta as reformas pedagógicas. Para Adorno (2005, p. 2), os objetivos e a intencionalidade das reformas são aqueles “[...] que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos”. Tais elementos, quando tomados como objetos de investigação e de reflexão, podem ser reveladores de como e de quanto a “categoria formação já está definida a priori” (ADORNO, 2005, p. 2), sobretudo por fatores extrapedagógicos que tendem a interferir na formação cultural.

A tentativa de compreender a perspectiva de formação propalada pela disciplina de história a partir da década de 1990 no Brasil, se acompanhada de um abandono das reformas pedagógicas orientadas pela política educacional, bem como dos conhecimentos por ela produzidos e expressos na forma de documentos “[...] facilmente teria algo de quimérico”, como diz Adorno (1995, p. 56), fantasioso, fora da realidade. Além dos aspectos históricos, é preciso considerar aspectos econômicos, sociopolíticos e culturais que passaram a envolver a perspectiva de educação e a de ensino, com vistas a orientar a formação na última década do século XX, sem que a história “[...] o que 'é' história – seja confrontado como algo acabado, paralisado, alheio”, conforme orienta Adorno (1932, p. 8).

Em consonância com os objetivos da análise, neste capítulo, traremos à tona as orientações da CF de 1.988 e da LDB n.º 9.394/96 para a elaboração dos documentos orientadores do ensino, como os PCNs e as DCNEB. Além de nos determos à análise dos PCNs e das DCNEB, apresentamos uma síntese das confluências entre os dois documentos.

Entendemos que em tempos de BNCC remontar os PCNs e as DCNEB é trazer a memória os condicionantes históricos, políticos e pedagógicos que marcaram as reflexões em torno do currículo no Brasil, sobretudo de história, definindo a perspectiva de formação, que talvez, ainda hoje, faça parte das propostas de ensino.

Apesar de o presente não se manter preso ao passado, temos como hipótese que os

documentos oficiais orientadores do ensino, apesar de corresponderem a um determinado contexto histórico, incorporam elementos do passado, de documentos anteriores, como contributo para definir a perspectiva de formação dos indivíduos, mediante um processo que, por meio do ensino de história, se caracteriza por continuidades e rupturas, dependendo das exigências da sociedade.

Considerando que as reformas equivalem “ao poder da máquina, que é o poder do homem, armazenado e projetado” (MARCUSE, 1973, p. 25), ou seja, estão relacionadas com a conjuntura política, econômica e ideológica, mais precisamente com as relações de poder, é possível que no processo de articulação da política educacional e das orientações para o ensino, a História permanece sendo a disciplina escolar capaz de conciliar as orientações do presente com o estudo do passado, para moldar a consciência que se pretende desenvolver e nesse sentido, o agir humano, suas intenções e expectativas em relação à forma de organização da sociedade necessária para o seu tempo.

4.1 Política Educacional Brasileira (1990) e ensino de história: continuidades e ruptura

A história é a unidade de continuidade e descontinuidade (ADORNO, 2009, p. 266).

A história da política educacional brasileira é marcada por continuidades e rupturas. No final da década de 1990, decorridos pouco menos de 50 anos que Horkheimer e Adorno (1985, p. 3) havia denunciando na *Dialética do esclarecimento* de 1947 que “[...] o preço das grandes invenções é a ruína da cultura teórica”, era possível observar os primeiros efeitos da racionalização técnica e social sobre e na educação brasileira. Dedicando-se à tarefa de descobrir por que a humanidade do século XX, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, estava se afundando em uma nova espécie de barbárie Horkheimer e Adorno (1985) apontaram o sistema de ensino alemão como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, não por acaso, o sistema de ensino brasileiro de fins do século XX caminhava para tais fins.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 16) destacam que na década de 1990 a

educação passou “a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas”. Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação.

Dessa conferência resultou um conjunto de compromissos que [...] foram tomados como premissas para as propostas da reforma educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 16) pelos governos, sobretudo nos países de economia periférica. Os compromissos assumidos, apesar de emergirem da percepção de uma crise dos sistemas educativos, integraram-se à transformação política, econômica e social demandada e impulsionada pelos avanços da ciência e da tecnologia (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008) não somente como forças produtivas, mas como instrumentos de controle.

No Brasil, as discussões em torno das proposições apresentadas na Conferência, começaram a ser viabilizadas a partir da Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993, com o objetivo de (re)definir as orientações para a educação no contexto da redemocratização. Contudo, dois momentos marcaram a educação brasileira nesse período:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Até meados da década de 1990 era forte a ideia de aproximar a educação dos processos de produção. Por razões objetivas, no limiar da década de 1990, a educação e a escola inseriram-se no mesmo processo de racionalização pelo qual passava a produção e

as relações sociais administradas pela racionalidade tecnológica, quer seja pela via da economia, da cultura e da política. No processo de industrialização, atribuíam-se a ela a função de preparar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Crochík (1998, p. 19) argumenta que mediante a racionalização do processo de produção ocorreu uma alteração na função básica da escola, sua finalidade última passou a ser a “[...] adaptação à realidade concebida por uma visão científica e tecnológica”.

Ao se ajustar a um sistema de produção que dava

[...] as metas a ser por ela alcançada, seus objetivos alinharam-se aos objetivos do todo e ela assumiu uma nova atribuição, a transmissão de conteúdos uniformizados, operacionalizados, cuja função era regular o nível de desenvolvimento das estruturas de pensamento (CROCHÍK, 1998, p. 183).

A educação, aquela que poderia manter uma certa autonomia em relação ao modo de produção, pensar e negá-lo como sendo a principal esfera da vida, incorporou o modo de funcionamento dos setores de produção material e diversos elementos da racionalidade tecnológica, de modo a contribuir com o avanço do capital e criar as condições favoráveis para tal (CROCHÍK, 1998).

Crochík (1998, p. 70) argumenta que a racionalização imediata da educação não ocorreu por meio da presença da tecnologia na escola, mas à medida que foi sendo fortalecida por ela. Nesse processo além de incorporar elementos da forma de organização do trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento e execução das tarefas pedagógicas, a educação pública para as massas passou a padronizar a formação, uniformizando e operacionalizando os objetivos a serem cumpridos, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos de ensino e a avaliação.

Em Skinner (1972, p. 17), lê-se que na escola

[...] o poder da técnica emerge no disfarce de uma reformulação dos objetivos educacionais. Habilidades, como escrever corretamente e ler fluentemente, e mesmo calcular, são minimizadas a favor de se: educar para a democracia, educar para a vida e assim por diante

A uniformização requerida exigia, “[...] de um lado, um sistema de ensino, e, de outro, lado conteúdos ‘massificados’ e ‘massificantes’” (CROCHÍK, 1998, p. 70), para

aproximar a formação da realidade social, ou seja, fazer da educação um instrumento de resposta às demandas da sociedade.

Com isso, a “[...] ‘indústria do ensino’ aproxima[va]-se da indústria cultural” (CROCHÍK, 1998, p. 70), cujo objetivo era a uniformização da formação. Dentro da escola pública brasileira, iniciou-se um processo de operacionalização do pensamento visando atender às exigências da racionalidade tecnológica. Os conteúdos para a formação das massas deveriam ser pensados e produzidos para orientar as relações sociais, substituindo conhecimentos científicos indispensáveis à formação individual, por um conjunto de saberes voltados para a padronização do pensamento e do comportamento. Assim, as inúmeras tarefas e saberes de que nossa vida faz parte, passaram a ser convertidos em conhecimentos, conteúdos e técnicas de ensino e aprendizagem, o que em última instância fortalecia o movimento de instrumentalização da razão, pois à medida que se tornavam padronizados tendiam a reproduzir o já existente, assumindo uma característica de coisa morta.

Via-se a educação e a escola como uma via de mão-dupla, capaz de possibilitar a formação para todos e ao mesmo tempo estimular o desenvolvimento econômico, a manutenção da produção e das relações sociais, ou seja, como meio e fim para promover o progresso material. Na ânsia por estabelecer uma correlação entre educação e economia, aspectos essenciais próprios da realidade educativa, como currículo, processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e capacitação docentes, passaram a ser pensados pela via dos ‘negócios’ pelos mesmos elaboradores da política e da economia que ditam as regras em relação ao que deve ou não ser efetivado externamente à escola.

Torres (1996, p. 139) explica que nesse processo, o modelo de educação que se propôs tornou-se notável por “[...] duas ausências: os professores e a pedagogia”, configurando-se como “[...] um modelo educativo que tem pouco de educativo”. Assim como o operário foi sendo expropriado do seu saber devido ao desenvolvimento da ciência e da técnica, “[...] da standardização e uniformização dos meios de trabalho e do produto” (CORIAT, 1985, p. 80), a educação e o professor foram e talvez permanecem sendo expropriados do conhecimento e do saber, pois também na escola intensificou-se, o que ainda hoje ocorre “[...] a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, de

concepção e de execução – específica do modo de produção capitalista, isto é, inerente à separação do trabalho e do capital” (CORIAT, 1985, p. 80).

Em Marcuse (1973) encontramos respaldo para dizer que nesse contexto tornou-se manifesto aquilo que o autor denunciou em *A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional*:

[...] o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão da cultura material e intelectual. Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois "totalitária" não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos (MARCUSE, 1973, p. 24-25).

Ao tomar para si a orientação da educação sob o argumento de oportunizar uma formação cultural para todos, as instituições econômicas e políticas passaram a determinar o nível de desenvolvimento intelectual, o qual não poderia ser demasiado reflexivo, tampouco crítico, mas técnico o suficiente e necessário para acompanhar os avanços tecnológicos. Contudo, no final da década de 1990, ocorreu uma inversão nos propósitos da política educacional e da perspectiva de formação orientada pelos organismos internacionais, passou-se de um viés técnico economicista para um viés mais humanitário.

Krawczyk e Vieira (2008, p. 16) esclarecem que o consenso construído em torno da reforma educacional como resultado “[...] da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva no mercado mundial”, se modificou para uma formação com ênfase no desenvolvimento humano.

Na segunda metade da década de 1990, à medida que se consolidaram como responsáveis pela operacionalização dos objetivos educacionais e de uma perspectiva de educação vinculada aos interesses do capital, os organismos internacionais passaram não só a produzir a reforma como exportar “[...] também a tecnologia de fazer reformas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428). Os organismos internacionais e suas instituições, como a Unesco, o BM, o PNUD, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros,

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso 'justificador' das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428, grifo nosso).

Nesse contexto, passou-se a justificar as reformas educacionais como sendo necessárias para garantir as condições de enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial, caracterizada como diz Bauman (2013, p. 45) pela: “[...] degradação dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da ‘transitoriedade das expectativas’ e da durabilidade das derrotas” – a da flexibilização. Apropriando-se do conteúdo do discurso das propostas para as reformas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais e suas instituições, as reformas pedagógicas passaram de fato a ajustar a forma e o conteúdo da formação aos interesses do mercado e do capital. A lógica das reformas, tornou-se a lógica do capital e da flexibilização da economia.

Segundo Neves (2005, p. 15), a preocupação voltou-se para a defesa de ideias e práticas com ênfase na construção de uma nova “[...] pedagogia da hegemonia”, assentada sob uma perspectiva de educação capaz de produzir o consenso sobre os sentidos da democracia e da cidadania que se objetivava legitimar em consonância com os interesses privados do grande capital nacional e internacional. A intenção não era eliminar tensões e contradições, mas sim fazer com que a educação passasse a cumprir novas atribuições em relação à ordem liberal, em prol do desenvolvimento socioeconômico.

Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, inicialmente disseminadas por meio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir, Libâneo (2012) diz que a política educacional se voltou para a legitimação de uma perspectiva de educação de caráter economicista e pragmática, com ênfase na socialização. Para o autor:

[...] a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* confirmou tendências anteriores ao enfatizar, como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos. (LIBÂNEO, 2012, p. 22, grifo do autor).

Mediante as orientações oficiais propaladas pelas reformas educacionais, ocorreu a inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem foi substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Sobre isso, Galuch (2011, p. 62) expõe que pelo fato de estarem “[...] em uma sociedade em que os homens precisa[va]m de trabalho para reproduzir as suas vidas – condição primeira de existência”, mas “contraditoriamente [eram] reduzidas as possibilidades objetivas de trabalho”, tornou-se extremamente necessário repensar a formação. A questão passou a ser “[...] acender em cada indivíduo o espírito de união, solidariedade e respeito, para que [fosse] mantida a ordem social estabelecida” (GALUCH, 2011, p. 62). A autora explica que em razão do desenvolvimento e da aplicação da tecnologia nos processos produtivos, reduzir o emprego, intensifica a exclusão social e faz crescer a competição e as desigualdades sociais. A falta de trabalho “desestabiliza as relações entre os homens, gera violência e acirra o individualismo, tornando o terreno fértil” para o desequilíbrio da ordem, então, para manter a coesão em uma sociedade que promove a exclusão, “[...] a escola é chamada para formar o cidadão”.

Ao voltarmos a atenção para os documentos brasileiros orientadores da educação e do ensino encontramos,

[...] claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenham como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

A Constituição Federal (CF) de 1988 prevê no Art. 6º o direito à educação, entendida como um direito social e apresenta um capítulo que trata exclusivamente do direito e da obrigatoriedade do ensino (art. 205 a art. 214), os quais definem os princípios que devem orientar o ensino no país e regulamentar as políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Em seu art. 205 a CF de 1988, define que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Observa-se a defesa da educação como direito associado à ideia de preparo para o

exercício da cidadania, com vistas à qualificação para o trabalho, mantendo a proximidade com o discurso neoliberal – de preparação para o trabalho. Faz referência ao pleno desenvolvimento humano, abrindo-se para múltiplas leituras e interpretações sobre a perspectiva de formação à que se refere. Visando atender ao disposto na CF de 1988, em 24 de dezembro de 1996 foi aprovada a LDB n.º 9.394/96, com o intuito de estabelecer as diretrizes e definir as bases sob as quais a educação escolar deveria se organizar e se desenvolver, nos respectivos sistemas de ensino.

A nova lei, apesar de ter sido gestada no interior dos movimentos que ansiavam por uma educação pública, democrática e de qualidade social, para além de disciplinar a educação escolar, apresenta-se como um conjunto de diretrizes e estratégias voltadas para a promoção da educação básica com base nos princípios democráticos, de equidade e qualidade, mas na sua integralidade o texto da lei permite inferências na perspectiva de educação e formação enunciada, se considerarmos que tem como meta legitimar a diminuição do papel do Estado a partir da descentralização, entre os entes federados, estados e municípios. Portanto, dois aspectos merecem destaque. Eles permitem desvelar em que medida o texto da lei contém em suas entrelinhas as orientações dos organismos internacionais.

A finalidade da educação básica definida no art. 22 da LDB n.º 9.394/96 é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Após definir no art. 1.º, com base na CF de 1988, que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, a LDB n.º 9.394/96 estabelece:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao estabelecer que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo em vista o exercício da cidadania, afirma propósitos neoliberais de

formação para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, expressos no texto da Constituição. Mas ao colocar a educação primeiro como dever da família difere-se do texto da CF de 1998 que estabelece a educação como dever do Estado em primeiro lugar. Não por acaso, encaminha para a minimização do papel do Estado, retirando dele a responsabilidade imediata e máxima para com a educação.

Essa ideia expressa as orientações dos organismos internacionais para as reformas a serem implementadas pela política educacional. Sob o argumento de que a educação deve ser entendida como “[...] uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31), a educação passa a se constituir como resultado de uma política de descentralização da interferência do papel do Estado. O Estado passa a atuar como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital.

Ao estabelecer que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios, dentre outros:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996).

Tais princípios, à primeira vista, são coerentes com uma perspectiva de educação voltada para a democratização da formação. Mas ao analisar o conteúdo dos itens, estabelecendo uma relação com o que vem acontecendo em termos de encaminhamentos e efetivação percebe-se que há contradições. Na prática estes princípios estão cada vez mais distantes de uma formação capaz de promover a autonomia como condição para a realização humana e emancipação dos homens, e cada vez mais alinhados e comprometidos com a formação assentada no desenvolvimento de competências para a eficiência, produtividade e sucesso econômico (VILELA, 2006).

Portanto, dentre os princípios descritos convém chamar a atenção para o item “*V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*”; ele nos remete ao papel do Estado de arbitrar as relações econômicas. Essa divisão revela que apesar de postular uma educação democrática, a ideia não é um sistema público de qualidade para todos. Encontramos justificativa para essa afirmação em Höfling (2001, p. 38) quando diz que a “[...] intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio”.

Höfling (2001, p. 38) explica que os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Para os neoliberais um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.

Essa ideia reforça a exaltação do Estado neoliberal e a crítica do Estado do Bem-Estar Social. Marcuse (1999) diz que a

[...] crítica do Estado do Bem-Estar Social em termos de liberalismo e conservantismo (com ou sem o prefixo "neo") assenta, para ter validade, na existência das próprias condições que o Estado do Bem-Estar Social ultrapassou – a saber, um índice mais baixo de riqueza social e tecnologia (MARCUSE, 1999, p. 64).

Para os neoliberais, o Estado de Bem-Estar Social não promove riqueza em termos de desenvolvimento tecnológico, é insuficiente em se tratando de progresso material. Apresenta-se como um entrave para a circulação do capital. Assim, justificam “[...] a rejeição do Estado do Bem-Estar Social em favor de ideias abstratas de liberdade” (MARCUSE, 1973, p. 39). Em contraposição à ideia de liberdade econômica e política como conquistas reais da burguesia durante os séculos XVIII e XIX, defende-se a liberdade da livre concorrência, como forma de estimular o consumo. Em consonância com os princípios liberais, o livre mercado deve se constituir “[...] como o grande equalizador

das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 38) e não o Estado.

Propõe-se que o Estado divida ou transfira suas responsabilidades com o setor privado. Acredita-se que fazendo isso será possível ampliar a oferta e permitir às famílias o direito à liberdade de escolha em relação ao produto – educação oferecida; e ainda, estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado – orientações e modelos educacionais (HÖFLING, 2001).

Assim, a educação politicamente manipulada concretiza-se como subproduto das orientações econômicas (MARCUSE, 1973). Hoje, os organismos financiadores da educação dos países em desenvolvimento, como o BM sugerem a garantia da educação básica mantida pelo Estado, o que não significa que ela seja ministrada em escolas públicas. Por se criticar o fato de a escola pública manter o monopólio do ensino gratuito, sugerem que o Estado dê aos pais vales escolas ou cheques com valor necessário para manter o estudo dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses subsídios. Assim, as escolas públicas não receberiam recursos do Estado, mas manter-se-iam com o recebimento desses valores em condições iguais às das particulares, alterando-se, assim, o conceito de instituição 'pública'. Trata-se da implementação da política de livre-escolha, uma das propostas mais caras ao ideário neoliberal (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Trata-se de viabilizar o chamado sistema de vouches e assim obliterar “[...] a oposição entre existência privada e pública, necessidades individuais e sociais” (MARCUSE, 1973, p. 18).

Evidencia-se assim, que “Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico” (MARCUSE, 1973, p. 19). Em sociedades extremamente desiguais e heterogêneas como a brasileira, atribui-se a política educacional a tarefa de democratizar as relações entre educação pública e privada, como forma de alavancar o livre mercado e ao mesmo tempo atribui-se a educação pública a função de democratizar a estrutura social que se estabeleceu em função dos avanços tecnológicos.

As estratégias sociais e ações de governos convergem em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que não dispõem de condições de

compartilhar do progresso material, seja por questões de capacidade ou escolha (HÖFLING, 2001). Tais ações não tem a pretensão de “[...] alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 38-39), apenas contribuir para amenizá-las. Atribui-se a cada indivíduo a responsabilidade de se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social, por meio do acesso aos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Sob o argumento de promover a formação do cidadão, a política educacional passa a postular uma aprendizagem com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, quando na verdade, deveria se pensar em possibilidade de uma formação do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40).

A leitura atenta da CF de 1988 e da LDB n.º 9.394/96 conduz à compreensão de que as reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, no Brasil, podem estar contribuindo para reforçar a crise da formação cultural, por estarem diretamente relacionadas a novos sentidos e a novos valores do conhecimento, não como sinônimo de apropriação da cultura, tendo em vista o exercício da experiência do pensamento.

Mediante as orientações da política educacional, há indícios de que a educação se mantém no mesmo processo de racionalização pelo qual passa o mercado de trabalho, não mais porque tem que atender às suas exigências explícitas, mas porque lhe compete desenvolver as condições favoráveis para a construção do consenso. Dito de outro modo, porque lhe cabe formar para a paz mundial, promovendo uma formação ‘à prova da crise nas relações sociais’ (DELORS, 1996).

Ao (re)afirmar a necessidade de propiciar a todos uma formação básica comum, a LDB n.º 9.394/96, amparada no Art. 210 da CF, além de estipular um amplo conjunto de objetivos e de normas como forma de garantir o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, estabelece critérios para a organização curricular. Ao fazer menção ao currículo o Art. 27 da LDB n.º 9.394/96, afirma que para a formação pretendida se tornar bem-sucedida, os currículos do ensino fundamental e médio devem levar em consideração, dentre outros aspectos, “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”

(BRASIL, 1996).

Para compreender como essas orientações se convertem em propostas para o ensino, o que ensinar e para quem ensinar, devemos nos voltar para a análise dos documentos orientadores do ensino. Galuch e Sforzi (2011) ressaltam que as mudanças nas legislações e normas para regulamentar o funcionamento da escola pública, fez com que uma série de documentos fossem elaborados visando a efetivar as diretrizes expressas nos textos legais. Dentre eles destacam-se os PCNs para o ensino fundamental e médio.

4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade e cidadania

A expressão Parâmetros Curriculares Nacionais primeiramente nos remete à ideia de currículo. No contexto das reformas educacionais da década de 1990, o currículo esteve amplamente em discussão, ora sendo defendido como um currículo básico comum, ora porque se teciam críticas à própria ideia de currículo. Conforme os estudos e os debates foram se intensificando e se diversificando teoricamente, ficava evidente que o currículo não é neutro, mas resultado de uma seleção de conhecimentos definidos a priori (SILVA, 2010).

Ao se dedicar ao estudo do currículo com base na Teoria Crítica da Sociedade, Henry Giroux aponta as contradições, a racionalidade técnica presente no currículo como expressão de um pensamento dominante e dominador (SILVA, 2010).

Ao apropriar-se da crítica à razão iluminista e das ideias de formação cultural e racionalidade técnica, o autor sinaliza um “[...] apagamento do caráter social e histórico do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 51-52) presente nos currículos do século XX. Para Giroux, à medida que o currículo se ampara em perspectivas técnicas, tende a se concentrar em critérios de eficiência e de racionalidade, deixando para segundo plano o caráter histórico, o ético e o político das ações humanas e sociais e do conhecimento, o que em última instância contribui para agravar a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Ao centrar sua atenção na forma como o currículo se desenvolve na escola, Giroux constata que ele se volta às relações sociais mais amplas de controle e de poder. É

determinado pelo que acontece na economia e na produção. Portanto, não está simplesmente ligado à transmissão de conhecimentos e aos objetivos; envolve uma construção de significados, ou seja, é um lugar no qual se produzem ativamente e se criam significados sociais e valores culturais (SILVA, 2010).

Sobre os significados, Silva (2010, p. 150) esclarece que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia – nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Segundo Silva (2010), não podemos olhar para o currículo com inocência, pois

Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estritamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (SILVA, 2010, p. 55-56).

Tais considerações indicam a presença de elementos culturais, políticos e econômicos no currículo, que a partir da década de 1990 marcaram presença na elaboração e na definição dos parâmetros curriculares no Brasil. Não é possível conhecer, tampouco pensar em possibilidades para o enfrentamento do currículo vigente, sem entender como ele foi pensado. Compreender em que medida os currículos se constituem como instrumento de dominação e de controle permite desvelar os limites e as possibilidades de transformá-lo em instrumento de oposição e de resistência, tal como apontou Giroux (SILVA, 2010).

No início da década de 1990, sob inspiração das ideias que fortalecem o processo de redemocratização do país, os currículos elaborados com base nas orientações da Lei Federal n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, foram, na sua maioria, reformulados buscando incorporar as novas teorias educacionais na definição dos conteúdos a serem ensinados. Com o foco na democratização da educação, do acesso e da permanência do aluno na

escola, a preocupação voltou-se para as transformações pela qual passava a sociedade e as novas gerações de alunos que adentravam a escola.

Nesse contexto, à medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população “entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada” (BRASIL, 1997, p. 24). Tornou-se consenso considerar que era preciso oportunizar a escolarização dos vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração do campo para as cidades e entre os estados, muito diferentes do ponto de vista econômico e social, e se preparar para receber as novas gerações de alunos que “[...] habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 24), especialmente o rádio e a televisão, que se tornavam canais de informação e de formação cultural.

Para os pesquisadores e professores no momento de propor a organização do currículo e definir a configuração dos conteúdos, era preciso considerar as necessidades de “[...] um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico” (BRASIL, 1997, p. 24).

No cenário brasileiro, à primeira vista, a preocupação parecia ser, conforme Adorno (1995, p. 18) com a “[...] formação cultural (Bildung) dos homens”. Parecia haver clareza que “A divergência persistente entre a cidade e o campo, a não-formação cultural do agrário, cujas tradições são dedinantes e irrecuperáveis, é uma das figuras em que a barbárie se perpetua” (ADORNO, 1995, p. 67).

A educação, a escola e a formação deveriam corresponder à urbanidade e se constituírem uma meta importante para todos. Ninguém podia “[...] ser recriminado por ser do campo, mas ninguém deveria também transformar este fato em um mérito, insistindo em permanecer assim” (ADORNO, 1995, p. 67). Todavia, acreditava-se que bastava promover o acesso à escolarização para superar a barbárie da não-formação cultural evidenciada pelo êxodo rural e pela migração. Não se tinha claro, conforme Adorno (1995, p. 67), que “[...] o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico desigual e não superado” e que nesse processo não basta atribuir ênfase aos “requintes da elegância do espírito e da linguagem”. Assim

propunha-se uma educação para todos, sem considerar que acesso não significa necessariamente formação e que dependendo da maneira como é oportunizado pode agravar, ainda mais, a qualidade do ensino público, pensando promovê-la (ADORNO, 1995).

Na segunda metade da década de 1990, para atender ao disposto no art. 210 da CF de 1988, que sinaliza para a criação de uma base nacional comum capaz de indicar conteúdos mínimos e assegurar uma formação básica comum em todo território nacional, assentada na ideia de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais o governo federal chamou para si a responsabilidade de uma base comum curricular (ABUD, 2016). Sob o amparo do Art. 26 da LDB n.º 9.394/96, que em consonância com a CF de 1988, aponta que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, foram elaborados e publicados os PCNs.

A princípio, os PCNs foram apresentados como um referencial para a educação básica na (re)elaboração e organização curricular dos estados e municípios, de modo a subsidiar a seleção e a organização dos conteúdos. Assim, os primeiros exemplares relativos às séries iniciais 1ª a 4ª série foram publicados em 1997; em 1998 foram publicados os de 5ª a 8ª série e em 1999 os de ensino médio, sob a justificativa de servir de material de apoio para a prática pedagógica e contribuir para a reflexão dos professores em todo o território nacional.

Em sua aparência e do ponto de vista pedagógico, os PCNs deveriam contribuir para (re)dimensionar a organização escolar e o ensino incentivando reflexões; direcionando a “[...] elaboração das metas educacionais para a qual deve[ria]m convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, ligadas à elaboração de projetos voltados para a formação inicial e continuada de professores e à proposição da avaliação nacional” (BRASIL, 2001, p. 36), mas em sua essência continham as intenções de conciliar os anseio de uma educação democrática, justa e igualitária para todos, por meio de orientações para um currículo comum e os interesses de uma política econômica, com vistas a colaborar na manutenção da coesão e da ordem, controlando a formação. Assim,

em vez de sinalizar para a redução da manipulação e da coordenação, parecia pretender ampliá-la para promover a integração absoluta dos indivíduos à sociedade, e de certa forma, não contrariar as determinações dos organismos internacionais (MARCUSE, 1973).

Arelaro (2005, p. 1054) afirma que na prática, para além de se constituir como referência na organização dos currículos, os parâmetros passaram a se constituir como “[...] verdadeiros ‘Guias Curriculares’ – nome que o governo militar, nos anos de 1970, escolheu para denominar os *manuais* que continham as suas orientações curriculares”. O conjunto de suas proposições foram aceitas sem muitos questionamentos, abrindo-se para um novo processo de formação, também voltado para a “programação da vida” (MARCUSE, 1999, p. 82), mas com alto grau de compreensão treinada e apreensão mecânica das coisas.

Retomando Marcuse (1999, p. 82), podemos dizer que a partir da elaboração e da distribuição dos PCNs, a “mecânica da submissão” se propagou da ordem econômica e tecnológica para a ordem política e social e passou a governar as ações e o desempenho nas escolas, não apenas por definir formas de orientar a conduta dos indivíduos, mas por advogar a favor de atitudes e de comportamentos que visavam ajustes e adaptações em prol da formação para o exercício da cidadania.

Para compreender como isso ocorre e em que medida podem ser percebidas nas propostas para o ensino de história, convém destacar que o contexto da década de 1990 foi promissor para o campo da História. A maneira de concebê-la e ao mesmo tempo organizar as propostas de ensino começou a sofrer diferentes contestações, sob influência de novas perspectivas historiográficas.

Contraopondo-se ao pensamento positivista, na segunda metade do século XIX, uma forma de explicar a realidade, sedimentada nos estudos de Marx e Engels, firmou-se como crítica ao capital e à maneira como a sociedade estava se organizando para atender às suas demandas – o materialismo histórico-dialético. Até a década de 1980, prevaleceu a vertente tradicional do materialismo, fundamentada no marxismo ortodoxo, de modo que as análises eram orientadas pelo viés econômico (SEVERINO, 2008). A partir da década de 1980, seguindo a linha de análise da perspectiva tradicional marxista que entende a possibilidade de uma história rumo à revolução, alguns historiadores, como Eric

Hobsbawm (1917-2012), passaram a refutar a redução da explicação histórica ao econômico e incorporar aspectos sociais e culturais em suas abordagens, considerando relevante a articulação entre essas dimensões para a compreensão das relações de poder.

Mediante essa concepção, não se renuncia à análise da sociedade em sua totalidade, busca-se explicá-la a partir do movimento do capital e da luta de classes sociais que se conflitam, cuja classe trabalhadora pode assumir os meios de produção caso 'faça a revolução'. Entende-se o processo de luta de classes como o movimento da história. Assim, a história é concebida como um processo capaz de, pela luta de classes, conduzir à sociedade sem classes, à sociedade perfeita, liberta da labuta, ou seja, livre das relações de produção e de exploração por meio do trabalho (SEVERINO, 2008).

Portanto, enquanto na concepção positivista o sujeito histórico é o herói, os grandes homens da sociedade e seus feitos/realizações, para a marxista são os trabalhadores, os sujeitos sociais atuantes, capazes de gestar a transformação social, à medida que faz história e é influenciado por ela, em uma relação recíproca. Logo, o ensino de história deve explicar a dinâmica da sociedade, evidenciando as relações de trabalho, a exploração do homem pelo homem e as desigualdades sociais dispendo-se a desvelar a ideologia da sociedade capitalista. Desse modo, cabe aos historiadores a historicização dos conteúdos.

Essa forma de pensamento não só representou como representa para a História uma possibilidade de análise e de interpretação da sociedade, do modo de produção, das estruturas sociais, dos bens materiais, das estruturas e forma de organização do poder. Transpondo-a para o contexto de nossas reflexões, remete-nos à seguinte questão: como estamos na sociedade do não trabalho, como as classes poderão se organizar politicamente e conscientizar-se da condição de exploração, de dominação e de alienação, uma vez que há outros meios que tornam a opressão social cada vez mais 'opressora' e anônima, se considerarmos que a exploração e a alienação se prolongam para os âmbitos social e cultural? Será que o materialismo histórico, por si, é capaz de explicar essas questões? Ou, será que chegaremos à igualdade, a uma sociedade sem classes pela revolução?

Na continuidade do pensamento marxista, Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), adeptos da chamada Escola dos Annales, buscaram desenvolver uma teoria capaz de se opor à história tradicional positivista e à tendência marxista que, embora

valorizando as relações sociais, políticas e culturais, mantinha o modelo explicativo da realidade baseado no viés econômico – a Nova História, cuja característica principal é a renúncia à ideia de história presa ao passado e a incorporação da ideia de uma história do presente, lugar de onde emergem as questões que devem ser consideradas como problema para o historiador. Bittencourt (2009) explica que no decorrer dos anos 1980, ocorreu uma ampliação dessa perspectiva historiográfica desenvolvendo-se uma concepção de história cultural conhecida como Nova História Cultural.

Aponta-se que uma das contribuições significativas dos estudos desenvolvidos no âmbito da Escola dos Annales foi a ampliação da noção de tempo histórico. Contrapondo-se ao conceito de tempo histórico linear, contínuo, irreversível e progressivo, como expressão da sucessão dos fatos, Fernando Braudel, desenvolveu o conceito de tempo de longa duração (tempo das estruturas, das organizações, daquilo que dá sustentação), de média duração (tempo das conjunturas, do contexto, das circunstâncias, da condição) e de curta duração (tempo do acontecimento), que contempla a ideia de um tempo múltiplo, pluridirecionado, com várias dimensões e diferentes durações, marcado por descontinuidades, rupturas, permanências e transformações (BRASIL, 1997).

Sob o enfoque dessa perspectiva ocorreu a aproximação da História com a Antropologia e com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, abrindo-se a possibilidade de estudos acerca dos comportamentos e das mentalidades. Assim, a história passou a abordar não só aspectos ligados à vida material, mas à vida imaterial dos homens, ampliando os estudos das mentalidades, do imaginário e do cotidiano. Temáticas relacionadas à história social, ao cotidiano, à mentalidade passaram a ser indicadas para compor as aulas de História em todos os níveis da escolaridade (ABUD, 2016) visando estimular o estudo dos modos de viver, de ser e de pensar de diferentes povos e grupos que compõem uma determinada sociedade. Novas fontes e novos objetos de estudo começaram a ser incorporados aos estudos históricos, como processos judiciais, inquéritos policiais, boletins de ocorrência, entre outros (SLENES, 1988; CHALHOUB, 2001)

Sob a ótica desses estudos, a história deixou de ser expressão dos feitos dos grandes homens (heróis) para se tornar uma história dos sujeitos, uma história-problema, centrada nas relações entre dominantes e dominados e nas formas de resistência, quer sejam

coletivas, quer sejam individuais, quer sejam físicas, quer sejam psicológicas. De uma perspectiva de história totalizante passou-se a abarcar as várias dimensões da história humana – a história das mulheres, a dos negros, a dos indígenas, a das crianças, ou seja, a história dos grupos marginalizados da sociedade, valorizando as relações sociais, o imaginário, as mentalidades coletivas, bem como os mecanismos de resistência ante a dominação desenvolvidos por esses grupos em suas especificidades (SLENES, 1988; CHALHOUB, 2001), voltando-se para a história dos movimentos e das lutas sociais, de determinados grupos.

Nesse sentido, assim como o materialismo histórico-dialético foi duramente criticado por supervalorizar o viés econômico, essa forma de explicação também recebeu críticas. Para exemplificar, Hobsbawm (2013, p. 75) argumenta que “[...] não existe uma coisa do tipo história econômica, social, antropológica, ou história psicanalítica: existe apenas história”. Para ele, a

[...] tendência à fragmentação foi fortalecida por um terceiro fenômeno: a expansão espetacular do campo dos estudos históricos que, provavelmente, é a realização mais notável dos últimos vinte ou trinta anos. [...] toda história agora é seleção (HOBSBAWM, 2013, p. 75).

Para o autor, a tendência à fragmentação cultiva um conceito de história como algo a-histórico. Ao fragmentar-se História e ensino de história, passam a se constituir como reflexo de um conteúdo social objetivo, contribuindo para a formalização dos mecanismos sociais por meio dos quais se anulam as possibilidades de compreensão do processo histórico. O que é historicamente determinado ou definido como objeto de estudo desvincula-se de sua totalidade, dificultando a compreensão de que os embates e a violência entre os homens gerados pelo contexto universal pouco se alteraram na história (HOBSBAWM, 2013). Dito de outra maneira, fortalece uma visão de sociedade dividida em grupos e não em classes. Os grupos fortalecidos corroboram para eliminar a ideia de classes – instrumento de luta para os marxistas, enquanto a sociedade permanece a mesma.

Contudo, o exposto é apenas uma descrição e não interpretação de certos elementos fundantes da dialética materialista e da nova história cultural. Ao discorrer sobre *A ideia de História Natural*, Adorno (1932) torna manifesta sua vontade de estabelecer relações com

o materialismo, mas por questões objetivas, justifica que não é o momento, posicionando-se “[...] como uma instância judicial do materialismo dialético” (ADORNO, 1932, p. 27) para dizer que “[...] a história, tal como a encontramos, se dá como algo absolutamente descontinuado, e, neste caso, não contém apenas fatos e circunstâncias disparatados mas também disparidades estruturais” (ADORNO, 1932, p. 22).

Poderíamos argumentar e até mesmo estabelecer relações entre materialismo histórico, nova história cultural e Teoria Crítica da Sociedade, mas como o próprio Adorno (1932, p. 28) orienta, o objetivo não deve ser o “[...] complemento de uma doutrina por outra, e sim [a] interpretação imanente de uma teoria”. Para Adorno (1932, p. 19), a questão não deve ser apresentar conceitos, um separado do outro, apenas pensando em um esclarecimento, mas sim considerá-los a partir “[...] de uma constelação de ideias e, a saber, da ideia de transitoriedade, da de significado, da ideia de natureza e da ideia de história”, para se analisar fenômenos históricos.

Como nosso objeto é o ensino de história, a questão limita-se a destacar que essas ideias adentram o cenário nacional e passam a influenciar as discussões e as propostas de ensino de história em consonância com uma determinada perspectiva de educação. Por intermédio delas ocorre no Brasil, no fim da década de 80 e ao longo da década de 1990, a tentativa de desenvolver os pressupostos da “chamada História Crítica” (BRASIL, 1997) – pseudocrítica. É nesse contexto de reformas educacionais, de redimensionamento e de ampliação do pensamento teórico que os PCNs de História são elaborados.

Nesse contexto, se, por um lado, intensificam-se os esforços em defesa de uma perspectiva de ensino capaz de “[...] desenvolver nos alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, a começar pela análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo” (BRASIL, 1997, p. 29), com vistas a considerar o fato histórico em suas múltiplas dimensões, fossem elas: social, política, econômica e cultural, por outro lado, a grande questão era o alinhamento da educação às orientações dos organismos internacionais.

Como escreveu Adorno (1995, p. 66), “[...] por meio de palavras que unem as frases entre si na superfície da linguagem” os PCNs, tornaram-se conhecidos por um conjunto de temáticas a serem trabalhadas, que “no plano da reflexão sobre o objeto

revelam-se totalmente desprovidas de conteúdo”. Ao analisarmos a perspectiva de formação subjacente aos PCNs, percebemos que a máxima do discurso se tornou a formação para a cidadania, como expressão do exercício de direitos e de deveres.

Esse objetivo é evidenciado na Introdução aos PCNs de 1ª a 4ª séries, como podemos ver na passagem a seguir:

[...] respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 2001, p. 13).

Em suas considerações preliminares, o documento aponta para o respeito à diversidade como contributo à construção da cidadania baseada no princípio democrático da igualdade de direitos. Observa-se que a ideia de igualdade está relacionada ao direito de ter acesso à educação pública e a conhecimentos escolares compatíveis com as reais necessidades dos alunos. Postula-se que a educação deve garantir “[...] aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 2001, p. 33).

Essa ideia nos remete ao Relatório *Educação um Tesouro a Descobrir* (DELORS, 1996) que ainda hoje permanece atual, pois mediante as orientações propaladas por ele, formulou-se como consenso que em uma sociedade democrática a educação deve ter como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos². Da perspectiva apontada pelo Relatório (DELORS, 1996, p. 60)

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada

² Aprofundaremos a discussão sobre a questão dos direitos no próximo tópico.

um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade. O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros.

Sob a perspectiva de um desenvolvimento humano atrelado ao exercício exemplar da cidadania “[...] a preparação para uma participação ativa na vida do cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral” (DELORS, 1996, p. 61). Para além dos valores comuns forjados por meio da formação cívica, a educação deveria desenvolver em cada indivíduo a vontade de viver juntos, de participar de projetos comuns preparando-os para assumir responsabilidade em relação a si mesmos e aos outros, ou seja, para resolverem os problemas, que passavam a ser, cada vez mais dos indivíduos, da comunidade, mas não raro do Estado, dos poderes públicos,

No contexto da década de 1990, em que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, tornou-se consenso que a democracia precisava “[...] progredir, segundo formas e fases adaptadas à situação de cada país” (DELORS, 1996, p. 67). Por considerar que há vários níveis de intervenção que podem completar-se mutuamente no processo de construção de uma democracia e que a preparação para a cidadania não precisa se efetivar de maneira uniforme nos moldes considerados modernos, mas articular-se às demandas da sociedade, ocorreu uma mudança na forma de se conceber a preparação para a participação ativa num projeto de sociedade comum. Para prepará-los para esta participação, cabia à educação tornar conhecidos seus direitos e deveres, de modo a desenvolver e estimular as competências sociais necessárias para o convívio social.

Se, em um primeiro momento, a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos, era suficiente e cabia à escola básica assumir essa responsabilidade ou tarefa, que consistia na instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar, como vimos acontecer no período da ditadura por meio das disciplinas e das cartilhas de Moral e Cívica, nesse momento mediante o objetivo do respeito à diversidade e à tolerância, decide-se que a instrução não se pode limitar apenas ao estudo e ao aprendizado por meio de uma simples matéria de ensino (DELORS, 1996).

Tem-se claro que preparar o aluno para a participação ativa na vida da sociedade do século XXI,

Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (DELORS, 1996, p. 61).

Trata-se de estabelecer uma relação entre a educação e a prática de uma cidadania participativa assentada no respeito aos direitos e aos deveres dos cidadãos. Entende-se que a preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres deve resultar de uma educação cujo objetivo deve ser a construção de uma sociedade civil ativa, responsável, solidária e respeitadora dos direitos fundamentais de cada um. Essa educação e preparação dos cidadãos deve realizar-se “[...] durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia participativa” (DELORS, 1996, p. 63).

Tais ideias e proposições não só serviram de base para a elaboração dos PCNs como passaram a orientar a formação, por meio do ensino de história. Delors (1996), sinalizou que sempre que a conjuntura econômica ou sociológica tornar particularmente conflituosa a coabitação de várias culturas, a educação deverá contar com a colaboração das ciências sociais e humanas, sobretudo com a participação da história e da filosofia. “A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia; a história porque é insubstituível na sua função de ampliar os horizontes do indivíduo e de fazer com que tome consciência das identidades coletivas” (DELORS, 1996, p. 60).

