



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>

Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie?

Teaching History after the rise of the far-right in Brazil: can we overcome the barbarie?

Sonia Regina Miranda  0000-0002-5865-3421

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
osonia.miranda@ufff.br

Arnaldo Pinto Júnior  0000-0003-2516-9761

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
oapjfe@unicamp.br

Felipe Dias de Oliveira Silva  0000-0001-5811-4025

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
ofelipediastrabalho@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 26 de mayo de 2023
Aceptado: 5 de agosto de 2023
Publicado: 30 de septiembre de 2023

Financiación · Funding

Sem financiamento.

Cómo citar · How to cite

Miranda, S. R., Pinto Jr, A., & Dias de Oliveira Silva, F. (2023). Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie?. *REIDICS*, 13, 52-67. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>

Resumo

O objetivo deste texto, escrito por pesquisadores do campo do Ensino de História de diferentes regiões do Brasil, é refletir acerca dos desafios do ensino de humanidades e do trabalho educativo de professores/as no Brasil contemporâneo. Apontamos criticamente algumas implicações políticas, éticas e didáticas dos discursos e práticas da extrema direita no país. Para isso, tomamos como mônada as consequências do Escola sem Partido (ESP) sobre o cotidiano escolar e o trabalho educativo que instaurou a atmosfera de uma educação vigiada e censurada por parâmetros conservadores. Identificamos uma continuidade entre tais tendências e os recentes massacres e ameaças nas escolas. Além disso, mobilizando o conceito de experiência atrelado às práticas culturais, discutimos o lugar da comunidade disciplinar de ensino de História entre obstáculos e resistências, na medida em que a ela se impõe a tarefa de educar para que não se repitam outras barbáries.

Palavras-chave: ensino de História; extrema direita; escola sem partido; BNCC-Base Nacional Comum Curricular; trabalho educativo.

Abstract

The purpose of this text, written by researchers in the field of History Teaching from different regions of Brazil, is to reflect on the challenges of teaching humanities and the educational work of teachers in contemporary Brazil. We critically highlight some political, ethical, and didactic implications of the discourses and practices of the extreme right in the country. To do so, we take as a monad the consequences of Escola sem Partido (ESP – School without Party) on the daily lives of schools and the educational work that has established the atmosphere of an education that has been watched and censored by conservative parameters. We identify continuity between such trends and the recent massacres and threats in schools. Moreover, by mobilizing the concept of experience linked to cultural practices, we discuss the place of the disciplinary community of History Teaching among obstacles and resistance, given that it is faced with the task of educating so that new barbarities are not repeated.

Keywords: History teaching; far right; school without party; BNCC; educational work.

Resumen

El objetivo de este texto, escrito por diferentes investigadores en el campo de la enseñanza de la historia, es reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza de las humanidades y el trabajo educativo que realizan los docentes actualmente en Brasil. Señalamos, críticamente, algunas implicaciones políticas, éticas y didácticas de los discursos y prácticas de la extrema derecha en el país. Para ello, tomamos como mónada las consecuencias del Escola sem Partido (ESP) sobre la rutina escolar y el trabajo educativo que instauró el ambiente de una educación vigilada y censurada por parámetros conservadores y autoritarios. Identificamos una continuidad entre tales tendencias y las recientes masacres y amenazas producidas en las escuelas. Además, movilizándolo el concepto de experiencia ligado a las prácticas culturales, discutimos el lugar de la comunidad de la disciplina historia en la enseñanza, entre obstáculos y resistencias, en tanto se impone la tarea de educar para que otras barbaridades no vuelvan a ocurrir.

Palabras clave: enseñanza de la historia; extrema derecha en Brasil; Escuela no partidaria; BNCC; trabajo educativo.

Introdução: Sobre faróis e intérpretes do/no tempo

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras".