Nesse sentido, não há como negar que os PCNs de História representaram avanços. Como resultado das críticas aos estudos sociais e da luta de pesquisadores e historiadores, os PCNs de História marcaram a volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas no currículo, em contraposição ao que vinha sendo legitimado anteriormente. É fato que do ponto de vista da historiografia os PCNs de História incorporaram aspectos das diferentes tendências historiográficas que permitiram reelaborar o saber histórico escolar e redefinir três conceitos fundamentais: o de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico para orientar, por exemplo, os fatos que seriam investigados, os sujeitos que

teriam voz e as noções de tempo que seriam trabalhadas (BRASIL, 1997), contudo a perspectiva de formação foi ajustada às orientações da política educacional e consequentemente dos organismos internacionais.

Assim como as finalidades da educação, as finalidades do ensino de história foram reformuladas e nos PCNs de História a preocupação passou a ser com a contribuição que a disciplina poderia dar para o “[...] desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania” (BRASIL, 1997, p. 25). Mesmo incorporando elementos das novas tendências historiográficas, o ensino da disciplina na escola deveria contribuir para a construção de valores democráticos e desenvolver ações afirmativas, em uma sociedade extremamente desigual do ponto de vista econômico e social, o que de certa forma o levou a se constituir como resposta às demandas sociais.

A proposta para o ensino de história apresentada pelos PCNs revela uma sintonia com os objetivos anunciados para educação do século XXI, quando afirma:

As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas especialmente da Psicologia social e cognitiva e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar (BRASIL, 1997, p. 26).

Fica explícito nos PCNs de história, dentre outras orientações do relatório Delors (1996) para a educação do século XXI, a constituição da identidade. Os PCNs de história apontam que para a sociedade de fins da década de 1990, a questão da identidade era uma questão de dimensões abrangentes. Devido ao processo migratório, novas formas de relações sociais e culturais se estabeleciam, tornando necessário reafirmar a identidade que se desgastava com a perda dos valores historicamente constituídos em uma nacionalidade. Assim como a educação, em sua perspectiva mais ampla, o ensino de história poderia contribuir para resolver os problemas postos pela ruptura dos laços sociais e assim promover e desenvolver a identidade nacional e social, elemento básico da coesão social.

Acreditava-se que o ensino de história cumpriria com êxito esta tarefa, desde que

desenvolvesse as condições para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios indivíduos para o respeito mútuo, incluindo o respeito à personalidade individual. Portanto, o objetivo geral do ensino de história passou ser a formação para a cidadania, mas com foco na “[...] atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997, p. 27)”.

Definiu-se como objetivo específico a constituição da noção de identidade, não de uma identidade individual, mas social, voltada para a inserção nos grupos de convivência que compõem a totalidade da sociedade. A constituição da identidade social deveria perpassar a construção das noções de diferenças e de semelhanças, passando pela “compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’, do estranho que se apresenta como alguém diferente” (BRASIL, 1997, p. 32) e por fim a compreensão do “nós”, quem somos e quais nossas responsabilidades em relação a nós mesmos e ao outro. Considera-se que para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum à população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

Ao focar no potencial do ensino de história para a formação com ênfase na constituição da identidade como condição necessária para prática da cidadania, o ensino não se mantém preso “[...] às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico” (BRASIL, 2001, p. 25), mas distancia-se dos referenciais históricos em relação a possibilidade de uma formação voltada para a conscientização. Percebe-se que a constituição da identidade visa permitir ao homem viver em sociedade, mas não necessariamente realizar experiências como cidadão. Por detrás da ideia de identidades comuns e plurais busca-se o tempo todo conciliar forças opostas, que poderiam se configurar como elemento ou possibilidade de uma vida transformada para todos.

Assim, a formação da identidade passa a se constituir como objeto de controle. A ideia é anular as possibilidades de uma educação para a autonomia, a qual não se efetiva sem a plenitude de desenvolvimento do processo de subjetivação e individualização, “[...]”

aspectos centrais para se abarcar na experiência educacional todas as pessoas, independente de seu pertencimento a grupos de classe social, de gênero, de etnias e outras singularidades” (VILELA, 2006, p.75), ou seja, elementos substanciais para o desenvolvimento de relações de respeito à diversidade.

Sob o princípio da identidade, tudo aquilo que não se assemelha a uma ideia de identidade de caráter racional, torna-se o “não-idêntico”. Logo, a ideia de identidade é falsa, busca constituir uma pseudoidentidade, que só se concretiza eliminando a subjetividade da totalidade, para transformá-la em objetividade – identidade racional objetiva (ADORNO, 2009, p. 13). “A identidade reside na não-identidade, no ainda não acontecido, que o acontecido anuncia. Asserir que sempre sucedeu o mesmo é falso na sua imediatidade, e só verdadeiro graças à dinâmica da totalidade” (ADORNO, 1951, p. 229).

Dizer que somos idênticos é falso no que se refere à constituição do eu, só é verdadeiro pela lógica e dinâmica da totalidade. Quando se reduz a totalidade a uma única identidade e vice-versa, como forma de manter o controle, se reduz a nós mesmos como meros objetos, desprovidos de conhecimento para reconhecer nas diferenças a nossa identidade como seres humanos. Essa ideia de identidade pode nos conduzir à frieza, a não aceitação, nesse caso aquele que é diferente, torna-se suscetível de rejeição. Diz respeito a uma identidade de massa, com forte potencial para nos conduzir ao horror, principalmente quando se objetiva forjá-la pela imposição na forma de lei.³

Só é possível uma identidade quando há possibilidade de se constituir como sujeito, como indivíduo dotado de certas características que o diferenciam dos demais. Ser diferente do ponto de vista da identidade como expressão da subjetividade é o que no passado distinguia os homens da maquinaria e hoje pode diferenciá-lo da técnica – tecnologia.

De acordo com Adorno (1995, p. 153), essa ideia de identidade apontada pelos PCNs de história conduz a uma “não-individação”, a uma “atitude colaboracionista”, busca preparar o indivíduo para colaborar na construção de uma sociedade harmônica. A não-individação, a eliminação da individualidade, conduz ao “[...] enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como 'fraqueza do eu’”

³Trataremos da lei no próximo tópico.

(ADORNO, 1995, p. 153). Nesse sentido a situação tende a ser paradoxal,

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação (ADORNO, 1995, p. 154)

Assim como é opressiva uma formação desvinculada da individualidade, talvez não seja possível educar as pessoas para a originalidade, conservando a individualidade de cada uma, pois é preciso considerar que elas se formam no processo da experiência do “não-eu no outro” (ADORNO, 1995, p. 153). Em qualquer situação, antes de conservar a individualidade ou fortalecer uma ideia de identidade é preciso tornar consciente os limites que impedem o indivíduo de se constituir como força capaz de estimular a resistência.

Ao alinhar-se às orientações extrapedagógicas da perspectiva de educação propalada pelos organismos internacionais, os PCNs de História revelam os limites para a concretização de um ensino de história crítico. Ao aderir à adequação de conceitos importantes para a compreensão da totalidade histórica com vista à formação para a cidadania participativa, não só a ideia de identidade se torna passível de crítica, mas os próprios conceitos de democracia e de cidadania também. Conforme são apresentados e orientados para serem vivenciados, aparecem como resultado de uma reelaboração, que em última instância, tende a se consubstanciar em ameaça à própria democracia.

Para entender como e por que isso ocorre, voltemo-nos para Horkheimer e Adorno (1985) e para Marcuse (1973) que permitem compreender que desde que a razão se converteu em instrumentalidade, não raras as vezes, a classe dominante se apropria de pressupostos e conceitos que historicamente fizeram e ainda fazem parte das lutas das classes populares, para justificar e legitimar a consolidação de uma determinada forma de organização social, como consequência

[...] velhos conceitos históricos são invalidados por redefinições operacionais atualizadas. As redefinições são falsificações que, impostas pelas potências existentes e pelos poderes de fato, servem para transformar a falsidade em verdade. A linguagem funcional é radicalmente anti-histórica: a racionalidade operacional tem pouco lugar e pouco uso para a razão histórica (MARCUSE, 1973, p. 103).

À medida que são reformulados e ajustados aos interesses neoliberais, ao conjunto de proposições expressos no Delors (1996), democracia e cidadania tendem a tornar-se funcionais e radicalmente anti-histórico, ou seja, o verdadeiro sentido desses conceitos é suprimido pela racionalidade operacional e assim como a linguagem técnica deixa pouco lugar e pouco espaço para o exercício da razão histórica (MARCUSE, 1973), para o exercício daquilo que de fato deveriam ser.

Sob o véu da racionalidade, democracia e cidadania passam a ser entendidas e concebidas a partir da ideia de formalização da atuação social e legitimam-se fazendo uso de uma linguagem técnica e funcional, que as reduz a participação dos indivíduos ao exercício de direitos e deveres ratificados por lei, o que em síntese não é errado, mas não advém de uma consciência histórica, única capaz de possibilitar a compreensão das contradições. A ideia de democracia e de cidadania assentada em direitos e deveres, contraria a ideia de cidadania crítica voltada à conscientização das relações de poder, que possibilita questionar a ordem estabelecida, o *status quo* e o papel dos indivíduos na construção da sociedade em que se vive.

Assim,

[...] a validade histórica de ideias como liberdade, igualdade, justiça, indivíduo subsiste precisamente em seu conteúdo ainda irrealizado – pois não podem ser relacionados com a realidade existente, que não as confirma, nem as pode confirmar, porque são negadas precisamente pelo funcionamento daquelas instituições que deveriam realizar essas ideias (MARCUSE, 2001, p. 81).

Isso reforça que há um descompasso entre os propósitos anunciados e o verdadeiro sentido dos termos empregados. Como a ideia de uma sociedade livre não pode ser suprimida, mas também não pode ser adequadamente definida nos termos tradicionais das ideias de liberdade econômica, política e intelectual, essas liberdades são reprimidas, não porque tenham se tornado insignificantes, mas por serem demasiado significativas para serem permitidas nas formas tradicionais (MARCUSE, 1973). Portanto, novas modalidades de concepção de liberdade, de cidadania, de democracia, à medida que se tornam necessárias, passam a fazer parte dos discursos da política educacional, cuja intenção é fazer com que por meio do ensino passem a corresponder aos anseios da sociedade.

Nesse processo, a História é apontada como a disciplina escolar capaz de articular as orientações do presente com a consciência que se pretende desenvolver no sentido de moldar o agir humano, suas intenções e expectativas em relação à forma de organização da sociedade necessária para o seu tempo.

Benjamin (1987, p. 229), por sua vez, corrobora a compreensão de que o atributo de democracia e cidadania participativa é controvertido e pode ser criticado. “Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum” (BENJAMIN, 1987, p. 229). Observa-se que nos PCNs de História passa a figurar uma proposta de formação para a cidadania que visa “[...] garantir uma harmonia preestabelecida entre comportamento organizado e espontâneo, pensamento condicionado e pensamento livre, subordinação e convicção” (MARCUSE, 1973, p. 66). Não por acaso, ela envolve vários fatores, inclusive a manipulação da ideia de autonomia que converge para a heteronomia.

Tal como diz Adorno (1995, p. 67) “[...] palavras situadas fora do horizonte da experiência de quem fala” (ADORNO, 1995, p. 67), podem dificultar a compreensão. Para o autor palavras ajustadas ou “[...] expressões quase sempre são bens culturais decadentes da elite ou, em termos menos científicos, roupas finas de segunda mão, que chegam ao setor denominado pedagógico somente após já não comover ninguém no âmbito das ciências puras do espírito” (ADORNO, 1995, p. 67).

O que se propõe por meio da teoria e, mais ainda, da prática a partir do ensino de história, faz parte de um conceito de cidadania e mais precisamente de democracia “[...] determinadas por um conceito dogmático de progresso” (BENJAMIN, 1987, p. 229), cujo interesse para com a transformação da realidade, é mera aparência. Nesse sentido, a ênfase não é em um ensino de história como instrumento capaz de conscientizar os indivíduos mediante o desvelamento das relações de poder que envolvem a dinâmica da vida em sociedade, o que poderia contribuir para uma formação para a emancipação. Parafraseando Benjamin (1987, p. 229), a crítica da ideia de cidadania tem como pressuposto a crítica da ideia do exercício dessa ideia – a participativa.

Diz-se que a formação para a cidadania é necessária para “preservar o regime democrático” (BRASIL, 2013, p. 105), mas a ideia de cidadania da maneira como é

afirmada para ser exercida mediante a participação na vida, de modo que os indivíduos assumam responsabilidades, obrigações e habilidades reporta-nos “[...] a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente ‘social’” (BRASIL, 2013, p. 18). Isso significa dizer que a ideia de cidadania tem um sentido social, liga-se à necessidade de satisfação das necessidades humanas de existência. Tanto que ainda hoje, é comum associar a cidadania ao “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”. Isso nos impele a indagar de quais direitos estamos falando quando falamos de cidadania?

Temos como hipótese que a ideia de cidadania que adentra o século XXI sofre algumas alterações, acréscimos. E, para isso, ensina-se o quê? Há evidências de que

Uma História escolar concebida como 'pedagogia do cidadão' mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar 'o cidadão do mundo capitalista global' sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (BITTENCOURT, 2018, p. 127-128).

Daí a importância de continuarmos refletindo.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013: cidadania e tolerância

Pouco mais de uma década da publicação dos PCNs foram apresentadas em 2013 as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013a). Como documento oficial da política educacional brasileira e complementar aos PCNs – referenciais para a organização curricular de 1997, as Diretrizes de 2013, reafirmaram o compromisso de

[...] inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (BRASIL, 2013a, p. 5).

As DCNEB (BRASIL, 2013a), entendidas como um conjunto de orientações para a ação didático pedagógica, por meio do qual objetiva-se disseminar os princípios, critérios e procedimentos a serem observados na organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas curriculares e pedagógicas, redefiniram as metas e finalidades da educação para as áreas específicas de ensino, apontando para uma educação de qualidade social.

Em conformidade com o Art. n.º 208 da CF de 1988, o qual estabelece que o dever do Estado para com a educação se efetiva com a garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, as DCNEB incorporam ao discurso em defesa de uma educação democrática a ideia de valorização da diversidade humana, social, cultural, econômica com o intuito de

[...] garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013a, p. 16).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2013b) expõem a preocupação com o acesso e permanência do aluno na escola direcionando para um processo educacional, que tenha como meta a inclusão social dos grupos historicamente excluídos, seja de classe, gênero, raça, etnia, geralmente constituídos por categorias ou grupos que compõem a sociedade e se articulam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, pessoas de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, ou seja, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade; enfim, todos que juntos, formam a diversidade, que é a sociedade brasileira (BRASIL, 2013a).

Acredita-se que no seu conjunto, as DCNEB,

[...] pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social,

solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2013a, p. 16).

De fato, encontramos nas Diretrizes claras orientações para a consecução de uma educação para todos, firmada na garantia do direito do acesso e permanência do aluno na escola, mas também, e ao mesmo tempo, um conjunto de normatividade objetivando a constituição e (con)formação da individualidade e da subjetividade dos indivíduos, assentado em uma ideia de cidadania, com foco na tolerância orientada pelo princípio do respeito à diferença. Por constituir-se como expressão de uma racionalidade, há indícios de que a formação almejada compromete a tolerância como um valor estético e contrapõe-se a ideia de formação para a autonomia e emancipação.

Nas DCNEB, o objetivo maior da educação básica permanece sendo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Amparando-se no “[...] no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (BRASIL, 2013a, p. 16), as DCNEB estabelecem que o projeto educacional brasileiro deve convergir para a consolidação de um projeto de Nação, ou seja, de uma sociedade livre, justa e solidária, tendo como base os seguintes princípios:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 107-108, grifo nosso).

A análise dos fundamentos que justificam tais princípios ajuda-nos a compreender a perspectiva de formação subjacente às DCNEB, tanto em relação à educação, quanto do

ensino de história, dentro de uma totalidade. Percebe-se que nas DCNEB passa-se dos princípios éticos aos estéticos, concebendo a educação como um direito político, capaz de habilitar os indivíduos para outros direitos. Com isso amplia-se a ideia do direito.

Ao postular o “direito à diferença”, as DCNEB inovam, evidenciando “[...] uma mudança na relação entre ética e política, permeada pela estética” (TROJAN, 2004, p. 437), cujo entendimento permite perceber em que medida as orientações da política educacional brasileira são ajustadas para atender aos interesses do capital, que se modificam exigindo mudanças nas condições necessárias para a sua manutenção. Em diálogo com Adorno (1995, p. 153), Becker ajuda-nos a compreender que passa a se exigir uma “[...] educação para suportar as contínuas mudanças”, a qual deverá atribuir um “novo significado ao indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 153), permanecendo a educação para o controle.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) (BRASIL, 2013c) esclarecem que além dos direitos civis e sociais “[...] nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual” (BRASIL, 2013c, p. 105). Na perspectiva preconizada pelo documento

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o **direito à diferença** busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/ raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras (BRASIL, 2013c, p. 105, grifo nosso).

Enquanto os direitos políticos e sociais têm como fundamento a ideia de igualdade social e devem focalizar o tratamento igualitário, o direito à diferença está em consonância com a ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do todo social. Entende-se que o respeito às “diferenças”, deve começar pela compreensão de como as identidades se formam, sejam elas individuais ou coletivas e culminar no respeito à diversidade, com vistas a criar possibilidades de dar voz aos diferentes grupos sociais, que para de fato se expressarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Nesse processo, considera como fundamental a contribuição da área de Ciências Humanas, composta pela História e Geografia para possibilitar a inclusão e ampliar o leque de referências culturais de todos os alunos para que ampliem suas concepções de mundo, o conhecimento das diferentes culturas que compõem o todo social e aprendam a aceitar a diversidade e respeitar as diferenças (BRASIL, 2013a). Compete à História elencar como prioridade a aprendizagem de valores que contribuam para que os alunos construam identidades plurais, menos fechadas em seus círculos de referência (cultura local) e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários, mesmo que esta seja para uma solidariedade formal.

Ao alinhar as orientações para o ensino de história à lógica da perspectiva de formação de valorização da diversidade, de respeito à diferença e tolerância, as DCNEB orientam que

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei n.º 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (BRASIL, 2013a, p. 114).

Amparando-se na Lei n.º 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo da História e a Cultura Afro-Brasileira e História; e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o ensino de história, em específico, deve viabilizar o conhecimento e o reconhecimento das contribuições das diferentes culturas e etnias no processo de formação da sociedade brasileira.

Convém destacar que a aprovação da Lei n.º 11.645, em síntese, alterou a Lei n.º 9.394/96, que já havia sido modificada pela redação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas, para incluir no Art. 26 – A a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das redes de

ensino, ficando assim o texto da lei:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Tais orientações objetivam a (re)organização do ensino de História, com vistas a contemplar a diversidade étnico-racial e desenvolver uma cultura de respeito às identidades plurais, mantendo o discurso presente no Art. 26 da LDB n.º 9.394/96 que versa sobre a necessidade do ensino de História do Brasil “[...] levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A atenção deve se voltar para a promoção de um ensino com base na igualdade étnico-racial, capaz de reconhecer e legitimar a contribuição das populações negra e indígena na construção da cultura e da sociedade brasileira, primeiramente como forma de promover a coesão social.

Percebe-se que embora a aprovação das leis seja de grande importância para a garantia do respeito à cultura negra e indígena, a maior preocupação consiste em valorizar a diversidade, como forma de amenizar as desigualdades. Não se fala em desvelar as desigualdades que estão na base de todo o processo de discriminação que envolvem as relações humanas entre as diferentes etnias. Ao contrário, orienta-se para o entendimento das diferenças econômicas e sociais como diversidade e não como sinônimo de desigualdade.

Sobre a aprovação das leis, convém citar Marcuse (1999, p. 84), quando diz que

Desde que a racionalidade se transformou de força crítica em uma força

de ajuste e submissão e os pensamentos, sentimentos e ações dos homens passaram a ser moldados pelas exigências técnicas da sociedade industrial desenvolvida, a razão se ampara nas leis e mecanismos que buscam assegurar a eficiência e a eficácia do aparato. As leis tornam-se mecanismos da racionalidade tecnológica e se difundem por toda a sociedade, com o objetivo de desenvolver um conjunto de valores de verdades próprias que em última instância servem bem ao funcionamento do aparato.

As leis estabelecem valores, que em última instância, “levam à subordinação do pensamento a padrões externos preestabelecidos” (MARCUSE, 1999, p. 84). Enquanto um sistema de valores as leis tornam-se “[...] instrumentalidades que ditam seus próprios fins” (MARCUSE, 1999, p. 84). Elas não só guiam o pensamento como as ações dos homens. O texto da lei e suas determinações apenas reforçam uma perspectiva de formação voltada para a afirmação e aceitação das relações sociais instituídas pelo modo de produção capitalista e necessárias para sua manutenção. Daí dizer que no processo da história, a barbárie reside na anulação da possibilidade da autorreflexão crítica, do exercício do pensamento, que é reduzido à normatividade.

Perante a lei, o direito à diferença assume um caráter político. Sim, isso é legítimo. Não discordamos do respeito às diferenças, o que não pode se legitimar é o direito de ser pobre, de ser diferente porque não dispõe das mesmas condições de vida dignas de ser vivida, que o outro tem: assistência médica, alimentação, ir e vir, e tantos outros. Aceitar sem argumentar o direito à diferença é aderir ao discurso propalado; pois como aceitar a diferença material, provocada pela má distribuição das riquezas, que impõe o domínio de uns sobre os outros? (MARCUSE, 1999). Como aceitar que uns nasceram para serem pobres e outros para serem ricos?

Nesse sentido, não somos contrários ao respeito às diferenças, somos contrários ao fato de se buscar no reconhecimento das diferenças forma para combater o racismo, a intolerância e o preconceito; quer dizer, pseudoformas.

O ensino de história pressupõe experiência, o trabalho com a memória histórica, exercício de pensamento, mas nas DCNEB assume a função de contribuir para “[...] aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado” (BRASIL, 2013a, p. 116). Ao divulgar e afirmar a ideia de diferença e ao mesmo tempo buscar desenvolver um espírito de

aceitação das mesmas não se postula o conhecimento da história, a relação presente e passado, o trabalho com a memória histórica, o tempo e o espaço, como elementos indispensáveis para a compreensão das diferenças provocada pela desigualdade estrutural. O foco é a história do presente.

Espera-se que por meio de sua prática se materialize a disseminação de uma cultura da paz, capaz de minimizar a tensão entre os povos, apenas por meio do reconhecimento destes no processo de constituição da nação brasileira. Assim o ensino de história tende a se limitar a “[...] reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos, que devem aprender a conviver em um mundo cada vez mais diferente, mais amplo e diverso do deles, ou seja, aberto a outras culturas” (BRASIL, 2013a, p. 116), sem se apropriar do conhecimento histórico indispensável para compreendê-lo.

Ao dizer que

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a **tolerância** ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político (BRASIL, 2013a, p. 105, grifo nosso).

Para além de ampliar a compreensão das identidades e da diferença, no sentido de aprender a respeitar o “diferente”, propõe-se desenvolver tolerância. Evidencia-se assim um dos “[...] aspectos mais perturbadores da civilização industrial desenvolvida: o caráter racional de sua irracionalidade” (MARCUSE, 1973, p. 29), por trás da atitude tolerante oculta-se o respeito pelos tabus sociais da burguesia.

As DCNEB apontam para uma ideia de tolerância de caráter político, ou melhor, de expressão (neo)liberal. O objetivo é desenvolver tolerância, por meio da imposição das leis e continuar fazendo da História uma história a serviço do progresso e não da reflexão.

Marcuse (1973, p. 175) considera que a “[...] rejeição ou desvalorização dos elementos do pensamento e da palavra que transcendem o sistema de validação aceito” torna-se “mais avassaladora quando assume a forma de tolerância”, ou seja, quando “um certo valor verdade é concedido aos conceitos transcendentais numa dimensão separada de significado e significação (verdade poética, verdade metafísica)”. Equivale a dizer que a

ideia de tolerância que se objetiva desenvolver é contraditória aos pressupostos verdadeiramente humanos, visa o equilíbrio entre o desenvolvimento, o progresso e as condições mínimas de sobrevivência.

Compreende-se que o respeito e a tolerância só poderão ser praticáveis num meio social em que sejam elementos constitutivos das relações pessoais, econômicas e políticas, ou seja, à medida que sejam idealizados e internalizados com base em princípios éticos e morais como expressão da subjetividade. Marcuse (1975, p. 313) diz que tanto a tolerância, como o respeito, o amor e a responsabilidade se convertem em valores na medida que são compreendidos e tornam-se “[...] praticados dentro de um quadro de atividades socialmente úteis (por outras palavras, após a sublimação repressiva)”. Portanto, sempre que a sociedade não puder permiti-los dessa forma, devem ser colocados em questionamento (MARCUSE, 1973). A tolerância como forma de manter a coesão, à medida que é definida como um valor a ser aprendido para se realizar dentro da sociedade, torna-se repressiva, tudo tende a ser aceito como normalidade.

A reivindicação de tolerância superficialmente afirmada e friamente controlada agrava os conflitos (MARCUSE, 1973). Do ponto de vista da ideia de tolerância que se propala deve-se considerar os alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, sem levar em consideração a necessidade de conhecer as razões dos conflitos que se escondem nos preconceitos e discriminações. A intenção não consiste em desvelar as contradições que geram os conflitos, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos, como condição para o esclarecimento.

Ao postular que é preciso “[...] ultrapassar a simples noção de tolerância em favor de uma educação para o pluralismo fundada sobre o respeito e o apreço das outras culturas”, tal como propõe Delors (1996, p. 60), defende a tolerância como um valor a ser apreendido. Evidencia-se assim, que a preocupação não precisa ser com o conhecimento, capaz de nos permitir a compreensão de nossas atitudes, somente com o aprendizado das atitudes consideradas corretas, sem antes serem entendidas, para que a tolerância seja uma consequência e não apenas uma temática a ser abordada na escola.

Ao se requerer do indivíduo, um comportamento tolerante como meta programada,

aceitável sob o princípio de desempenho desejado, gera-se uma contradição entre o ser livre e não-livre, essa contradição faz a História “[...] parecer crítica, quando é conformista; política, quando é moralista” (MARCUSE, 1975, p. 314). Muitas vezes, a práxis não contribui para denunciar o ensino, que tende cada vez mais ocultar seus elementos repressivos e formar para a intolerância, pressupondo a tolerância.

No aforisma *Mélange* Adorno (1951, p. 92) corrobora a ideia de que o “[...] argumento habitual da tolerância, de que todos os homens e todas as raças são iguais, é um bumerangue”, uma falácia, para não dizer uma mentira ou pseudoverdade, se tomada para análise de modo mais crítico e não consensual. Para Adorno (1951), o argumento, por exemplo, de que os Judeus não constituíam raça não modificou o fato de os totalitários saberem perfeitamente a quem pretendiam, ou não, eliminar, então querer proclamar como ideal a diferença de tudo o que tem rosto humano, em vez de a supor como um facto, constitui-se uma utopia compatível com as mais astutas tendências da sociedade. “Que todos os homens sejam iguais é justamente o que a ela se ajusta” (ADORNO, 1951, p. 93). Que todas as raças sejam diferentes, contribui para justificar as desigualdades.

Nesse sentido, a ideia de tolerância como expressão do capitalismo industrial desenfreado “conjura o martírio, não a democracia” (ADORNO, 1951, p. 93). Para Adorno (1951, p. 93), os “[...] partidários da tolerância unitarista estão assim inclinados a tornar-se intolerantes para com todo o grupo que com eles não condiga: o pujante entusiasmo pelos negros torna-se compatível com a indignação relativamente à falta de maneiras dos Judeus”. O correto seria considerar as diferenças reais ou imaginárias como marcas físicas que testemunham que há algo não inteiramente determinado pela totalidade, que diferencia o homem. O problema consiste em aceitar o diferente, a diferença racial, por exemplo somente na aparência, sem entender em que medida podemos ser iguais e em que aspectos somos diferentes.

Se ao negro se certifica que ele é exatamente igual ao branco, quando não é, comete-se já contra ele, de forma larvada, uma nova injustiça. É amistosamente humilhado mediante uma norma atrás da qual necessariamente sobreviverá sob a pressão do sistema, e cujo cumprimento seria, além disso, de mérito duvidoso (ADORNO, 1951, p. 93).

Essa ideia nos leva a questionar “[...] o que aconteceria quando já nada restasse de

diferente” (ADORNO, 1951, p. 93)? Adorno (1951, p. 93) explica que “Uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças”, contudo, uma política, que tomasse a sério a ideia de uma educação para a autonomia e emancipação, nem sequer deveria “propagar a igualdade abstracta dos homens como ideia”. Deveria sim, conciliar as diferenças, mas considerando a desigualdade material como ponto de partida para a reflexão e a diferença humana como ponto de chegada, e não o que se propõe, a naturalização de toda e qualquer forma de diferença.

Ao aprofundarmos no entendimento do conceito de tolerância estabelecendo relações com a ética da identidade, da autonomia, com a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, ou seja, com os princípios estéticos defendidos pelas DCNEB, constata-se que hoje, infelizmente, devido a forma de organização da sociedade, que acelera o progresso técnico, “[...] o pathos da diferença são apenas máscaras convencionais no culto da repressão” (ADORNO, 1951, p. 137). Observa-se que como direito político a educação deve ligar os sujeitos à sociedade, promovendo o respeito à tolerância, mas a dimensão estética dos sentimentos que a envolvem, como o afeto encontram-se articulados à racionalidade. O respeito torna-se um imperativo a ser exercitado e não sentido.

Nessa perspectiva, a estética é subjetiva, no entanto, em virtude dos seus atributos de necessidade e de universalidade, reveste-se de objetividade (ADORNO, 1970, p. 187). Remetendo-se a Kant, Adorno (1970) diz que um dado que define a estética, é o conceito de sentimento, gosto, aura – subjetividade, mas a estética também se encontra sob o primado da lógica discursiva: traduzindo-se na capacidade de julgar, prestar atenção, refletir, em que está sempre contida uma relação de entendimento. Transpondo essa ideia para o contexto da nossa reflexão, equivale a dizer que os princípios estéticos objetivados pelas DCNEB dizem respeito a uma “aparência estética [que] traz hoje consigo uma incoerência estética” (ADORNO, 1970, p. 121). No jogo da aparência, esconde-se a essência para proclamar o respeito à diferença, e a tolerância como norma, não diz respeito aos sentimentos e à lógica discursiva.

Os princípios estéticos que deveriam se traduzir por qualidades intelectuais,

afetivas, pela percepção, pela sensibilidade, pelo raciocínio, pelas emoções, pelos gostos e pelas atitudes que se situam-se no campo da subjetividade (ADORNO, 1970) são convertidos em leis para servir de amparo ao desenvolvimento das qualidades estéticas que integram o conjunto de "habilidades e competências" do discurso "pós-moderno" (TROJAN, 2004): criatividade, iniciativa, flexibilidade, participação, autonomia.

Essa ideia de estética torna-se contraditória, do ponto de vista daquilo que poderia ser. A estética que na perspectiva de Adorno (1970) poderia se constituir como uma via para a contestação e manifestações decorrentes, constituindo-se como instrumento para a autodeterminação, para a autonomia, converte-se em seu contrário, para a heteronomia. Trata-se de uma concepção de estética que mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo (TROJAN, 2004). Nas palavras de Trojan (2004, p. 430), ela não “[...] permite ao trabalhador ser polido, educado e perspicaz, o suficiente para a 'compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado’”.

Ao contrastarmos a aparência e a essência percebemos “[...] o que existe de esteticamente falso no princípio estético” (ADORNO, 1970, p. 199) adotado pelas DCNEB. A falsidade como expressão da contradição existente nos princípios estéticos adotados pela DCNEB é similar àquela apontada por Benjamin (1987) em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, quando diz que as obras de arte se tornaram vazias, coisas mortas, produtos da indústria cultural. Como expressão do que ora se afirma, a ideia de tolerância com vistas a manter uma estrutura social desigual é intolerante. Postula uma tolerância tão somente objetiva, esvaziada de seus aspectos subjetivos.

Como diz Adorno (1970, p. 199), ao fazer uma alusão a uma expressão de Benjamin: “não há redenção para as obras de arte”, não há redenção para a tolerância perante os fundamentos que a justificam. Se é essencial à sociedade, não menos essenciais é negar a própria aparência. A tolerância meramente ou plenamente objetivada consolida-se em simples coisa que, subsumida de sua subjetividade, regride, tornando-se impotente.

Nesse sentido, no contexto em que há evidências de que a formação, inclusive por meio do ensino de história “[...] é tendencialmente subversiva” (ADORNO, 1995, p. 27),

objetiva o desenvolvimento das condições para a prática da cidadania participativa como foco no respeito à diferença, à diversidade e à tolerância, entendemos que é preciso denunciar aquilo que compromete o “[...] contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 27) e tudo aquilo que impossibilita o aprendizado aberto à elaboração da história; do passado histórico como contributo à compreensão do presente, como forma de encontrar meios para dirimir as desigualdades.

Primeiramente, tem-se que a ênfase no respeito às diferenças concorre para alinhar a formação aos interesses neoliberais, camuflando as desigualdades. A valorização do respeito à diferença propalada pelas Diretrizes, expressa a intenção de estimular a aceitação das desigualdades sociais como diferenças. Galuch e Sforzi (2011, p. 63) dizem que

A ênfase no respeito à diversidade traz como consequências ações no sentido de afirmar as desigualdades que embora sejam vistas como individuais, são desigualdades sociais. Enquanto se falava em desigualdade social, procuravam-se formas para combatê-la e a forma mais razoável seria a transformação social. Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do ‘respeito’ às diferenças

Isso apenas evidencia que o progresso “continua estreitando a base de repressão” (MARCUSE, 1975, p. 139). Sob o manto da igualdade formal, ou melhor, pseudoigualdade, o progresso da civilização intensifica sua racionalidade, as desigualdades tornam-se sinônimo de diferenças. A ênfase no respeito à diferença torna manifesta a intenção de desenvolver as condições necessárias “[...] para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos, enfim, atingir a equidade, a coesão social e a paz entre sociedades diversificadas” (CARVALHO, 2012, p. 17).

Como a questão não é eliminar as desigualdades, mas amenizar os conflitos, “[...] para além de todas as diferenças a civilização contemporânea continua a produzir guerras, perseguições e a reproduzir elementos do antissemitismo, genocídio, trabalho forçado, doença e miséria, no meio de uma riqueza e conhecimento crescentes” (MARCUSE, 1975, p. 112), acreditando que se pode produzir e reproduzir a tolerância, o respeito e a igualdade por meio da imposição de ilusões.

Não por acaso, paralela à proposta de formação para o respeito à diferença e

tolerância, as DCNEB, enaltecem a defesa da paz, em detrimento do conhecimento histórico. Ao destacar que a concretização do direito à educação, com vistas a desconstrução de mecanismos de exclusão e discriminação depende de um conjunto de compromissos que devem ser assumidos integralmente e que prevê

[...] a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações (BRASIL, 2013a, p. 16).

Observa-se no conjunto de compromissos anunciados, que o que sobressai é a ideia de uma educação e de um ensino de história para a coesão e paz social, visando alinhar a educação brasileira às orientações dos organismos internacionais para a educação do século XXI. Convém rememorar que essa tentativa, sempre constante de alinhamento, é anterior às DCNEB. Nota-se que os textos legais apresentam uma pequena alteração em relação à questão do respeito e da tolerância. A CF de 1988 não faz menção à divulgação da cultura e ao desenvolvimento do respeito à liberdade e apreço à tolerância, mas a LDB n.º 9.394/96 os inclui como princípios, exaltando o repúdio ao preconceito e à violência.

Isso permite trazer para a reflexão os princípios e as práticas orientadas pelo relatório Delors (1996) no que diz respeito à educação para a paz mundial, assentada na ideia de tolerância, sem tocar na necessidade de uma transformação social.

Quando em 1996 às vésperas do século XXI, Delors (1996, p. 208) afirmou que “[...] para a instauração de uma autêntica cultura da paz” era necessário uma educação voltada para a construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, parecia uma utopia, uma ilusão, além de contraditória, desnecessária. Tão logo a orientação postulada para a educação do século XXI, tornou-se materialidade. Vê-se que no limiar do século XXI, no contexto marcado por uma diversidade de condições econômicas, sociais e culturais, postula-se o desenvolvimento de uma educação, que leve em consideração valores e preocupações manifestadas pela comunidade internacional e pelas Nações Unidas: “[...] direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio

ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde” (DELORS, 1996, p. 275), como elementos essenciais para manter a coesão social e o desenvolvimento econômico dentro dos limites controláveis.

Subentende-se que no contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de preconceito e exclusão cada vez mais sutis, humilhantes e destrutivas, tanto ao nível material como social, a função social da escola pode ser ampliada para a *gestão da convivência*, com vistas a promover a compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos e manter a paz nas relações sociais. Advoga-se a favor de “Uma educação à prova da crise das relações sociais” (DELORS, 1996, p. 31), capaz de concorrer para “um querer viver juntos” e deste modo, contribuir “para uma cultura da paz”, capaz de apaziguar os conflitos provocados pelo aumento considerável dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento.

Evidencia-se, assim, por quê e para quê nas DCNEB a cidadania ressurgiu como uma promessa de sociabilidade e a escola é conclamada a “[...] ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais” (BRASIL, 2013a, p. 18-19).

Diz-se que a cidadania assumiu um “sentido mais ‘político’ e menos ‘social’ (BRASIL, 2013a, p. 18-19) quando, na verdade, passou a ser vista como uma promessa de sociabilidade maior. Na continuidade da ideia de cidadania orientada pelos PCNs, como sinônimo da obtenção de direitos e deveres, tendo em vista a inserção na vida pública do país, nas DCNEF, a cidadania assume um caráter de sociabilidade, passa ser vista como um meio para se garantir condições de vida minimamente civilizadas, desde que a preparação dos indivíduos para a participação na vida pública cotidiana seja intensificada. Fala-se de habilitar os indivíduos para participar da vida pública, todavia, a participação propalada ou almejada não implica representatividade.

Assim, nas DCNEB, mantém-se a ideia de uma cidadania assentada em direitos e deveres, ampliando para a participação dos indivíduos nos processos de tomada de decisões relacionadas à vida cotidiana e para o respeito às diferenças. Ao se dizer que a escola deve ser reinventada e priorizar a formação de “[...] sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas,

culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p. 16), as DCNEB, aproxima a lógica dos discursos normativos, ditos oficiais, com a lógica dos discursos sociais determinados por interesses econômicos invisíveis, ou como diz Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, pela “mão invisível do capital”. Sobre essa questão, veja o que diz o trecho abaixo:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas (BRASIL, 2013a, p. 14).

Trata-se de desenvolver valores e habilidades que vão compor o conjunto de habilidades e competências necessárias para saber gerir a vida em sociedade. Essa compreensão nos permite desvelar o projeto educacional delineado pelas DCNEB e a perspectiva de formação defendida, como resposta às demandas da sociedade na sua fase atual.

Tal como diz Adorno (1951, p. 115-116),

Assim como na economia de guerra se decide sobre as prioridades na distribuição das matérias primas, na fabricação deste ou daquele tipo de armamento, assim na construção de teorias se infiltra uma hierarquia de coisas importantes, com vantagem para o que é de especial atualidade ou de particular relevância.

Na perspectiva da construção de uma sociedade democrática e solidária, as DCNEB decidem os valores de verdade, os elementos essenciais para a promoção dos direitos humanos que devem integrar os currículos, assim como o conhecimento de valores, de crenças, de modos de vida de diferentes grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres, crianças e outros, a fim de propiciar o desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro, ou seja, pelo que é diferente de nós, mas não se cogita conhecer como as diferenças são construídas, suas causas, para aprender a respeitá-las e ou criticá-las e pensar em formas de superação.

Reportando-nos a Adorno (1951), podemos dizer que a noção do relevante se estabelece segundo pontos de vista organizativos e sua atualidade mede-se pela tendência objetiva. A definição do importante, quanto à forma e ao conteúdo da formação, embora contradiga aquilo que deveria ser, impõe-se de tal modo, que muitas vezes oculta algo de regressivo. Os aspectos regressivos do importante precisam ser compreendidos e revelados apoiando-se na autorreflexão, como critério do pensamento.

Não queremos dizer que se deva ignorar a hierarquia das prioridades, mas afirmar que se trata de “[...] um processo social objetivo” (ADORNO, 1951, p. 17), em que o respeito à diferença e à tolerância são colocados como condições a serem garantidas, alcançadas, mas que não significam a realização em sua totalidade. Portanto, falar em respeito e tolerância é falar de ideias administradas a serem materializadas segundo as intenções do aparato.

4.2 Entre os PCNs e as DCNEB: a formação para 'formação do consenso'

Uma análise comparativa desvela convergências explícitas entre os PCNs e as DCNEB. Há temas recorrentes nesses dois documentos, principalmente no que diz respeito à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso do aluno na escola. Há, ainda, temas que denotam justiça social, educação de qualidade, trabalho, inclusão, diversidade e igualdade, uso das tecnologias da informação, mas articulados à formação para o consenso, para a adaptação e o ajustamento à realidade social.

Tais documentos permitem perceber em que medida o ensino de história insere-se dialeticamente no contexto da sociedade contemporânea e se movimenta na continuidade e na descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura (BRASIL, 2013a). Como resultado dessas tramas, da continuidade e da ruptura, o ensino de história tende a envolver um conjunto de valores de caráter cultural, político e econômico, cujo objetivo é orientar a formação, traduzindo-se no modo de vida e em manifestações humanas em uma determinada sociedade.

Eles apontam para valores ligados à ideia de democracia, de igualdade, de justiça, de direitos e de deveres que, em última instância, objetivam definir os valores estéticos que

devem ser desenvolvidos, os quais, não por acaso, acompanham o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ou seja, correspondem a um projeto de educação pensando no século XX para a educação do século XXI, considerados indispensáveis para a manutenção da forma de organização da sociedade, inclusive das relações sociais.

Sobre as ações curriculares nessa direção, Libâneo (2012, p. 23) diz que, desde 1990,

[...] com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não deveriam ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença).

Na década de 1990 o discurso mudou, mas o objetivo da formação para o ensino de história se manteve – preparar o aluno para a integração social, para a socialização com vistas a uma convivência harmoniosa. O foco tornou-se o aprendizado de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura científica e ao conhecimento histórico. Contudo, ainda hoje, pouco temos clareza do porquê isso ocorre e até mesmo se e como ocorre.

Essa compreensão nos impele a seguir em frente, pois

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura (ADORNO, 1995, p. 64).

Há indícios de que o conhecimento da História capaz de viabilizar o esclarecimento e a compreensão do processo histórico permanece distante dos homens, limitando as possibilidades de resistirem à aparência dos ideais humanizadores e éticos que fazem parte da sua formação. Ainda hoje, aqueles que pensam a direção do ensino privam a grande maioria da cultura, ou como diz Adorno (1995, p. 18) da “[...] formação cultural, a

Bildung dos homens cultivados”, como contraponto à realidade estabelecida.

Não por acaso, desde o início da década de 1990, apesar das reformas e dos movimentos que reivindicam direitos sociais, vive-se no Brasil, um processo de difícil construção democrática. Nesse processo, o ensino de História, para além de disseminar de modo pouco crítico um ideário patriótico e conformista, tem passado por um processo de constante renovação de seus propósitos, em termos de conteúdo, de modo que a sua finalidade não é somente a formação para a cidadania representativa, se é que um dia tenha sido. Percebe-se que a história está em constante movimento, mas não no sentido de considerá-la em movimento, mas de pensá-la como um meio para reparar tudo aquilo que a sociedade industrial desenvolvida não permitiu até o momento: viver a verdadeira democracia, na qual a igualdade tenha suas bases na distribuição igualitária das riquezas produzidas.

Apropriando-se de um argumento utilizado pelas DCNEB, cabe-nos indagar:

[...] no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? (BRASIL, 2013a, p. 18-19).

Em outros termos, quais as orientações para o ensino de história no contexto atual?

Temos como hipótese que as orientações que se seguiram à LDB n.º 9.394/96), aos PCNs e às DCNEB (re)direcionaram a perspectiva de formação, embora o foco mantenha-se na aprendizagem com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências. Importa, então, analisarmos e refletirmos sobre os determinantes históricos, políticos e econômicos em que se configura a inserção da BNCC na educação brasileira, com vistas a analisar os progressos e limitações da nova legislação. Nos próximos capítulos, analisaremos as finalidades sociais mais amplas atribuídas à educação e mais especificamente ao ensino de História pela BNCC, documento mais recente da política educacional brasileira, ainda no início de sua implementação que aponta para a necessidade de intensificar o trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, desafiando-nos a analisar a perspectiva de formação a ela subjacente.

5. MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: A BNCC NA ERA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A máxima da política educacional brasileira deste limiar do século XXI é a BNCC que, apesar de ser um documento recente, faz parte de velhas reivindicações e constitui-se como

[...] uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (ABUD, 2016, p. 302).

Analisando-se as prerrogativas da BNCC, de pronto, surgem alguns questionamentos: qual o objetivo de uma base nacional comum curricular? O que se entende por conteúdo mínimo? Qual será esse mínimo? Já em 2002, Apple, no texto “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, argumentava sobre os perigos que pairam sobre a ideia do comum para todos. Esses argumentos nos instigam a retomar o entendimento de Marcuse (1973, p. 70) de que, como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia fundem-se em um sistema que busca conter o progresso técnico na estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica torna-se a racionalidade política. Nessas condições,

Quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os meios pelos quais os indivíduos administrados poderão romper sua servidão e conquistar sua própria libertação (MARCUSE, 1973, p. 28).

Nesse sentido, recorreremos à discussão de Benjamin (1987) sobre o declínio da experiência. Arriscamo-nos a pensar que as críticas que o autor tece à arte como produto da racionalidade técnica, ou seja, que a magia e o encanto pela técnica que ele critica, podem ser encontrados no vislumbre pela BNCC. No cenário nacional, a BNCC é destacada como a solução para os problemas que a suposta ausência de um currículo nacional suscita,

levando-nos a refletir sobre o fato de que o fascínio e a sedução pela BNCC pode ser um redutor da possibilidade de percebê-la como resultado de uma elaboração técnica e de uma arte, capazes de produzir consensos em torno da ideia de educação e de currículo, que resultam da reprodutibilidade de velhos objetivos e da incorporação de novos, alinhados à lógica da sociedade industrial desenvolvida, que contraria o objetivo de uma educação para o desenvolvimento humano, para a experiência (*Erfahrung*), tendo em vista o fortalecimento do eu histórico.

A BNCC como uma construção ideológica, por meio da qual o primado da racionalidade e a ausência de reflexão se manifestam, carece ser compreendida. Adorno (1969a) orienta que não basta falar dos fatos a distância. O reconhecimento de que uma dada orientação busca atender às exigências de autoconservação da ordem, da forma de organização e manutenção da sociedade, ou seja, do *status quo*, se faz paralelamente ao desvelamento dos limites objetivamente impostos à formação para a autonomia e para a emancipação. Refazer a trajetória de elaboração da BNCC permite compreender como ela se relaciona com questões políticas e econômicas mais amplas. A análise da narrativa construída para legitimá-la como documento oficial possibilita a reflexão crítica sobre a educação e o devir histórico.

Dourado e Siqueira (2019, p. 291) corroboram a ideia de que não é possível refletir criticamente sobre a BNCC sem “[...] compreendê-la como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento”. Para a BNCC

[...] a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017a, p. 8).

Como diz Benjamin (1989, p. 111), “[...] a moldura que envolve a cena exige ser contemplada”. O entrelaçamento entre a BNCC, a política e a educação (entendida aqui como formação), passa pela Agenda 2030 e pelo sentido atribuído à BNCC.

Para a compreensão sobre o sentido e o significado atribuídos à BNCC, amparamo-nos na reflexão de Adorno (1932) acerca dos equívocos presentes nas expressões sentido (ou significado). Sentido pode dizer respeito a “[...] um conteúdo transcendente, que é

significado pelo ser, se encontra atrás do ser e pode ser tirado fora (sacado) por mediação da análise” (ADORNO, 1932, p. 3), mas pode ser também a interpretação que se faz, mas que não garante que o “[...] interpretado resulte pleno de sentido” (ADORNO, 1932, p. 3). Em ambas as situações, importa perguntar sobre o sentido do ser como significado da categoria ser, ou seja, confrontando com o que o ser realmente é, para que se evidencie seu caráter de aparência na forma como se apresenta.

À primeira vista, podemos supor que a BNCC configura uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas pelos organismos internacionais, na medida em que propõem, de maneira explícita, uma educação com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, aderindo a uma determinada perspectiva de desenvolvimento humano global e de formação integral.

Assim, o desvelamento do discurso e dos objetivos da Agenda 2030 coloca-se como preeminente para o entendimento das orientações presentes na BNCC, ou seja, para a compreensão dos aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais que a envolvem – forma e conteúdo – e que contribuem para definir as competências e habilidades a serem desenvolvidos mediante a seleção de determinados objetos de conhecimento, com vistas a uma formação para se ajustar às injustiças.

Embora iniciamos a reflexão fazendo alusão à obra de Benjamin (1987) para problematizar a ideia de que no cenário nacional a BNCC suscita encantamento, justamente porque representa o novo currículo, nossa análise não será guiada somente pelo pensamento e escritos desse autor. A referência à Benjamin (1987) é no sentido de que, o fato de não conhecermos os meandros da sua elaboração, há uma adesão à BNCC, feito uma magia. O discurso seduz, assemelhando-se à arte. Todavia, é expressão da política como mecanismo de controle. Os interesses políticos e econômicos estão sob o véu da ideia de construção de sociedade democrática, justa e inclusiva, obliterando a percepção da educação como 'negócio'. Soma-se a isso o fato de postular uma aprendizagem assentada no desenvolvimento de competências e habilidades, revelando o predomínio da técnica. Assim, iniciamos a discussão com Benjamin e procedemos a análise com amparo em ideias de Marcuse e de Adorno, buscando compreender as possíveis implicações das orientações da BNCC para a formação no contexto em que as tecnologias da comunicação e da informação orientam a aprendizagem.

5.1 Agenda 2030: o chamado à ação global como uma nova forma de controle

O documento *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* publicado no Brasil pelo Centro de Informação das Nações Unidas (Unic-Rio), em 13 de outubro de 2015, apresenta-se como resultado de um trabalho coletivo, conforme expressa o trecho a seguir:

Nós, chefes de Estado e de Governo e altos representantes, reunidos na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015 no momento em que a Organização comemora seu septuagésimo aniversário, decidimos hoje sobre os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais. Em nome dos povos que servimos, nós adotamos uma decisão histórica sobre um conjunto de Objetivos e metas universais e transformadoras que é abrangente, de longo alcance e centrado nas pessoas. Comprometemo-nos a trabalhar incansavelmente para a plena implementação desta Agenda em 2030 (ONU, 2015, p. 3).

O documento é um chamado à ação para mudar mundo. Por meio dele, chefes de Estados e de governos representantes da Organização das Nações Unidas (ONU), amparados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), anunciam 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas para estimular ações voltadas ao desenvolvimento sustentável da humanidade e do planeta para os próximos 15 anos, sob o propósito de compartilhar um conjunto de princípios e de compromissos, que deverão orientar globalmente as ações e as políticas sociais. Todavia, ao afirmar que o anunciado é uma carta para as pessoas e para o planeta no século XXI, ou seja, uma agenda para a ação global, delega-se a uma instituição o poder de falar em nome de todos os povos, sob o argumento de que está a serviço do bem comum, esquecendo-se das ambiguidades das instituições que, representantes da sociedade, exercem o controle e o poder.

Fazendo uso de uma linguagem otimista, exalta que na década de 1970, no auge da crise econômica mundial, uma geração anterior de líderes mundiais, a partir da divisão e das cinzas da guerra, reuniram-se para criar a ONU e os valores da paz, do diálogo e da cooperação internacional que a fundamentam, expressos na Carta das Nações Unidas. Dizem, ainda, que a decisão de construir um futuro melhor poderá alcançar um grande significado histórico, pois talvez seja a primeira geração a ter sucesso em eliminar a

pobreza, bem como a última a ter a chance de salvar o planeta.

Faz-se, assim, alusão à ideia de que em 2030 o mundo poderá ser um lugar melhor para todos, desde que os novos objetivos definidos para o planeta sejam alcançados. Contudo, não há menção ao fato de que desde que “[...] a luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornaram cada vez mais científicas e racionais” (MARCUSE, 1973, p. 143), a ONU vem propondo ações para amenizar os altos índices de poluição e de devastação dos recursos naturais que comprometem a qualidade de vida da população mundial, como forma de não refrear o progresso.

Como afirma Marcuse (1973, p. 36),

A sociedade industrial que faz suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza, para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos. Torna-se irracional quando o êxito desses esforços cria novas dimensões de realização humana.

Daí a importância de compreendermos a amplitude do pronome nós, voltando-nos para outro excerto, no qual lemos:

‘Nós, os povos’ são as celebradas palavras de abertura da Carta da ONU. E são ‘nós os povos’ que estão embarcando hoje na estrada para 2030. Nossa jornada vai envolver governos, bem como os parlamentos, o Sistema das Nações Unidas e outras instituições internacionais, autoridades locais, povos indígenas, sociedade civil, os negócios e o setor privado, a comunidade científica e acadêmica – e todas as pessoas. Milhões já se envolveram com – e passarão a deter – esta Agenda. É uma Agenda do povo, pelo povo e para o povo – e isto, acreditamos, irá garantir o seu sucesso (ONU, 2015, p.16).

Apesar de não explicitar, a Agenda 2030 expressa os interesses dos organismos internacionais e de suas instituições como o BM que a partir da segunda metade do século XX reduziram “[...] a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico” (CORAGGIO, 1996, p. 11), como forma de propalar o bem comum e ao mesmo tempo não obliterar os avanços do capital flexível. O conjunto de objetivos e de metas econômicas, sociais e ambientais anunciadas e que entraram em vigor no dia 1º de

janeiro de 2016 para orientar as decisões a serem tomadas por todos os países até 2030, ao apontar para os meios de implementação da Agenda, dá continuidade à interferência dos organismos internacionais na elaboração das políticas sociais como medidas compensatórias e redistributivas (CORAGGIO, 1996) e no seu conjunto as políticas educacionais. Nesse sentido, dois aspectos chamam-nos a atenção: o tratamento dado às questões de ordem econômica, política e social e o tratamento destinado à educação, em específico.

Destaca-se que os objetivos e as metas anunciadas são universais, envolvem igualmente países desenvolvidos e em desenvolvimento. “Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 3), ou seja, são objetivos interdependentes e interligados às dimensões do desenvolvimento sustentável, a saber: a econômica, a social e a ambiental. São eles:

- Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
- Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
- Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
- Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
- Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
- Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
- Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
- Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
- Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
- Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
- Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
- Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (*)

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 18-19).

No âmbito dos ODS, todos são considerados fundamentais e de igual importância em relação aos demais e às metas estipuladas pela Agenda, tal como se pode depreender da epígrafe a seguir:

Nestes Objetivos e metas, estamos estabelecendo uma visão extremamente ambiciosa e transformadora. Prevemos um mundo livre da pobreza, fome, doença e penúria, onde toda a vida pode prosperar. Prevemos um mundo livre do medo e da violência. Um mundo com alfabetização universal. Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis, aos cuidados de saúde e proteção social, onde o bem-estar físico, mental e social estão assegurados (ONU, 2015, p. 4).

A Agenda 2030 se compromete em promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres da pobreza, da fome, do medo e da violência, nas quais todos os homens possam viver com segurança, com dignidade, inclusive em relação aos cuidados de saúde e proteção social, de modo que o bem-estar físico, mental e social seja assegurado.

No seu conjunto, os ODS e metas postulam a construção de um mundo equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo e sustentável, em que as necessidades das pessoas mais vulneráveis sejam atendidas, condição que, agora, se coloca como um desafio ainda maior. Se considerarmos que estamos vivendo uma regressão em relação ao que supostamente foi alcançado até aqui em termos de amenização de um progresso desigual, a sua realização poderá apenas contribuir para o progresso material, o que não será novidade,

pois portam interesses estritamente políticos e econômicos.

Para a consecução do objetivo de construir sociedades inclusivas, reitera-se a necessidade de desenvolver economias dinâmicas, sustentáveis, inovadoras e centradas nas pessoas, promover o emprego dos jovens e o empoderamento econômico das mulheres. Considera-se que tais ações são formas de combater a pobreza extremada, a desigualdade, inclusive a de gênero, o desemprego, particularmente entre os jovens, as crises humanitárias relacionadas ao deslocamento forçado de pessoas, os constantes conflitos, o extremismo violento, o tráfico humano, o trabalho infantil e o terrorismo, elementos que ameaçam o progresso alcançado nas últimas décadas com o desenvolvimento técnico e impedem as pessoas da plena realização pessoal. Fala-se em combate, mas não em eliminação dos fatores que fazem os fatos (MARCUSE, 1973). Propõe-se acabar com a fome, erradicar a pobreza, proteger o planeta, sem tocar nas suas causas, ou seja, não cogita conhecer os fatores de a humanidade ter alcançado, de um lado, o progresso técnico, científico e econômico, e de outro lado, a miséria humana acompanhada de desastres naturais.

Contraditoriamente, afirmam que estão determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente, com vistas a garantir a realização da dignidade e da igualdade humana, sem considerar que a transformação da sociedade compreende a transformação da base técnica que a mantém e sustenta as instituições econômicas e políticas (MARCUSE, 1973). Fala em preservação da vida, em combate à destruição do planeta, no entanto, afirma que está determinada a fortalecer as capacidades produtivas dos países menos desenvolvidos em todos os setores, propondo a adoção de políticas que aumentem as capacidades de produção e a produtividade.

Nesse sentido, os esforços elencados são passíveis de submeter a humanidade à produção pacífica de seus próprios meios de destruição. Eles reforçam que “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 5). Portanto, observa-se ambiguidades.

À primeira vista, podemos entender que o desejo é o de uma sociedade justa para

todos e uma educação de qualidade com foco no desenvolvimento humano; um olhar mais atento revela contradições (LIBÂNEO, 2012). Ao mesmo tempo que se diz engajada com questões voltadas para a realização da perspectiva humana, a Agenda 2030 se mostra alinhada aos interesses do capital. Tais objetivos são parte integrante das políticas globais defendidas pelos organismos internacionais; são objetivos assistenciais, ligados à luta política e econômica por questões sociais. A luta assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos e sociais visa a manutenção da sociedade, conclamando as esferas pública e privada à (re)organização das ações políticas que, em última instância, objetivam amenizar os conflitos, construir sociedades “justas” e pacíficas, incorporando as classes trabalhadoras (MARCUSE, 1973).

Nessas condições, “[...] o conceito de desenvolvimento humano converte-se, [assim], numa categoria essencial para as formulações de agências internacionais” (LIBÂNEO, 2012, p. 19). Quando esse ponto é atingido, a dominação disfarçada em ações sociais se estende a todas as esferas da vida, integra toda possibilidade de oposição autêntica, absorve todas as alternativas; ordens pública e privada confundem-se (MARCUSE, 1973), evidenciando os traços básicos das orientações dos organismos internacionais para a formulação das políticas sociais.

[...] a) reducionismos economicistas, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança, etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Por se tratar de objetivos sociais pensados para instrumentalizar a política econômica, os ODS também se constituem como objetivos políticos e econômicos. Eles prejudgam as possibilidades da vida digna e justa que deveriam preceder todas as intenções, contudo servem à manipulação das necessidades. A racionalidade tecnológica expressa nos objetivos de desenvolvimento sustentável, para além de revelar o seu caráter político à medida que objetivam a criação de um universo no qual sociedade e natureza sejam preservadas em defesa do aparato, recai sobre a educação, que passa a ser entendida como um meio para modelar o comportamento sustentável.

Apesar de a Agenda 2030 não ser um documento da área da educação, a tendência é que ela oriente as políticas educacionais e as ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino, haja vista que contempla um ODS específico para a educação, a saber, o de número quatro que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, propondo:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (ONU, 2015, p. 23-24).

A educação é considerada um importante facilitador do desenvolvimento sustentável. A ideia é garantir o acesso de todos aos diferentes níveis de educação e de formação profissional. Argumenta-se que todos devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade.

Propõe-se garantir que meninas e meninos tenham um desenvolvimento de qualidade, por meio do acesso a uma educação capaz de conduzir a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, a começar na primeira infância; sejam alfabetizados e adquiram o conhecimento básico de matemática. E, ainda, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade,

a preços acessíveis, incluindo universidade com vistas a aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Com base em análises de Marcuse (1973, p. 142), podemos dizer que há algo de contraditório na ideia de educação de qualidade. A qualidade postulada liga-se à ideia de uma educação para o desenvolvimento sustentável, conforme explicita o subitem 4.7.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 23-24).

Na perspectiva da Agenda 2030, educação de qualidade diz respeito à apropriação de conhecimentos e de habilidades necessárias para promover comportamentos sustentáveis, estilos de vida compatíveis com a promoção de uma cultura de paz, de respeito à diversidade cultural, de valorização dos direitos humanos assentados na ideia de cidadania global.

Afirma-se que não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e que não há paz sem desenvolvimento sustentável. Portanto, a educação também deve contribuir para a promoção da paz e da segurança; para a compreensão da diversidade natural e cultural do mundo, para a tolerância, o respeito mútuo, desenvolvendo a ética necessária para o exercício da cidadania global. De igual forma considera o esporte como um importante instrumento para o desenvolvimento da paz e a promoção da tolerância, do respeito e para o empoderamento das mulheres e das meninas.

Postula-se que o empoderamento das mulheres e das meninas contribuiria para o progresso em todos os seus objetivos e metas. Propõe-se a ideia de que as mulheres e as meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, aos recursos econômicos e à participação política, bem como à igualdade de oportunidades como os homens e os meninos em termos de emprego, de liderança e de tomada de decisões em todos os níveis. Todas as formas de discriminação e de violência contra as mulheres e as

meninas devem ser combatidas, inclusive por meio do engajamento de homens e de meninos.

Esse, realmente, é o desejo quando pensamos em uma sociedade que promove as condições humanas, todavia, são ideias que ocupam lugar em documentos, na prática, as ações não caminham nesse sentido, já que o intuito não é romper com as condições objetivas. Vejamos os objetivos contemplados:

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos (ONU, 2015, p. 24).

Para a consecução do objetivo de empoderar as mulheres e as meninas, propõe-se a adoção e o fortalecimento de políticas sólidas e uma legislação coerente com a promoção da igualdade de gênero, ou seja, a realização de reformas para dar-lhes direitos iguais. Afirma-se que somente será possível o desenvolvimento humano e sustentável quando houver a plena realização dos direitos humanos. Portanto, dentre os objetivos almejados destacam-se:

[...] 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública

[...] 5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015, p. 24).

Ao propor que os vulneráveis sejam empoderados, a ideia de empoderamento

chama a atenção pelo fato de estar ligada à formação. O porquê de empoderar mulheres e meninas não está explícito no documento. Nas entrelinhas é possível depreender que a palavra empoderamento é adotada no sentido de fortalecer a igualdade de direitos entre homens e mulheres como forma de sustentar a economia mundial, ou seja, de tornar as mulheres empreendedoras (ROMANO, 2002) e ao mesmo tempo, agentes pacificadoras na luta pela existência.

Romano (2002, p. 10) aponta que

[...] o empoderamento é uma dentre as categorias e/ou abordagens como, por exemplo, participação, descentralização, capital social, abordagem de direitos (rights-based approach) que de forma explícita ou implícita está inserida no debate ideológico em torno do desenvolvimento.

A palavra empoderamento, como uma categoria, originada dos discursos críticos foi apropriada e ressignificada pelo discurso dos organismos internacionais na década de 1990 e vem sendo usada principalmente pelos defensores de uma globalização regida pelo mercado, ou, dito de outra forma, pelo neoliberalismo e aqueles que defendem a construção de um outro mundo, entendido como possível e melhor para todos, sem alterar as questões objetivas. Das análises de Romano (2002, p. 18) depreende-se que “no combate à pobreza, a abordagem de empoderamento implica o desenvolvimento das capacidades (capabilities) das pessoas pobres e excluídas”, não para que venham a superar as limitações e transformar as relações de poder instituídas. Consiste em um projeto de promoção das liberdades individuais de maneira instrumental, ou seja, orientado para as mulheres e meninas como agentes sociais. Empoderar, em última instância, significa fortalecer o individualismo e não a individualidade.

Na Agenda 2030 a pobreza é tratada como o elemento responsável pela privação e pelo desempoderamento (ANTUNES, 2002). Não se relaciona a pobreza às questões de renda, tampouco se fala em redistribuição da renda. Postula-se que as pessoas que estão vulneráveis, em situação de pobreza, devem ser empoderadas.

O empoderamento é encarado como estímulo e motor do processo de desenvolvimento e superação das pobreza. Um processo contínuo e em

constante renovação que permite a sustentabilidade dos processos locais de desenvolvimento a longo prazo, por exemplo, com a saída das ONGs internacionais e nacionais da gestão do projeto de desenvolvimento e com a passagem da responsabilidade de gestão do mesmo às comunidades locais (ANTUNES, 2002, p. 97).

O empoderamento é visto como meio de combate à pobreza. A ideia de empoderamento não objetiva enfrentar as causas que originam a pobreza e a exclusão, ou seja, os fatores econômicos, sociais e culturais que contribuem para perpetuar a experiência de exclusão e de pobreza. Ao contrário, pretende unificar os elementos que compõem a situação das pessoas vivendo na pobreza e, ao mesmo tempo, colocá-las no centro do processo de desenvolvimento, ou seja, como responsáveis pela transformação individual (IORIO, 2002). Em relação às mulheres e às meninas, o empoderamento tem como objetivo o aumento da autoestima e da autoconfiança, do poder pessoal para que se transformem em agentes de seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, e nas palavras de Iorio (2002, p. 26), a ideia de empoderamento visa “[...] equaciona[r] desenvolvimento como crescimento econômico”, pois “recolocar as pessoas e os grupos vivendo na pobreza ou excluídos no centro do processo de desenvolvimento significa colocar as instituições econômicas (mercados) e políticas a serviço destes grupos”.

Sobre essa questão, Marcuse (2001, p. 90) ajuda-nos a compreender que à medida que aumentam os 'meios racionais de destruição e domínio' da natureza e do homem, ou seja, o controle, impede-se a 'realização efetiva da humanidade'. Nesse sentido, enquanto se vislumbra a realização do direito humano pela via do empoderamento da mulher, por exemplo, oculta-se que a emancipação do indivíduo passa pela emancipação da sociedade.

A autodeterminação será real desde que as massas tenham sido dissolvidas em indivíduos libertos de toda propaganda, doutrinação e manipulação, capazes de conhecer e compreender os fatos e de avaliar as alternativas. Em outras palavras, a sociedade seria racional e livre desde que fosse organizada, mantida e reproduzida por um Sujeito histórico essencialmente novo (MARCUSE, 1973, p. 230-231).

A possibilidade de uma autodeterminação autêntica pelos indivíduos, dado o nível cultural, material e intelectual atingido pela humanidade tende a se esbarrar na própria ideia de empoderamento, como expressão do controle social. O empoderamento estabelece

as condições da autodeterminação. Esta pode até tornar-se eficaz em sua própria esfera nas decisões que envolvem a existência individual, ainda que de maneira duvidosa, mas no que diz respeito à mudança qualitativa do todo social, certamente, não implicará em transformação (MARCUSE, 1973). A transformação qualitativa depende da libertação dos interesses repressivos.

Isso nos impõe retomar a ideia de que todos devem trabalhar pela implementação da Agenda 2030 de forma consistente. Os argumentos abaixo reforçam a possibilidade de a educação permanecer sendo orientada pela lógica do capital, abrindo precedentes para a participação de grupos da iniciativa privada no que diz respeito às tomadas de decisão na área da educação escolar.

Estamos determinados a mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada, concentrada em especial nas necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas (ONU, 2015, p. 2).

Além de apontar para os objetivos e metas, a Agenda 2030 não apenas sinaliza para os fins, como para os meios necessários à concretização das ambições coletivas. Como o imperativo “estamos determinados” perpassa todas as metas da Agenda 2030, ele inclui a parceria global e as parcerias multissetoriais. No âmbito da parceria global, governos e instituições públicas deverão trabalhar em estreita colaboração na implementação da Agenda 2030 com as autoridades regionais e locais, as instituições sub-regionais, as instituições internacionais, as universidades, as organizações filantrópicas, os grupos de voluntários e outros.

Isso evidencia que a sociedade estabelecida está “[...] mudando, ou já modificaram as instituições básicas no sentido de aumentar o planejamento. Uma vez que o desenvolvimento e a utilização de todos os recursos disponíveis para a satisfação universal das necessidades vitais é o requisito da pacificação” (MARCUSE, 1973, p. 203), todas as instituições nas quais a pacificação pode ser visualizada são conclamadas a colaborar com a efetivação da Agenda 2030. Destaca-se a importância do setor privado, desde as microempresas e as cooperativas até as multinacionais, bem como das organizações da

sociedade civil e das organizações filantrópicas no processo de implementação da nova Agenda. Considera-se que

A atividade empresarial privada, o investimento e a inovação são os principais impulsionadores da produtividade, do crescimento econômico inclusivo e da criação de emprego. Reconhecemos a diversidade do setor privado, que vai desde as microempresas e cooperativas às multinacionais. Convocamos todas as empresas a aplicar sua criatividade e inovação na resolução dos desafios do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 41).

Nessa perspectiva, a parceria global deverá ser complementada por parcerias multissetoriais, entendidas como as parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil, competindo-lhes mobilizar e compartilhar “[...] conhecimento, expertise, tecnologia e recursos financeiros, para apoiar a realização dos objetivos do desenvolvimento sustentável em todos os países, particularmente nos países em desenvolvimento” (ONU, 2015, p. 39). Na agenda lê-se: “Vamos promover uma intensificação transparente e responsável de cooperação público-privada” (ONU, 2015, p. 45), no apoio e no acompanhamento do progresso.

Advogar a favor das parceiras equivale a incentivar estratégias de mobilização de recursos nacionais públicos, de empresas privadas e financeiras nacionais e internacionais, cooperação para o desenvolvimento internacional. Salienta-se que a parceria global, deverá facilitar “[...] um engajamento global intensivo em apoio à implementação de todos os Objetivos e metas, reunindo governos, setor privado, sociedade civil, o Sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis” (ONU, 2015, p. 13). Destaca que no processo de concretização dos ODS e das metas anunciadas pela Agenda,

[...] o financiamento público internacional desempenha um papel importante como complemento dos esforços dos países para mobilizar os recursos públicos internamente, especialmente nos países mais pobres e vulneráveis com recursos internos limitados (ONU, 2015, p. 14).

Ao dizer que a realização da Agenda 2030 depende das parceiras globais, do poder internacional e das parcerias multissetoriais, “Sua racionalidade se torna ainda mais suspeita” (MARCUSE, 1973, p. 143). Falsa do ponto de vista dos princípios humanos e

verdadeira perante a lógica do capital, que desde o início de sua história conserva o desumano na suposta ideia de humanização que propala, pois a racionalização, volta-se para a padronização da mente e do comportamento (MARCUSE, 1973).

Os ODS são contraditórios. Eles permitem perceber em que medida “[...] a luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se torna[ra]m cada vez mais científicas e racionais” (MARCUSE, 1973, p. 143). Sob a lógica do capital, estão orientados para fins sociais, não levando em consideração que a “Organização para a paz é diferente de organização para a guerra; as instituições que serviram à luta pela existência não podem servir à pacificação da existência. A vida como um fim é qualitativamente diferente da vida como um meio”, conforme diz Marcuse (1973, p. 36).

A ideia de ODs oculta as reais intenções de uma forma de organização da sociedade que objetiva manter “[...] sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior” (MARCUSE, 1973, p. 142). A força e os limites dessa racionalidade permanecem impondo ao homem a subordinação que perpetua a luta pela existência, complementa o autor.

Voltando para a ideia de sustentabilidade, convém mencionar que, segundo Vizeu, Meneghetti e Seifert (2012, p. 569), “Na era moderna – cuja estrutura política vigente é o capitalismo – vários conceitos emergem com o propósito de reafirmação do sistema social e político dominante”. Dentre eles, destaca-se o de desenvolvimento sustentável, que segundo os autores, é aparente, sua essência é ideológica, de forma nada ingênuo, visa criar “uma falsa noção de conciliação entre o capitalismo e a questão ecológica” (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012, p. 569). Ele visa amenizar os efeitos nocivos que o capitalista trouxe ao sistema, quer dizer, o conceito de sustentabilidade “[...] surge em razão do processo de degradação econômica, fragilidade política e destruição da natureza como tentativa de amenizar o gérmen do sistema de produção capitalista: exploração, destruição e alienação” (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012, p. 580).

Assim como outros conceitos sofreram alteração em relação à sua perspectiva social-histórica, o conceito de sustentabilidade também se alterou.

Em meados dos anos 1990, o conceito de desenvolvimento sustentável foi traduzido pelo consultor Britânico John Elkington no modelo que contemporaneamente tem orientado a ação e prática empresarial para a (pretensa) sustentabilidade. Elkington (1997) sugeriu que a atividade corporativa orientada pela lógica do desenvolvimento sustentável é aquela que, ao mesmo tempo, produz lucros, é socialmente justa e ambientalmente correta. Esse modelo ficou conhecido como o tripé do desenvolvimento sustentável ou Triple Bottom Line (3BL): Profits, People, Planet, amarrando num único conceito os ideais da prosperidade econômica, qualidade ambiental e justiça social. Mais precisamente, presume que o sucesso de uma organização empresarial deve ser mensurado não apenas em face de variáveis financeiras, mas também pelo seu desempenho social e ambiental (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012, p. 574).

O termo surgiu e ganhou força como forma de promover uma ideologia materializada em ações modestas para dissuadir a opinião pública, de modo que a realidade seja vista diferentemente do que é. Assim, importa encaixar a ideia de desenvolvimento sustentável nos contextos e nos discursos que atendam aos interesses do capital.

Ela é introduzida e arduamente defendida, como uma forma de autocontrole para manter as condições de produção e não para amenizar o sofrimento humano e da natureza, que desde que o homem pressupõe dominá-la tem reagido e respondido sob a forma de catástrofes naturais, voltando-se contra a segurança do planeta.

Portanto, desenvolvimento sustentável é também ideologia, mascara e distorce o real, ao fazer-se como versão dominante, porém não verdadeira de algo. Seu compartilhamento como necessidade central nos discursos empresariais demonstra como a ideologia se impôs ante a reflexão permanente e contínua da realidade, motivando justamente o aparecimento da sustentabilidade.

“Essa ideologia pertence ao aparato social estabelecido; é um requisito para o seu funcionamento contínuo e parte de sua racionalidade” (MARCUSE, 1973, p. 143). Embora Marcuse não tenha explorado o conceito de sustentabilidade, ajuda-nos a compreender que a ideia de sustentável corresponde a um conjunto de alternativas utópicas. Na sociedade atual, assim como a destruição é o preço do progresso (MARCUSE, 1973), a labuta, a adaptação e a integração são os requisitos para a sua manutenção (ADORNO, 2008).

Isso revela o poder de manipulação do capital, inclusive sobre a ciência. Teoricamente, a ideia de sustentabilidade resulta de objetivos que poderão ter

consequências anticientíficas, mas apresenta-se na prática como proposta de uma aplicação social específica da ciência (MARCUSE, 1973). Os propósitos, sustentáveis poderão se converter na prática na expressão máxima da racionalidade produtiva.

Nessa perspectiva, a civilização tende a reduzir suas ações destruidoras contra a natureza, realizando uma “transformação libertadora em seus jardins, parques e territórios de reserva. Mas fora dessas pequenas áreas protegidas, [continua tratando] a Natureza como tem tratado o homem – como um instrumento de produtividade destrutiva” (MARCUSE, 1973, p. 221). Na ideia propalada de preservação está presente a redução estética; ela se mantém como expressão do domínio orientando para a libertação. Eis as contradições: “O cultivo do solo é qualitativamente diferente da destruição do solo; a extração dos recursos naturais, da exploração perdulária; a limpeza das florestas, do desflorestamento em massa” (MARCUSE, 1973, p. 221). Por tais razões, “pobreza, doença e crescimento canceroso são tão naturais quanto os males humanos – sua redução e remoção é libertação de vida”, afirma Marcuse (1973, p. 221).

Colocações como essas nos levam a pensar que quando se propõe erradicar o desemprego, a fome e a miséria, ou até mesmo estudar a tecnologia, deveria se perguntar sobre “como alcançar um crescimento baseado em tecnologias de trabalho intensivo quando o modelo informacional de desenvolvimento é justamente um grande eliminador de forças de trabalho?” (CORAGGIO, 1996, p. 86). Contudo, o aparato não duvida, tampouco abandona o objetivo de criar a existência humana com base em uma natureza humanizada, apenas em sua aparência, para manter as intenções ocultas de atender aos objetivos do capital. Assim, corre-se o risco de a educação manter-se presa à racionalidade instrumental.

5.2 Base Nacional Comum Curricular: forma e conteúdo

O texto de apresentação da BNCC (BRASIL, 2017a), tem início da seguinte forma:

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do

Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção. Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2017a, p. 5).

Da apresentação destacam-se três ideias. A primeira delas refere-se à premissa de que, com a BNCC, atinge-se o objetivo de uma base para toda a educação básica brasileira. Dessa ideia decorre a segunda, qual seja, a afirmação de que a BNCC se apresenta como um documento completo e contemporâneo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e articulado às demandas do estudante, com vistas a prepará-lo para o futuro. Por fim, a terceira ideia é o entendimento da BNCC como peça central para o alcance da aprendizagem de qualidade.

O entendimento de que, com a BNCC, atinge-se o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira pauta-se no pressuposto de que ela “encerra” a luta, em termos legais, pela concretização de uma Base Nacional Comum (BNC), em consonância com o que preceituam os documentos oficiais orientadores do ensino: CF de 1988 em seu art. 210 e LDB n.º 9.394/96 em seu art.26, citados anteriormente, sob a seguinte justificativa:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

A BNCC não é currículo, apenas define as aprendizagens consideradas essenciais pela política social (HÖFLING, 2001), para assegurar o direito de desenvolvimento dos alunos em todo o território nacional. Espera-se que o documento alcance a meta de superar a fragmentação das políticas educacionais, que enseje o fortalecimento do regime de colaboração em âmbitos federal, estadual e municipal e que seja balizadora da qualidade da educação, integrando a política nacional de educação e contribuindo para o alinhamento de

outras políticas e ações, nas três esferas de governo, no que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. No documento, lê-se:

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, 2017a, p. 5).

Dessa ideia decorre a assertiva de que a Base se apresenta como um documento completo e contemporâneo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e articulado às demandas do estudante, com vistas a prepará-lo para o futuro. Essas questões remetem aos aspectos históricos e políticos do processo de elaboração e de constituição da BNCC. No que diz respeito aos antecedentes históricos, Dourado e Siqueira (2019, p. 368) apontam que um dado importante a ser considerado é o papel do Estado na condução da BNC como política nacional.

É consenso que até a oficialização da BNCC, em dezembro de 2017, várias ações e documentos foram implementados, visando à efetivação da ideia de uma Base Curricular Comum. Além dos PCNs e das DCNEB, destacam-se a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada pela primeira vez em 2010, que sinalizou a necessidade de uma BNC, como parte integrante de um Plano Nacional de Educação (PNE), articulado às demandas educacionais e à consequente regulamentação do PNE, a partir da aprovação da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE, com vigência de dez anos (2014-2024), apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio das quais sinaliza a importância de uma BNC. E ainda, a realização da 2ª Conae, em 2014, da qual resultou um documento com propostas para a Educação brasileira, que se tornou referencial para o processo de mobilização em torno da BNCC em todo o país.

Sob o argumento de que os PCNs e as DCNEB preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, no que diz respeito às questões curriculares no Brasil (BRASIL, 2013), em junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNC, por meio da Portaria n. 592. Em setembro desse mesmo ano, após a realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC, foi disponibilizada a sua primeira versão para todo o Brasil.

Os dados apontam que em dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar. Em maio de 2016, quando foi disponibilizada a segunda versão, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) realizou um movimento para discuti-la. Em agosto, porém, antes mesmo do encerramento das discussões em todo o território nacional, a terceira versão começou a ser redigida com base na segunda. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que em dezembro a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Na continuidade dessas ações, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC em todo o território nacional. Em março de 2018, iniciou-se nas escolas o processo de estudo da parte homologada do documento, correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e seus impactos na educação básica brasileira. Em dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento para a etapa do ensino médio.

Alega-se que a BNCC foi concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil. De fato, o CNE realizou audiências públicas para a discussão sobre o documento para todas as etapas da educação básica. Também coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o país, contendo sugestões de aprimoramento do texto da base, a partir de uma consulta nacional. Afirma-se que todas as contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento. Contudo, sobre a participação da sociedade no processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017a), Bittencourt (2018, p. 143), em *Reflexões sobre o ensino de História*, adverte que

A construção de ‘uma base nacional comum curricular’ (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional.

Depreende-se que houve 'prioridade' de participação no processo de elaboração da BNCC, portanto, retrocede-se à década de 1990. Ela incorpora a racionalidade técnica, trazendo consigo a lógica das reformas educacionais, pois não só expressa a continuidade da interferência dos organismos internacionais, como o BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como torna manifesta o aprofundamento da lógica empresarial na gestão da educação.

Como a base técnica em que repousa a sociedade contemporânea e que sustenta as instituições econômicas e políticas (MARCUSE, 1973) está sob a orientação dos organismos internacionais que, conforme premissa da Agenda 2030, visam estimular os interesses e incentivar a participação de grupos privados na implementação de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável, é notório o papel desempenhado pela sociedade privada em parceria com o setor público no processo de elaboração da BNCC no Brasil.

Somam-se à atuação dos organismos internacionais, a participação das fundações e institutos e as consultorias brasileiras, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social e a Fundação Roberto Marinho, incluindo as prestadoras de serviços pedagógicos financiadas por grandes bancos e por grupos econômicos, como o próprio Itaú, o Unibanco, o Bradesco, o Santander e outras. Sob coordenação desses grupos, foram organizados o “Movimento pela Base” e o “Todos pela Educação”, em defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, acima de tudo, é prescritivo e padronizador (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Amparando-nos em Adorno (1986, p.10), podemos dizer que se proclamaram a participação e a discussão por toda a parte, certamente, para evitar o autoritarismo e para

promover a democracia, todavia a técnica e a tática utilizadas, assim como a conversão da democracia em “[...] uma categoria, aliás, perfeitamente burguesa –, aniquilou completamente a discussão”. Como a BNCC não representa uma ruptura com o que já vinha sendo discutido no país, a técnica da discussão alinhou-se aos interesses do capital e, para não perder o crédito de seus adeptos, propôs-se a discussão para a formulação do consenso.

Nessa perspectiva, cada argumento, cada proposição e cada orientação foram sendo recortados sob medida para a consecução de uma intenção, sem levar em conta a totalidade. Nesse processo, e no caso específico da BNCC, mal se ouviu a outra parte – professores, especialistas da educação, “[...] quando muito, para poder replicar com fórmulas estereotipadas” (ADORNO, 1986, p.10) – é preciso superar a obsolescência da escola, contribuir com o progresso científico e tecnológico. Assim, foram sendo eliminadas as possibilidades de experiências, ou seja, de permitir que a educação e o currículo fossem pensados por profissionais e estudiosos da educação.

Ao alinhar-se às orientações dos organismos internacionais, a BNCC incorporou os compromissos assumidos pelos governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no início da década de 1990, ampliando para a implementação da Agenda 2030. Sob a roupagem da inovação, aderiu ao discurso e à perspectiva de educação vinculada aos interesses do capital, inserindo-se no processo de operacionalização dos objetivos educacionais. No que tange aos objetivos educacionais, as análises mais detalhadas apontam que da primeira versão (2016) para a terceira versão da BNCC há alterações substanciais. Na terceira versão, torna-se explícita a ideia de competências.

Para esclarecer tal percepção, convém retomar a ideia de que a BNCC (BRASIL, 2017a) é peça central para alcançar a aprendizagem de qualidade, meta que deve ser perseguida pelo País, mantendo o foco no desenvolvimento de competências. Espera-se que ao longo da educação básica, as aprendizagens definidas como essenciais concorram para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a saber:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e

de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Percebemos que tais competências estão ligadas ao conhecimento, à formação do pensamento científico, crítico e criativo; às questões de ordem cultural e, sobretudo, à comunicação, à cultura e linguagem digital, à capacidade de argumentação, à autogestão, ao autoconhecimento e ao autocuidado, à empatia e colaboração, à autonomia e responsabilidade, com vistas ao desenvolvimento das habilidades requeridas pela sociedade.

“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’” (BRASIL, 2017, p. 8-9). Embora a BNCC sinalize que os currículos devem perseguir uma unidade na definição de princípios e de valores em conformidade com o que preceitua a LDB n.º 9.394/96 em seu Art. 26 diz que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Afirma-se que, para além da garantia de acesso e de permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens, buscando dar sentido ao que se aprende e incentivar o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, conforme se pode ler:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que

afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2017, p. 19).