Walter Benjamin

Desde a antiguidade, faróis têm sido constructos humanos colocados a serviço do olhar atento e da navegação precisa. Sinais de rumo e perigo, indicam caminhos a traçar ou evitar, a depender das informações reunidas por cada navegador acerca de suas rotas. Assim, eles também têm se prestado ao papel de metáfora plural para diversos campos do conhecimento, ao aludir a navegações possíveis em cenários turbulentos, de dúvidas e inquietações. Neste artigo, no qual nos aventuramos a refletir, conjuntamente, acerca dos desafios interpostos à cena em torno da Didática e do Ensino de História no Brasil, nos ancoramos em um texto tomado como uma espécie de farol do/no tempo. Um texto sinalizador e potente, datado, porém em profundo movimento no interior daquilo que Eric Hobsbawm designou como o “breve século XX” – em contraposição ao período qualificado como o “longo século XIX” (2006). Suas considerações seguem, contudo, nos capturando em crises reiteradas neste começo de século XXI.

O tempo que nos separa do advento da ditadura civil-militar de 1964 no Brasil – cujos efeitos sobre o Ensino de História e Ciências Sociais foram nefastos e deixaram rastros profundos até hoje – é praticamente igual àquele que nos distancia do profético discurso de Theodor Adorno, enunciado numa rádio de um dos estados federados da destruída Alemanha no pós-guerra. Posteriormente convertido em um texto, é um discurso essencial aos nossos dias, no interior dos quais produzimos estas reflexões. Referimo-nos ao clássico ‘Educação após Auschwitz’ (2003), um texto que, se fosse apresentado a qualquer jovem professor/a sem suas identificações de data e autoria, seria facilmente lido como um texto escrito no tempo atual.

O mesmo Adorno que viria a fazer encomendas a Walter Benjamin, de modo a favorecer suas condições de sobrevivência no entreguerras e impulsionar o Instituto de Pesquisas Sociais – embrião do *lócus* intelectual futuramente conhecido como Escola de Frankfurt –, publicara postumamente textos daquele autor, morto numa tentativa de fuga pelos Pirineus no contexto da expansão das tropas alemãs durante o período de Vichy na França. Ele ainda revisitaria e se apropriaria de estudos freudianos concebidos anos antes da expansão da barbárie do fascismo (Freud, 2011), no primeiro quartel do século XX; produziria constructos intelectuais em torno da indústria cultural, na esteira da elaboração benjaminiana entre os anos de 1935 e 1940 (Benjamin, 2012, 1987a, 1987b, 2009). Um autor que, dentre diversas produções, deixou-nos entre seus legados um material produzido sob forma de chamamento, denúncia e profecia. Seu clarão e intensidade pulsam como uma espécie de farol no tempo, a ser lido e relido continuamente. Assim, contribui com a ruptura de um tempo vazio e homogêneo; sua atualidade e abertura nos impele rumo a interpretações e reflexões acerca da tarefa educativa de modo a garantir que Auschwitz não se repita.

Em primeiro lugar, é importante designar: se trata de um texto que suplanta a tendência recorrente em Adorno quanto a uma escrita acadêmica hermética. Poderíamos dizer, portanto, de uma composição 'didaticamente' orientada à comunicação e à sua apreensão por parte de um público diverso. Seu surgimento se baseia em uma fala intencional, eticamente direcionada a um leitor/ouvinte amplo e indefinido, numa perspectiva de divulgação e convocação, desse modo, atravessado intrinsecamente por algo que poderíamos designar como uma "decisão Didática", tomada aqui num sentido *lato sensu*. Interessava ao pensador transmitir uma mensagem desvinculada das amarras e do hermetismo de natureza acadêmica, compreensível por qualquer pessoa. Por essa razão, aquele autor – utilizando-se da mesma indústria cultural que fora, em sua produção original de 1947, seu principal foco de crítica e problematização (Adorno & Horkheimer, 1985) – busca uma forma de caminhar possível de produzir uma experiência de escuta e um espaço de diálogo e mobilização junto a uma comunidade ampla de ouvintes. Wolfgang Leo Maar, tradutor das palestras que Adorno faria à sociedade alemã em torno da tarefa educativa, destaca a intencionalidade dos textos: trazer para o plano do debate público a educação. Dessa forma, o autor ampliava as discussões sobre a função docente em distintos espaços, instituições e meios que educam, como é o caso da televisão. Para o intérprete, os "próprios textos já fazem as vezes de "experiência formativa" em uma de suas dimensões fundamentais, em que cabe ao leitor abrir-se à experiência do objeto focalizado, experimentá-lo para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo" (Maar, 2003, p. 13).