Na BNCC a preocupação com as problemáticas contemporâneas torna-se a mesma destacada por documentos anteriormente analisados. Ela mantém as orientações já expressas nos PCNs que aponta[va]m para os temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo – no entanto, retoma-os de forma mais elaborada. A BNCC exacerba a preocupação com a condição humana integral no sentido de desenvolver as competências sócio-culturais e ambientais necessárias para a sustentabilidade e de forma mais abrangente aquelas relacionadas ao exercício da democracia formal, havendo uma clara orientação para o aprender sustentar-se e construir uma sociedade mais justa, solidária e equitativa. Vemos a democracia se confundir com sustentabilidade!

A BNCC afirma que os temas são de interesse dos alunos, mas na prática, são também de interesse da sociedade. Direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, educação em direitos humanos, incluindo a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e as culturas afro-brasileira, africana e indígena são temáticas que se alinham aos ODS e dizem respeito às transformações que se pretendem implementar.

Comprometemo-nos a fazer mudanças fundamentais na maneira como nossas sociedades produzem e consomem bens e serviços. Governos, organizações internacionais, setor empresarial e outros atores não estatais e indivíduos devem contribuir para a mudança de consumo e produção não sustentáveis, inclusive via mobilização, de todas as fontes, de assistência financeira e técnica para fortalecer as capacidades científicas, tecnológicas e de inovação dos países em desenvolvimento para avançar rumo a padrões mais sustentáveis de consumo e produção (ONU, 2030, p. 10).

Ao postular que cabe “[...] às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem pedagógica de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19), percebe-se o alinhamento às orientações da Agenda 2030, com vistas a compartilhar conhecimentos e experiências, de modo a permitir que o aluno entenda a dinâmica das relações sociais e do mundo do trabalho e aprenda a fazer escolhas coerentes com o exercício da cidadania formal, delineando seu projeto de vida.

Em consonância com a Agenda 2030, na BNCC há a proposição que a educação básica oportunize a formação e o desenvolvimento humano global, não no sentido de privilegiar a dimensão intelectual (cognitiva), mas assumindo

[...] uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A BNCC faz referência à igualdade, defendendo a tolerância, o acolhimento, as singularidades e as diversidades, mas não faz referência, conforme Moura (2010, p. 888), “[...] ao acesso igualitário de todos à educação escolar, sequer em uma perspectiva de futuro”. Ela diz orientar-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, (re)afirmando o compromisso com a formação para o trabalho e para a cidadania e com o

desenvolvimento de valores voltados para a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Na BNCC, o conceito de formação associa-se às ideias de protagonismo – empoderamento individual, capacitação técnico-profissional para a competitividade, empreendedorismo, isto é, “[...] um conjunto de expressões que constituem a 'qualidade' do ponto de vista da globalização neoliberal” (SOBRINHO, 2014, p. 349) e as prerrogativas apontam para o fortalecimento do discurso a favor da diversidade, como forma de promover a “democracia inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 14) – o respeito às diferenças e à diversidade, o apaziguamento dos conflitos, da discriminação e do preconceito, como forma de aliviar as tensões provocadas pelo modo de produzir riquezas.

Portanto, todas as competências estão relacionadas ao ‘saber’, mas,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2013). (BRASIL, 2017a, p. 8-9).

Assim, a ideia de competência está relacionada à apropriação de conceitos e de procedimentos entendidos como conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades para saber resolver situações-problema complexas da vida cotidiana e assim saber gerir conflitos, de modo que pouco se fala em apropriação de conhecimentos científicos.

Destaca-se que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14).

Trata-se na verdade, de desenvolver competências e habilidades socioemocionais,

que na perspectiva dos ODS, significa desenvolver comportamentos sustentáveis, resilientes, para preparar os jovens para as incertezas do mundo do trabalho e para suportar as frustrações de uma vida.

Nesse sentido, convém esclarecer que o termo socioemocional diz respeito a pensamentos, a sentimentos e a comportamentos, mas se refere aos processos de aquisição e de reforço de habilidades que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas de maneira competente e ética. Está ligado ao *autoconhecimento* das próprias emoções, valores e limitações; à *consciência social* de si e dos cuidados que deve ter em relação a outras pessoas, de respeito pelos sentimentos alheio, pela diversidade; à *tomada de decisão responsável*, no que tange, a saber identificar problemas, analisar e ter habilidade para solucioná-lo; às *habilidades de relacionamento*, saber estabelecer parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, cooperação, comunicação e flexibilidade na negociação de conflitos e por fim, ao *autocontrole*, autogestão do comportamento e emoções para atingir metas: motivação, disciplina e persistência (TACLA; FERREIRA; ESTANISLAU; FÓZ, 2014).

De acordo com Bittencourt (2018, p. 144), isso significa uma reorganização pedagógica para elevar o “capital humano ao status do capital financeiro”. Ao adotar o enfoque do desenvolvimento de competências, a BNCC afirma de maneira explícita o seu compromisso com a formação da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, também como sujeitos empreendedores. Por tais razões, a ideia de competências requer esclarecimento. Adorno (1972, p. 64) considera que:

Ficar fazendo carga com conceitos [...], sem levar em conta o que corresponde a essas palavras nas relações de fato e sem examinar até onde se estende o seu âmbito de vigência, é tão falso e irracional quanto uma conduta que, por amor à sua cega concepção nominalista do objeto, se bloqueia contra o fato de que [...] têm a sua objetividade: exprimem uma coerção do geral subjacente aos dados, que de modo algum é cabalmente traduzível mediante termos operacionais.

Para Adorno (1969c, p. 29), buscar a precisão do conceito tem o risco de destruir o seu próprio alvo. Assim, a análise exige a especificação daquilo a que realmente se refere, ‘no dizer de modo preciso’ o que se concebe como ‘competência’, considerando que

somente são verdadeiras de sentido aquelas reflexões que mergulham no objeto “[...] sem deixar de manter distância, que evitam os fatos e significados pontuais paralisadores” (ADORNO, 1969c, p. 30).

Encontramos no próprio documento a justificativa para a apropriação e a incorporação da ideia de competência em termos pedagógicos,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017a, p. 12).

A ideia de competência adotada pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, ou seja, é a mesma que está presente nos discursos dos documentos oficiais desde a década de 1990 e mantém relação com a racionalidade instrumental. Isso demonstra que o ensino por competências vem se ampliando nos discursos educacionais, nas práticas de ensino e nas avaliações de larga escala.

De acordo com Bittencourt (2018, p. 143), ele faz crítica ao ensino de conteúdos desvinculados da realidade do aluno, daquele ensino que não valoriza o saber fazer, ou seja, do saber necessário para operar os conteúdos aprendidos e visa “[...] fazer da avaliação do ensino uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores”.

Dourado e Siqueira (2019) corroboram a ideia de que o movimento em defesa das competências não é algo novo na história da educação.

Afirma-se nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL). Remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (1950) e Conferência Mundial Sobre Educação para Todos

Jomtien, Tailândia (1990), em seu documento ‘Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)’ (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

A noção de competência aludida na BNCC apoia-se substancialmente naquilo que foi anunciado e pode ser depreendido da obra de Perrenoud (1999, p. 7), que a define como sendo “[...] uma capacidade de agir em um determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Em *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*, Perrenoud (2000) esclarece que a ideia de competência envolve quatro aspectos, quais sejam:

1. As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Na perspectiva de Perrenoud (2000), competência refere-se à junção de conhecimentos e de atitudes indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades, tidas como capacidades para desempenhar determinado papel ou função. A habilidade pode ser apreendida, por meio das experiências, mas geralmente são conquistadas por meio de treinamentos e com muito esforço. Para o autor, alguém habilidoso não significa necessariamente competente. Por exemplo, em uma escola, um professor pode ser habilidoso no momento de falar e de argumentar, mas não consegue ministrar uma aula, podendo não ser competente. Isto porque um professor que não tenha didática, dificilmente conseguirá ser efetivo.

As competências são apontadas por Perrenoud (2000) como inovadoras nos processos de ensino e de aprendizagem, todavia, pouco se fala que estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho e, portanto, às demandas da produção e da economia. Assim,

a competência diz respeito à capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa, inovadora, no momento oportuno. Como diz Perrenoud (2000), a capacidade de mobilizar conhecimentos que se possui para desenvolver respostas imediatas e eficazes na resolução de um problema do cotidiano.

A competência está ligada à mobilização de recursos para a solução de problemas e exige um domínio de conhecimentos e capacidades, portanto, em cada componente curricular o desenvolvimento de competências pressupõe um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos. “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p. 27). Dito de outro modo, na BNCC, temáticas traduzem-se por objetos de conhecimento que se desdobram em habilidades a serem desenvolvidas.

Ao propor um encadeamento lógico, uma inter-relação entre noções de conceitos e de conteúdos a BNCC diz preparar para a formação de estruturas de pensamento que ao longo dos anos de escolaridade poderão possibilitar sua melhor compreensão. Por isso, diz-se que conteúdos e conceitos tratados em um ano se relacionam com os dos anos anteriores e posteriores. Acredita-se que o domínio de um conteúdo, conceito, dá-se ao longo do tempo, por isso é necessário retomá-lo em momentos diferentes, trabalhar muitas vezes de forma diferente, de maneira progressiva.

A opção adotada coloca em xeque a concepção de conhecimento escolar e o papel dos alunos e dos professores no atual modelo pedagógico

A pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: ‘centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista’: “entendemos que o modelo de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 297).

Na hierarquia lógica das competências estão impressos processos e procedimentos antidemocráticos, os métodos de ensino, assim como os processos de ensino e de aprendizagem tendem a uma submissão tecnológica controlada por avaliações externas, ao mesmo tempo que os alunos se tornam responsáveis pela apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, a tendência é a de sobressaírem saberes que, conforme Pombo (2013), possibilitam uma aproximação imediata e utilitária com a prática.

[...] a aprendizagem de competências é altamente suscetível à racionalidade instrumental e aos contextos do mundo do trabalho. O 'saber-fazer' é a competência de um saber já existente no estado prático que se desenvolve a partir do que o autor define como 'habitus', ou seja, a internalização de uma competência através de uma 'lógica natural', que, com o uso de raciocínios não complexos, possa ser dinamizada no cotidiano. Isso quer dizer que, por meio desses saberes práticos, o indivíduo compreenderá melhor como interagir no cotidiano (FAGUNDES; PEDROSO; OURIQUE; TREVISAN; 2014, p. 247).

A narrativa em torno das competências e das habilidades visa à formação para a integração. A ideia de competência vai na contramão da experiência do pensamento, é contraditória à ideia de crítica. Ela está associada à necessidade de oferecer aos alunos condições e ferramentas para acessar e interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação digital. Afirma-se que o compromisso e o desafio da escola consistem em “[...] estimular a reflexão e a análise e contribuir para o desenvolvimento, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2017, p. 61).

No documento, a reflexão e a crítica estão ligadas ao desenvolvimento de habilidades para “[...] usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 61). Considera-se que ao aproveitar “[...] o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados” (BRASIL, 2017, p. 61) entre alunos e professores.

Nessa perspectiva,

A BNCC aponta para uma 'modernização' dos conteúdos e dos métodos

escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Na proposta de BNCC assentada na ideia de competências e habilidades oculta-se uma perspectiva de formação que tende a limitar o conhecimento, atribuindo maior relevância à prática. Como as competências são voláteis, apresentam um caráter integrativo e adaptativo em consonância com os *status quo* (FAGUNDES; OURIQUE; PEDOROSO; TREVISAN, 2014), o conhecimento fica em segundo plano, tendo, então, um valor relativo, dependente da situação em questão. Em contrapartida, é imprescindível a apropriação de saberes que podem ser mobilizados em situações já treinadas em sala de aula para o “[...] desenvolvimento do saber fazer (*savoir y fayre*)” (FAGUNDES; OURIQUE; PEDOROSO; TREVISAN, 2014, p. 247).

Em ambas as situações, por ser praticamente impossível a consecução do objetivo da reflexão e da formação crítica, sem possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento necessário para compreender o objeto de conhecimento, ou seja, sem a apropriação dos elementos que podem contribuir para o desvelamento das contradições imanentes ao objeto de conhecimento, a crítica proposta tende a se tornar crítica pela crítica, ou seja, acrítica, sem caráter de superação.

Ao advogar a favor do desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento do conhecimento, a BNCC revela a fragilidade da teoria, se considerarmos que não há uma proposta teórico-metodológica e histórica subsidiando a Base. Formula-se, hoje, como consenso entre os críticos, que se na década de 1990 o país tinha pressupostos de teoria e não tinha currículo, hoje tem-se uma orientação curricular, mas não tem fundamentação teórica.

De acordo com Torres (1996), apesar de as orientações da BNCC se definirem em nome igualdade de condições para todos e da melhoria da aprendizagem e o predomínio é de uma

[...] visão da educação como um campo sem especificidades, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos aos invés de pessoas,

resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades (TORRES, 1996, p. 141).

Dito de outro modo, o predomínio é da técnica. A visão de educação é aquela que sofreu alteração de sentido, desvinculou-se de seus pressupostos teóricos, históricos, filosóficos para aperfeiçoar-se como materialidade, como produto, ao invés, de ser entendida como processo, é medida por seus resultados, de forma que sua qualidade se converte em quantidade.

Sobre essa questão, Adorno (1969a, p. 7) corrobora o entendimento de que [...] aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo”, conduz à fragilidade da práxis. Para esclarecer, podemos dizer, com base em Adorno (1969a, p. 10) que hoje, pode haver algo de falso no primado ou exacerbação da práxis, manifestando-se “[...] na primazia da tática sobre qualquer outra coisa”, ou seja, os meios passam a servir irrefletidamente aos fins. No processo de substituição dos fins pelos meios a instrumentalização assume seu lugar impedindo que se forme a subjetividade, um eu fortalecido pois substitui a essência dos homens que passam a interiorizar aquilo que o mecanismo está orientando por meio da formação, sem refletir sobre. Essa ideia no permite refletir sobre os limites de uma aprendizagem amparada no desenvolvimento de competências e habilidades.

A aprendizagem passa a assumir uma dimensão instrumental, o que de certa forma, implica no esquecimento do conhecimento e da reflexão capaz de servir à experiência do pensamento, a reflexão passa a servir à manipulação – à resolução de situações-problema de ordem concreta. “Não há fortalecimento da compreensão dos fatos e problemas no sentido de situá-los diante de contextos políticos, culturais mais amplos” (FAGUNDES; OURIQUE; PEDOROSO; TREVISAN, 2014, p. 248).

Mediante o desenvolvimento de competências e habilidades a experiência se nivela para o que chamamos de exacerbação da vivência, para a apropriação da informação como sinônimo de conhecimento. Conforme Adorno (1969a) os conceitos de informação e comunicação como elementos para o desenvolvimento de uma cultura digital são importantes, mas são importados da indústria cultural monopolista e da ciência por ela

aferida, por isso exigem reflexão. Caso, não sejam colocados como objeto para serem analisados poderão contribuir para a “[...] transformação regressiva do que ainda resta no sujeito como sinais de 'conditioned reflexes” (ADORNO, 1969a, p. 13).

Nas vozes de Fagundes, Ourique, Pedroso e Trevisan (2014, p. 253) é preciso refletir sobre as implicações das competências para o alcance das metas mais caras da formação, referentes à emancipação, criticidade, liberdade de pensamento e ação, entre outras. As competências e habilidades são reflexos da instrumentalização da razão. Constituem-se como resultado do processo de alinhamento da formação às demandas de reprodução da sociedade, dizem respeito à “[...] mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência” (ADORNO, 1995, p. 27), para a padronização do pensamento e do comportamento.

Por meio do desenvolvimento de competências e habilidades a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto capaz de estimular o pensamento, são propostos com ênfase na proposição de soluções de problemas práticos. Nesse processo o que sobressai é o primado da técnica; ela não visa a reflexão em torno do conteúdo, do conceito e da linguagem, apesar de apontá-la como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Em *Notas de Literatura I*, Adorno (2003, p. 18) apresenta elementos que nos permitem dizer que quando se propõe exercícios de análise, quer seja de um texto, de um objeto, considerada fundamental na formação do pensamento crítico, a interpretação diz respeito a uma técnica, cujos critérios e procedimentos de interpretação são compatíveis com que se deseja que seja interpretado, portanto “Nada se deixa extrair pela interpretação que já não tenha sido, ao mesmo tempo, introduzido pela interpretação”. Pelo fato de as ideias estarem vinculadas ao desenvolvimento de habilidades, geralmente o que se anuncia, a interpretação que se pretende, não objetiva considerar que interpretar vai além de simplesmente registrar e classificar, requer compreensão.

Tal como diz Adorno (1995, 2005), talvez nem se possa falar em retrocesso da ação/relação pedagógica. Podemos dizer que a exaltação das competências e habilidades aniquila as possibilidades de se realizar a experiência de pensar, culminando em uma prática esvaziada de sentido formativo (na perspectiva *Bildung*) – destituída da reflexão. À

luz das análises de Adorno (1995), o propósito das competências reduz o conhecimento ao saber fazer, conduzindo à racionalidade técnica instrumental. Em contraposição com a reflexão exige compromisso com a técnica, o saber fazer.

A BNCC expressa verdade e inverdade. A verdade porque de fato, carecemos de uma BNC, mas também a inverdade, porque a base não pode se constituir como paródia daquilo que deveria – utopia. Assim, urge dizer que na BNCC a relação entre forma e conteúdo tende a transformar-se na própria forma. Em relação à forma e ao conteúdo: o primado não é do conhecimento, mas das competências e das habilidades. Ela é expressão da forma sem conteúdo. Se considerarmos como conteúdo tudo aquilo que foi produzido pela humanidade nas diferentes áreas do conhecimento, a BNCC torna-se a expressão máxima da “[...] subjetividade separada e absolutizada (ADORNO, 2009, p. 277).

Nesse sentido, a crítica à forma estende-se ao modo como ela está conduzindo o ensino, a forma que formata, limita e resguarda a consciência. Ao acontecer sempre da mesma maneira a aprendizagem não amplia a experiência no mundo (FAGUNDES; OURIQUE; PEDOROSO; TREVISAN, 2014). A exacerbação da forma faz com que a relação do saber com sua utilidade na realidade sobressaia.

Na BNCC,

Progressivamente vão se diluindo os clássicos conceitos de formação integral, que inclui desenvolvimento da personalidade, inserção crítica e criativa na sociedade de indivíduos cultos e responsáveis, fortalecimento da democracia e de seus valores fundamentais, bem-estar coletivo, equidade e justiça social. Os conceitos atuais de formação, crescentemente, associam-se às ideias de empoderamento individual, capacitação técnico-profissional para a competitividade, enriquecimento das empresas, empreendedorismo, isto é, um conjunto de expressões que constituem a “qualidade” do ponto de vista da globalização neoliberal (SOBRINHO, 2014, p. 349).

Com a conversão da cultura em valor e com a do conhecimento em informação, a ideia de uma formação integral, voltada para o desenvolvimento e o fortalecimento da individualidade, indispensáveis à inserção crítica na sociedade é substituída pela formação com vistas à adaptação. Há evidências de que, se, por um lado a formação orientada pela racionalidade tecnológica tem como objetivo a capacitação técnico-profissional e o

empoderamento individual, com foco no empreendedorismo, por outro lado, busca desenvolver um conjunto de 'verdades', que servem apenas para manter a forma de organização da sociedade, transformando valores essencialmente humanos em fatores de coesão social (MARCUSE, 1973).

Como a formalização não é neutra, Adorno (1995, 2005), Marcuse (1973) e Benjamin (1987) corroboram a ideia de que nas condições atuais não é suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica presente na BNCC, advogando somente a favor de uma formação de base humanística, centrada na cultura e voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, é preciso voltar a formação na direção de uma cultura de base científica assentada na reflexão filosófica, capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento, sem valorizar uma em detrimento da outra. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, pensar na promoção do pleno desenvolvimento dos indivíduos.

No aforismo *Quebra-cabeças* Adorno (1951, p. 185) expressa que

[...] a quantificação dos processos técnicos, a sua decomposição em operações mais pequenas e, em grande medida, independentes da formação e da experiência faz, em grau considerável, das habilidades dos directores de novo estilo uma mera ilusão, por trás da qual se esconde o privilégio de ser – admitido.

Transpondo essa ideia para o contexto da nossa reflexão, fica claro que não é a falta ou excesso de competências e habilidades que podem determinar a ruína da formação, a própria ideia de competência e habilidade poderá nos conduzir à barbárie. Nesse sentido, convém retomar o que se entende por básico e comum, na perspectiva da BNCC. Como as competências e habilidades assumem centralidade,

Aquilo que se anuncia como 'base', poder-se-á converter-se em 'currículo mínimo', particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco, em relação à padronização de uma base, é orientar-se por uma lógica restrita do 'direito à aprendizagem'. Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, 'direito à educação', uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma

instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Ao definir as competências e diretrizes como básico-comum, a BNCC tende a limitar a apropriação da cultura, indispensável para a experiência do pensamento e para o desenvolvimento da consciência necessária para a autonomia. Marcuse (1973, p. 70) corrobora a compreensão de que o fato de contradizer os ideais de humanismo e os valores tradicionais ou de verdades, tornando-os parte de seu discurso e convertendo-os em competências e habilidades, ajustadas aos interesses imediatos daqueles que objetivam a mercantilização da educação, só reforça que a BNCC mescla harmoniosamente e, com frequência, imperceptivelmente, arte, política e economia elevando a esfera da cultura à forma de mercadoria. A educação que poderia possibilitar a formação torna-se também a educação que se objetiva vender. “O que importa é o valor de troca, e não o da verdade. Em torno dele gira a racionalidade do status quo” (MARCUSE, 1973, p. 70).

Ao ser contrastada com a Teoria Crítica, constata-se que as proposições da BNCC (re)apresentam um apelo obstinado para formação com vistas à adaptação das massas. Percebe-se nas diretrizes estabelecidas pela BNCC a “[...] complexidade que envolve hoje no Brasil a democratização da educação” (SCHEIBE, 2014, p. 110). Nas diretrizes encontramos um conjunto de orientações que apontam para o “[...] sempre iminente risco de aprofundamento das desigualdades sociais por meio de definições legais” (SCHEIBE, 2014, p. 110).

Diz-se que a BNCC por si só não é capaz de alterar o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Todavia, a ideia de impor a razão “[...] a uma sociedade inteira é paradoxal e escandalosa – embora se possa discutir a correção de uma sociedade que ridiculariza essa ideia enquanto transforma sua população em objetos de administração total. Toda libertação depende da consciência de servidão”

(MARCUSE, 1973, p. 28).

Teme-se que o entendimento aparente e equivocado da BNCC possa nos (re)conduzir à crise da formação cultural à, uma psdeudoformação generalizada. A crítica em torno das principais caracterizações da BNCC, nas quais se basearão os currículos das redes de ensino de todo o país, contribui para pensar e compreender que a BNCC tende a ratificar um currículo excludente, à margem da essência da formação humana.

Apointa-se que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Todavia, é bem provável que como material de apoio para a elaboração das propostas curriculares de estados e municípios, aconteça com a BNCC o mesmo que aconteceu com os PCNs, isto é, que seja incorporada como currículo, haja vista que define aquilo que deve ser ensinado em cada modalidade de ensino e ano de escolaridade.

Nesse sentido, no contexto em que julgamos “[...] necessário desmistificar as aparências da escola que promete a libertação e a realização do homem, mas, mantém e reproduz os mecanismos propulsores da opressão” (VILELA, 2006, p. 73), analisar a perspectiva de formação subjacente ao componente curricular História na BNCC contribui para desvelar se apresenta elementos para a formação da consciência histórica ou (pseudo)consciência? Eis o que segue.

6. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA QUAL FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA?

Ao longo da sua trajetória, o ensino de história, como possibilidade para a formação do sujeito e da consciência histórica, foi sendo (re)modelado e de tal modo alinhado às demandas da sociedade. Ele incorporou a racionalidade instrumental, embora permaneça apontado como contributo à realização da promessa de uma sociedade esclarecida, democrática, justa e igualitária para todos, a mesma que se converteu e objetiva se manter como sociedade administrada, do controle (MARCUSE, 1973).

Compreender o que hoje se propõe para ser ensinado por meio do ensino de história contribui para perceber continuidades e rupturas em relação à perspectiva de formação em curso na sociedade brasileira, como expressão do progresso. Voltar-se para a análise das orientações presentes na BNCC – História (BRASIL, 2017b) permite problematizar a intencionalidade que define o ensino de história no atual contexto brasileiro. Por meio das unidades de análise “o passado ficou para trás”, “memória e mimese”; “tempo e espaço” e “sujeito e objeto”, buscamos compreender a concepção de formação que a BNCC – História propaga, tendo como fundamento a perspectiva de formação da consciência histórica.

Como a formação requerida na atualidade permanece aquela que atribui à educação o papel de desenvolver nos indivíduos capacidades e competências consideradas fundamentais para se viver na sociedade do consumo, da informação, do empreendedorismo, do desemprego e da pseudoformação (ADORNO, 2005), temos que o ensino de história é conclamado a preparar o indivíduo para adequar-se às exigências dessa sociedade, modelada pela aceleração do desenvolvimento e do progresso tecnológico, da informação e da comunicação (BAUMAN, 2013).

6.1 Área de Ciências Humanas: integração História e Geografia e expectativas da formação

História e Geografia compõem a área de Ciências Humanas da BNCC. Conforme

consta no próprio documento,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017c, p. 15).

Por tais razões, dois aspectos chamam a atenção na área de Ciências Humanas: a proposta de articulação curricular entre Geografia e História e o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, para que o aluno aprenda a ser protagonista em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Embora não esteja explicitamente proposta a integração da Geografia e da História, propõe-se que as especificidades de cada componente curricular sejam mantidas, mas que sejam trabalhadas de maneira articulada. Desse modo, o que já foi praticado na organização curricular em tempos passados pode-se repetir, não como Estudos Sociais⁴, mas sob uma nova roupagem e uma nova nomenclatura: Ciências Humanas, como forma de atingir objetivos sociais mais amplos.

Presume-se que a área de Ciências Humanas seja capaz de

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017c, p. 354).

Para garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas na BNCC, argumenta-se que a área de Ciências Humanas deve estimular a formação das futuras gerações, amparando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, já anunciados pela CF de 1988, pela LDB n.º 9.394/96 e pelas DCNEB, para desenvolver o sentido de

⁴ Fazenda (1979) aponta que a palavra integração aparece na legislação da década de 1960 como sinônimo de interdisciplinariedade, ainda que de maneira difusa, desarticulada e inconsistente.

responsabilidade em relação à vida humana. Observa-se que a formação ética que se vislumbra para as novas gerações está em consonância com a ideia de auxiliá-los a construir um sentido de responsabilidade em relação às desigualdades sociais, à valorização dos direitos humanos, ao respeito ao ambiente em que vivem e à coletividade que o cercam.

Por tratar-se de uma área que envolve dois componentes curriculares entendidos como fontes inesgotáveis de conhecimentos, de elementos para a compreensão e a crítica da sociedade, o fato de apontar que a área deve estimular o fortalecimento de valores como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum tende a reforçar o mito da individualidade, ou seja,

Fala-se da sociedade como de uma imediata convivência dos homens de cuja atitude deriva o todo, em vez de a considerar como um sistema que não só os engloba e deforma mas, além disso, alcança aquela humanidade que uma vez os determinou como indivíduo (ADORNO, 1951, p. 141).

A formação que se pretende e o ideal de responsabilidade e de autonomia, propalados por meio do desenvolvimento do protagonismo, em vez de beneficiar o indivíduo, poderá, em última instância, prejudicá-lo, por estarem amparadas na pseudoliberalidade defendida pela sociedade. Por mais livre que o indivíduo se considere, o conteúdo de sua liberdade tende a ser socialmente determinado. Nas palavras de Adorno (1951, p. 142),

A liberdade perante a sociedade rouba-lhe a força de ser livre. Pois, por real que possa ser o indivíduo na sua relação com os outros, concebido como absoluto, é uma simples abstração. Nele não há conteúdo algum que não esteja socialmente constituído, nem movimento algum que prescindia da sociedade, que não esteja orientado de modo que a situação social o anule a ele.

Adorno (1951, p. 142) explicita que a formação social do indivíduo⁵ empobrece-o como sujeito, “regride[-o] ao estado de simples objeto social”. Enquanto o indivíduo

⁵ Refletiremos sobre esta questão com maior profundidade no subtópico Sujeito e Objeto.

elimina-se a si mesmo em sua subjetividade, no âmbito das relações sociais ele é preparado para ser um sujeito fortalecido. Sob essas condições, o protagonismo passa a representar uma espécie de troca, “[...] exige ao mesmo tempo a restrição de cada interesse particular, à dominação imediata de que se apoderam os mais fortes” (ADORNO, 1951, p. 142).

No aforismo *Mónada*, Adorno (1951, p.140) esclarece que, sob as condições históricas, “A situação em que desaparece o indivíduo é a do individualismo desenfreado, na qual 'tudo é possível'”. Mediante o discurso do protagonismo do indivíduo, os esforços se voltam para a pretensão e a glorificação individual, todavia, a exaltação do indivíduo não objetiva reforçar a resistência, ao contrário a elimina e, junto com ela, elimina-se a própria individualidade. “O indivíduo deixa ouvir o eco resolutamente orquestrado da luta social”, afirma Adorno (1951, p. 140). Ele passa a se ver como autossuficiente, reduzindo-se a mero órgão da sociedade, a imitador de ideias e de estilos escolhidos, ou seja, de valores de verdade que na sua essência são falseados pelos objetivos do capital.

Portanto, nos princípios da formação orientada pela sociedade está expresso seu caráter repressivo. O apelo à valorização do humano, às questões de ordem social corresponde à perspectiva de formação que tende a individualizar os homens a ponto de os manterem no isolamento que é também o da ordem social. Postula-se que no decorrer do ensino fundamental, a área de Ciências Humanas deve contribuir para a concretização das seguintes competências específicas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico – informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017c, p. 357).

No princípio da liberdade está o seu contrário, a conservação tanto da sociedade como do indivíduo, com vistas à contenção de suas potencialidades para a resistência (ADORNO, 1951). Tais competências se alinham às competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017a) que, por sua vez, estão em consonância com os ODS definidos pela Agenda 2030. Elas pertencem ao conjunto de orientações que na área de Ciências Humanas podem ser traduzidas em três grandes objetivos, quais sejam: 1) aprender a comportar-se como cidadão, apropriando-se da ideia de direitos humanos, com vistas à, uma sociedade justa, democrática e inclusiva (competências 1, 4 e 6); 2) aprender a identificar as ações humanas e propor ações para a transformação das relações socioambientais, com vistas ao desenvolvimento de um comportamento sustentável (competências 3 e 5); 3) aprender a resolver problemas do mundo contemporâneo fazendo uso das diferentes linguagens e tecnologias digitais de comunicação e de informação, para desenvolver o raciocínio espaço-temporal (competências 2 e 7).

Após analisar os documentos oficiais relacionados à educação brasileira, percebemos na BNCC para a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2017c) a permanência e a continuidade da lógica dos quatro pilares sobre os quais deve se assentar a educação no século XXI, isto é, os pilares propostos no Relatório que a comissão presidida por Jacques Delors elaborou para a Unesco. O verbo aprender remonta às

[...] quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 89-90, grifo nosso).

Na perspectiva do Relatório (DELORS, 1996, p. 90), “[...] o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer”. As duas outras aprendizagens – aprender a conviver e aprender a ser – são tidas como um prolongamento natural das duas primeiras e dependem, na maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias. No entanto, nas orientações da BNCC para a área de Ciências Humanas percebe-se o contrário, quer dizer, maior ênfase no aprender a fazer e no conviver e ser, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades, e menor ênfase no conhecer.

O aprender a conhecer ou aprender a aprender, assim como proposto por Delors (1996), fica condicionado aos objetivos que se pretende por meio das demais aprendizagens. Não visa o domínio de saberes como um meio e como uma finalidade da vida humana, de modo que os indivíduos possam usufruir das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a sua vida. Ou seja, refere-se a “[...] um tipo de aprendizagem que combine uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias” (DELORS, 1996, p. 91). Assim o destaque permanece o “Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (DELORS, 1996, p.101), de modo a contribuir na resolução de problemas, sobretudo da comunidade em que está inserido. Ideias defendidas por documentos anteriores.

Como no contexto atual, aprender a fazer não implica necessariamente o desenvolvimento de um ensino alternado com o trabalho, tal qual sinalizou o Relatório (Delors, 1996), a ênfase recai sobre as questões sociais ligadas às vivências dos alunos, não às experiências da humanidade. O conhecer deve ser um meio para que o aluno aprenda a compreender o mundo que o rodeia, na medida em que isso seja necessário para viver e para desenvolver as suas capacidades, especialmente as socioemocionais.

Assim, a BNCC orienta que “Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (BRASIL, 2017c, p. 354). Trata-se de desenvolver as outras aprendizagens consideradas fundamentais: aprender a viver juntos – conviver e aprender a ser. Aprender a viver juntos implica desenvolver a compreensão do outro, o respeito pelas diferenças, pelos valores plurais e preparar-se para gerir conflitos e realizar projetos comuns, tendo em vista a compreensão mútua e a paz. Nessa perspectiva, aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir conforme as demandas da sociedade, com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS, 1996).

Entende-se que

Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, 2017c, p. 354).

Propõe-se que os anos iniciais do ensino fundamental possibilitem a “[...] formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista” (BRASIL, 2017c, p. 354). Contudo, importa conceber a educação como um todo, valorizar os saberes úteis, imprescindíveis para se compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos.

Alega-se que “[...] a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (BRASIL, 2017c, p. 356), porém enfatizam-se outras formas de aprendizagem em detrimento do acesso ao conhecimento como condição para a reflexão, para a conscientização, para a autonomia e para a emancipação, isto é, para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo: a memória, o raciocínio, o sentido estético, a capacidade de estabelecer relações.

Exige-se que os conhecimentos específicos da área de Ciências Humanas, quer sejam os de História, quer sejam os de Geografia, apresentem “[...] clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens” (BRASIL, 2017c, p. 355). Parte-se do pressuposto de que a ênfase no presente contribui para romper com os limites entre as áreas do conhecimento, como sendo algo dado e estabelecido pelos homens e que se colocam como impedimento para uma visão mais abrangente dos fenômenos geográficos e históricos, da cultura e da sociedade no contexto contemporâneo.

Nesse sentido, as orientações, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades apresentadas “[...] constituem materiais e considerações relativos a conceitos e campos específicos, mas que, entretanto, podem oferecer, em seu conjunto, uma certa visão do todo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 8). O tempo, o espaço e o movimento são definidos como categorias básicas da área de Ciências Humanas, contudo há indícios de que as orientações visam, sobretudo, o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

Reitera-se que a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais compromete-se em dar início à compreensão das noções de temporalidade, de espacialidade e de diversidade, para o reconhecimento do Eu, do outro e do nós, ou seja, o conhecimento sobre as pessoas e os grupos sociais, por meio do desenvolvimento das habilidades de identificar, classificar, organizar e comparar.

Tais orientações reforçam que o ensino de geografia e o ensino de história estimulem o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, de modo a torná-los aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. A ideia é prepará-los para uma convivência mais harmoniosa e pacífica; dito de outro modo, uma convivência sustentável, por meio de uma aprendizagem progressiva de elementos e de condições necessários para o exercício da cidadania, de tal modo que se confrontarmos as competências a serem desenvolvidas, com seus respectivos para quês, teremos a seguinte configuração:

Quadro 1: Competências específicas da área de Ciências Humanas: O quê/Para quê

Competência	O quê	Para quê
1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes	Exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos
2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico e informacional	Intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo
3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade	Propor ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social
4	Expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmos, aos outros	Promover o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.
5	Comparar eventos	Perceber a simultaneidade das ocorrências em tempos diferentes, no mesmo espaço/espacos diversos
6	Construir argumentos	Defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, a responsabilidade e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
7	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação	Desenvolver o raciocínio espaço-temporal, relacionado à localização, à distância, à direção, à duração, à simultaneidade, à sucessão, ao ritmo e à conexão.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017c).

Para a consecução de tais objetivos, delega-se ao ensino de história atender às prerrogativas de respeito à diversidade e à pluralidade, para desenvolver um conjunto de competências específicas.

6.2 Componente Curricular História: das expectativas aos elementos da formação

Para a BNCC – História,

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, 2017b, p. 397).

Na perspectiva da BNCC – História, não existe apenas História, mas histórias. Ela aponta para a conversão da História para aquilo que acredita que deveria ser, constituindo-se como referencial geral mínimo para a elaboração dos currículos do ensino de história assentado em uma visão de história social do presente (HOBSBAWM, 2013). Propõe-se

[...] que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço (BRASIL, 2017b, p. 402).

Isso não quer dizer que ela objetiva a construção de uma história social capaz de uma síntese da experiência humana como contributo à compreensão do presente. A ideia de uma história social comprometida com o desvelamento das contradições da sociedade pode ser extraída da Teoria Crítica da Sociedade, encontrando-se também em Hobsbawm (2013) elementos para pensá-la. Hobsbawm (2013, p. 102) argumenta que há vários trabalhos que apontam para uma perspectiva de história da sociedade que, segundo acredita, “devemos aspirar”, capaz de dar uma dimensão da estrutura social, inclusive de suas “variantes atuais e potenciais”. Isso não significa que existe um modelo para escrever essa história da sociedade; há possibilidades. Na definição do que da História deve ser abordado, é necessário ter clareza que “[...] a sociedade não pode ser apreendida sem referência dos elementos históricos nela explícitos” (ADORNO, 2008, p. 328). A estrutura da sociedade deve ser vista em seu movimento histórico, levando-se em consideração o complexo de relações que se estabelecem e a interdependência entre elas (HOBSBAWM, 2013).

Nesse sentido, falar de uma história social, ao contrário de sugerir uma forma de conceber a História, significa pensar na necessidade de compreendermos a sociedade e

seus mecanismos ligados às mudanças e às permanências da dinâmica sócio-histórica.

Contudo, ao defender que história é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos para aquilo que se pretende explicar, a BNCC – História afirma que no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental “[...] pretende estimular ações, nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2017b, p. 401). Defende-se que as percepções a serem desenvolvidas devem ser aquelas “[...] capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula” (BRASIL, 2017b, p. 403), sinalizando para a formação de professores e de alunos como historiadores. Essa ideia corrobora o entendimento que a História pode e deve ser constantemente reinterpretada por diferentes grupos sociais e por suas demandas.

Para a BNCC – História, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala” (BRASIL, 2017b, p. 397). Isso demonstra que a preocupação não se volta ao embasamento teórico, mas à técnica, não necessariamente às técnicas e aos métodos que os historiadores já dispõem para os estudos da História.

Ao dizer que o documento não fala, mas que é o historiador quem fala por ele e que a dimensão da sua fala depende dos critérios e dos procedimentos utilizados, deixa a critério de cada um definir procedimentos, sem fazer menção à importância dos pressupostos teóricos nesse processo, firmando o compromisso com questões do presente e tornando dispensável o conhecimento histórico, inclusive do passado. Portanto, se, por um lado, demonstra estar alinhada com uma história social voltada às questões importantes da sociedade, por outro lado, revela que a intenção de suscitar discussões pode ser apenas aparente (HOBSBAWM, 2013).

Afirma-se que o ensino de história como componente curricular da área de Ciências Humanas deve construir as bases “[...] para o protagonismo infantil, para que o aluno aprenda a participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p. 416), o que, por sua vez, é contraditório do ponto de vista da teoria e da práxis, pois como atuar na prática social sem refletir sobre ela, sem compreender as contradições que evidenciam que, no presente, ela tende a ser, simultaneamente, democrática e autoritária? Diz-se que

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017b, p. 401, grifo do autor).

Tal ideia está em consonância com a primeira Competência Geral da Educação Básica definida pela BNCC (BRASIL, 2017a, p. 9): “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse sentido, o ensino de história deve convergir para o desenvolvimento da competência histórica. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de sete competências específicas, a saber:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017b, p. 403).

Todas as competências convergem para um ensino de história que considere a

experiência dos alunos e a dos professores, tendo em vista a realidade social, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Podemos (re)organizá-las de acordo com os seguintes propósitos: formação do aluno historiador (competências 3 e 6); percepção das relações entre tempo, espaço e sociedade (competências 1, 2 e 5); protagonismo infantil (competências 3, 4; 5 e 7), com vistas à preparação para o exercício da cidadania formal. São competências que expressam por si mesmas a contradição. Elas versam sobre a compreensão do tempo passado e do tempo presente, das relações de poder, da construção da justiça e da democracia. Todavia, há indicativos de que visam a apropriação de saberes necessários para compreender as relações sociais no tempo presente e para a construção da democracia formal.

Aponta-se para a problematização dos conceitos e procedimentos que norteiam a produção historiográfica; orienta-se para a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, objetos e contextos históricos específicos, mas a questão central não é o conhecimento histórico em si. A preocupação maior é com o trabalho com as diferentes linguagens e mídias, com vistas a preparar o aluno para exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito, colocando como proeminente o conhecimento de diferentes culturas, povos e sujeitos e das tecnologias digitais de informação e comunicação, como condições para que o aluno aprenda a se posicionar com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e sobretudo sustentáveis, tal como orienta os ODS – Agenda 2030. Portanto, fala-se de compreender relações de poder, muito provavelmente para aprender a respeitá-las e não as questioná-las.

No aforismo *Advertência contra o mau uso* Adorno (1951, p. 239) diz que a dialética, desde a sua origem na sofística como um procedimento da discussão para contestar as afirmações dogmáticas, constituiu-se como método perene de crítica, como refúgio dos pensamentos dos oprimidos, inclusive daqueles não pensados por eles e que

Como meio de obter a razão, foi também, desde o início, um meio de dominação, técnica formal da apologia indiferente ao conteúdo, para servir os que podiam pagar: o princípio de inverter sempre, e com êxito, a situação. Por isso, a sua verdade ou falsidade não reside no método em si, mas na sua intenção dentro do processo histórico (ADORNO, 1951, p. 239).

Essa mesma ideia vale para a História; a questão não são as competências em si, mas a intencionalidade que as define. Parafraseando Adorno (1951, p. 240), os objetivos

para o ensino de história, bem como as competências as serem desenvolvidas, são ao mesmo tempo verdadeiro e falso. Verdadeiro, porque postula a valorização dos direitos humanos, o respeito, a justiça; falso, porque a intenção da concretização, sob o princípio da racionalidade e do pretexto da autoafirmação do sujeito com base na ideia de protagonismo, tende a ser degradada.

Afirma-se que cabe ao historiador identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. Tais considerações de ordem teórica respaldam um ensino de história com intencionalidades claras e bem definidas em relação à prática, condição que permite traduzir as competências específicas de História da seguinte forma:

Quadro 2: Competências específicas de História: O quê/Para quê

Competência	O quê	Para quê
1	Compreender acontecimentos históricos	Posicionar e intervir no mundo contemporâneo
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço	Problematizar os significados das lógicas de organização cronológica
3	Elaborar argumentos e proposições recorrendo a diferentes linguagens e mídias	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito
4	Identificar visões de diferentes sujeitos	Posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários
5	Compreender o movimento de populações no tempo e no espaço	Desenvolver respeito e solidariedade com as diferentes populações
6	Problematizar conceitos	Compreender procedimentos norteadores da produção historiográfica
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação	Inserir-se de modo crítico, ético e responsável nos diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017b).

Os critérios de organização das habilidades na BNCC (BRASIL, 2017a) (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses

objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017b, p. 364). Contudo, presume-se que independentemente de qual seja a opção de organização de determinado currículo, a direção estabelecida dirige-se para o pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização; a noção de cidadania, como direitos e deveres e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupondo uma educação que estimule o convívio harmonioso e o respeito entre os povos.

Nesse sentido, observam-se contradições. A BNCC – História se diz empenhada em desenvolver o pensamento crítico, mas converge para o desenvolvimento de um pensamento regredido em relação à consciência histórica. Como o desenvolvimento da consciência histórica pressupõe o conhecimento do passado como objeto de reflexão e a compreensão das categorias memória, tempo e espaço, sujeito e objeto como elementos que perpassam a elaboração do passado indispensáveis ao desenvolvimento da mesma, compete-nos analisar como a BNCC – História orienta o trabalho com essas categorias fundantes do conhecimento histórico.

6.2.1 O passado ficou para trás!

Adorno faz uso da expressão elaboração do passado no texto *O que significa elaborar o passado* em uma palestra proferida no Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristã-Judaica, em 1959, e transmitida pela Rádio de Hessen, em fevereiro de 1960. No texto, Adorno (1995) abre a discussão afirmando que "elaborar o passado" requer esclarecimentos. A expressão foi formulada a partir de um chavão que havia se tornado bastante suspeito na Alemanha, após Auschwitz. Nessa formulação, a elaboração do passado não significava elaborá-lo a sério, compreendê-lo e torná-lo consciente, mas, ao contrário, pretendia estimular o esquecimento e o encerramento da questão do passado, simplesmente para eliminá-lo da memória.

Para contrapor-se à tendência da época e fortalecê-la como instrumento de resistência às condições sociais e objetivas que tendem a condenar o passado a um processo de esquecimento, vazio e frio, convergindo para a degradação da memória, Adorno (1995) retoma a expressão elaboração do passado, apresentando elementos que nos

permitem discutir a ideia de que estabelecer relações entre presente e passado pressupõe a elaboração do passado. Essa ideia significa uma mudança de perspectiva, a qual

[...] reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (ADORNO, 1995, p. 12).

Somente a percepção de que o passado “mantém-se presente” permite a compreensão de que, muitas vezes, “o que foi decide o que é”. Se o presente for compreendido como histórico e o passado não for simplesmente deixado para trás e esquecido, desvela-se o caráter de aparência de certos fatos e fenômenos não somente em relação ao que foi, mas também que poderiam ter sido, para se pensar no que pode vir a ser (MARCUSE, 2001).

Ao afirmar que “[...] as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente” (BRASIL, 2017b, p. 399), a BNCC – História sinaliza para um estudo do passado vinculado à história do presente e para um ensino de história capaz de impulsionar o diálogo com o tempo atual, relevando sua máxima: ênfase na história do presente.

A BNCC – História postula um compromisso com o passado e, ao mesmo tempo, faz um forte apelo para a ênfase no presente. Propõe que o passado seja interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente, caso contrário, estudá-lo fica sem sentido. Isso contribui para o entendimento de que, embora o passado não seja considerado como obsoleto, o compromisso assumido pela BNCC – História em relação ao passado implica tomá-lo como referência para extrair dele elementos para a afirmação do presente, não como objeto de reflexão, esvaziando-o de seu sentido histórico. Constata-se que, não raro, refere-se ao passado pelo passado, como se fosse uma massa amorfa à disposição do agora (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; BENJAMIN, 1987), de modo que a orientação para abordá-lo parece ocultar a intenção de deixá-lo onde está.

Ao mesmo tempo que afirma que “A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2017b, p. 397), a BNCC –

História ratifica que “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2017b, p. 397). Esses posicionamentos reforçam que a relação do presente com o passado que se objetiva é aquela centrada no tempo vivido pelo aluno e seu protagonismo. Postula-se a importância de referências teóricas, ou seja, do conhecimento histórico, todavia argumenta que este deve servir de base para a formulação de um conhecimento condizente com as questões do momento presente e não voltado para a elaboração de um presente que é histórico.

Horkheimer e Adorno (1985) dizem que o encantamento que limita a compreensão do presente surge, muitas vezes, da ignorância em relação ao passado. O nosso interesse pelo presente deve nos voltar ao passado no sentido de lançar luzes sobre a história e entendê-la para, quiçá, melhorar as condições atuais, para pensar e para projetar o futuro. Todavia, confrontar presente e passado de modo a “[...] recuperar o respeito pelo passado, sem santificá-lo, não é uma tarefa fácil em tempos hiper-modernos!” (NAGEL, 2010, p. 5); requer compreender o que é o presente e o que é o passado. E sobretudo, por que e para quê estabelecer relações entre presente e passado.

Como “[...] a história enquanto uma teoria unitária, como algo de construível, [pode não ser o bem], mas justamente o horror” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 185), entende-se que está na elaboração do passado a possibilidade de desvelar o quanto a história do presente, aquela que se quer contar, pode ser positiva aos olhos do progresso material e negativa, regressiva, do ponto de vista do desenvolvimento humano.

Ao voltarmos a atenção para as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, percebemos que não há orientações explícitas para uma abordagem que contemple o passado histórico. Salvo raras, exceções, as orientações abrem possibilidades para uma discussão e reflexão mais aprofundada sobre o passado, ficando a critério e a cargo do professor, se como historiador ou narrador, não sabemos, pois a BNCC – História sinaliza para essas questões, mas não aprofunda a discussão, tampouco define o que é ser um ou ser outro, com base em um aporte teórico. Deduz-se que por se tratar do ensino de história o passado direta ou indiretamente, será referido, apenas como forma de legitimar o presente.

Nas proposições para o 1º ano do ensino fundamental observamos uma clara orientação para a ênfase no passado, como forma de desenvolver a noção de temporalidade com foco no presente, tal como expõe o quadro abaixo:

Quadro 3: Relação presente e passado como objeto de conhecimento no 1º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

Fonte: Brasil, 2017b.

A questão é desenvolver noções de temporalidade⁶. Propõe-se como objeto de conhecimento *as fases da vida*, como forma de referir-se ao passado, presente e futuro, sem cogitar a possibilidade de compreensão dessas fases. A ação de identificar aspectos do crescimento não pressupõe considerar a história desse crescimento, pois a unidade temática *mundo pessoal: meu lugar no mundo* objetiva desenvolver a habilidade de identificar aspectos do crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. Como a definição de habilidades limita-se à formulação de objetivos operacionais, convém destacar que o verbo identificar pressupõe listar, elencar, não implica estabelecer relações, refletir.

De acordo com a Taxinomia dos objetivos educacionais de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010) a ação de identificar está relacionada ao nível mais simples da aprendizagem. Exige-se que o indivíduo recorde desde fatos e informações específicas, de modo que a ênfase recaia sobre o evocar, sugerindo que o aluno se lembre daquilo que conhece. Isso corresponde a objetivos de ensino comportamentais e operacionais. Diz respeito a uma ação observável e mensurável, a uma palavra fechada, ao nível da informação e não do conhecimento, pois tal como afirma Marcuse (1973, p. 94) “[...] 'identificar as coisas e suas funções'” é expressão do raciocínio tecnológico, operacional que tende “[...] a tornar o conceito sinônimo do conjunto de operações correspondentes”, ou dito de outro modo que considera “[...] os nomes das coisas como indicativos, ao

6

Aprofundaremos a discussão no Subtópico Tempo e Espaço:

mesmo tempo, do seu modo de funcionar, e os nomes das propriedades e processos como simbólicos do aparato usado para captá-los e produzi-los".

Depreende-se que, como forma de pensar ou expressão da linguagem científica e tecnológica, tal raciocínio molda a expressão de um behaviorismo social e político. Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos⁷ tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. O conteúdo é substituído pela palavra, que não objetiva nenhuma reação, a não ser o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a ação; eliminando assim, a compreensão de seu significado (MARCUSE, 1973).

Como a habilidade de identificar perpassa praticamente todas as unidades temáticas e objetos de conhecimento na BNCC – História, o passado não é apontado apenas como objeto de conhecimento, mas como instrumento no processo de desenvolvimento de uma habilidade específica, tal como se pode perceber no quadro 4.

Quadro 4: Relação presente e passado como habilidade no 3º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
O lugar em que vive.	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.

Fonte: Brasil, 2017b.

Observa-se que por meio da unidade temática *o lugar em que vive* propõe-se como objeto de conhecimento *a produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças* com vistas a desenvolver a habilidade de identificar os modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. A ideia não é reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, mas identificar como é a vida no campo e na cidade, supõe-se que identificando o aluno aprende a perceber diferenças, mudanças e permanências. A intenção não é projetar a realidade presente numa dimensão histórica maior, dentro de uma totalidade, buscando compreender como era a vida no passado, o que mudou e o porquê, ou seja, quais acontecimentos passaram a

⁷ Aprofundaremos a reflexão sobre o conceito no subtópico Sujeito e Objeto

interferir na dinâmica da vida social. O que sobressai ainda é a ideia de linearidade, sem perceber uma proposta de reflexão voltada para a percepção das permanências e rupturas buscando perceber o que permanece vivo do passado.

Todavia, à medida que a relação entre o presente e o passado limita-se a comparar e a constatar, são excluídas as possibilidades de trazer à memória as experiências necessárias à construção do conhecimento histórico, mediado pela reflexão sobre o objeto, a qual permite reelaborá-lo, atentando para aquilo que foi, é e pode vir a ser.

Hobsbawm (2013) elucida que é inevitável realizar comparações entre o presente e o passado, mas nesse processo deve-se exercer uma postura investigativa em relação à nossa própria condição de existência, autocrítica. Segundo Hobsbawm (2013, p. 32), a postura que adotamos com respeito ao passado e as relações que estabelecemos entre presente e passado não são apenas de “interesse vital para todos: são indispensáveis” para que “nos situemos no continuum de nossa própria existência”.

A forma como estabelecemos as relações, as comparações entre presente e passado, determina a compreensão das transformações, mudanças e permanências nos modos de vida, se do ponto de vista da negação e da contradição, ou da positivação daquilo que se vivencia, do que está estabelecido. Como se pode ver no quadro 5, essa última ideia perpassa a proposta de trabalho com o passado histórico no 4º ano.

Quadro 5: Relação presente e passado como objeto de conhecimento no 4º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

Fonte: Brasil, 2017b.

A forma como se propõe pensar a relação entre passado e presente objetiva, mais uma vez, a percepção das mudanças e das permanências. Por meio da temática *Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos* e do objeto de conhecimento *o passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações*

sociais e culturais, propõe-se desenvolver a habilidade de identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo, tomando como ponto de partida o presente.

Novamente o presente é apontado como referência, embora se diga tomá-lo como ponto de partida, a proposta de discutir as interferências das transformações e permanências nos modos de vida dos habitantes pressupõe apenas a identificação dos elementos sociais e culturais que subsistem ou deixaram de existir porque produziram-se novos, e ainda daquilo que existiu e não existe mais, e existe, mas não existia.

Nessa perspectiva, as orientações e as proposições da BNCC – História tornam explícito que “O passado fica para trás, sem possibilidade de superação e de retorno, mas precisamente por não ter sido superado ele ainda determina o presente” (MARCUSE, 2001, p. 105).

Elas tendem a promover o obscurecimento da consciência histórica, impondo a ideia de que o presente nos basta e que não é preciso “[...] referir-se ao passado em experiências de esclarecimento público” (ADORNO, 1995, p. 46).

Nas palavras de Marcuse (1973, p. 105),

O reconhecimento e a relação com o passado como sendo presente age contra a funcionalização do pensamento pela realidade estabelecida e nela. O pensamento milita contra o fechamento do universo da locução e do comportamento; possibilita o desenvolvimento dos conceitos que desestabilizam e transcendem o universo fechado ao compreendê-lo como universo histórico. Confrontado com a sociedade em questão como objeto de sua reflexão, o pensamento crítico se torna consciência histórica; como tal, ele é essencialmente julgamento. Longe de necessitar de um relativismo indiferente, pesquisa a história real do homem para encontrar o critério de verdade e falsidade, progresso e regressão. A mediação do passado com o presente descobre os fatores que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas.

Essa é uma forma de compreender que o presente traz consigo elementos do passado que, se não forem superados, não há como eliminar as desigualdades e as diferenças humanas ligadas ao progresso, as quais fazem parte do modo de vida cotidiana e por estarem vinculadas àquilo que nos encanta (a tecnologia) compromete a percepção do processo, mediante o qual na história da humanidade a ciência foi sendo pensada e organizada para fins desumanos, sendo necessário refletir sobre as possibilidades de reverter esse processo.

Romper com o deslumbramento em relação ao presente exige a tomada de consciência das reais condições de nossa existência que, por sua vez, depende da construção de uma experiência “Erfahrung” com o passado, ou seja, de esclarecimento. Como elaborar o passado vai além do educar, do inculcar e pressupõe reflexão, está na elaboração do passado a possibilidade de uma história com sentido emancipatório. Daí dizer que os elementos do presente precisam servir de referência para a elaboração do passado como um sinal de alerta para a humanidade, primeiro para que busquem perceber no presente traços daquilo que pode se repetir; segundo, para que compreendam que não podemos cometer os mesmos erros, de modo a colocar em risco a vida humana, perpetuando a fome, a miséria e a labuta (MARCUSE, 1973).

Como disse Mario de Andrade, em *Poesias completas*, “[...] o passado é lição para refletir, não para repetir! (ANDRADE, 2013, p. 35). O conhecimento do passado é condição para a consecução do objetivo de formar para a conscientização. O passado é sinônimo de experiência, é o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história” (HOBSBAWM, 2013, p. 32) e todo ser humano tem consciência do passado, definido como o período anterior aos eventos registrados na sua memória, que podem ser lembrados, rememorados e até mesmo esquecidos, mas nem todos têm conhecimento da história, de tudo aquilo que extrapola o âmbito da memória individual, abarcando a memória coletiva (HOBSBAWM, 2013).

Compreende-se que

[...] se o conhecimento do passado, que faz do homem um trabalhador com determinados comportamentos, habilidades e atitudes, é ignorado ou descartado, e se o presente, que identifica as atuais responsabilidades do assalariado como dependentes do desenvolvimento da eletrônica, da robótica, entre outros limites, é descartado, torna-se, muito difícil entender o significado de futuro (NAGEL, (2010, p. 5).

Ao tomarmos o presente como referência, o passado não pode ser distorcido como se fosse uma “massa amorfa” (ADORNO, 1995, p. 129), à disposição do agora. O passado não é obsoleto, não podemos deixá-lo se esgotar na falsa ideia da obsolência, isso se constitui uma forma de coerção, um mecanismo de controle para obliterar o esclarecimento, tampouco se reportar a ele por obrigação, apenas porque na História devemos relacionar passado, presente e futuro.

Reitera-se, que o processo de elaborar o passado envolve o entendimento de que entre presente e passado há uma relação constituída dialeticamente a partir da experiência humana. Faz parte de um processo de dissolução, de reconstrução e de interpretação de acontecimentos e conhecimentos, muitas vezes, adaptados aos interesses de sobrevivência da ideologia da classe dominante. Elaborar não significa descrever como o passado foi, rememorar-lo, lembrá-lo, tampouco diz respeito à realização de uma tarefa específica e se limita a uma técnica. Elaborar consiste em tornar compreensível, exige reflexão e crítica permanente acerca do que aconteceu, buscando contrapor-se ao esquecimento e compreender até mesmo o incompreensível. Consiste em uma tentativa de fazer ver o que não vemos e exige atentar para as mudanças, para as permanências e para as transformações históricas, fazendo o caminho do presente ao passado e vice-versa para perceber continuidades e rupturas.

Encontramos em Vilela (2006, p. 15) respaldo para afirmar que a elaboração do passado “incorpora a orientação teórico-metodológica contida na Dialética do Esclarecimento e na Dialética Negativa: entender a sociedade, decifrar seus enigmas, por meio da crítica, buscando a unidade entre o 'idealizado e o realizado””. Isso significa tensionar a aparência e a realidade, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica para que se torne consciência histórica. Nessa perspectiva, a relação entre presente e passado, para além de inevitável, deve repousar no método da negação, na denúncia de tudo aquilo que mutila a espécie humana e impede o seu livre desenvolvimento (HORKHEIMER, 2002).

Benjamin (1987, p. 224) destaca a relevância de articular historicamente o passado, posicionando-se da seguinte maneira: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Significa apropriar-se de uma imagem do presente e confrontá-la com uma lembrança vaga ou até mesmo incompleta daquilo que passou, como se fosse sinal de uma tempestade prestes a acontecer novamente, de modo a identificar no presente a continuidade do perigo que outrora se manifestou como algo se refletindo no espelho.

Ao fazer uso da metáfora, Benjamin (1987, p. 226) compara progresso com tempestade e diz que “Essa tempestade é o que chamamos progresso”. O progresso é entendido como perigo, como aquele que ameaça a existência, pois volta-se para a

dominação da natureza e não para o progresso da humanidade em si, das suas capacidades e conhecimentos, convertendo-se em um perigo maior, pois em nome do progresso, os indivíduos entregam-se “às classes dominantes”, ao “conformismo”. Ao fazer isso explicita-se que, enquanto no início da conversão da ciência e da tecnologia em forças produtivas a liquidação da memória e das lembranças ocorria porque os indivíduos eram reduzidos “à monotonia da repetição”, hoje, não podemos negar que há uma ação mais perversa que sufoca a lembrança: o progresso, que reprime a memória e por sua vez a experiência.

Por tais razões, considera-se que ao apontar para uma imagem do passado, a partir da ideia de progresso, deve-se “fixar uma imagem do passado, no momento do perigo, como ela se apresenta, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso” (BENJAMIN, 1987, p. 224), sem preocupação com o trauma ou choque que pode provocar para poder trazer à memória aquilo que precisa ser refletido e conscientizado, sem remorso.

A história é feita de embates entre opressores e oprimidos, entre dominantes e dominados, entre vencedores e vencidos. Para Benjamin (1987, p. 226) a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Seja na luta de classes, seja na luta pela existência, as qualidades individuais não podem ser representadas somente como atributos do vencedor. É preciso questionar cada vitória dos dominadores. É imprescindível buscar “[...] nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram” (BENJAMIN, 1987, p. 223), porque toda vez que se exalta a vitória do vencedor e anula a luta dos vencidos, ignora-se que os fatos são o que são como decorrentes das experiências nessa luta. A luta é histórica, portanto, simboliza a tradição.

Nesse sentido, se, de um lado, temos Benjamin orientando a não nos esquecermos dos vencidos, a não se calarem as vozes do passado, porque significa estar atento à exigência antiga dos homens, para recuperar as vozes que silenciaram e cumprir a exigência de transmissão da “Erfahrung”, de outro lado, temos Adorno dizendo que é preciso elaborar o passado como se fosse uma matéria da Dialética do Esclarecimento, para não cair na ilusão do esquecimento e, além disso, para se constituir como uma força de resistência contra uma visão de passado que não visa a Aufklärung – o esclarecimento – e na medida do possível contribuir para que Auschwitz não se repita!

Podemos dizer que em Benjamin (1987) encontramos a indicação de que toda expressão de esperança na era do emudecimento emana da compreensão do processo histórico. Essa ideia converge para a relevância de assumirmos uma posição crítica em relação ao presente e ao passado. No contexto em que a conexão com o presente exige a desconexão com o passado, não podemos fazer do passado uma ‘memória morta de um arquivo vivo’, mas tomar ciência que a memória, a relação espaço e tempo e a inter-relação sujeito e objeto perpassam a elaboração do passado.

Isso nos instiga a desvelar a opressão a que estão submetidos a memória, tempo e espaço, sujeito e objeto, elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica, a partir da análise do que a BNCC – História propõe para o trabalho com essas categorias. Entendemos que uma vez segmentados, comprometem o entendimento do processo histórico e a compreensão de que um dos mais cruéis exercícios da dominação econômica sobre o sujeito está na “espoliação das lembranças” (BOSI, 1994, p. 20) e na fragmentação do conhecimento como forma de inviabilizar o esclarecimento, mas para fins de análise e entendimento do que se propõe, segue uma abordagem que buscou perceber nos detalhes o que se objetiva da formação.

6.2.2 Memória e mimesis: expressão da experiência humana?

Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma ideia objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1951, p. 33).

A memória nos remete às lembranças, às emoções, aos sentimentos. Está ligada à ideia de rememoração, mantém relação com a história e ao mesmo tempo com o esquecimento. Gagnebin (1997, p. 73) em *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* enfatiza a necessidade de se “[...] pensar a memória não em categorias espaciais, mas em termos de atividade psíquica”. Ela é de base subjetiva, envolve valores, sentimentos, emoções, percepção, atenção, raciocínio, capacidade de estabelecer relações, enfim tudo aquilo que não pode ser submetido aos critérios da racionalidade. Diz respeito a cada sujeito (ADORNO, 1995) e ao coletivo também; e produz reações diferentes, dependendo de como é estimulada.

Embora a memória seja objeto de estudo de outras ciências humanas, como a

antropologia e a psicologia, trataremos da memória na perspectiva da História, considerando-a como categoria fundante do ensino de história. A memória diz respeito à cultura e assume papel importante no processo de construção do conhecimento histórico, constituindo-se elemento fundamental para a elaboração do passado e para a compreensão do presente. Sua importância não reside simplesmente no fato de que nos permite lembrar, rememorar, mas estabelecer relações, trazer à consciência as experiências do passado que nos possibilitam compreender um fenômeno do presente em seus aspectos históricos, tornando conscientes suas causas e consequências.

Benjamin (1989, p. 103) explica que a “[...] estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência”, ou seja, a memória preserva resquícios que permitem (re) elaborar e narrar a experiência passada, e ao mesmo tempo realizá-la. “Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1989, p. 103), indispensáveis à formação da consciência. Como matéria da tradição, a memória, tanto individual como coletiva, pouco decorre de dados isolados e rigorosamente fixados, mas a partir de dados que vão se acumulando na mente humana como resultado da experiência e afluem à memória de maneira inconsciente (BENJAMIN, 1989).

A categoria memória é indispensável ao conhecimento histórico; rememorar torna possível elaborar o passado para compreender o presente e quiçá (re)construí-lo, mas, como vimos, subsiste uma tendência a liquidá-lo em razão do progresso. Portanto, para além de suas singularidades, devemos, antes de tudo, retomar os aspectos contraditórios que a envolvem na contemporaneidade.

Adorno (1951, p. 113), no aforisma *Intellectus sacrificium intellectus*, chama a atenção para o fato de que “A memória, enquanto não calculável, versátil e irracional, é objeto de tabu”. Com outras palavras, a memória, como expressão da imaginação, das capacidades naturais e individuais de rememoração, é constantemente obliterada, quer seja pelos valores disseminados na sociedade contemporânea, quer seja pelo controle exercido pelo aparato sobre o indivíduo (MARCUSE, 1973). Mediante tais condições, a memória torna-se objetivada, sua realização permanece à margem dos desejos e da imaginação. Uma vez subtraídos pelo encantamento em relação ao presente ou reprimidos, os impulsos de memória se esvaem do pensamento, deixando de ser matéria do conhecimento; não por

acaso, o conhecimento fracassa, não cumpre seu papel de esclarecimento (ADORNO, 1951).

Tanto Adorno (1995) como Benjamin (1987) expressaram preocupação com o declínio da memória. Ambos não demonstraram excessiva preocupação em conceituar memória, mas em desvelar os condicionantes do enfraquecimento da experiência que converge para o esquecimento em massa. Adorno (1995) e Benjamin (1987) preocupam-se com o esquecimento, com os problemas que conservam e o perigo que representam para a humanidade. Embora a forma de explicar a origem do esquecimento se dá de maneira diferente, ambos concordam que o esquecimento pode conduzir ao retorno da barbárie. Para Adorno (1995), porque inviabiliza o esclarecimento; para Benjamin (1987), porque inibe a possibilidade de experiências. Ao voltar-se para o presente, a experiência converte-se em vivência e a possibilidade de compreender o presente como histórico, acessível a uma práxis transformadora se perde, sem restar espaço para a elaboração do pensamento.

Ao discorrer sobre *Matière et Mémoire* (Matéria e Memória), uma das primeiras obras de Bergson, Benjamin (1989, p. 103), assim como o autor da obra, “[...] não tem, par certo, qualquer intenção de especificar historicamente a memória”, e sim aproximá-la daquela experiência, da qual se originou, colocando-se contrário à qual ela foi remetida, “a experiência inóspita ofuscante da época da industrialização em grande escala”, provocada pela crise das tradições.

Reportando-se a Bergson e à *Matière et Memoire*, Benjamin (1987, p. 103-104) coloca à prova a ideia de que sob as condições sociais atuais a memória e a experiência tal como expressão da subjetividade e de um conhecimento sem dominação terão cada vez menos possibilidades de realização por meios naturais. Na sociedade atual, “[...] o poder de concentração não se vai longe; prefere-se os prazeres dos sentidos e [estes] estão afeitos ao spleen (melancolia)” (BENJAMIN, 1989, p. 103). A memória pura – a *mémoire pure* – da teoria bergsoniana se transforma, em *mémoire involontaire*, sujeita à tutela do intelecto, que se confrontam.

Por tais razões, Adorno (1995, p. 151) também manifestou inquietude com o declínio da memória, ao afirmar que o conceito de experiência [...] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar”. Tal como destacamos, anteriormente, do ponto de vista de Adorno (1995), o que caracteriza o pensar e o desenvolvimento da consciência não é somente o raciocínio lógico-formal, mas a

capacidade de pensar em relação à realidade, ao conteúdo, entendendo que, no sentido mais próximo de consciência, pensar é o mesmo que realizar experiências intelectuais. Fora dessa dimensão a experiência deixa de ser “[...] idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Hoje, ao contrário de se pensar a memória como um elemento indispensável ao processo de compreensão do presente, mediado pela elaboração do passado, o que se pretende é “[...] encerrar a questão do passado, se possível riscando-o da memória” (ADORNO, 1995, p. 26). Daí a importância de nos preocuparmos com a perda da possibilidade de realização de experiências do pensamento mediadas pela memória. Por meio da liquidação da memória, o condicionamento social e a adaptação são facilmente orquestrados, o pensamento torna-se heterônomo e a possibilidade de resistência é obscurecida (ADORNO, 1995; MARCUSE, 1973, 1999). A experiência como algo formal limita a própria experiência.

Nesse sentido, diante dos estímulos ao esquecimento, em uma sociedade que produz e reproduz informações e entende como necessário desenvolver habilidades e competências para saber lidar com o presente, analisar as orientações para a materialização do trabalho com a memória na escola, presentes na BNCC – História permite desvelar se há uma riqueza de perspectivas que apontam para a experiência no trabalho com a memória ou para sua fragilidade, associada à perda da capacidade de realizar experiência, ou seja, até que ponto a proposta de abordagem da memória subjacente à BNCC – História se vincula ao conceito de experiência, de consciência e de racionalidade instrumental. Será que a BNCC – História objetiva trabalhar a memória para fortalecer a consciência histórica, como condição necessária à resistência?

Na BNCC – História observa-se que ora a memória aparece como objeto do conhecimento, ora como habilidade a ser desenvolvida. Ela não aparece como unidade temática, ou seja, explicita-se que as perguntas e as elaborações de hipóteses sobre temáticas variadas devem se voltar para os marcos de memória como expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico, sem a preocupação de reconhecer a memória como base da epistemologia da História, conforme evidencia o trecho abaixo:

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da

epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 2017b, p. 400-401).

Como objeto de conhecimento ou como habilidade a ser desenvolvida, a memória aparece como suporte para o trabalho com a noção “do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, incluindo indivíduos que produzem saberes capazes de torná-los mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito” (BRASIL, 2017b, p. 398), ou pela (re)conciliação, capazes de responder aos desafios da prática histórica no presente, quer seja dentro, quer seja fora da sala de aula.

Isso não significa afirmar que o trabalho com a categoria memória perpassa todas as unidades temáticas; todos os objetos do conhecimento, o que seria ideal; há momentos específicos definidos para que a memória seja abordada. A memória, quer seja como temática a ser desenvolvida, quer seja como objeto de conhecimento, está vinculada à ideia de lembrança das fases da vida da criança e conseqüentemente de temporalidade (passado, presente, futuro), de modo a desenvolver uma habilidade específica, a saber, identificar aspectos do crescimento, conforme evidencia o quadro 6.

Quadro 6: A memória como habilidade a ser desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

Fonte: Brasil, 2017b.

A atenção deve voltar-se para as lembranças. Aqui a reflexão de Benjamin (2000, p. 64) em *A modernidade e os modernos*: “A constante disponibilidade da lembrança voluntária, discursiva, que se vê favorecida pela técnica da reprodução, reduz o âmbito da fantasia”, faz entender que a lembrança corre o risco de ser destrutiva.

Ao propor que a memória seja explorada de maneira implícita na temática *mundo*

peçoal: meu lugar no mundo, a partir do estudo das fases da vida, reportando-se à ideia de temporalidade (passado, presente, futuro), objetiva-se que o aluno aprenda a identificar aspectos ligados ao seu nascimento e à sucessão cronológica do seu desenvolvimento, por meio do registro das *lembranças* particulares ou de membros de sua família⁸, deixando em aberto o como fazer isso, ou seja, como o ato de lembrar poderá ser estimulado, se por meio de narrativas ou apenas identificando objetos que possam retratar as fases da vida: fotos, diários de bebê, preenchimento de fichas.

A atitude é válida no sentido de acompanhar o crescimento humano. Contudo, propõe-se falar de memória individual, familiar, coletiva, a qual envolve os costumes, hábitos, saberes, crenças, lugares, construções, monumentos, apenas como forma de identificar aspectos do crescimento por meio do registro das lembranças, o que não necessariamente implica compreender como ele ocorreu, o que transcorreu no curso desse desenvolvimento, as circunstâncias nas quais ele se deu. Dito de outro modo, quais os momentos que marcaram as fases vividas, que tipo de experiências cada um desenvolveu; quais elementos permitem narrá-las: como eram, o que mudou e como é, condições essenciais para desenvolver a capacidade de narrar, contar sua própria história – construção de narrativas.

É consenso que a história é uma narrativa. Como disciplina remete sempre às dimensões humanas da ação e da linguagem e, sobretudo, do pensamento. Ao propor pensar e trazer à memória as lembranças como uma habilidade a ser desenvolvida, o próprio ato de lembrar, relembrar, tende a vincular-se à objetividade, à racionalidade. Portanto, é preciso certo cuidado com essa orientação. Há que se considerar que a ideia de habilidade é complexa e contraditória do ponto de vista do desenvolvimento da consciência histórica. Desenvolver tal consciência exige tornar (cons)ciente os processos, os pressupostos que o orientaram e no caso do crescimento da criança, as condições socioeconômicas e culturais que possibilitaram tal desenvolvimento. E assim, as diversas narrativas que podem advir dessa reflexão.

Não discordamos da ideia de lembrar as fases do crescimento, como forma de estabelecer relações com o passado, o presente e o futuro, pois tal como afirma Arendt (1979, p. 3), a memória, embora seja um dos modos mais importantes do pensamento,

⁸ Aprofundaremos a discussão sobre a família na proposta de trabalho com a memória para o 2º Ano.

“[...] é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo”, mas discordamos daquilo que poderá advir de uma compreensão equivocada, que será o estudo do passado pelo passado da vida da criança, sem tocar na possibilidade de ensiná-la desde pequena a narrar suas próprias experiências, prendendo-se a evolução do fato e não ao acontecimento.

Se a ideia é trabalhar na perspectiva de oferecer elementos para que a criança alcance um nível de maturidade capaz de possibilitar a compreensão e internalização dos conceitos históricos ao nível abstrato, é preciso considerar que a passagem do entendimento concreto para o abstrato depende da mediação. Isso nos faz lembrar Shakespeare (1564-1616) em *O Menestrel* “[...] maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas, do que com quantos aniversários você já celebrou”.

Subentende-se que o quadro de referências preestabelecido a que se refere Arendt (1997) pressupõe abarcar a totalidade das experiências da infância. Elas permitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas que precisam ser mobilizadas para a apropriação do conhecimento histórico. Compreender a si mesmo como sujeito, as ações que realiza no tempo e no espaço, por que e para quê, são indispensáveis para aprender a narrar a própria história de vida.

Segundo Benjamin (1987, p. 221):

[...] a narração em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam; de cem maneiras o fluxo do que é dito). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valéry, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. Podemos ir mais longe e perguntar se a relação ente o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?

Essa forma de narrar escapa ao pensamento oficial, ela acompanha o pensamento crítico de que nada daquilo que é criado pelo humano surge por acaso, requer valorizar as manifestações próprias, as experiências que não podem ser apagadas da memória

(ADORNO, 2003). Na escola, implica considerar que

Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações. (BRASIL, 2017a, p. 354).

A orientação é válida. Todavia, essas atividades não podem ser apenas listadas, descritas. É preciso convertê-las em narrativas, para assim realizar a experiência do pensamento: pensar, desenvolver a capacidade de aprender a se posicionar sobre determinadas situações. No texto *O que significa elaborar o passado*, Adorno (1995) faz menção ao Diário de Anne Frank, como expressão da preservação da memória, o qual nos permite compreender a história de uma criança, uma jovem adolescente, cuja narrativa de uma experiência concreta pode contribuir para desenvolver a experiência do pensamento – refletir sobre a história narrada como expressão da memória de alguém.

Além disso, quando compreendemos o esforço que Benjamin (1987) fez, no contexto marcado pela emergência da indústria cultural, para descrever as crianças e seu desenvolvimento, percebemos que ele se utilizou de alguns elementos da infância para trazer à memória tudo aquilo que poderia contribuir para entendê-la melhor, desde os livros infantis, as fotografias, os brinquedos, buscando (re)constituir uma narrativa da infância. Em seus textos *Livros infantis antigos e esquecidos e Pequena História da fotografia*, Benjamin (1987) retrata o quanto o texto narrativo assume sentido e significado, à medida que envolve a imaginação e a fantasia, ou seja, os restos que a sociedade moderna subjugava ao esquecimento.

Horkheimer e Adorno (1956, p. 143) alertam para um fato que devemos ficar atentos – depois da abolição do trabalho infantil, se é que tenha sido abolido de fato, a infância – no sentido do século XIX, isto é, o mundo de lembranças para onde a nostalgia nos chama – tornou-se temporalmente possível a todos, mas da mesma forma que nasceu historicamente, como uma conquista, hoje está sendo liquidada a todos. Pouco se busca perceber, por exemplo, “[...] nas fotografias dos mais pequenos rostos de crianças sem

sonhos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 143).

Daí a importância de estabelecermos uma interface com aquilo que não está sendo proposto e que foi subjugado ao esquecimento, para não tornarmos a memória um instrumento de projeção de ações que deverão fazer parte do cotidiano dos alunos, orientando o seu modo de ser e estar no mundo. Nessas condições, não negamos a noção de aprendizagem importante (BRASIL, 2017a), mas falar de aquisição da memória é diferente de propor o desenvolvimento da memória. Deparamo-nos assim, com uma questão extremamente importante para se pensar ao propor isso para as crianças: qual a interpretação que se objetiva fazer acerca do passado, se orientando a compreensão do presente ou o ajustamento?

Ao buscarmos compreender como essa perspectiva de trabalho com a memória se relaciona com os objetos de conhecimento dos anos posteriores, constatamos o deslocamento da proposta de lembrar das fases de crescimento da criança, para aquilo que se “[...] chama de 'formas' e 'transformações' da memória cultural” (GAGNEBIN, 2006, p. 110), conforme pode ser observado no quadro 7.

Quadro 7: A memória como objeto de conhecimento e habilidade no 2º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
A comunidade e seus registros.	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, pertencimento e memória . (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

Fonte: Brasil, 2017b.

Para o 2º ano, observa-se uma ênfase na narrativa, mas na continuidade da lembrança. A partir da temática de estudo *a comunidade e seus registros* propõe-se como o objeto do conhecimento *as formas de registrar e narrar histórias*, entendidos como marcos de memória materiais e imateriais, para desenvolver a habilidade de aprender a selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, de pertencimento e de

memória, bem como objetos e documentos pessoais como fontes de memórias utilizados para registrar histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

Para a BNCC – História, “As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos” (BRASIL, 2017b, p. 404). Pressupõe-se que a memória como patrimônio imaterial (língua, tradições, hábitos, valores, costumes transmitidos de geração em geração,) e material (lugares, construções, instrumentos de trabalho, utensílios domésticos, entre outros) constituem formas de registro da história, presentes no cotidiano e que os investigar contribui para o desenvolvimento das noções de pertencimento a um grupo social e de valorização e respeito à sua cultura e à cultura de outros povos.

Acredita-se que selecionar e observar monumentos, objetos e documentos estimula perceber mudanças na dinâmica da sociedade e que por meio dessa prática, professores e alunos poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo a atitude historiadora diante dos conteúdos propostos (BRASIL, 2017b, p. 398). Todavia, como a ideia não é fazer o documento falar, mas fazer com que professor e aluno falem por ele, resta dúvidas sobre como poderá ser realizado o aprofundamento do objeto do conhecimento. Como selecionar denota objetividade, é bem provável que sobressairá a descrição das fontes a serem estudadas e não as narrativas que as envolvem. A memória será destituída da experiência, da narrativa histórica essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico.

A memória imaterial tende a ser aniquilada. Denota-se que selecionar situações cotidianas e objetos que remetem à compreensão das manifestações da memória individual e coletiva, à percepção de mudanças e pertencimento, tem mais a ver com a construção da identidade cultural do que com a formação do eu histórico. Ao apontar para a seleção e a compreensão do significado de objetos e de documentos pessoais como fontes de memórias e histórias, tomando o pilão como exemplo, apresentam-se alguns questionamentos para orientar o trabalho que reforçam que a história e o conhecimento histórico estão comprometidos com questões do presente, conforme o trecho a seguir:

[...] O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados

o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava e o utiliza? Qual era a sua utilidade na cozinha? Que novos significados lhe são atribuídos? Por quê? (BRASIL, 2017b, p. 399).

O fato de tomar o pilão como exemplo não é motivo de espanto, fez e faz parte de uma determinada cultura e há evidências de que hoje, além de ser utilizado como utensílio doméstico, pode ser também encontrado como objeto de decoração. Todavia, propor se falar do pilão apenas como utensílio doméstico, utilizado para preparar a comida, além de dar a pseudoimpressão de relacionar presente e passado, contribui para fragmentar a sua história. O pilão já foi instrumento de trabalho, seu significado se alterou no curso da história devido o desenvolvimento das forças produtivas. Se hoje conhecemos este objeto de determinada forma, não significa que ele sempre foi assim.

Nesse sentido, tais questionamentos pouco orientam para uma análise e reflexão sobre o pilão para que sejam percebidas as contradições, a partir dos aspectos históricos. Desse modo, os indícios são de que a narrativa se converta em mera descrição, a qual não expressa e resume por si mesmo a fonte de memória em sua totalidade. Pautando-nos em argumentos de Adorno (2003), esse procedimento pode causar um mal-estar em termos de construção do conhecimento histórico; a sensação é de que deslocará a discussão de ordem histórica e conceitual para a valorização dos aspectos culturais, primando pelo respeito à diversidade cultural. Isso não deixa de ser importante, todavia a ideia não é (re)construir uma narrativa, no sentido de preservar a experiência humana que a fonte de memória acolhe, mas produzir uma nova, consoante com as exigências postas pela realidade social – de respeito às diferentes culturais, que por sua vez não implica refletir por que em determinado contexto histórico o pilão foi importante e por que hoje já não é mais. Importa saber que o pilão subsiste com novo significado; nada além disso.

Adorno (2003) reitera que narrar não se diferencia do ato de descrever, contudo, quem narra experimenta, vira e revira a fonte de memória, apalpa, questiona, submete à reflexão. Quem narra busca analisá-la sob vários ângulos, para além daquilo que vê, põe em evidência o que ela “[...] permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever” (ADORNO, 2003, p. 36). Em outras palavras, a narrativa é o que permite compreender as fontes de memória na história e a história das fontes de memória, quando mediada pela experiência da humanidade histórica (BENJAMIN, 1989). Daí que, para além de historiadores, professores e alunos poderiam ser narradores das experiências

humanas, tomando as fontes de memória como referência.

Benjamin (1987, p. 223) alerta para a necessidade de recuperar “[...] a figura do cronista contra a do cientista da história”. Para Benjamin (1987), o cientista da história é como uma voz despencando no vazio, apenas transmite o fato, enquanto o cronista crê que tudo é importante, conta e merece ser contado, é o “catador dos cacos da história” – o narrador. A citação abaixo traduz bem essa ideia, permite comparar o cientista, com Baudelaire, cujas visões de experiência tornam-se idênticas. Benjamin (1989, p. 105) diz:

Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila.

O cientista tende a substituir a experiência e sua antiga forma de comunicação – a narração – pela informação (característica da vivência, do tempo presente), a qual objetiva transmitir um fato, pura e simplesmente, ao contrário do narrador que, ao transmitir um conhecimento, integra-o à sua vida, para narrá-lo aos ouvintes como experiência, deixando nele impressas as suas marcas, como se o objeto, o conhecimento, fosse um vaso de argila no qual o oleiro deixa suas impressões. Assim como o cronista, o historiador não pode se comportar apenas como cientista e se contentar com uma narrativa como expressão de uma história que se quer contar, pautada no 'era uma vez'. O historiador consciente desafia os acontecimentos e tenta captar a configuração do fato, muitas vezes determinada. Ele se distancia de uma ideia de história universal e tenta se aproximar de um objeto histórico confrontando forma e conteúdo, essência e aparência.

Ao narrar um acontecimento, para além de distinguir entre o ‘grande e o pequeno’, deve-se levar em conta que tudo o que aconteceu pode ser considerado para a história. Entretanto, não se vislumbra uma proposta de trabalho com as fontes no sentido de interpretá-las como fontes inesgotáveis de unidade de análise, que permitem ter acesso e compreender a história (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

As diferentes fontes e tipos de documentos, sejam orais, escritas e iconográficas (relato oral ou entrevistas transcritas, documentos, registros, pinturas, fotografias,

gravuras, desenhos, entre outros) (BRASIL, 2001) nos ajudam a conhecer quem somos, ao mesmo tempo que trabalhar com elas supõe, considerá-las como resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico (EVANGELISTA, 2009). Interpretá-las e compreendê-las

[...] pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966, p.12) da “consciência daquilo que somos realmente”, consciência concebida como “produto do processo histórico, até hoje desenvolvido” do qual é preciso fazer o “inventário” (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

As fontes de memória, uma vez, investigadas e analisadas em sua totalidade permitem iniciar um processo de compreensão do que define o mundo à nossa volta, e por sua vez a história, isto é, dos projetos históricos em questão (MARCUSE, 1973). E nesse sentido, “[...] aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação” (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Embora a BNCC – História coaduna-se com a ideia de que as fontes imateriais e materiais

[...] carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes [e que] nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2017b, p. 398).

Observa-se nas orientações a intenção de reproduzir práticas de memória comuns à sociedade limitando-a a uma forma de rememoração de formas dadas inclusive de representação do passado, a um mecanismo de controle em relação àquilo que deve ser lembrado ou esquecido. Mediante a orientação para o desenvolvimento de habilidades específicas, há evidências de que a BNCC – História, não sinaliza para um estudo capaz de explorar as possibilidades de compreensão do mundo que a fonte traz consigo, apenas direciona para uma perspectiva de leitura e interpretação que em última instância podem gerar comprometimentos. Ao contrário da leitura crítica, propõe-se uma leitura afirmativa das fontes de memória, apenas como forma de estimular uma pseudorrelação entre presente e passado, para perceber mudanças, sem investigar causas e inculcar a ideia de pertencimento.

Como a memória histórica não pode ser reduzida a um momento delimitado e

pontual de aprendizagem, tampouco à descrição de uma fonte, tais orientações nos levam a pensar a presença da memória como um fenômeno político e social do contexto histórico em que vivemos, pois tal como diz Le Goff (1990, p. 368),

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Percebe-se uma proposta de continuidade do trabalho com a memória, voltado para a produção dos marcos de memória no 3º ano, que converge para a valorização do patrimônio cultural material, tal como se pode depreender do quadro 8.

Quadro 8: A memória como objeto de conhecimento no 3º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
O lugar em que vive.	<p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p>	<p>(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p> <p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p>

Fonte: Brasil, 2017b.

Na continuidade do trabalho com os marcos da memória, a atenção se volta para *o lugar em que vive*, como temática de estudo. Define-se como objeto do conhecimento *a produção dos marcos da memória*, levando-se em consideração três dimensões, a saber: *os lugares de memória* (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.); *a formação cultural da população* e *a cidade e o campo: aproximações e diferenças*, com vistas a desenvolver as seguintes habilidades: identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados; identificar os registros de memória na cidade (nomes de

ruas, monumentos, edifícios etc.), com vistas a discutir os critérios que explicam a escolha desses nomes.

Tais proposições sinalizam para um trabalho com a memória coletiva, como expressão da cultura de um determinado lugar, para aprender a identificar traços dessa cultura no lugar em que vive, quer seja nos museus e ou monumentos, quer seja nas escolas, praças e ruas. Compreender significados e critérios utilizados na escolha dos nomes das ruas, por exemplo, parece ser a questão central, haja vista que aparece como objeto do conhecimento e habilidade a ser desenvolvida. Daí dizer, amparando-se em Le Goff (1990, p. 410) que a constituição de um aparato da memória social a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento. Faz parte do processo de luta pelo poder e promoção da vida. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 408), as fontes memoriais topográficas, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; as monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; as simbólicas como as comemorações, as peregrinações e os aniversários têm a sua história,

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória' (LE GOFF, 1990, p. 408)

A memória coletiva não é somente uma conquista da formação cultural; é também um instrumento de poder. Por meio da memória coletiva, as sociedades mantêm uma memória social, como expressão da memória dominante. Ela incentiva a apropriação de uma memória viva, sem necessariamente retomar as experiências do passado que permitem compreendê-la como resultado de um longo processo de embate entre os homens e as estruturas.

Reportando-nos a Adorno (1995, p. 146) e sem intenção polêmica, podemos acrescentar o lado institucional e, portanto, a proposta de realização objetiva da memória. Tal proposta no âmbito da experiência não tem a ver com a memória involuntária, e de uma maneira geral não se refere ao involuntário. A proposta de trabalho com a produção dos marcos de memória não objetiva "[...] vincular uma consciência histórica correta,

inclusive, a uma execução correta da experiência espontânea?” (ADORNO, 1995, p. 148). Como a ideia não é explorar a memória como manifestação cultural da humanidade, embora faça menção a isso, coloca-se em destaque a ideia de patrimônio, bem público: escolas, ruas, praças e avenidas como expressão do novo, em sintonia com as questões do presente – com a inovação e não com a tradição. Como os marcos de memória a serem identificados estão descritos, preserva-se da memória o que ficou registrado, como o nome de uma rua, e não a história daquela rua, da origem do nome que ela recebeu. A ênfase nos critérios de escolha é no sentido de perceber por que foi este e não aquele nome, como se registra e sua localização, questões importantes do ponto da localização, mas não necessariamente do desenvolvimento da consciência histórica.

Percebe-se assim uma preocupação em preservar na memória somente o que pode contribuir para legitimar o presente e alimentá-lo com falsas premissas. Propõe-se falar de memória, sem abordar os marcos de memória a partir da narrativa histórica, capaz de explicar por que existem, levando-se em consideração aspectos econômicos, sociais e políticos. A preocupação é com a apropriação da informação em detrimento do conhecimento histórico. Aponta-se para a busca de informações em detalhes facilmente observáveis – nome de rua. A ideia é considerar como significativas aquelas informações que são evidentemente explicitadas e expostas na realidade: monumentos, edifícios, ruas, praças e escolas. Não se propõe a realização da experiência ligada à capacidade de observar e de questionar os detalhes que não foram considerados, para comparar e a confrontar com o que está explícito a “olho nu”, mas obliterado aos olhos da história.

Essa forma de fazer referência aos marcos de memória na primeira infância compromete a possibilidade de pensar sobre eles. Adorno (1995, p. 146) adverte que “[...] se adquirirmos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência”

Amparando-nos em Adorno (1995), é preciso ter uma certa prevenção em relação a isto, pois pode ser que por meio dessa prática as crianças sejam levadas a desenvolver uma inaptidão à experiência. O que propõe para ser experimentado pelo pensamento já é conhecido, vivenciado, portanto, não podemos dizer que trata de realizar experiência, pois não requer pensar, refletir sobre. Portanto, resume-se à técnica, e esta pode desempenhar um papel destrutivo no trabalho com a memória, se for utilizada como fim e não como meio (MARCUSE, 1999). À medida que a memória se prende às questões de ordem

material, possivelmente deixar de portar o potencial histórico indispensável à tomada de consciência, porque a experiência humana é eliminada, juntamente, com a possibilidade de reflexão, condição que contribui para forjar uma pseudoconsciência do que seja e representa os marcos de memória.

Para Adorno (1995), a memória se conversa no presente por meio do passado que permanece vivo e que precisa ser trazido à consciência. Para Benjamin (1989), a memória perpassa o tempo e os espaços e vice-versa, e para ser apreendida exige um esforço do pensamento, não pode ser de maneira objetiva. Depreende-se de Adorno (1995) e de Benjamin (1987) que o trabalho voltado para o reconhecimento dos marcos de memória deve ser construído dialeticamente, e nesse processo a memória deve ser estimulada para mediar as relações entre presente e passado, tendo em vista a compreensão do presente como histórico.

Não podemos subestimar a capacidade das crianças. Ao afirmar que “[...] devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” Le Goff (1990, p. 411), corrobora o entendimento da importância de continuar refletindo sobre as propostas de trabalho com a memória. Embora a BNCC – História não faça menção à palavra memória, na proposta de trabalho do 4º ano ela está implícita nas unidades temáticas a serem desenvolvidas e nos objetos de conhecimento a serem estudados. Resta saber como as temáticas serão abordadas, reportando-se à memória para elaborar o passado, ou silenciando-a em temas que exigem o aprofundamento do objeto, como a escravidão negra e indígena, os processos migratórios e regimes políticos no Brasil, dentre outros.

Em temáticas como essas, a memória assume o papel de nos apresentar o passado, não como fantasma e como assombro, e sim como aquele passível de repetição e de igual forma incorpora a função social de nos fazer conhecer o presente tal como ele é, bem como os mecanismos pelos quais oprime e destrói a memória, substituindo-a por uma história oficial, que tende a bloquear os caminhos da lembrança, para obstruir o esclarecimento. A memória é o que permite rememorar, reconstruir, refletir, elaborar, ou seja, trazer à consciência elementos, fragmentos de acontecimentos do passado que só se dão a ver ou tornam perceptíveis à medida que o elaboramos.

Sobre essa questão, Marcuse (1973, p. 103-104) assim se posiciona:

A lembrança é um modo de dissociação dos fatos dados, um modo de ‘mediação’ que quebra, por alguns instantes, o poder onipresente dos fatos dados. A memória recorda o terror e a esperança passados. Ambos voltam à vida, mas enquanto, na realidade, aquele ressurgem em formas sempre novas, esta permanece uma esperança. E, nos acontecimentos pessoais que reaparecem na memória individual, os temores e as aspirações da humanidade se reafirmam – o universal no particular. É a história que a memória preserva.

A partir das considerações de Marcuse (1973), ressaltam-se duas questões ligadas à reflexão: da mesma forma que a memória permite lembrar as catástrofes e os temores da humanidade, permite trazer à consciência as aspirações, aquilo que pode dar esperança, desde que renunciemos à memória que a “história preserva”.

Todavia, para o 5º ano observa-se a orientação apresentada no quadro 9.

Quadro 9: A memória como objeto de conhecimento no 5º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Registros da história: linguagens e cultura.	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

Fonte: Brasil, 2017b.

A BNCC História considera que no 5º Ano os alunos estão em processo de construção das bases para “[...] analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação” (BRASIL, 2017b, p. 356). Ao propor o trabalho com a unidade temática *Registros da história: linguagens e cultura* e definir como objetos do conhecimento *as tradições orais e a valorização da memória*, percebe-se um forte apelo para o trabalho com as formas de comunicação no presente, chamando a atenção para o uso das tecnologias de

comunicação e de informação, tal como propõe a competência de nº 7 da área de Ciências Humanas:

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017c, p. 357).

Aponta-se para o desenvolvimento da habilidade de comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Todavia, a ideia de comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias, embora faça parte do objeto do conhecimento *as tradições orais e a valorização da memória*, não contempla a intenção de contrastar a tradição e a inovação, ou seja, de analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico – informacional com base nos conhecimentos históricos, para perceber mudanças e permanências em relação às formas de comunicação e seus porquês. O objetivo consiste em desenvolver as condições necessárias para o aluno saber “[...] intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017c, p. 357).

Diante do uso constante e cada vez mais intenso das novas tecnologias de comunicação e informação, atribui-se ao ensino de história a responsabilidade de desenvolver a seguinte competência específica: “7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2017b, p. 402). Tal competência está em consonância com as orientações que recomendam a modernização da educação, para que se alinhe às mudanças na sociedade e no meio tecnológico, portanto, ampara-se em duas competências gerais definidas pela BNCC (BRASIL, 2017a) para todas as áreas do conhecimento, a saber:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017a, p. 9).

Alega-se que o contexto atual requer o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Elas tornam possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária para o convívio pacífico entre diferentes povos e culturas. Argumenta-se que o desafio de construir uma sociedade equilibrada do ponto de vista das relações humanas é grande, exige o desenvolvimento de capacidades para saber responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história (BRASIL, 2017b).

Observa-se que a ideia de comparar e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos às diferentes linguagens e tecnologias não objetiva compreender as mudanças e permanências do ponto de vista das contradições, talvez promover uma interpretação afirmativa acerca da realidade, com vistas à integração. Veja que o objetivo é desenvolver a capacidade de aprender a ser comunicativo para saber gerir conflitos, ou seja, permanece como prioridade o desenvolvimento das habilidades socioemocionais consideradas essenciais e indispensáveis para se viver na chamada sociedade da informação, da comunicação e do entretenimento: criatividade, responsabilidade, espírito aberto ao novo, colaborativo, resiliente, proativo, produtivo, participativo e flexível, disposto a resistir às pressões do mercado e da sociedade, adaptando-se. Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento torna-se além de desnecessário, inútil, pois os avanços tecnológicos orientam para o desenvolvimento de uma cultura digital (BRASIL, 2017a).

Do ponto de vista dos avanços tecnológicos e da ideia de uma cultura digital, o indivíduo deve 'aprender a aprender', desenvolvendo habilidades e competências para saber lidar com as novas tecnologias e com as informações cada vez mais voláteis. Aponta-se que ele deve 'aprender a conhecer' para 'aprender a fazer', resolver problemas, tomar decisões e 'saber ser' – atuar com discernimento e com responsabilidade em seu contexto histórico e cultural, de modo a 'aprender a conviver' com as diferenças e as diversidades, ou melhor, com a desigualdade na igualdade. A cultura digital, da mesma forma que

permite o acesso à informação imediata, abrindo possibilidades de relações ‘interativas e comunicativas’, dá a impressão de que a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é dispensável e pode ser substituído por habilidades a serem desenvolvidas.

Com isso, o ensino de história desvincula-se de sua função social de permitir o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade entendido no movimento da sua história, o da sociedade que o produziu, limitando-se à formação que, nas palavras de Adorno (1995, p. 16), reforça a crise da formação, “[...] expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna”.

Ao propor como objeto do conhecimento *a valorização da memória*, cabe-nos indagar de que memória? Alguns autores, assim como Le Goff (1990), que buscaram precisar o conceito de memória (Gedächtnis), alertam que ele vem sofrendo alterações e acréscimos, para não dizer transformações históricas. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da memória, Le Goff (1990, p. 410) destaca que na segunda metade do século XX ocorreu uma verdadeira revolução da noção de memória. A partir de 1950, quer seja a propósito da recordação, quer seja a propósito do esquecimento, a racionalidade passou a exercer total controle sobre a memória individual. Ela impôs a censura à imaginação, a inibição sobre a afetividade e os desejos.

Assim como Adorno (1995) e Benjamin (1987), Le Goff (1990, p. 403) explica que na segunda metade do século XIX, a memória humana tornou-se objeto de crítica por ser considerada “[...] particularmente instável e maleável”, enquanto a memória das máquinas apresentava grande estabilidade, com uma “facilidade de evocação até então desconhecida”. Essa memória artificial advinda do desenvolvimento da ciência e da tecnologia – cibernética, passou a assumir o lugar da memória humana consciente, não por acaso, tornou-se uma extensão da memória humana.

Nesse sentido, Le Goff (1990) corrobora o entendimento de que após o surgimento da memória eletrônica e artificial, a memória, em sua forma mais recente – digital – assegura a reprodução dos atos mecânicos, sem necessitar da atenção, da percepção e do raciocínio. Os recursos técnicos garantem uma memória automática, científica e intelectual, que desde a segunda metade do século XIX vem ocupando o lugar da tradição. Para Le Goff (1990, p. 404), a fabricação de cérebros artificiais “[...] conduz à existência de ‘máquinas que ultrapassam o cérebro humano nas operações remetidas à memória e ao

juízo racional', contudo, a memória eletrônica só age sob a ordem do homem, evidenciando que “[...] a memória humana conserva um grande setor não – 'informatizável' e [que], como todas as outras formas de memória automáticas aparecidas na história, a memória eletrônica não é senão um auxiliar, um servidor da memória e do espírito humano” (Le GOFF, 1990, p. 404).

Isso ratifica que, sob o modelo da técnica, a memória como expressão da subjetividade humana tende a destituir-se de sua essência, e nesse processo muitas vezes perde seu sentido, restando apenas a aparência de uma memória para servir ao desenvolvimento de habilidades – elementos indispensáveis para o aprimoramento de operações ligadas à memória, como condição para forjar uma pseudoconsciência histórica, ao contrário de subsidiar a formação do pensamento histórico.

Talvez, a pretensão da BNCC História (BRASIL, 2017b) não seja destruir a memória como testemunho da História (GAGNEBIN, 2006), mas atribuir à memória histórica uma dimensão política e ética a respeito da qual ainda não estamos (cons)ciente (ADORNO, 1932). No processo de comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias da comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas, é bem provável que o aluno não terá elementos históricos, porque o trabalho com a construção da memória histórica não objetivou a interpretação do real, dirigindo-se às possibilidades de analisá-las “[...] enquanto tal, em sua determinação concreta intra-histórica” (ADORNO, 1932, p. 8).

Sobre essa questão é importante considerar a linguagem para uma comunicação orientada como um instrumento de controle. Ela não objetiva a comunicação dos elementos intelectuais ligados ao conhecimento histórico, mas a orientação das massas. Quiçá, temendo que a linguagem possa se fortalecer como uma força poderosa capaz de colocar em contradição a sociedade, a forma como se propõe investigá-la não objetiva o desenvolvimento do pensamento, capaz de anular a ação como resultado da orientação (MARCUSE, 1973; 2001; 2015). O trecho abaixo evidencia como deve ser o estudo das diferentes linguagens.

A existência de **diferentes linguagens** pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as

ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números (BRASIL 2017, p. 403, grifo nosso).

A própria linguagem por meio da qual se propõe investigar as diferentes linguagens e tecnologias repousa em técnicas alternativas de ampliação e controle, portanto, diz respeito a uma forma alternativa de controle. Conforme Marcuse (1973, p. 107), ela não apenas reflete o controle; “[...] torna-se, ela própria, um instrumento de controle”; não transmite ordens, mas informação; não exige obediência, mas escolha, não exige submissão sob a forma de coerção, mas de liberdade. “Essa linguagem controla reduzindo as formas linguísticas e dos símbolos de reflexão, abstração, desenvolvimento, contradição; substituindo conceitos por imagens. Nega ou absorve o vocabulário transcendente; não investiga, estabelece e impõe a verdade e a falsidade” (MARCUSE, 1973, p. 107).

Para exemplificar, convém observar a ênfase atribuída à linguagem matemática.

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade (BRASIL 2017b, p. 403).

Acredita-se que conhecer a maneira de contar e de calcular de diferentes culturas é suficiente para identificar as diferenças e tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade. Na verdade, toda linguagem tem um significado que envolve as formas de pensamento e os padrões de crença enraizados na cultura de um povo, mas no contexto da razão formalizada, as massas devem aprender a usar linguagem do presente, como se fosse anti-histórica (MARCUSE, 1973). Essa linguagem não é coercitiva, mas por meio dela, oblitera-se a percepção da própria linguagem como instrumento de poder, propondo para o ensino de história uma abordagem com ênfase na harmonia entre os homens.

Portanto, o problemático não é deduzir que os receptores serão levados a acreditar no que lhes é dito ou que não se importarão com ela, “[...] mas, não obstante, agirem em concordância com ela” (MARCUSE, 1973, p. 107-108), pois por detrás do enunciado de

um conceito operacional (habilidade), está a proposta de ação – da forma de realização do que está sendo proposto.

Observa-se que na proposta de trabalho para o 5º ano, fala-se de memória na perspectiva da linguagem que se pretende disseminar. Desse modo elas se tornam reveladoras dos esquecimentos e dos silenciamentos dos elementos da história. Gagnebin (2006, p. 11-12) esclarece que

[...] a memória dos homens se constrói entre esses dois pólos: o da transmissão oral viva, mas frágil e efêmera, e o da conservação pela escrita, inscrição que talvez perdure por mais tempo, mas que desenha o vulto da ausência. Nem a presença viva nem a fixação pela escritura conseguem assegurar a imortalidade; ambas, aliás, nem mesmo garantem a certeza da duração, apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da existência, e do esforço de dizê-la.

Portanto, cabe alertar, com base em Adorno (1995, p. 149), para um fato psicodinâmico, pois essas orientações não indicam simplesmente uma ausência de funções ou de possibilidades para o desenvolvimento da memória histórica, revelam um antagonismo em relação à formação da consciência. O que se propõe “[...] simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico” (ADORNO, 1995, p. 26). O ensino de história, cujo papel deveria ser estimular as narrativas produzidas ao longo do processo histórico, apresenta orientações para (re)produzir práticas de memória comuns à sociedade, limitando o trabalho com a memória à rememoração de formas dadas, inclusive de representação do passado, ou seja, transformando-o em mecanismo de controle da memória, daquilo que deve ser lembrado ou esquecido.

Aqui convém retomar que quando Adorno (1995) se contrapõe à liquidação da memória, do tempo e da lembrança pela sociedade burguesa, destacando a importância da resistência em relação a esse fenômeno, “[...] a palavra-chave não é memória ou lembrança, mas Aufklärung, esclarecimento” (GAGNEBIN, 2006, p. 101), pois, para o autor, uma vez liquidados, impedem a experiência do pensamento capaz de conduzir à conscientização. Assim, ao fazer alusão às implicações do esquecimento, Adorno (1995) preocupa-se com a perda da memória, porque limita as possibilidades de fortalecimento da subjetividade, contribuindo substancialmente com a pseudoformação.

Adorno (2008, p. 239) argumenta que a memória contém uma “riqueza imensurável de material e de perspectivas” que possibilitam o trabalho com duas “categorias extremamente importantes, a da mimese e da imitação”, as quais podem contribuir para fortalecer a consciência. Ocorre que geralmente são utilizadas como elementos para a adaptação, para a conformação, servindo de material de apoio para a manutenção das relações sociais, apesar de não retirar delas o potencial formador.

Não por acaso, as propostas de trabalho com a memória apontam para a incorporação de pseudovalores não “míticos, mas clássicos e patrióticos” (GAGNEBIN, 2006, p. 64). Isso se concretiza por meio da transmissão por exemplificação ou por imitação. Acredita-se que quem aprende, imita, reproduz, repete, treina e, assim, adquire a experiência de quem transmite (POMBO, 2013).

Constata-se, assim, que o conceito de mimesis é fundamental para explicar o que possivelmente está por detrás da definição dos objetos do conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidos na BNCC – História.

No texto *Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 86) explicam que, mediante o progresso da civilização, até mesmo a “[...] herança mimética de toda práxis é abandonada ao esquecimento”. A mimese diz respeito à imitação, à capacidade de imitar para desenvolver-se e acompanha o homem desde o nascimento. Desde que nasce, o indivíduo é submetido a um “inconsciente processo de imitação”, por meio do qual, gestos e comportamentos são transmitidos desde a “mais tenra infância de geração em geração”. No âmbito das relações sociais, não é diferente, desde a fase histórica de racionalização do trabalho e da práxis, essa forma inicial de identificação como reflexo de uma forma de adaptação orgânica, natural, ou seja, o “comportamento mimético” passou a ser manipulado.

Se até então a atenção do humano se voltava para o desejo de se identificar com a natureza, como uma forma de se proteger e essa identificação ou imitação constituía-se como uma reação ou esquema para se “autoconservar”, para seguir a marcha do progresso técnico, a mimese passou a ser controlada. A magia, que envolvia a imitação da natureza externa, foi substituída pela técnica. A técnica passou a estimular a “adaptação ao inanimado a serviço da autoconservação” da condição de existência. Com a “automatização”, o lado épico e subjetivo da imitação foi corrompido por um processo “cego”, por meio do qual as manifestações humanas tornam-se ao mesmo tempo

controláveis e compulsivas, ou seja, “o reverso da mimese genuína”, mas profundamente aparentada à mimese que [é] recalcada” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Assim, “obcecados pelo progresso”, os homens conservam alguns gestos e comportamentos que se expressam como reflexo de sua tradição. Todavia, o que sobra no mundo racionalizado são “resíduos isolados” e traços rudimentares de sua herança mimética. As “massas dominadas” não percebem a transformação no caráter da mimese que converge para novos estilos “de vida miméticos”, começando pela identificação cega com os produtos da indústria cultural, passando pela “oclusão mental” (BAUMAN, 2013) provocada pelo “fechamento do universo político” (MARCUSE, 1973) “e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis [tornando-se] a própria condição da civilização” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 86).

Na verdade, memória e mimesis são expressões que dizem respeito a processos distintos, contudo, percebe-se na BNCC História (BRASIL, 2017b) uma correlação entre elas que as aproxima, embora uma prescindida da outra. Nessa perspectiva, a discussão de Marcuse (1973, p. 31) expressa a ideia que pretendemos manifestar:

A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo inteiro e a psicologia industrial deixou de há muito de limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo. Essa identificação imediata e automática (que pode ter sido característica das formas primitivas de associação) reaparece na civilização industrial elevada; contudo, sua "mediação" é o produto de uma gerência e organização complicadas e científicas. Neste processo, a dimensão "interior" da mente, na qual a oposição ao status quo pede criar raízes, é desbastada.

Como não há uma proposta de reflexão em torno do que se propõe, o aluno incorporará a mensagem que recebeu. A História dissociada da memória e da mimese como expressão da experiência humana deixa de ser experiência e torna-se dever social, o dever de lembrar aquilo que foi selecionado para não **ser** esquecido! Propor a memória como objeto de conhecimento ou habilidade a ser desenvolvida e não como uma categoria fundante do pensamento que perpassa todos os objetos de conhecimento a serem trabalhados, coloca-se como impedimento à construção do conhecimento histórico e do desenvolvimento da consciência histórica.

“O pensamento espera que, um dia, a lembrança do negligenciado o desperte e o transforme” (ADORNO, 1951, p. 72). O fortalecimento da experiência do pensamento ocorre por meio da “[...] dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p. 149). Daí a necessidade de renunciar às memórias que se tornaram universais e desenvolver um exercício de escuta das outras memórias que foram silenciadas, ou que, de acordo com Adorno (1995), foram ofuscadas, em favor de uma memória dominante.

6.2.3 Tempo e espaço: (in)determinados

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Em sua obra *Teses sobre o conceito da História*, Benjamin (1987) nos desafia a pensar a história como uma construção na qual tempo e espaço são determinados pelo agora. Ao mesmo tempo que as reflexões do autor nos impelem a considerar tempo e espaço como elementos da história indispensáveis para a compreensão do processo histórico e para a construção do conhecimento histórico, instigam-nos a analisarmos o que se propõe na BNCC para o trabalho com essas categorias no componente curricular História.

Na área de história, várias pesquisas apontam para a importância das noções de tempo e espaço para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento do pensamento histórico. Para Abud (2016), as categorias tempo e espaço permitem ao aluno se situar entre o presente, o passado e o futuro. Zamboni e Fonseca (2010, p. 339) dizem que as noções de tempo estão na base da formação do pensamento histórico. O tempo revela as transformações sociais, as permanências entre modos de vida, a organização do espaço e da vida em sociedade. Para Scaldaferrri (2008, p. 53), o tempo é a “[...] categoria básica, articuladora e estruturante do raciocínio histórico”.

Ao discorrer sobre *Quanto tempo o tempo tem!*, Noronha (2003) reporta-se a Marx (1818-1883) e diz que a categoria tempo é imprescindível para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana. O tempo histórico é construção de sujeitos históricos em um determinado momento da História, não se

caracteriza, portanto, como algo exterior ao sujeito e à História. “O vir a ser é histórico, a natureza, o homem e a sociedade são produtos históricos” (NORONHA, 2003, p. 1416).

Sob a perspectiva da Teoria Crítica, Benjamin (1987), Adorno (2009) e Marcuse (1973) trazem grandes contribuições para o debate sobre o tempo. Na *Dialética negativa*, após estabelecer relações entre o conceito de tempo para Hegel e a ideia de tempo para Kant, Adorno (2009) relaciona o tempo à subjetividade e à objetividade, ao real concreto e, portanto, à negatividade. Ao dizer que “[...] espaço e tempo são 'expressamente determinados como indeterminados’”, Adorno (2009, p. 108) argumenta que devemos pensar tempo e espaço como conceitos abstratos e ao mesmo tempo concretos, ou seja, não apenas como manifestação natural, mas como resultante de um processo histórico, que envolve as relações sociais, culturais e de poder.

Para Adorno (2009, p. 108), a indeterminação do tempo expressa seu lado subjetivo, “[...] é oposta à determinação; com isso, ela é enquanto o próprio oposto o determinado ou negativo e, em verdade, o negativo puro, totalmente abstrato”. Dito de outro modo, ao mesmo tempo que são abstratos, naturais e portanto indeterminados, tempo e espaço como concretos, são determinados. Eles permitem-nos compreender as relações de poder e desvelar as contradições da sociedade.

Arendt (1979, p. 7) argumenta que a compreensão das relações entre tempo e espaço como elementos de contradições perpassa o entendimento de que espaço-tempo, embora se assemelhem a um lar, constituem um imenso e contraditório território criado e delimitado pelas forças que se digladiam, um campo de batalha, de embates.

Sobre a relação tempo e espaço, Benjamin (2012, p. 47), em *O anjo da História*, diz que as questões que envolvem o “[...] tempo histórico tem de ser apreendid[as]o em correlação com [a]o do espaço histórico (a história no cenário dos acontecimentos)”. Decifrar as correlações entre tempo e espaço permite perceber que o aparato impõe suas condições sobre o indivíduo determinando o seu tempo e o seu espaço. Isso seria da maior importância política, social e cultural.

Ao voltarmos a atenção para o que a BNCC – História propõe para o trabalho com essas categorias nos anos iniciais do ensino fundamental, à primeira vista constata-se que tempo e espaço são considerados como conceitos fundamentais da área de Ciências Humanas, mas a orientação é para que sejam pensados a partir de suas configurações no presente. A área de Ciências Humanas, composta pelos componentes curriculares de

História e de Geografia, deve contribuir

[...] para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, **nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença** (BRASIL, 2017b, p. 353, grifo nosso).

A BNCC – História afirma que o tempo é um dos conceitos mais complexos, por isso não deve existir uma preocupação especial por parte do professor de ensiná-lo, formalmente, nos anos iniciais, referindo-se a uma conceituação ou outra. Alega-se que a compreensão dessas noções – cognição depende do contexto de sua problematização, por isso deve-se levar em consideração acontecimentos que possam ser dimensionados em diferentes durações e que já estejam definidos na própria BNCC – História como as circunstâncias históricas específicas, a saber: a diversidade humana, com vistas ao acolhimento da diferença.

Em outras palavras, diz-se que não é necessário contextualizar as noções de tempo e espaço, tarefa considerada imprescindível no processo de construção do conhecimento histórico. Ao contrário de politizar os conteúdos, na BNCC – História, contextualizar significa “[...] identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento” (BRASIL, 2017b, p. 399), com vistas a inserir a circunstância ou evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas, mas necessariamente históricas.

Ao afirmar que é preciso desenvolver um raciocínio espaço-temporal baseado na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, de modo a apropriar-se dele em determinadas circunstâncias históricas, e que dependendo do modo como elas se organizam, os espaços vão adquirindo formas diferenciadas (transformação do espaço geográfico), não por acaso, percebe-se mais critérios geográficos e cronológicos, do que propriamente históricos nas propostas de trabalho com os objetos do conhecimento. Por tratar-se da área de ciências humanas, a orientação para a área de história torna-se a mesma da área de geografia.

Subentende-se que a construção da noção de espaço deve ser progressiva; antes de tudo, a criança deve aprender a localizar os objetos no espaço, tendo o corpo como

referência (o meu lugar; em seguida, aprender a localizar os objetos em relação a outros objetos ou pessoas, desenvolvendo as relações espaciais (lateralidade, direção). Pressupõe que esse tipo de atividade é fundamental para que os alunos compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Para a BNCC – História, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino deve apenas favorecer a ampliação progressiva das noções de tempo e espaço a partir da percepção das relações instituídas. Observa-se que o importante é valorizar e problematizar as vivências individuais e familiares para demarcar tempo e espaço no presente, tal como se pode visualizar no quadro 10.

Quadro 10: Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 1º ano do ensino fundamental

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente e futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e as brincadeiras como forma de interação social e espacial	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.

Fonte: Brasil, 2017b.

Observa-se na proposta de trabalho para os anos iniciais a ênfase nos ritmos do tempo observáveis a partir de e em relação às ações individuais, cotidianas e sociais, que refletem na ordenação e na sequenciação do tempo. Considera-se que nesse momento é necessário estabelecer comparações sobre a predominância de um ou outro ritmo nas

atividades que as pessoas realizam nos diferentes grupos sociais do qual a criança faz parte, para que perceba sua inserção no espaço da “[...] família, comunidade, nação e mundo” (BRASIL, 2017b, p. 354).

Por meio do objeto do conhecimento *as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)*, espera-se que o tempo possa ser apreendido a partir de vivências pessoais, como no caso do tempo biológico (nascimento, crescimento e envelhecimento), como forma de relacionar passado, presente e futuro. Espera-se que o aluno amplie a percepção de seu tempo – tempo biológico, natural para os tempos sociais – da vivência na escola. Aponta-se que

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência (BRASIL, 2017c, p. 355).

Arendt (1979, p. 5) reitera que o tempo é histórico e biográfico. Do ponto de vista do homem que vive sempre no intervalo entre passado e futuro (presente), o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; manter-se preso ao tempo biográfico é o mesmo que ater-se ao aqui e agora, que “ao invés, de puxar para trás, empurra para a frente” (ARENDT, 1979, p. 5).

Como a ideia é fazer com que o aluno se situe no tempo presente, propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados a partir dos espaços de vivência de cada um. Para a BNCC – História, os espaços são variados; referem-se aos lugares nos quais as pessoas constroem os seus vínculos afetivos e subjetivos, onde ocorrem os laços de familiaridade. Aponta-se assim, para os lugares onde se considera que são fortemente estabelecidas as referências pessoais e onde se encontra o sistema de valores responsáveis pela formação desde o nascimento.

Ao tomar como objeto do conhecimento *a escola e a diversidade do grupo social envolvido*, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade de identificar as diferenças e semelhanças em relação ao respectivo grupo de convívio diário. Supõe-se que conhecer as características desse grupo, é condição necessária para a compreensão do espaço que ocupam e dos ritmos do tempo expressos nas atividades das pessoas.

Todavia, a orientação, amparada na ideia de perceber diferenças e semelhanças, por si só, conforme explica Adorno (2003), não a pressupõe. Preconiza-se a identificação de diferenças e de semelhanças, sem que as questões de ordem econômica, sociais e culturais entre os alunos da escola, entre eles e as demais pessoas que convivem na coletividade e trabalham no espaço escolar sejam mencionadas. Assim, subentende-se que a proposta de ensino está em consonância com a ideia de socialização, para a inserção na dinâmica da sociedade.

Percebe-se, na progressão dos conteúdos a manifestação da “[...] tendência progressiva da sociedade para a 'socialização', isto é, para a inserção, segundo um plano superiormente estabelecido, das partes no todo, e para a integração, em formas de organização incomensuravelmente grandes, sejam econômicas ou políticas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 73), por meio do trabalho com as categorias tempo e espaço.

Na temática *mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo* propõe-se como objeto do conhecimento a retomada das formas de vida em casa (em família – diferentes configurações e vínculos), na escola, ampliando para as formas de representação social e espacial, especificamente dos jogos e brincadeiras entendidos como possibilidade de interação social e espacial. Novamente a orientação é para que o trabalho com as noções de tempo e espaço focalize o presente – a vivência da criança. Manifesta-se então, os limites da proposta de ensino, cuja orientação para centrar-se no entendimento das rotinas de cada aluno, reforça que a ênfase não é na compreensão das principais características dos grupos de convívio, seus determinantes históricos, como resultado de um conjunto de relações, para perceber que tempo e espaço também são determinados.

Sobre essas questões Horkheimer e Adorno (1956, p. 61) esclarecem “[...] que o indivíduo não se insere de forma imediata na totalidade social mas através de instâncias intermediárias. Essas instâncias intermediárias são as que se encontram abrangidas pelo conceito de Grupo”. Embora concordem que a palavra grupo não tenha um significado definido, assim se posicionam:

[...] podemos definir como Grupo uma comunidade de interesses, com uma aglomeração casual de indivíduos; uma comunidade unitária no tempo e no espaço ou, pelo contrário, dispersa; uma comunidade cônica

de si mesma ou uma apenas vinculada por algumas características objetivas (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 61).

Os grupos exercem a função de mediadores entre o indivíduo e a sociedade, atuando como amortecedores entre o indivíduo e o coletivo. Nos chamados microgrupos como a família, os indivíduos podem ter experiências de si próprios como pessoas particulares, vinculadas a outras pessoas, mas insubstituíveis por estas. O contato direto entre os indivíduos que pertencem a tais grupos permite a identificação com os outros membros, com os quais têm uma experiência real e imediata. Nesses grupos, o caráter utilitário das relações é primordial, mesmo o aparente imediatismo é vivido como algo transmitido e mediato (HORKHEIMER; ADORNO, 1956).

Na vida adulta os macrogrupos tornam-se mais importantes para a reprodução da vida do que os microgrupos. O indivíduo passa a buscar nos macrogrupos uma identificação com a qual possa nutrir a ilusão de participar do coletivo, como os chamados grupos de trabalho, por exemplo. A pertença a tais grupos transmite ao indivíduo a sensação de pertencimento, e uma experiência contraditória às experiências realizadas na infância.

Se no microgrupo familiar o indivíduo encontra[va] amparo e afeto, nos macrogrupos, os quais vem crescendo com o avanço da ciência e da tecnologia, o indivíduo não recebe nenhuma vantagem no plano emocional, seu ajustamento é frio, decorre às vezes da imposição e da força. Esses “[...] grupos ordenados de uma forma racional, com objetivos utilitários e usualmente heteronômicos” (HOKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 71), inibem a possibilidade de compreender a sociedade em sua totalidade. “O vínculo do puro interesse prepondera sobre toda e qualquer emoção e dá ao grupo a sua tônica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 72), permanecendo a tendência ao individualismo, que em última instância pode gerar conflitos.

Nesse sentido, a ênfase atribuída aos microgrupos na BNCC – História está justificada pela função psicossocial que são capazes de exercer. Para Horkheimer e Adorno (1956, p. 71),

A visão de vida dos indivíduos e de suas relações recíprocas é adquirida em grupos deste tipo, não só na origem – na infância – mas também na vida adulta, em que esta experiência original é consolidada e ampliada. A proximidade estreita com outros homens e, por conseguinte, a afiliação

em grupos que possibilitam o contato humano imediato, é uma condição óbvia do sentido de humanidade, de um modo geral.

O homem tem uma tendência natural para se relacionar com grupos e dessa forma experimentar-se como indivíduo, como parte da humanidade. Para compreender o caráter da mediação exercida pelo grupo não podemos “[...] atribuir excessiva ênfase aos comportamentos formais comuns a grupos que, na realidade, são muito diversos, e de menosprezar diferenças decisivas entre eles – por exemplo, em relação ao poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 71). É quase impossível compreender as relações entre indivíduo e sociedade na vida adulta, o espaço que ocupam na dinâmica social e o caráter assumido pelo tempo em suas vidas, quando nos detemos desde pequenos na simples verificação da uniformidade e da diversidade das relações realizadas pelos diferentes tipos de grupos dos quais participamos, sem refletir sobre os significados das relações estabelecidas.

Desde a primeira infância precisamos ser estimulados a compreender que a relação entre indivíduos e seus pares e entre indivíduo e sociedade está subordinada à dinâmica social. Varia historicamente e,

Em cada caso, as chamadas invariantes adquirem uma importância e funções radicalmente diversas, segundo a constelação histórica em que atuam. Isolá-las desse contexto e atribuir-lhes um valor absoluto equivale a deformá-las. Por exemplo, as funções que satisfazem à família e o modo como as satisfazem dependem, substancialmente, da constelação histórica em que a família se situa. Antes de ser uma categoria primordial e eterna, a própria família é um produto da sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 73).

Isso nos remete ao objeto do conhecimento *a vida em família (diferentes configurações e vínculos)*, por meio do qual espera-se que o aluno aprenda a identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços, como habilidade a ser desenvolvida. Postula-se conhecer a família e a escola a partir da identificação das atividades que se realiza em cada espaço e os ritmos de tempo, todavia não se cogita compreender a história da família; os antecedentes históricos, os hábitos, os costumes e a forma de trabalho de seus membros, os quais interferem na organização do tempo e espaços de vivência.

O problemático nesse processo é o desenvolvimento de uma consciência ingênua. Sobre isso Horkheimer e Adorno (1956) afirmam que,

Na História, a família apresenta-se primeiro como uma relação espontânea e natural que, depois, vai se diferenciando até chegar à moderna monogamia e, em virtude desse processo de diferenciação, cria uma área distinta, que é a das relações privadas. A consciência ingênua vê as relações privadas como uma ilha situada em pleno fluxo da dinâmica social, como um resíduo do estado natural (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 133).

Ao se falar de família não se pode impor os elementos naturais como questões biológicas, laços de família, relações de parentesco, sobre o “institucional-societário”, renunciando aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que a envolvem, como se esta fosse uma 'ilha' à parte da sociedade. A família está submetida a uma dinâmica de caráter duplamente social, ela não só depende da realidade social, em suas sucessivas concretizações históricas, como também está socialmente mediatizada, mesmo em sua estrutura mais íntima (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 137-138).

Horkheimer e Adorno (1956, p. 139), apontam que a promessa da família como instrumento de resistência que se tornou conhecida com a ascensão da burguesia no século XIX não se concretizou. “A família em seu conteúdo, foi anulada pela sociedade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 143).

Com o avanço da ciência e da tecnologia como forças produtivas, a mesma dinâmica social que permitiu a constituição da família burguesa, na qual os indivíduos encontravam apoio para resistir à dinâmica social, tornou-se uma ameaça constante à própria família. A família converteu-se em agente da sociedade, tornou-se o veículo por meio do qual os filhos aprendem a adaptação social.

No contexto atual, há evidências de que a família está em crise. Como “[...] a crise da família é a crise da desintegração da humanidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 143) é de origem social, não é possível negá-la, aceitá-la ou liquidá-la como simples sintoma de decadência, é preciso considerar que “[...] a família moderna, em relação à família burguesa antiga, vê reduzida a sua capacidade de formar indivíduos autônomos”. (HORKHEIMER; ADORNO 1956, p. 73). Ela forma os homens tal como eles devem ser para cumprir as tarefas impostas pelo sistema social.

Hoje, a família cumpre cada vez menos a sua função de instituição de aprendizagem e educação. Frequentemente,

[...] ouve-se dizer hoje, repetidamente, mesmo a respeito dos filhos de famílias de camadas superiores da sociedade, 'nada trouxeram de casa'; e os professores universitários comprovam até que ponto é escassa a formação substancial, realmente experimentada pelos jovens, que possa ser considerada com pré-adquirida. Mas isso depende do fato de que a formação cultural perdeu a sua utilidade prática (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 143).

Mesmo que a família se esforce para transmitir educação aos filhos, a tendência atual consiste apenas em orientá-los pelas exigências da chamada vida real “[...] e isto muito antes de tais exigências se apresentarem, de algum modo, à criança” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 143), como se faz perceber por meio das orientações que visam sobretudo conhecer a família para aprender a identificar e a diferenciar as atividades que realizam em casa e na escola e em que período.

Se considerarmos que o caráter dos grupos aos quais o indivíduo se integra é historicamente variável e que o caráter social e variável da estrutura familiar, não se manifesta prontamente a partir da identificação dos tipos de relações familiares, tais propostas de ensino se constituem “[...] como uma boa vantagem para a conservação ideológica da família, como uma forma de salvaguardá-la como medida útil ao mecanismo de fazer com que os homens se tolerem mais facilmente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 134).

Reiteramos, assim, que a proposta da BNCC – História talvez não seja manter a família como instituição formadora, mas salvaguardar a sua função disciplinar, no que diz respeito ao seu papel de representar proteção diante da pressão que o social tende a exercer sobre os indivíduos, ou seja, de instância mediadora das relações sociais. Portanto, pode ser que se objetiva manter a família [...] como instância do processo de adaptação à sociedade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 137). Horkheimer e Adorno, (1956, p. 137) corroboram a compreensão de que, se no passado a submissão à autoridade irracional da família concorria, no decorrer do tempo, para inculcar nos homens as forças que lhes eram “indispensáveis para reproduzir, nas condições de assalariados, separados do poder de controle dos meios de produção, a força de trabalho e, por conseguinte, a sua própria vida”, hoje concorre para incutir valores indispensáveis para a prática da cidadania formal.

Entende-se que a família está indissoluvelmente ligada à sociedade e que pode ser ilusório pensar em uma família com caráter formativo, de pares e iguais, dadas as condições objetivas. Portanto, em uma sociedade que não é autônoma, na qual os direitos humanos ainda não foram realizados na mesma medida para todos, de modo mais concreto e mais decisivo do que o atual, porque a humanidade ainda não alcançou a humanização, o ideal seria buscar compreender a partir do estudo da família como a criança realiza nas primeiras fases do seu desenvolvimento as experiências de amor e ódio, ou seja, o quanto “[...] a renúncia pessoal, que mutila os indivíduos e impede a individuação manifesta-se na frieza, na indiferença, da família desagregada, sem tempo para seus filhos, sem espaço para as brincadeiras dos mesmos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956, p. 144).

Essa questão nos impele a refletir sobre o objeto do conhecimento *formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial*, cuja habilidade a ser desenvolvida pressupõe identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. Primeiramente é preciso destacar que tal orientação visa garantir o direito à brincadeira (KRAMER, 2003), o qual postula que as crianças sejam atendidas no que diz respeito às suas necessidades de aprender e de brincar, considerando que por meio de práticas lúdicas elas aprendem. Aponta-se os jogos e as brincadeiras como uma forma privilegiada de aprendizagem, capaz de ampliar as possibilidades de interação e acesso a espaços coletivos de contato com as experiências culturais e de se relacionar com o objeto-mundo (BRASIL, 2017a).

Percebe-se que no contexto em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos destinados às brincadeiras, pela falta de tempo para o lazer (músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos de outros tempos), pelo isolamento, aponta-se para o espaço e tempo na escola, como via privilegiada para a construção da ideia de interação e de sociabilidade. Mediante a intenção de estimular os processos envolvidos no brincar, como forma de promover uma convivência espacial e social pacífica e harmoniosa, propõe-se explorar os jogos e brincadeiras, a partir da identificação das semelhanças e diferenças sem apresentar uma proposta de reflexão sobre os aspectos históricos e sociais, econômicos e culturais que os envolvem.

Aponta-se assim os limites da proposta apresentada. Ela não contempla o objetivo de compreender em que medida os jogos, as brincadeiras e os brinquedos possibilitam à criança criar e recriar seu tempo e espaço; desenvolver a imaginação, a fantasia, de modo

produzir novas possibilidades de expressão, de ação de interpretação da realidade. O objetivo consiste em tratá-las como atividades por meio das quais a criança aprende a interagir com as outras crianças e com o espaço à sua volta, para desenvolver formas de construir relações com outros sujeitos – crianças e adultos (BRASIL, 2017a). Uma vez pensados como objetos do conhecimento, os jogos e as brincadeiras assumem a tarefa de inculcar nos pequenos os princípios ditados pela sociedade, para que aprendam a internalizar regras e sem perceber interiorizar valores. Todavia, a transformação da brincadeira em hábito racional converge para uma experiência devastadora.

Benjamin (1987, p. 253) explica que a brincadeira está na origem de todos os hábitos:

Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. E mesmo o pedante mais árido brinca, sem o saber – não de modo infantil, mas simplesmente pueril – e, o faz tanto mais intensamente quanto mais se comporta como um pedante.

Para Benjamin (1987), a palavra brincadeira tem um duplo sentido, deriva da palavra alemã *Spielen* que significa brincar e representar. A essência da representação, bem como da brincadeira, não é 'fazer como se', mas 'fazer sempre de novo', de modo que, entre todas as regras e ritmos individuais que regem o mundo da brincadeira, a mais comum é a da repetição. A “[...] repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como 'brincar outra vez’” (BENJAMIN, 1987, p. 252-253) – uma forma de saborear novamente as vitórias. Quando a experiência é profunda, a criança deseja a repetição e o retorno, justamente como possibilidade de reconstituir uma situação original.

Não basta permitir os jogos, a brincadeira, é preciso suscitá-las. Assim como “[...] o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra a sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1987, p. 253). Ela compreende melhor o tempo e os espaços à medida que passa a explorá-los, ou melhor, a experienciá-los.

Os jogos e as brincadeiras tornam-se interessantes e significativos, quando amparados no conhecimento histórico, capaz de possibilitar reflexões sobre as produções humanas, vivências e contradições.

Nesse sentido, a infância precisa ser retomada. Jogos e brincadeiras precisam ser refletidos e não apenas entendidos como forma de interação social e espacial. Em seus textos *clássicos História cultural do brinquedo e Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental (1928)*, Benjamin (1987) corrobora o entendimento da urgência de se retomar o porquê e o para quê dos jogos e das brincadeiras, no sentido de desenvolver as categorias tempo e espaço.

Retomar a história das brincadeiras permite retomar a própria história, a memória e as experiências da infância, bem como as modificações que se processam, em razão do tempo decorrido, nos espaços destinados para as brincadeiras. E ainda, possibilita compreender o desaparecimento da infância, da violência contra as crianças e entre elas, que se tornaram uma constante. Hoje, as crianças são duramente influenciadas pela mídia, pela televisão e pela internet e suas redes de integração. Na sua grande maioria estão cada vez mais conectadas ao mundo virtual, e se desvinculando do real, dos jogos, das brincadeiras e das atividades em grupo, as quais oportunizam a interação com outras crianças e o desenvolvimento humano, cognitivo, intelectual e emocional, necessário para a percepção do tempo e compreensão do espaço.

Em *A história cultural do brinquedo*, Benjamin (1987, p. 247) afirma que “[...] não entenderemos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo a partir do espírito infantil”. As crianças não constituem uma comunidade separada, são partes de um povo e da classe a que pertencem, “Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. Um diálogo de signos” (BENJAMIN, 1987, p. 248).

Isso reforça que não se deve abster de tratar da brincadeira infantil, para ater-se a seu material objetivo, identificar semelhanças e diferenças, sem compreender os porquês e para quês. Como a essência da imitação está na brincadeira e não no brinquedo, a questão é saber se as crianças ainda dispõem de espaços e tempo para as brincadeiras que permitem experiências, como os jogos de faz de conta? (BENJAMIN, 1987).

Seria interessante refletir sobre “[...] o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146), capaz de conduzi-las ao entendimento de que hoje, o brinquedo se expressa como produto da indústria cultural e quanto mais eles imitam as necessidades impostas, mais se distanciam das brincadeiras vivas, tornam-se expressão da realidade – imitação, limitando as experiências de pensamento da criança.

Observa-se que para o segundo ano há explícita orientação para a continuidade do trabalho voltado para a percepção das mudanças e permanências com base na identificação e reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, como indivíduos inseridos em uma determinada comunidade. A proposta é explorar o modo como entendemos o tempo, a partir do registro de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço, para posteriormente estudar o tempo como medida, conforme evidencia o quadro 11.

Quadro 11: Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 2º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
	O tempo como medida	(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.

Fonte: Brasil, 2017b.

A unidade temática *A comunidade e seus registros* contempla dois objetos de conhecimento. O primeiro deles: *a noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço*, com vistas a desenvolver a habilidade de identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois), sugere incentivar os alunos a refletir sobre a passagem do tempo com base em suas vivências.

As orientações são de ordem prática, considera-se que relatar fatos da vida cotidiana, entendidos como ações humanas significativas, realizadas por diferentes indivíduos, contribui para a percepção da passagem do tempo expressa no crescimento físico. Contudo, não há orientação sobre como a identificação e o relato dos fatos da vida cotidiana poderão ser feitos, o que de certa forma evidencia a separação entre planejamento e execução. O conteúdo do planejamento está posto, preestabelecido pelo programa, compete ao professor, a aplicação, tendo ou não clareza dos fins a que se destinam. Assim ele assume uma característica instrumental, passa a constituir-se como um meio para o desenvolvimento da compreensão que se pretende. Entende-se que a partir do trabalho proposto é possível introduzir o conceito de tempo como medida, para que aprendam a identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo.

Nesse sentido, o que nos interessa aqui é o segundo objeto de conhecimento, *o tempo como medida*, cujo propósito é desenvolver a habilidade de identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. Ele, por si só, denota que o trabalho com os alunos, será limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas) e pautado em uma série de atividades envolvendo a criação de rotinas diárias, de modo a organizá-las em quadros de horário ou agendas, que possibilitem às crianças perceber como ocorre a marcação convencional do tempo.

Subentende-se que para atingir o objetivo de promover a percepção do tempo por meio do calendário, as atividades priorizarão o entendimento e o registro dos dias da semana; do mês e do ano, bem como a identificação de datas importantes, como o dia dos aniversários, finais de semana, feriados, o que por sua vez, denota uma compreensão factual dos acontecimentos. Assim, pouca ênfase será dada aos elementos capazes de possibilitar a compreensão dessa forma de medição do tempo ou do tempo convencional como uma construção histórica, cultural e social.

As orientações indicam objetividade. A compreensão do tempo como histórico, cultural e ao mesmo tempo como objeto social construído pelos povos, como é o caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos), implica na observação e no estudo sobre como os reguladores do tempo (relógios, calendários) influenciam as relações humanas, as atividades escolares, familiares, quanto ao trabalho, à alimentação, ao tempo de lazer, determinando-as.

Vê-se que o trabalho com a noção de tempo (sucessão, ordenação, simultaneidade e duração) está sendo proposto com vistas a abarcar as diferentes temporalidades, mas a proposta ainda aponta para uma narrativa linear e cronológica. Com base em Oliveira (2010) é bem provável que o trabalho com o tempo se limite a considerá-lo como um conteúdo a ser ensinado para o aluno e não como uma categoria que perpassa todos os conteúdos – conhecimento histórico, capaz de suscitar o exercício do pensamento no sentido de estabelecer relações, comparar, constatar, buscando compreender por que as transformações se processam, quais os interesses que as faz se movimentar.

Em *A Modernidade e os modernos Benjamin (2002)* apresenta elementos que nos permitem constatar que tais propostas se amparam na tendência de objetivação do tempo que tende a destituí-lo da história, em razão do cálculo, porque supõe uniformidade na duração, não deixa rastros, ou seja, fragmentos desiguais que não se ajustam, como no caso do tempo da experiência: descontínuo.

Nas palavras de Benjamin (2002, p. 62) “o tempo é objetivado”. Na proposta de trabalho está expressa uma perspectiva de tempo que busca explicar o presente: tempo de convivência – aqui e agora, tempo do relógio e não da experiência. Postula-se estudar a vivência a partir da organização cronológica, considerando as mudanças e permanências. Todavia, o movimento de mudanças e permanências, são observados em relação ao mundo a sua volta, aos indivíduos, não em relação ao que ocorre na sua relação com a sociedade ao longo de determinados períodos. As categorias tempo e espaço envolvem a cronologia, a continuidade, a ruptura, as mudanças e permanências, mas também o movimento, as contradições, constituindo-se como expressão da experiência humana.

Benjamin (1987, p. 230), em sua tese *Sobre o conceito de História* de número 15, rememora:

O dia com o qual começa um novo calendário funciona como um acelerador histórico. No fundo, é o mesmo dia que retorna sempre sob a forma dos dias feriados, que são os dias da reminiscência. Assim, os calendários não marcam o tempo do mesmo modo que os relógios. Eles são monumentos de uma consciência histórica da qual não parece mais haver na Europa, há cem anos, o mínimo vestígio. A Revolução de julho registrou ainda um incidente em que essa consciência se manifestou. Terminado o primeiro dia de combate, verificou-se que em vários bairros de Paris, independentes uns dos outros e na mesma hora, foram disparados tiros contra os relógios localizados nas torres.

O calendário e o relógio permitem mensurar quantidade, mas não deixam, por assim dizer, espaço para lembrança, porque são tratados como uma fonte objetiva do conhecimento. Daí dizer que o mesmo calendário que permite mensurar a sucessão dos dias é o que registra as experiências do homem, mas à medida que o homem perde a capacidade de ter experiências, torna-se excluído do calendário, não é visto como parte integrante dele, da experiência humana porque não recebe estímulo para a experiência do pensamento. Nas palavras de Benjamin (2000, p. 62) “O homem que perde a capacidade de ter experiências, se subtrai, sente-se excluído do calendário”.

Difícilmente os alunos poderão compreender de modo crítico as mudanças e permanências, inclusive em relação ao tempo como medida, se não forem estimulados, desde pequenos, a refletir sobre os valores que predominam na sociedade atual, na qual o ritmo avassalador do relógio e da produção da fábrica impôs, cultural e economicamente, novas dinâmicas e vivências para crianças, jovens, mulheres, homens e velhos, muito diferente daquela que poderia possibilitar um desenvolvimento humano mais saudável.

Adorno (2009, p. 276) diz que em face do tempo cronométrico, constantemente ao mesmo tempo “falso”, as experiências temporais subjetivas, medidas a partir do tempo do relógio, estão expostas ao engano, por mais que não haja nenhum tempo do relógio sem a experiência temporal subjetiva que é objetivada pelo tempo do relógio. Nas palavras de Adorno (2009, p. 277) podemos ler: “Isolado, o tempo vivencial subjetivo, juntamente com o seu conteúdo, torna-se tão contingente e mediatizado quanto o seu sujeito, e, por isso, em face do tempo cronométrico, constantemente ao mesmo tempo “falso””.

Para ser compreendido o tempo histórico requer a compreensão tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas não pode se limitar a isso, à utilização do calendário e do relógio, deve ser ampliado para abarcar os diferentes níveis e ritmos de durações temporais que envolvem os acontecimentos históricos, ou seja, o seu movimento, incluindo os movimentos históricos que deram origem ao calendário e ao relógio.

Adorno (2009, p. 276) reportando-se a Kant explica que o tempo é imutável e permanente, o que muda são as condições de existência, os acontecimentos, ou seja, são os fenômenos em relação ao tempo, que podem ser determinados pela sucessão e simultaneidade. Portanto,

Não é o tempo que transcorre, mas é nele que transcorre a existência do

mutável. Ao tempo, portanto, que é ele mesmo imutável e permanente, corresponde no fenômeno o imutável na existência, ou seja, a substância, e é somente a partir dela que a sucessão e a simultaneidade dos fenômenos em relação ao tempo podem ser determinadas (ADORNO, 2009, p. 276).

A formação da consciência histórica depende da compreensão do que é o “tempo” e do que é o “espaço”. Se, por um lado, tempo e espaço possuem uma base subjetiva abstrata, por outro lado, não podem ser pensados como elementos determinados, ora pelo tempo do relógio, ora pelo espaço concreto como sinônimo de lugar, determinado por questões objetivas. O espaço é natural, mas é também cultural, decorre do movimento do tempo natural, expressão de um fenômeno histórico e do tempo determinado, o qual, conforme Adorno (1932, p. 9), podemos chamar de tempo da convenção, “[...] das coisas criadas pelos homens e danificadas por eles”. O tempo supõe a dominação e a transformação do espaço, constitui um meio para integrar os sujeitos. A identidade produzida a partir das relações com o tempo e com o espaço dá visibilidade às relações sociais que se tornam cada vez mais intercambiáveis. Assim, não se pode aprender tempo e espaço sem compreender aquilo que determina a constituição da identidade do sujeito e suas maneiras de se relacionar, simultaneamente, com o tempo e com o espaço.

Para Adorno (2009, p. 277) o tempo histórico se insere “[...] entre a experiência viva e os processos de trabalho objetiváveis e passíveis de serem repetidos: sua doutrina fragmentária do tempo é uma manifestação precoce da crise objetivamente social da consciência de tempo” (ADORNO, 2009, p. 277). E, ainda, “[...] o tempo dialetiza-se enquanto uma unidade em si mediatizada de forma e conteúdo” (ADORNO, 2009, p. 276), nenhum dos momentos que são aí essenciais e mutuamente opostos é sem o outro, quando há o predomínio de uma perspectiva de compreensão do tempo sobre a outra, a possibilidade de relação entre forma e conteúdo, transforma-se na própria forma. O tempo vivencial subjetivo e seu conteúdo, torna-se tão contingente e mediatizado quanto o seu sujeito, converte-se no tempo do relógio.

Nesse sentido, ao contrário de definir, de precisar o que é tempo e espaço, devemos compreender as contradições que os circundam, que tipo de relações os orientam, sem perder de vista a impossibilidade de segmentá-los radicalmente. Tempo e espaço como expressão da tradição, dizem respeito a uma representação espontânea e natural, mas vão se diferenciando à medida que são submetidos à dinâmica da sociedade desenvolvida,

marcado pelas mudanças na forma de produção, pela racionalização e pela crescente socialização e integração de todas as relações humanas (HORKHEIMER; ADORNO, 1956).

Ao voltamos a atenção para o que se propõe em relação ao estudo do tempo e do espaço para os 3º, 4º e 5º, percebemos que os objetivos definidos para os 1º e 2º ainda são perceptíveis nos anos seguintes, mas há uma tendência que indica que quanto mais aproximamos da abordagem dos conteúdos clássicos do ensino de história como descobrimento do Brasil, escravidão no Brasil, regime político, mais a abordagem se afasta da noção de tempo e espaço do acontecimento em seu movimento, prendendo-se à cronologia (OLIVEIRA, 2010).

Quadro 12: Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 3º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. (EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo

Fonte: Brasil, 2017b.

A BNCC – História aponta que 3º e 4º ano devem contemplar “[...] a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (BRASIL, 2017b, p. 404). Para o 3º ano, em específico, propõe a compreensão do tempo e do espaço, na perspectiva da ideia de pertencimento a uma determinada comunidade. Nessa perspectiva a unidade temática: a noção de espaço público e privado, contempla dois objetos do conhecimento, a saber, *a*

cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental e a cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.

O objeto do conhecimento *a cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental* objetiva desenvolver a habilidade de mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. E ainda, de identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental. Ao afirmar que o desenvolvimento da capacidade de observação e de identificação dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço com o tempo vivido, leva-nos a refletir sobre questões importantes.

A ideia de mapear e identificar espaços públicos e sua função, incluindo a forma de administração da localidade: prefeitura e câmara de vereadores, pressupõe conhecer tais espaços como locais públicos, permitidos para a circulação das pessoas e não a entendimento deles como elementos determinados e expressão das contradições da sociedade. Não há uma orientação para a compreensão dos espaços da prefeitura e da câmara de vereadores, por exemplo, como locais de onde emana o poder que projeta e determina as alternativas históricas de existência, interferindo na dinâmica da vida no lugar em que se vive – localidade. Deduz-se que o trabalho ficará limitado ao estudo da organização municipal, sem tocar nas questões que envolvem o processo de tomada do poder: regime de governo, eleições municipais, as quais envolvem aspectos mais amplos (luta por direitos, interesses políticos, partidos políticos).

Encontramos em Adorno (1986, p. 2) elementos para dizer que essa proposta objetiva “Aplicar a ideia de democracia de maneira meramente formalista”, sem considerar o conteúdo das decisões democráticas, o que em última instância pode “levar à completa perversão da democracia e, derradeiramente, à sua abolição”. Considerando que “[...] quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma” (ADORNO, 1995, p. 144), ou seja, seus defeitos e suas vantagens, ela se contrapõe à proposta de uma educação política.

Ao sinalizar que compete ao aluno apenas aprender a identificar e conhecer os espaços selecionados, sem refletir sobre eles, reforça que a instrumentalização tende a usurpar a reflexão (ADORNO, 1969a). Em *Notas marginais sobre teoria e praxis*, Adorno (1969a, p. 11) apresenta elementos que nos permitem dizer que esse tipo de atividade se

constitui como “[...] reflexo do mundo administrado, a pseudoatividade”. Na pseudoatividade prevalece a tendência objetiva da sociedade, as regulamentações e os procedimentos formais, ou seja, o interesse dela em reproduzir “[...] os tipos de homens de que necessita” (ADORNO, 1969a, p. 12). Em nome da autoridade, dos poderes estabelecidos, busca-se fortalecer os indivíduos para reproduzir práticas, que conforme sua própria configuração, portam a “[...] deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 159).

Portanto, ao comparar a proposta de mapear e identificar espaços públicos com a abordagem da pseudoatividade proposta por Adorno (1969a), fica claro que a intenção não é a crítica à forma de organização vigente. O que importa é a identificação de uma determinada forma de organização da sociedade, mas não a compreensão do processo de materialização da mesma (MARCUSE, 1973).

Assim, outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento da habilidade de identificar áreas de conservação ambiental. Ela chama atenção para a importância do condicionamento do comportamento socioambiental conforme propõe a Agenda 2030. Postula-se uma formação ambiental, atrelada à ideia de desenvolvimento de habilidade e não da consciência. Ao afirmar que a formação capaz de conduzir “[...] à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” Adorno (1995, p. 26) corrobora o entendimento de que não basta identificar áreas de preservação ambiental, é preciso refletir sobre elas, sobre os fatores que fazem os fatos (MARCUSE, 1973). Contudo, propõe-se discutir questões políticas, econômicas, ambientais, sociais e culturais de maneira objetiva, eliminando os antagonismos e transformando política e cultura em instrumentos de coesão social.

Essa orientação pode ser percebida no objeto do conhecimento *a cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer*, que ao propor o desenvolvimento *da habilidade de identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo*, revela a intenção de articular de maneira harmoniosa política, trabalho e cultura e não contradizer a sociedade. Ao propor a identificação de diferenças, não aponta para um aprofundamento do conceito de trabalho, para que os alunos possam compreender as suas razões. O primado é o das diferenças, portanto, o estudo poderá limitar-se à identificação das diferentes profissões, da divisão de trabalhos e atividades em geral entre homens e mulheres. O

exercício de identificação das mudanças e permanências, das profissões que subsistem e das que não existem mais, não envolve a reflexão das condições de produção e reprodução da vida humana, ou seja, das formas de trabalho ainda existentes, das modalidades de regime de trabalho que envolve a divisão de riquezas.

A ideia é identificar e descrever as formas de trabalho, mas não necessariamente entender o trabalho como uma ação do homem em tempos e espaços diferentes, voltado para a satisfação das necessidades humanas e como um elemento formativo, isto é, como um processo por meio do qual o homem desenvolve a si mesmo ou poderia se desenvolver (ADORNO, 1995), assumindo a condição de sujeito histórico. Assim, objetiva-se abordar o trabalho apenas como forma, não considerando seu conteúdo para perceber contradições.

Não se considera que o entendimento das atividades econômicas, comerciais e administrativas que determinam a forma de (re)produção dos espaços urbano e rural no tempo, perpassa a compreensão das relações de trabalho. Propõe-se identificar formas de trabalho sem estudar o modo de produção, as alterações no mundo do trabalho em razão da mecanização da agricultura, da industrialização; as mudanças e permanências dos instrumentos de trabalho; o comércio de matérias-primas e mercadorias realizados entre os espaços urbano e rural, os grupos ou empresas instalados nessas localidades, enfim as relações de poder que se estabelecem entre e nesses espaços: o que produz, como produz, para quem produz e para quem produz.

Oblitera-se assim a possibilidade de reconhecer o potencial de produtividade e crescimento do modo de produção vigente que visa estabilizar a sociedade e conter o progresso dentro da estrutura de dominação (MARCUSE, 1973). Subentende-se que cidade e campo não serão compreendidos como espaços recíprocos, que mantêm uma relação de interdependência entre si. O espaço do campo será considerado como uma extensão da cidade.

No que diz respeito ao espaço da cidade, além das formas de trabalho, orienta-se para a identificação das atividades culturais e de lazer. Apesar de cultura e lazer serem apresentados como objetos do conhecimento, estão vinculados ao mundo do trabalho, limitando a compreensão destes como manifestação da subjetividade. A ideia é explorar os espaços destinados para a cultura e lazer na sua configuração presente, como espaços públicos (igrejas, praças, mercados, feiras, cinemas, museus), mas não abordá-los e explicá-los remontando o passado, de modo a considerar as contradições que envolvem os

processos de organização desses espaços. Não se propõe discutir em que medida as pessoas têm acesso aos locais e atividades de lazer, por exemplo.

Isso nos impele a retomar Marcuse (1973, p. 19) quando diz que no ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia projetam todo o universo da palavra e da ação da cultura intelectual e material. A cultura superior se torna parte da cultura material. Nessa transformação, perde a maior parte de seus valores.

Nas proposições para o 4º e 5º ano do ensino fundamental observa-se que a dimensão espacial e temporal começa a vincular-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção, mas não de marginalização nas sociedades a serem estudadas. Argumenta-se que os objetos do conhecimento devem manifestar clareza e favorecer o desenvolvimento de habilidades que “[...] aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial)” (BRASIL, 2017b, p. 354). A ideia é pensar a sociedade integrada a “[...] um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação” (BRASIL, 2017b, p. 356), conforme expõe o quadro abaixo

Quadro 13: Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 4º ano do ensino fundamental

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias, dos grupos humanos.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço : nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço , com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo , discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
As questões históricas relativas às migrações.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.

Fonte: Brasil, 2017b.

Observa-se que no 4º ano, tempo e espaço perpassam os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. O conjunto de habilidades definidas aponta para o reconhecimento e valorização da história como resultado das ações humanas no tempo e no espaço. Assim, a unidade temática *Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos* propõe considerar tais categorias como objeto de conhecimento no estudo das *atividades desenvolvidas pelas pessoas, grupos sociais e comunidades na luta pela subsistência e sobrevivência*, incluindo o *nomadismo, a agricultura, a escrita, as navegações e a criação da indústria*, entendidos como marcos da história (BRASIL, 2017b, p. 404). A ideia é desenvolver a habilidade de identificar mudanças e permanências nos deslocamentos populacionais, como uma forma de apreender a própria identidade.

A unidade temática *As questões históricas relativas às migrações*, ao propor como objeto do conhecimento os *processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos*, reforça que na BNCC – História, as noções de tempo e de espaço é consoante com a sistematização dos

eventos. Não há orientação para a reflexão sobre a história dos deslocamentos humanos, incluindo os processos migratórios, com base nas alterações no modo de produção que consequentemente provoca modificações nas ações das pessoas. Aponta-se para as questões a serem trabalhadas, sinalizando para as ações, mas não para as contradições que envolvem a prática e as ações humanas em diferentes espaços. Não fica evidente, em que medida o objeto de conhecimento deve ser aprofundado, talvez porque deve ser explorado apenas em sua aparência e não em sua essência.

Ao enfatizar o desenvolvimento da habilidade de identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços por meio dos objeto do conhecimento *Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil e As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960*, evidencia-se que para além da identificação dos diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira propõe-se (re)conhecer a diversidade para aprender valorizá-la e respeitá-la. Encontramos na Agenda 2030 uma orientação que valida essa ideia

Reconhecemos a contribuição positiva dos migrantes para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos também que a migração internacional é uma realidade multidimensional de grande relevância para o desenvolvimento dos países de origem, de trânsito e de destino, o que exige respostas coerentes e globais (ONU, 2015, p. 10)

Em consonância com a Agenda (2030), é bem provável que o estudo dos deslocamentos humanos será uma forma de desenvolver uma ideia afirmativa acerca dos movimentos migratórios, ou seja, entendê-los como algo natural, necessário para o desenvolvimento sustentável, para que aprendamos a respeitar os direitos humanos, ser resiliente, solidário – acolher todos os indivíduos e tratá-los como iguais “[...] independentemente do status de migração, dos refugiados e das pessoas deslocadas” (ONU, 2015, p. 10).

Não se vislumbra uma compreensão desses movimentos na sua relação com a política e a economia, somente em relação aos aspectos culturais, que por vez, apresenta-se esvaziado do conhecimento, sobretudo histórico. Ao contrário de (re)conhecer as relações de poder estabelecidas na história que provocam esses fluxos, tem-se a impressão de que os estudos convergem para a construção de diferentes periodizações históricas,

capazes de dar conta de caracterizar mudanças e permanências no que diz respeito aos estilos de vida, mas não ao modelo econômico, às organizações políticas, ao regime de trabalho, de modo a considerar questões de nacionalidade, confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos.

Fala-se de abordar os processos migratórios, sem tocar nas contradições, que envolvem, por exemplo, o desaparecimento de populações nativas, como é o caso dos indígenas brasileiros, o deslocamento dos negros para o Brasil, a imigração do século XIX e onda migratória atual. Presume que o conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos envolve o reconhecimento de que foram colocados na situação de escravidão mas, posteriormente, na situação de cidadão, sem refletir sobre a discriminação e o preconceito construído em relação à cor, raça, cultura. A intenção é fortalecer a ideia de que os afrodescendentes podem (re)dimensionar, a partir de sua individualidade – protagonismo e assumindo sua identidade coletiva, a luta social e política, com vistas a conquistar seu espaço no contexto da sociedade da equidade.

A expressão diáspora forçada dos africanos, quer dizer história forçada dos africanos, poderá contribuir para reforçar uma narrativa que objetiva silenciar o que de fato aconteceu, ou seja, os interesses e as relações de poder imbricadas na história da vinda dos negros para o Brasil, que se iniciou com a escravidão. E, em última instância para reproduzir uma prática que se tornou comum no século XIX com vistas a amenizar o preconceito, a qual é descrita por Horkheimer e Adorno (1985, p. 80) da seguinte maneira: “Aos trabalhadores, que afinal são os visados, ninguém o diz na cara (e com razão); os negros, é preciso conservá-los em seu lugar” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 80).

Tais temáticas requerem que sejam considerados os ritmos de duração do tempo. O tempo do acontecimento breve, que corresponde a um momento preciso, mas também o tempo da conjuntura, aquele que se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida, como os movimentos migratórios e sobretudo o tempo da estrutura, aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas (LE GOFF, 1990). Compreender mudanças e permanências implica reconhecer os movimentos de luta por questões políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas, ao longo do tempo histórico, conquistas, relações de poder estabelecidas, perdas e conquistas.

Há conteúdos, como a escravidão, por exemplo, que estudar, requer a elaboração do passado na sua totalidade e o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações com o presente, para perceber se permanecem e de que forma. Entendemos que todo objeto de conhecimento apresenta um potencial formador e conscientizador, mas depende da forma como serão abordados. Diante dessa questão propomos uma reflexão: devemos estudar a história da escravidão, por obediência à lei 11.645 que institui a temática afro e indígena na escola?; e ou por que compreendemos que a escravidão foi de fato, um crime contra a humanidade, produziu a violência física, moral e intelectual, deixando um legado, o preconceito e o racismo e por isso precisamos conscientizar os alunos da importância de não incorrer nos erros do passado?

Quadro 14: Tempo e Espaço como objeto de conhecimento no 5º ano do ensino fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Registros da história: linguagens e culturas.	O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente , por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

Fonte: Brasil, 2017b.

No 5º ano propõe-se uma ampliação da percepção do tempo. Para facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram, propõe-se pensar o ensino de história, a partir da utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais), dando continuidade à proposta de trabalho apresentada para o 2º ano (BRASIL, 2017b, p. 398). Justifica-se que a percepção e a interação de diferentes formas com um mesmo objeto de conhecimento podem favorecer uma melhor compreensão das mudanças ocorridas no tempo, no espaço, especialmente, nas relações sociais e conseqüentemente da história.

Embora o objeto de conhecimento *o surgimento da escrita e a noção de fonte para*

a transmissão de saberes, culturas e histórias aponte para o estudo da história da escrita e compreensão da importância da mesma para a transmissão da cultura, o objetivo é desenvolver as habilidades de identificar formas de marcação da passagem do tempo em sociedades distintas e comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

De certo modo essa orientação é vaga, não se propõe quais temas da vida cotidiana devem ser abordados, abrindo-se para diversas possibilidades com ênfase na história do presente, sendo os mais prováveis aqueles relacionados aos avanços tecnológicos, com vistas ao desenvolvimento da cultura digital, tal como propõe as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017a). Na verdade, percebe-se que não há unidade entre o objeto de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas.

Aqui convém retomar Adorno (2005, p. 2), ele “[...] combate em uma dupla frente: a um tempo contra a 'falsa cultura' e a favor da 'cultura'. Uma identidade auto-referente, não produtiva porque baseada na fraqueza do eu para o tempo — na história e para o espaço — na relação ao diferente”. Retoma-se a orientação para o estudo das formas de marcação da passagem do tempo em sociedades antigas e distintas, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos, mas não o aprofundamento no conhecimento histórico como condição para estabelecer relações com o presente. A ideia não é tomar o surgimento da escrita – mudanças, permanências, como referência para a reflexão, considerando a importância dela para a história, ou seja, como elemento da cultura, mas como fonte para a transmissão dos fragmentos da cultura que se pretende disseminar.

Arendt (1979, p. 3) diz que para tornar o tempo ao alcance da consciência, não podemos ignorar a tradição, ou seja, tudo aquilo que permite preservar e transmitir às gerações seguintes, o que foi produzido pela geração anterior. Uma vez perdida, em razão das circunstâncias históricas e das adversidades, a ausência da tradição impede que o tempo histórico seja compreendido como “[...] totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda” (ARENDR, 1979, p. 5).

Contudo, ao propor comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais, a BNCC – História, sinaliza para a emissão de opiniões, explicitando preocupação com o tempo presente, um convite ao trabalho com a informação e não com o conhecimento histórico, que envolve a elaboração do passado. Na verdade, comparar pontos de vista

pode-se limitar à opinião. A opinião conforme Adorno (1975b) qualquer um pode emitir, independe do conhecimento, por isso pode ser tola e vazia de sentido.

Na BNCC – História os tempos longos se vão, o que permanece é a ideia de um tempo do presente, como expressão do tempo vivido. Nas palavras de Marcuse (2001, p. 105), podemos ler: “Na concepção moderna do progresso o tempo é visto de modo bastante peculiar. O tempo é compreendido como linear ou como uma curva infinitamente ascendente, como um devir que deprecia a simples existência”.

Afirma-se o tempo todo, que os anos iniciais constituem a fase inicial de construção da noção de temporalidade e espaço, como elementos históricos, mas observa-se uma insistência para que tempo e espaço sejam considerados apenas como elementos afirmativos e não contraditórios dentro de um processo formativo que os objetiva manter como forma de controle, para orientar ações futuras.

Voltando-nos a Adorno (2009, p. 276) o tempo enquanto tal é dinâmico, por isso, não há como representar nenhum fato ou acontecimento sem considerar “[...] seu valor conjuntural no continuum temporal”. Dito de outro modo, não podemos separar tempo e espaço, pois

A irreconciliabilidade entre o temps durée (tempo de duração) e o temps espace (tempo espaço) é a ferida dessa consciência cindida que só possui alguma unidade por meio de uma cisão. Isso não é dominado nem pela interpretação naturalista do temps espace, nem pela hipóstase do temps durée na qual o sujeito, recuando ante a reificação, espera conservar a si mesmo como algo pura e simplesmente vivente (ADORNO, 2009, p. 277).

Segundo o autor, é essa reciprocidade que conduz a um conceito dialético de tempo da mesma forma que separar tempo e espaço no movimento da história é tendencialmente subversivo, propor uma leitura harmoniosa de ambos também o é, impede que se forme um sujeito para além do espaço e tempo de sua vivência. No limiar do século XX Marcuse (1973, p. 42) alertou sobre isso:

[...] é precisamente essa nova consciência, esse 'espaço interior', o espaço para a prática histórica transcendente, que está sendo barrado por uma sociedade na qual tanto os sujeitos como os objetos constituem instrumentos num todo que tem a sua razão de ser nas realizações de sua produtividade cada vez mais poderosa.

A tomada de consciência é o que permite ao homem constituir-se e permanecer ele próprio, porém, atualmente, sua constituição apresenta-se invadida e desbastada (MARCUSE, 1973) pela formação que se pretende. Por tais razões, embora o ensino de história precise das esquematizações didáticas, que dividem o tempo para dominá-lo, objetivando a compreensão do tempo cronológico e da relação entre tempo humano e tempo cronológico (GAGNEBIN, 2006), manter, a totalidade do tempo expressa na narração, é uma possibilidade de devolver aos sujeitos “[...] o fundamento lógico para transcender essa sociedade” (MARCUSE, 1973, p. 17), ou seja para desenvolver o pensamento abstrato necessário à prática histórica. Quando isso não acontece, o que prevalece é a ausência de conteúdo, o esvaziamento da prática; com isso a possibilidade da crítica social se esvai, porque a relação entre sujeito e objeto de conhecimento ficou prejudicada.

6.2.4 Sujeito e objeto do conhecimento

[...] pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria (ADORNO, 1995, p. 1).

As reflexões acerca das relações entre indivíduo e sociedade na contemporaneidade nos instigam a pensar a relação sujeito e objeto como elemento do processo formativo para compreender como desde a primeira infância as orientações para a formação convergem para uma determinada forma de constituição das relações entre subjetividade (sujeito) e objetividade (objeto). Assim, a ideia “[...] de que um sujeito, seja qual for sua natureza, um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto, seja qual for a sua natureza, objeto do conhecimento” (ADORNO, 1969b, p. 1), impele-nos a analisar a proposta de relação entre sujeito e objeto presente na BNCC – História, para desvelar como o indivíduo que poderia ser historicamente tende a ser socialmente determinado, e assim elucidar as contradições, os limites que se colocam à individuação, e, portanto, para a autonomia.

Em seu texto *Sobre sujeito e objeto* Adorno (1969b, p. 1-7) esclarece que sujeito e objeto são significações que se necessitam reciprocamente; mal podemos apreender uma sem a outra, assim como sujeito pode referir-se tanto ao indivíduo particular [*einzelne Individuum*] quanto a determinações gerais, à coletividade, o objeto não é um resto,

desprovido de sujeito e muito menos algo posto pelo sujeito, são reciprocamente determinados e mediados. O sujeito é sujeito do conhecimento, ao apreendê-lo domina o objeto; mas também é um objeto entre objetos. O objeto, ao mesmo tempo, que é independente do sujeito, tem uma existência própria, é concreto, material, é também abstrato e determinado pelo sujeito – objeto intelectual, está ligado ao pensamento, diz respeito ao que é pensado intencionalmente e apreendido por meio da apropriação de conceitos – conceitualmente (ADORNO, 1969b).

Nesse sentido, a compreensão da relação sujeito e objeto perpassa a “[...] a reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto, bem como sobre as mediações” (ADORNO, 1969b, p. 7).

O conceito de sujeito histórico é caro à reflexão histórica. Ele acompanha a forma de pensar e de conceber a história, designando aqueles que no processo histórico devem ser considerados sujeitos da história. Embora tenha sofrido alterações em seu sentido ao longo do processo histórico, hoje faz-se alusão à ideia de sujeito histórico como sendo aquele capaz de pensar por si mesmo, sem ser tutelado por outrem. Essa ideia pressupõe “indivíduos viventes, indivíduos de fato”, tal como afirma Adorno (1969b, p. 3) ao referir-se ao sujeito “como sujeito transcendental”. O termo transcendência significa 'ascender' ou 'ir além' da existência. No sentido crítico pressupõe experiência do pensamento, da consciência para constituir-se como indivíduo real. Nos dizeres de Marcuse (1973), numa dada sociedade, quer seja na teoria, quer seja na prática, o sujeito transcendental é aquele capaz de ultrapassar o universo estabelecido do discurso e da ação, com possibilidades de pensar nas alternativas históricas de superação da realidade posta.

Todavia, à medida que o sujeito é privado do conhecimento, do conteúdo em si, pouco desenvolve ou preserva de um sujeito transcendental no que diz respeito à experiência do pensar, à capacidade de estabelecer relações, conseqüentemente pouco consegue dizer sobre e no mundo, tornando-se apêndice do aparato social, e por fim, ideologia (ADORNO, 1969b).

Ao afirmar que o exercício do fazer história, de indagar, deve passar inicialmente, pela construção de um sujeito, levando-se em consideração as bases da epistemologia da História, a BNCC – História reconhece “[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento” (BRASIL, 2017b, p. 401). Assim, à primeira vista, a ideia de construção do sujeito vai de encontro aos pressupostos para a realização da experiência,

mas como o que determina o estudo é a unidade de seu objeto e o objeto do conhecimento é delimitado por seu conteúdo, juntamente, com a teoria e experiência que o acolhe (ADORNO, 2003), ela não visa a constituição do sujeito como resultado de um processo de mediação entre sujeito e objeto, através do qual ocorre a experiência da consciência, capaz de permitir o fortalecimento do eu histórico.

Ao propalar que a construção do sujeito deve passar inicialmente, pelo conhecimento de um “Eu”, ampliando-se para o reconhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente e do “Nós”, contemplando outros povos, com seus usos e costumes específicos, a BNCC – História afirma que por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do ‘Outro’”, condição necessária para a vida em sociedade (BRASIL, 2017a, p. 404).

Nessa perspectiva, apesar de advogar a favor da relação entre sujeito e objeto, aponta para uma possível separação entre ambos, sem considerar que da mesma forma que uma feliz identificação entre “[...] sujeito e objeto, é romântica” (ADORNO, 1969b, p. 3), impede de desvelar as contradições, a separação entre sujeito e objeto, compromete a compreensão do processo histórico.

De acordo com Adorno (2009, p. 328) o indivíduo precisa reconhecer-se como objeto e ao mesmo tempo sujeito da história, pois quando ele não se vê como objeto da história e nem mesmo como sujeito, “[...] coloca-se favorável à cultura radicalmente imposta e mesquinha, transformando-se em colaborador da barbárie à que a cultura se tornou” (ADORNO, 2009, p. 304). Em contrapartida, ao se ver como sujeito e objeto, adquire condições de refletir e de tornar consciente, suas ações, elemento indispensável para uma práxis com sentido emancipatório, ciente de que emancipação do indivíduo não é emancipação da sociedade (MARCUSE, 1973). Nesse processo, o eu assume condições de ser “[...] fortalecido historicamente” (ADORNO, 2009, p. 328).

Todavia, ao orientar para o reconhecimento de si, propondo “[...] o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências essenciais para o viver em sociedade” (BRASIL, 2017a, p. 404), a BNCC – História defende o reconhecimento de si como sendo presente. Essa ideia vai na contramão do desenvolvimento do pensamento necessário à constituição do sujeito histórico, pois postula uma concepção de homem partindo “[...] da aceitação do que ele é no presente” (NAGEL, 2010, p. 5). Não por acaso, o sujeito tende a manter-se como determinação do aparato.

Não se considera que “[...] o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1969b, p. 4). Em outras palavras, não há orientação para a constituição de um eu histórico que o permita ver-se como sujeito e ao mesmo tempo como objeto, dentro da totalidade; que permita a percepção da primazia do objeto.

Ao dizer que a percepção da diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania a BNCC – História firma o compromisso com a formação para a cidadania, (re)afirmando como “[...] pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na pólis, tanto do ponto de vista político quanto ético” (BRASIL, 2017b, p. 401). Enfatiza que no trabalho com os objetos de conhecimento, deve-se priorizar uma nova dimensão para o projeto pedagógico, considerando que devido aos grandes movimentos populacionais e a globalização

[...] emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 405).

A construção do sujeito que se pretende ratifica o objetivo de prepará-lo para responder aos desafios contemporâneos; portanto, difere da constituição da individualidade, corrobora o fortalecimento do individualismo. Está ligada à ideia de formação para a prática da cidadania, para o protagonismo como condição para o empreendedorismo, para a superação dos conflitos que diante da lógica da produção e organização da sociedade são inevitáveis e não de constituição da individualidade, com vistas ao fortalecimento do eu histórico, capaz de pensar a partir de uma visão de totalidade, a superação das condições históricas de dominação de uns sobre os outros. Fundamentando-se em Adorno (1969b, p. 3), podemos dizer que de suas intenções sobressai a intenção de manter “O homem singular vivente (*der lebendige Einzelmensch*) – tal como é forçado a atuar e para o que também foi cunhado em si – [é] enquanto encarnação do 'homo economicus'”.

Retoma-se assim, que na BNCC – História a questão não está na definição dos objetivos para o ensino de história, mas nos fins que almejam, eles definem o conhecimento e nessa perspectiva a inter-relação sujeito e objeto, com vistas a práxis. O que se objetiva da formação do sujeito é a padronização do pensamento e das atitudes.

Reportando-nos a Adorno (2003, p. 55), podemos dizer que, no curso de um desenvolvimento e de um processo formativo que remonta ao século XX, a BNCC – História intensifica ao máximo, um procedimento que é questionável – a construção do sujeito para exercitar a cidadania formal em uma democracia formal.

Em todas as unidades temáticas e objetos do conhecimento há aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da História em situações e problemas da vida cotidiana. Para exemplificar, o como se faz a orientação e elucidar a formação do sujeito que se pretende, em sua totalidade, selecionamos um exemplo, dentre outros possíveis:

Quadro 15: Elementos para a constituição do estado democrático de direitos – BNCC – História – 5º ano

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	As formas de organização social e política: a noção de Estado Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

Fonte: Brasil, 2017b.

Nas unidades temáticas e objetos de conhecimento percebe-se clara orientação para uma formação política, cuja intenção não pressupõe o entendimento, a análise e a crítica da forma de organização da sociedade, das causas e consequências de sua estrutura, bem como das alternativas históricas para a sua superação. Oculta-se assim, as contradições na ideia de sujeito que se pretende formar.

Ao definir a unidade temática *povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social* e propor como objeto do conhecimento *cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas*, postula a compreensão dos direitos civis como conquista histórica, contudo, reforça o objetivo de desenvolver a habilidade de associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades e ao princípio do respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Subentende-se que deve ser feita uma análise do processo de conquista da cidadania no mundo e no Brasil, destacando os diferentes momentos da luta pela ampliação da cidadania no processo histórico, mas não há orientações explícitas para tal. Presume-se que a ênfase deve recair na democracia e na cidadania no Brasil, na constituição cidadã, com vistas a apresentar os direitos conquistados pelos cidadãos, tidos como indispensáveis para a vida em sociedade e não o processo histórico de conquista dos direitos, bem como a condição histórica do presente que tende a convergir para a perda dos mesmos.

Percebe-se assim, que sob a orientação da BNCC – História os direitos humanos tendem a permanecer como instrumento para a manutenção da paz, e ao mesmo tempo de controle. Fundamentando-se em Horkheimer e Adorno (1956, p. 8) podemos dizer que os conceitos orientadores da moral e da política, tais como democracia, cidadania, liberdade, igualdade, justiça, respeito, tolerância e tantos outros são reduzidos à síntese, “[...] São pensados como simples abreviações dos itens a que se referem” ou, conforme Horkheimer (2002, p. 26), são 'aerodinamizados', racionalizados, tornam-se instrumentos. Eles são afetados pela “[...] dissociação entre as aspirações humanas e as potencialidades da ideia de verdade objetiva” (HORKHEIMER, 2002, p. 35).

A liberdade, a democracia, a cidadania, bem como a igualdade, uma vez amparada na ideia do direito, continuam sendo ressaltadas sob o argumento da valorização da diversidade e aceitação das diferenças. Sobre essa questão, convém transcrever o pensamento de Adorno (2009) expresso na *Dialética Negativa* acerca do direito:

O direito é o fenômeno primordial de uma racionalidade irracional. Nele, o princípio formal da equivalência transforma-se em norma e insere todos os homens sob o mesmo molde. Uma tal igualdade, na qual perecem as diferenças, favorece sub-repticiamente a desigualdade; um mito que sobrevive em meio a uma humanidade que só aparentemente é desmitologizada (ADORNO, 2009, p. 257-258)

O direito na sociedade constitui uma forma de regulamento disponível, ao qual podemos recorrer a qualquer momento como auxílio, por isso, muitas vezes conserva o terror (ADORNO, 2009). À medida que o direito se converte em lei e dever, a realidade passa a se constituir como uma barreira objetiva. O fato de o direito e o dever como expressão da ética não serem apreendidos por meio do e pelo pensamento conduz precisamente à consciência moral. A consciência moral objetiva ofusca a possibilidade do direito natural. Hoje “[...] lutamos pela justiça, uma justiça universalizada e reequacionada, conjugando igualdade e clemência” (HORKHEIMER, 2002, p. 182), sem compreender o que querem dizer as leis e a justiça. Uma vez institucionalizados, os direitos e liberdades proclamados compartilham dos objetivos do aparato do qual fazem parte.

Nessa perspectiva o direito “[...] exprime a dominação” (ADORNO, 2009, p. 258-259) – constitui mera forma. Amparando-se em Aristóteles, Adorno (2009) diz que quanto mais coerentemente, as leis são elaboradas, tanto mais elas se tornam incapazes de realizar aquilo que está em sua essência. Por ser expressão da instrumentalização da razão, “O sistema jurídico racional consegue regularmente rebaixar a pretensão de equidade que constituía o corretivo da injustiça no interior do direito ao nível do protecionismo, de um privilégio desigual (ADORNO, 2009, p. 259).

Como vimos isso está se tornando tendência universal, segue lado a lado com o processo econômico reduzindo os interesses particulares ao “denominador comum de uma totalidade” (ADORNO, 2009, p. 259), que se distancia dos interesses particulares, a partir dos quais, porém, ao mesmo tempo se compõe e os supõe, como mera aparência. Nessa perspectiva, a ideia de igualdade, de direitos iguais e de universalidade permanecem em consonância com a ideia de equidade, objetivando a reprodução e conservação da vida, ao mesmo tempo que a coloca em risco, em um nível cada vez mais ameaçador. É como destacam Horkheimer e Adorno (1985, p. 27), se “[...] antes, os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora, a própria igualdade torna-se fetiche”, dito de outro modo, a igualdade permanece sendo propalada como pseudoverdade. Isso reforça que a ideia de direito que se defende no processo de formação do sujeito não objetiva dotá-lo de liberdade. A formação orientada pelo princípio do direito visa torná-lo um 'cidadão de direito', mas não o capacitar para reivindicar seus direitos.

Como diz, Adorno (1956b, p. 224), pelo fato de o conhecimento comportar-se atualmente como se estivesse confinado “[...] numa casa de vidro, com paredes

indepassíveis mas translúcidas, através das quais divisasse a verdade lá fora” o esclarecimento fica comprometido. A dominação do pensamento esconde-se no conhecimento. À medida que os conceitos se tornam meras palavras a linguagem se converte em instrumento de poder. Os mesmos conceitos que poderiam projetar e definir as realidades possíveis de uma existência livre e pacífica, como os atributos da ideia de liberdade, de democracia, de igualdade e de fraternidade, projetam também “a dominação” (HORKHEIMER, 2002, p. 172). A desumanização atinge, inclusive, o pensamento, pois somos dispensados do pensar.

Diz-se que o conceito “[...] é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21), portanto o correto seria se aprofundar no objeto, no estudo sobre aquilo que oblitera o conceito, para abrir-se às possibilidades do desenvolvimento de uma linguagem crítica. Nesse processo deve-se considerar que “cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 10). Quando um objeto ou fenômeno não é simplesmente considerado a partir do que ele é, mas do que foi e ou poderia vir a ser, o estudo do conceito que está nele subsumido permite perceber as contradições imanentes. Para elucidar

Quando uma árvore é considerada não mais simplesmente como árvore, mas como testemunho de uma outra coisa, como sede do mana, a linguagem exprime a contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 10).

O acento mais forte deve recair sobre aquilo que foi alterado, suprimido, acrescido e para quê, ou seja, sobre “[...] a descontinuidade daquilo que não é mantido coeso por nenhum conceito” (MARCUSE, 1973, p. 267). Esse cuidado no tratamento do conceito envolve a contextualização histórica. Os conceitos se tornam mais precisos por meio das relações que engendram entre si (ADORNO, 2003) – correlação entre uma constelação de conceitos: estado, democracia, cidadania, direitos, deveres, justiça, igualdade, respeito e tolerância.

De acordo com Marcuse (1973, p. 140) “Quando o conteúdo histórico entra no conceito dialético” o pensamento dialético atinge a concreção que liga a estrutura do pensamento à da realidade. A verdade lógica se torna verdade histórica”, ou ainda, “a razão

se torna razão histórica”. A tensão entre essência e aparência, entre "é" e "deve" torna-se tensão histórica e o mundo-objeto é compreendido “como obra do sujeito histórico – o homem em sua luta com a natureza e a sociedade”. Essa forma de compreensão contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas, que em nome das forças sociais existentes impõe a irracionalidade, ou pseudorracionalidade, “[...] pois "racional" é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão” (MARCUSE, 1973, p. 140).

Por tais razões, na BNCC – História observa-se a continuidade da subversão do conceito de democracia, cujo ajuste às expectativas neoliberais a distanciam da sua essência, constituindo-se um caminho para a barbárie. Propala-se assim, uma ideia de democracia, em condições de se manter à margem da ideia de estado de bem-estar social, e próxima, de um estado flexível, forte no controle e fraco nas suas ações sociais. Essa perspectiva de democracia está em consonância com a democracia formal, que dá a ideia de democracia participativa, na qual o voto dá às pessoas a falsa impressão de participação na decisão – pseudodemocracia. Nesse processo, o próprio conceito de cidadania perde sua essência, passando a dizer respeito à cidadania formal, autorregulada, que independe de o sujeito ter consciência que é sujeito histórico da ação. Sendo tutelada, sua consciência torna-se a-histórica.

Observa-se, citando Moura (2010, p. 888), que a cidadania, não está para a cidadania plena e autônoma, está “voltada para a adaptação às exigências do *mercado de trabalho*, na qual a cidadania é restrita e reduzida apenas a direitos e deveres dentro de uma lógica pré-estabelecida”. Isso ocorre porque ao longo do processo histórico

Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram – assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente críticas destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional (MARCUSE, 1967, p. 23).

Sob a tutela de um todo repressivo, hoje, defende-se a liberdade de empreendimento para impulsionar a concorrência competitiva das liberdades individuais na busca pela autoconservação. Como consequência dessa política, a autonomia converte-se em heteronomia; a democracia em democracia formal; a cidadania plena em cidadania participativa; a individualidade em individualismo. Na prática, “A realização cancela as

premissas” (MARCUSE, 1967, p. 23).

Para a consecução da perspectiva de formação do sujeito, além de manter a dimensão puramente retórica do discurso histórico, amplia-o para o da retórica de exaltação da diversidade, com vistas à valorização das diferenças e semelhanças, o que não seria totalmente, equivocado desde que não escondesse intenções ocultas. Em seu texto *A doutrina das semelhanças*, Benjamin (1987, p. 108) expõe que o “olhar lançado à esfera do ‘semelhante’ é de importância fundamental para a compreensão” daquilo que está oculto. Esse olhar deve se voltar para a percepção dos discursos e do processo que engendra as semelhanças. Há certas semelhanças que são produzidas pelos homens e que não permitem aos sujeitos tomar consciência do que elas representam na totalidade. Sendo assim, a formação orientada para a percepção das semelhanças e das diferenças no cotidiano objetiva determinar os sujeitos, sem que eles tenham consciência disso. Elas impelem a considerar os diferentes como iguais, ou melhor a igualdade na desigualdade.

Nesse sentido, ao definir as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, apontando que “[...] pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” a BNCC – História assim como outros documentos orientadores do ensino, oculta uma tendência positivista, mediante a qual a ideia de

[...] contrapor ao sujeito qualquer objeto possível como sendo um objeto de pesquisa, não vai além da mera separação entre forma e conteúdo: como seria possível, afinal, falar do estético de modo não estético, sem qualquer proximidade com o objeto, e não sucumbir à vulgaridade intelectual nem se desviar do próprio assunto? (ADORNO, 2003, p. 18).

À medida que postula a proximidade do sujeito com o objeto, e ao mesmo tempo a separação, o que prevalece é uma vulgaridade intelectual, em alguns momentos propõe-se falar do estético de modo não estético, com isso desvia-se da essência do próprio assunto ou conteúdo, ficando preso à sua aparência, processo por meio do qual as contradições aparecem como teoricamente superadas, não havendo necessidade de reflexão (ADORNO, 2003).

Adorno (1995, p. 62) diz que onde falta o discernimento intelectual da ciência e a reflexão sobre o objeto, instala-se o deslumbramento. “Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” pelo sujeito – diz Becker

(ADORNO, 1995, p. 149). Não se trata, portanto, apenas de advertir sobre a ausência de reflexão, mas de denunciar a carência dos pressupostos para a formação.

Ao incorporar a racionalidade técnica, expressa nas transformações tecnológicas e organizacionais do mundo da produção e do trabalho flexível – desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC – História incorpora a discussão apresentada por Horkheimer e Adorno (1985) na obra *Dialética do esclarecimento*, de que o próprio processo que constitui a base de sobrevivência impõe a barbárie aos homens. Assim, “[...] seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas” (ADORNO, 1995, p. 21), que inibem a possibilidade de autorreflexão crítica, o ensino de história vai respondendo ao movimento que resulta na formação de uma subjetividade enfraquecida, portanto sujeitos que não têm elementos formativos para avaliar, analisar, resistir, contrapor-se.

A falsa liberdade do sujeito e a (im)possibilidade deste exaltar sua subjetividade revela o 'cativeiro do sujeito em si'. À medida que os sujeitos passam a depender de espaços, tempo e formas de pensamento, sua consciência se sedimenta, “[...] o ‘a priori’ e a sociedade” (ADORNO, 1969b, p. 6) se entrelaçam, revelando que o cativeiro foi interiorizado, o indivíduo não está menos preso dentro de si do que dentro da totalidade da sociedade, no que diz respeito à sua consciência.

[...] O cativeiro categorial da consciência individual reproduz o cativeiro real de cada indivíduo. Mesmo o olhar da consciência que descobre aquele cativeiro é determinado pelas formas que ele lhe implantou. No cativeiro em si, poderiam os homens perceber o cativeiro social [...] (ADORNO, 1969b, p. 6).

A superação da falsa consciência, imposta pela limitação do conhecimento, depende do próprio conhecimento. De acordo com Adorno (1969b, p. 7) para libertar o sujeito do cativeiro, de um tipo de pensamento que é característico da consciência coisificada na contemporaneidade, o conhecimento, deve “[...] ser guiado pelo que não é mutilado pelas trocas”, ou seja, pela cultura e ser mediado pela reflexão. Isso significa dizer, que poderíamos começar pela negação da situação histórica alcançada e de tudo aquilo que está sendo proposto para ser ensinado sem reflexão. Todavia esta não é uma questão fácil, um ensino de história para a individualidade não pode ser postulado, apenas refletido.

“É preciso trazer de volta o próprio sujeito à sua subjetividade; seus impulsos não devem ser banidos do conhecimento” (ADORNO, 1969b, p. 6). A reflexão sobre a sociedade como expressão do cativo objetivo do sujeito abre possibilidades para a tomada de consciência de seu papel na relação com o objeto. Para romper com a aparência do mundo e transcender a cortina da experiência, ou seja, tudo aquilo que limita o pensamento, primeiramente é preciso tomar consciência da condição que o indivíduo ocupa na luta histórica com a natureza e com a sociedade. Essa tomada de consciência implica o reconhecimento da história como “uma unidade que, a partir da dominação da natureza, se transforma em domínio sobre os homens e, por fim, em domínio sobre a natureza interior” (ADORNO, 2009, p. 266), o que, por sua vez, envolve a compreensão da condição da existência humana, dos limites das relações sociais que permitem a dominação de uns sobre os outros e que, muitas vezes, colocam uns contra os outros, consolidando-se como impedimento para a superação das contradições. Marcuse (1973, p. 175), citando Hegel, afirma que

[...] se o mundo é a aparência de algo que está por trás da cortina da experiência imediata, então, nas palavras de Hegel, somos nós mesmos que estamos por trás da cortina. Nós mesmos, não como sujeitos do senso comum, como na análise linguística, nem como os sujeitos ‘purificados’ da medição científica, mas como os sujeitos e objetos da luta histórica do homem com a natureza e a sociedade.

Apropriando-se da máxima de Marx de que os sujeitos possuem um valor histórico e um direito histórico à existência, Adorno (1969b, p. 8) diz que o “[...] sujeito, no seu pôr-se a si mesmo, é aparência ilusória e, ao mesmo tempo, algo sobremodo real do ponto de vista histórico. Ele contém o potencial da superação de sua própria dominação”. Em outro texto, também citando Marx, esclarece que embora o capital “[...] os tenha transformado em meros executores de tarefas, em meros participantes da riqueza e da luta social, a economia não seria nada sem eles e suas espontaneidades” (ADORNO, 2009, p. 254).

O fato de os homens encontrarem-se sem exceção sob encanto e, por isso, cada um sentir-se enredado “[...] como se eles não fossem de modo algum eles mesmos, mas uma espécie de espectador” (ADORNO, 2009, p. 300), apesar de evidenciar que ninguém mais é capaz de pensar por si mesmo, não elimina a possibilidade de recuperar o potencial humano para reagir às imposições, como que a contrapelo da formação e da maneira de pensar forjada, que corrobora à formação da pseudoconsciência histórica.

7. CONCLUSÃO

O estudo com base no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente as contribuições de Adorno, de Benjamin, de Marcuse e de Horkheimer possibilitaram a compreensão de que, na sociedade contemporânea, a apropriação da cultura, como a arte, a história, a literatura, a filosofia, a sociologia e tantos outros – expressão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, que poderiam possibilitar o esclarecimento e a conscientização, é considerado obsoleto, portanto, obliterada. Isso contribui para fortalecer uma

[...] consciência *a-histórica* que vem se agigantando em todos os indivíduos, no Brasil, principalmente, a partir do final dos anos de 1980. Essa consciência garante uma incapacidade dos indivíduos de se sentirem e/ou de se perceberem no movimento, no processo, no trabalho, na luta, na contradição, ou melhor, nas relações, como ponto de partida para suas intelecções, deliberações ou ações. O homem [...] não se vê como passado construído e nem como futuro a realizar, [...] não se reconhece na presente prática social conhecer e/ou de agir no mundo! (NAGEL, 2010, p. 6, grifo do autor).

Uma consciência a-histórica expressa que boa parte do que fez e faz parte da história é desconhecida e não compreendida, sendo impedimento para que o homem se perceba no movimento da história, no trabalho, na luta, na contradição, ou seja, nas relações que o fortalecem como ser histórico. Ao apagar a compreensão histórica sobre o passado, inviabiliza-se a compreensão do presente, inclusive do que é ser homem. Em vez de contribuir para a superação da visão ‘imediatista ou fatalista’ que tende a naturalizar o social, torna o presente compreensível apenas em sua aparência, omitindo o significado e o sentido histórico dos fenômenos (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, duas questões precisam ser referenciadas à proposta das considerações finais: a formalização de um pseudocurrículo, inclusive de História, e as possibilidades e limites de um ensino de história contra a barbárie. A análise da BNCC (BRASIL, 2017a) como condição necessária para desvelar a perspectiva de formação subjacente à BNCC – História permitiram perceber que a ideia de currículo nacional propalada pela BNCC, por meio da justificativa de se constituir como referencial para a elaboração de currículos voltados para a formação humana, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, do ponto de vista da formação para a autonomia é

aparência. A “[...] aparência não pode ser sumariamente eliminada, por meio da afirmação de um ser-em-si fora da totalidade das determinações sociais” (ADORNO, 2009, p. 13).

A investigação e reflexão dos determinantes históricos foi o que permitiu perceber que sua aparência e sua verdade se confundem. Embora a BNCC (BRASIL, 2017a) se apresente como novidade, como a possibilidade de concretização de uma base nacional comum curricular não podemos eliminar a memória desse processo. Ela é expressão da perspectiva de formação, em curso na sociedade brasileira e que não objetiva a superação das condições em que se encontra subordinada a vida humana na sociedade capitalista, ao contrário, visa o ajustamento às injustiças.

Foi preciso tomar distância para avaliar o conjunto, corremos o risco de ficar “pobres”. As possibilidades de realizar experiências do pensamento são mínimas. A BNCC (BRASIL, 2017a), ajustada aos princípios da formação para a adaptação, não renega o conhecimento, mas limita a compreensão do processo histórico, em razão da linguagem utilizada. Como forma de eliminar qualquer possibilidade de resistência em relação à ordem estabelecida, busca-se promover uma educação apaziguadora de conflitos. Isso não só oblitera, como anula as possibilidades de esclarecimento, primando pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

Em vez de apresentar elementos para uma autorreflexão crítica, propõe uma forma de abordagem dos objetos de conhecimentos com foco no desenvolvimento de habilidades que em última instância tende a se consubstanciar na pseudoformação. Por ser expressão do conhecimento que objetiva tão somente a formação de pessoas bem ajustadas a BNCC (BRASIL, 2017a) expressa o empobrecimento do ensino em sua função cultural (SAMPAIO, 1998). Ela tende a corroborar para um processo de formação, mediante o qual

[...] o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade a cultura desta como um todo no interior da continuidade histórica, na qual esta sociedade realiza, desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência, nem pelos fatos, mas por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos (MARCUSE, 2001, p. 87, grifo do autor).

Na perspectiva da BNCC – História, a formação tende a se tornar um ‘processo social objetivo’ em que a consciência não será “[...] apreendida como constituída no plano das representações, sejam [mediante] ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral” (ADORNO, 1995, p.16). O que tende a prevalecer é a impossibilidade da formação como sinônimo de fortalecimento da subjetividade autônoma, da experiência do pensamento crítico – da consciência histórica.

Por apresentar elementos que caracterizam a pseudoformação, a BNCC – História também exigirá “[...] modos de pensar operacionais e traduzíveis em atitudes apropriadas para aceitar a racionalidade produtiva dos sistemas sociais dados, para defendê-los e melhorá-los, mas não para negá-los” (MARCUSE, 2001, p. 75), expressos sob a forma de competências e habilidades. Como diz Moura (2010, p. 890) “[...] isso fere outro dos princípios fundamentais da formação humana integral: homens e mulheres como seres histórico-sociais”, capazes de gestar a transformação ou, pelo menos, resistir à ordem social que impõe uma formação desvinculada daquilo que é a essência humana.

Na BNCC – História “A história ainda é a história da dominação, e a lógica do pensamento continua a lógica da dominação” (MARCUSE, 1973, p.138). É fato que a educação e o ensino de história são potencialmente capazes de se constituírem como crítica à forma de organização da sociedade, que tem privilegiado a formação para a adaptação e nessa perspectiva a sua própria reprodução, contudo, a recaída do conhecimento no seu sentido histórico-cultural associada à formalização do pensamento e do comportamento, evidenciam que dos elementos para a concretização de um pseudocurrículo nacional expressos na BNCC (BRASIL, 2017a) poderemos caminhar para a concretização de uma pseudoconsciência histórica orientada pela BNCC – História.

Tomando como fundamentais ideias de Horkheimer e Adorno (1985), a perspectiva de formação e as propostas de ensino não constituem recaída na antiga barbárie, mas o triunfo da ‘pseudoformação’, a realização pelos iguais da igualdade do direito à educação, ou seja, uma educação repressiva e regressiva do ponto de vista do desenvolvimento humano. Como consequência poderemos continuar assistindo “[...] a submissão do homem a um mundo – que não se humaniza” (ADORNO, 1995, p. 26-27).

Nessa perspectiva, é urgente, contrapor-se à perspectiva de formação da BNCC – História a qual apresenta elementos para a pseudoformação, uma formação por completo,

mas incompleta do ponto de vista do desenvolvimento da consciência histórica. Contrapor-se a ela, é contrapor-se à legitimação do seu contrário: a pseudoconsciência histórica.

Ao sinalizar que uma alternativa para a retomada da liberdade de pensamento pode estar na revisão de estratégias internas das várias disciplinas educacionais, Adorno (2008, p. 141), nos impele a dizer que se fosse para definir uma meta de caráter prático para o ensino de história este deveria ser “*que Auschwitz não se repita*”. A apropriação dessa ideia exige vincular o ensino de história a um sentido ético, de conscientização em relação às condições sociais e psicológicas que ainda hoje provocam a barbárie, silenciando as contradições e ocultando as alternativas históricas de compreensão e de transformação do real, o que não significa apelar para bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, nem mesmo para reformas pedagógicas, mas retomar o para quê do ensino de História (ADORNO, 1995, p. 22) que não se restitui a partir de objetivos educacionais coisificados que instrumentalizam a formação. Essa ideia remete mais a uma questão ética que a uma adequação pretensamente científica (GAGNEBIN, 1987) e historiográfica; diz respeito ao esclarecimento, à formação da consciência histórica, na perspectiva dialética.

Assim, ao questionarmos a contribuição da história para a desbarbarização, concordamos com Hobsbawm (2007, p.9) que “[...] sua função principal, além de lembrar o que os outros esqueceram ou querem esquecer, é tomar distância, tanto quanto possível, dos registros da época contemporânea e vê-los em um contexto mais amplo e com uma perspectiva mais longa”.

Primeiramente, é preciso entender que tudo o que é considerado ultrapassado, que se tornou “[...] ferro-velho, é o que permite, muitas vezes, a conscientização” (ADORNO, 2008, p. 240). O discurso da obsolência constitui “uma peça de ideologia”, pois “[...] sempre quando ocorre esse apelo excessivamente zeloso à obsolência de um fenômeno, sem especificar com precisão o que nele se encontra ultrapassado, trata-se somente de um meio para evitar assuntos ou disfarçar feridas existentes” (ADORNO, 2008, p. 236).

Em se tratando da história, há que se compreender que prerrogativas do tipo – “History is bunk! (A história é uma charlatanice)” (ADORNO, 1995, p. 32); a história refreia o progresso; o passado é obsoleto, para quê ocupar-se dele?; depois de Auschwitz, não ocorreu nenhuma injustiça, para quê discuti-la?; são barbáries do tempo presente que, na prática, contribuem para disseminar uma visão depreciativa da história que fortalece a pseudoconsciência, pois não permite a consciência de que acontecimentos como o

holocausto tendem a se repetir na medida em que a racionalidade e a frieza se sobrepõem à essência humana, inviabilizando o esclarecimento e naturalizando o sofrimento.

Por força das contradições, a história se faz de continuidades e rupturas. A mesma história que se apresenta como contributo ao progresso é a que permite catástrofes no presente; o presente das contradições só é explicável de forma articulada com a (des)continuidade do passado (ADORNO, 2009).

Não pretendemos com essa discussão, fazer apologias à história no sentido de dizer que é a melhor ou a mais importante disciplina escolar, ou fazê-la assumir uma tarefa que não pode ser somente sua, mas sim reforçar que o trabalho com as categorias: “passado”, “memória”, “tempo e espaço”, “sujeito e objeto” tem potencial para constituir-se como contributo à formação de indivíduos como sujeitos da história – agentes da práxis, alinhando-se ao objetivo de [...] fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (ADORNO, 1995, p. 12), interrompido pelo avanço do progresso da civilização.

Trata-se de postular um ensino capaz de concorrer para o esclarecimento (aufklärung), para a crítica e resistência à perspectiva de formação que não objetiva o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo e de compreender o processo de coisificação ao qual somos constantemente submetidos. O princípio da formação está na promoção da consciência individual. Entendemos que um ensino de história como contraponto ao esquecimento, estimulado desde o início do processo de industrialização, requer experiência do pensamento como expressão de Erfahrung. Tudo aquilo que é pautado na subjetividade e muitas vezes eliminado do conhecimento histórico, porque permite desenvolver o raciocínio, a capacidade de estabelecer relações, como a memória, o tempo e a lembrança, precisam ser retomados a partir de uma perspectiva que tenha como meta o esclarecimento como contributo à conscientização necessária para se contrapor às formas opressoras de massificação da violência, quer seja física, quer seja psíquica.

Assim, na perspectiva da dialética negativa e da dialética do esclarecimento, o ensino de história subsistiria, do ponto de vista do progresso humano, como “[...] a memória e a consciência da espécie humana, e deste modo ajudaria a evitar que a marcha da humanidade se assemelhasse à circulação sem sentido da hora de recreio de um

manicômio” (HORKHEIMER, 2002, p.191), isto é, evitaria que continuássemos caminhando sem consciência rumo à barbárie. Diante da degradação do humano e dos limites que se impõem para a conscientização, um ensino de história contra a barbárie seria um ensino de história para a contradição e para a resistência. Para se contradizer e resistir inclusive à barbárie da pseudoformação!

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.

ABUD, Kátia Maria. Propostas para o Ensino de História: a construção de um saber escolar. In: Fronteiras: Revista de História/Dourados, MS. v. 18, n. 31, p. 296 – 304. jan./jun. 2016.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética Negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria Da Semicultura. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Porto Velho. Ano IV, nº191, vol. XIII maio/agosto, 2005. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 20. dez. 2020.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A Técnica Psicológica das Palestras Radiofônicas de Martin Luther Thomas [1943]**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18. jun. 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Liderança democrática e manipulação de massas**. Tradução de Francisco Rüdiger. Reproduzido de Gesammelte Schriften Vol. 20, T. I [Soziologische Schriften] Frankfurt: Surhkamp Verlag, 1986, p. 267-286.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda**. Traduzido por Francisco Rüdiger. Publicado originalmente em Psychoanalysis and the Social Sciences 3 - 1951. Reproduzido em Gesammelte Schriften Vol. 8, T. I [Soziologische Schriften]. Frankfurt: Surhkamp Verlag, 1975a, p. 408-433.

ADORNO, Theodor WiesengrundFrankfurt : **Propaganda fascista e anti-semitismo [1946]**. Traduzido por Francisco Rüdiger]. Publicado originalmente em Ernsts Simmel (org.), Anti-semitism: A social disease. Madison: International University Press, 1946. Reproduzido em Gesammelte Schriften Vol. 9, T. I [Soziologische Schriften] Frankfurt: Surhkamp Verlag, 1975b, p. 397-407.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Sobre sujeito e objeto**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1969b. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Notas marginais sobre teoria e praxis**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1969a. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A ideia de história natural**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1932. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Para a Metacrítica da Teoria do Conhecimento**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1956b. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Opini3n, demencia y sociedad**. 1975b. Disponível em: <<http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/opinion-demencia-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016 (c).

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**. Tradução: Artur Mor3o. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951. Disponível em: <<http://www.mom.arq.ugmg.br/mom/babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Progreso**. In: STICHWORTE, Suhrkamp. Tradução de Gabriel Cohn. 2ª edição, 1969c, p.29-50.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Os pensadores**. Textos Escolhidos. Editora Nova Cultural: Fundador Victor Civita (1907-1990). Circulo do Livro Ltda, 1996.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria Est3tica**. Tradução de Artur Mor3o. Lisboa/Portugal: edições 70, 1970. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 set. 2020.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: - **Gesammte Schriften; soziologischen Schriften 1**. Tradução F3vio R Kothe. Frankfurt, Suhrkamp, vol. 8. 1972, p. 54-70.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. S3o Paulo: Duas cidades, ediç3o 34, 2003.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Introduç3o 3 Sociologia**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. S3o Paulo: Editora da Unesp, 2008.

ANDRADE, Mario. **Poesias completas**. Vol. I. Nova Fronteira: Rio Janeiro, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privil3gio da servid3o**: o novo proletariado de serviç3os na era digital. S3o Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Marta. O caminho do empoderamento: articulando as noç3es de desenvolvimento, pobreza e empoderamento. In: ROMANO, Jorge e ANTUNES, Marta. **Empoderamento e direitos no combate 3 pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Flávio Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.71-106.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066. Especial – Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARENDT, Hannah. Prefácio "A quebra entre o Passado e o Futuro". In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Trad: Mauro W. Barbosa]. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1979, p. 28-42.

ARENDT, Hannah. A Tradição e a Época Moderna. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Trad: Mauro W. Barbosa]. 5. ed. São Paulo: **Perspectiva**. 1979, p. 43-68.

ARENDT, Hannah. A Crise Na Educação. Traduzido de *Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, p. 173-196.

ARENDT, Hannah. A crise da cultura: sua importância social e política, 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/secretariacult/a-crise-da-cultura-arendt>. Acesso: jul. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pátria Amada, Ignorada**. Em Aberto, Brasília, ano 7, n.37, jan./mar. 1988, p.17-23. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Estudos+sociais+no+1%C2%BA+grau/4e96a598-50ec-491d-ab72-4ce2c50a9f3d?version=1.0>. Acesso: jul. 2020.

BATISTA, Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva. Teoria crítica e formação do indivíduo: considerações sobre a análise crítico-dialética da relação entre subjetividade e objetividade na contemporaneidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, número 29, p. 85-101, nov./2017 – abr./2018. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/21008>. Acesso: nov. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. O ensino de História: qual metodologia? **Revista da Faculdade de Porto Alegre. Educação, ciências e letras**. Porto Alegre, nº 16, março/96.

BENJAMIN, Walter. **Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Alguns Temas em Baudelaire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 103-149.

BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura. Documentos de barbárie. Escritos escolhidos I seleção e apresentação Willi Bolle. Tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1986. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/14/walter-benjamin-8-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: set. 2020

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas vol.2. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **A Modernidade e os modernos**. 2ª edição. Rio de Janeiro – RJ, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 239. Disponível em: <<http://www.revistahistoria.ufba.br/20102/r01.pdf>>_Acesso em: 30 jul. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes 2018. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos avançados. Vol.32 n.º.93. São Paulo May/Ag. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127/ <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: set. 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-

Brasileira. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vonculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (DCNEB). Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013b, p 6-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF). In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013c, p.102-143.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Introdução**. 3ª edição. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Componente Curricular História. In: **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED/UNDIME, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Componente Curricular Área de Ciências Humanas. In: **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED/UNDIME, 2017c.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. A carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: _____. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara,

1974, p.112-123.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) História: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino; vol. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17-34.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** Formação de Professores EAD. Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHO, Ruy; SCHIMTZ, H (org). **Automação, competitividade e trabalho.** A Experiência Internacional. São Paulo. Hucitec, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, 2006, p. 171-190.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1996, p.75-123.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (Org). **Sociologia do Trabalho: organização do trabalho industrial.** Lisboa: A Regra do jogo, 1985, p. 79-107.

COSTA, Emília Viotti da. Questões pedagógicas: os objetivos do ensino da história no curso secundário. In: **Revista de História USP.** V.14, Nº 209 (1957). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105130/103872>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CROCHÍK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, nº 99, p.60-72, nov.1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/786/1873>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUARTE, Rodrigo Antonio de Paiva. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Curso de Extensão**, Universidade Estadual de Maringá, novembro de 2009.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e Interdisciplinaridade o ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAGUNDES, André L. O.; PEDROSO, Eliana, R. F; OURIQUE, Maiane L. H.; TREVISAN, Amarildo L. In: GOMES, Luiz R.; MUHL, Eldon H. e ZUIN, Antonio A. S. (orgs). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação – Homenagem a Pedro L.Goergen** – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 241-270.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade Lingüística, Escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.133-170, abr. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. Junta Militar torna educação moral e cívica disciplina obrigatória em escolas do Brasil. São Paulo: Grupo Folha. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2019/09/1969-junta-militar-torna-educacao-moral-e-civica-disciplina-obrigatoria-em-escolas-do-brasil.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORD, Henry. O homem e a máquina. In: Ford, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 72-79.

FORD, Henry. O horror à máquina. In: Ford, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 80-88.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIEDMANN, J. **Empoderamento: uma política de desenvolvimento alternativo**. Oeiras, Celta, 1996.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições** Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, vol.13, nº 3 (39), p.125-133, set./dez. 2002.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora34.com.br . Ed. 34, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro/Mago Ed., 1997.
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Reflexões sobre a Organização do Ensino e Formação no Contexto das Relações Sociais de Produção. Revista Internacional d' Humanitats. CEMOrOc-Feusp/Univ. Autônoma de Barcelona, nº21, jan./jun. 2011.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: EDUEM, vol. 01, 2012, p. 95-116.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v.6, nº1, p.55-66, jan./jun. 2011.
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda e CROCHÍK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental** Maringá: EDUEM, 2018.
- GALUCH. M. T. B; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação nos contextos das relações de produção capitalistas. **InterMeio**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, nº 28, p.71-87, jul./dez. 2008.
- GOERGEN, Pedro L. Ética e Educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs). **Ética e educação: reflexões históricas e filosóficas**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005, p.59-95.
- GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs). Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25-63.
- HARVEY, David. O fordismo. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 121-134.
- HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In:_____. **Condição pós-**

moderna. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-162.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. Tradução José Viegas. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) e sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Textos escolhidos: Max Horkheimer, Theodor Adorno - (Os Pensadores). Tradução Zeljko Loparie [et al]. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

IORIO, Cecília Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos. In: ROMANO, Jorge e ANTUNES, Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

JAMESON, Frederic. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JÚNIOR, Décio Gatti. Demandas Sociais, formação de cidadãos e ensino de História. In: História: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 21, 2010, p.105-130.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p.51-81.

KRAWCZYK, NORA. R.; VIEIRA, VERA L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã. 2008.

LARA, A. M. B. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**.

Maringá: EDUEM, 2012, p. 55-68.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. São Paulo: Campinas, 1990 (Coleção Repertórios).

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª edição rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012 (coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.11-28.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. **Tecnologia, guerra e facismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23-27.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. Tradução Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989, Livro I, Vol. I. Cap. XII. p.386-422.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I. Cap. XIII. p.423-579.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. Sistema de Ensino e divisão do trabalho. In:

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992, p.15-26.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Campinas, 2011.

MESZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010. **Educação, Sociedade**. Campinas, v.31, nº112, p.875-894, jul./set. 2010.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Em Aberto, Brasília, ano 7, n.37, jan./mar. 1988, p.1-16. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Estudos+sociais+no+1%C2%BA+grau/4e96a598-50ec-491d-ab72-4ce2c50a9f3d?version=1.0>. Acesso em: jul./2019.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e Emancipação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 188-193, jun. 2013.

NAGEL, Lizia Helena. Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.2,n.2, p. 54-68, 2010. ISSN 2175-5604. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/index>. Acesso em: 20 jul./2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. Unidade II (p.175 a 192 e 193 a 206).

NETO, Alfredo Veiga. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo no limiar do contemporâneo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

NORONHA, Olinda Maria. Quanto tempo o tempo tem! Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1415-1418, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em <https://sdgs.un.org/2030agenda>: Acesso em 20.out.2020

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In:_____. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p.145-182.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POMBO, Olga. **O elogio da transmissão**. 2008. Disponível em: <<http://cfc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olga/pombo/elogiodatransmissao.pdf>>. Acesso em: jul./2019.

ROMANO, Jorge O. Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza. In: ROMANO, Jorge; ANTUNES, Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1988.

SCALDAFERR. Dzlma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008.

SCHEIBE, Leda. Educação básica no Brasil: Expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 18 jan. 2020.

SCHIMTZ, H; CARVALHO, Ruy. (org). **Automação, competitividade e trabalho**. A Experiência Internacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Paradigmas epistemológicos e investigação educacional**. Texto mimeo, 2008, apresentado na disciplina Filosofia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

SHAKESPEARE, Willian (1564-1616). **Um Dia Você Aprende**. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/oscarsantos/um-dia-voce-aprende>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SHIROMA, Evangelista Olinda; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, nº2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. Por que ensinar história? O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Ed. Editora Autêntica, 2010.

SKINNER, B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: _____ Tecnologia do Ensino. São Paulo: Herder, 1972, p.09-26.

SLENES, Robert W. Lares negros, olhares brancos: história da família escrava no século XIX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 8, nº 16, p.189-203, mar./ago.88.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigações sobre a natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/asardnone.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

TACLA, C. Norgren; FERREIRA, L. S. P; ESTANISLAU, G. M.; FÓZ, M. Aprendizagem socioemocional na escola. In: G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 49-62.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p.125-193.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200008&script=sci_abstract&tlng=pt <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200008> . Acesso em: 18 jul. 2020.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores (Caminhando). 1968. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Relatório final de pesquisa. Puc Minas, 2006. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

VIZEU, Fabio; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; SEIFERT, Eugenio Rene. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 3, artigo 6, Rio de Janeiro, p.569–583, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/r5yWQp4wykg5RWJN9pmxjQJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p.125-193.

ZAMBONI, Ernesta (2005). Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, p. 7-23, jul. 2005.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2020.