Pensar Adorno e Benjamin, e mais do que isso, pensar na ação comunicativa realizada por Adorno para alcançar "didaticamente" um público amplo por meio de estratégias mobilizadoras do convencimento, representa evocar escritas que rompem um *continuum* temporal e se deslocam a outros tempos e contextos. Como exemplo, nos dedicamos a problematizar os cenários e desafios interpostos ao ensino de História no Brasil, que elege Bolsonaro e suporta sua atuação como presidente, nos quais se encontram múltiplas circunstâncias de rearranjo de perspectivas societárias e nova expansão do conservadorismo e de movimentos articulados de uma direita organizada em um plano mundial. O Brasil onde nasce e se expande o bolsonarismo é, portanto, o equivalente simbólico de outras espacialidades, tais como aquelas que assistimos nos últimos tempos na Argentina em torno do kirchnerismo; no Chile e as recentes manobras permitindo a eleição de uma Assembleia Constituinte predominantemente dominada por setores conservadores com forte presença de uma extrema direita; o trumpismo nos EUA com todas suas implicações e efeitos globais; o crescimento do Vox na Espanha; seus equivalentes ideológicos e discursivos em França, Portugal, Hungria, Turquia, enfim, uma extensa lista de países nos quais a articulação de movimentos de extrema direita produzem, para nós professores/as e pesquisadores/as do campo da Didática da História efeitos nefastos: a perseguição a profissionais da educação, a tentativa de censura ao trabalho docente no campo das Ciências Humanas e a proposição de reformas educativas nas quais se restringiram os efeitos formativos de disciplinas como a História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia.

No interior desse escopo ideológico nos toca pensar a respeito das convocações feitas por Adorno e seus efeitos para cada novo tempo presente no qual Auschwitz se re-apresenta como um fantasma a rondar a sociedade e, sobretudo, a tarefa de educar. Desse modo, sob a consciência profunda acerca do que representou aquela experiência tão própria do espírito

do capitalismo em sua máxima desumanização, Adorno nos adverte, num conjunto de entrevistas, acerca de temas com forte pulsão para olharmos o tempo presente. Textos que nos interpelam a pensar a tarefa didática, refletindo sobre como são formulados, concebidos e executados os concursos para professores/as, o lugar e sentido das disciplinas escolares e o papel da reflexão crítica produtora de olhares experienciados no presente na relação com o passado, o papel formativo – e deformativo – da televisão, as ambivalências e paradoxos envolvidos na tarefa e lugar social ocupado por docentes e, sobretudo, a necessidade de uma educação com o potencial de enfrentar a barbárie.

Por que pensar nos deixarmos inspirar pelas advertências de Adorno hoje?

Tomaremos, para nosso caminho reflexivo, o campo de assuntos enfrentados por Adorno no contexto de seu chamamento em torno do que deve ser feito para Auschwitz não se repetir. Destacamos que não é nossa intenção, neste artigo, esgotar o conjunto de proposições e análises do autor acerca desse chamamento, até para que cada leitor/a se sinta convidado/a a ler ou reler aquela obra clássica e tão assustadoramente atual. Nesse sentido, selecionamos, daquele complexo texto, apenas três grandes eixos que nos convocam a refletir a respeito do trabalho educativo no âmbito das Ciências Sociais e suas implicações didáticas.

Em primeiro lugar, aquele autor nos fala acerca da “monstruosidade que não calou fundo nas pessoas” (Adorno, 2003, p. 118), e cujo silêncio favoreceu o engendramento de outras monstruosidades. Poderíamos avançar em diversas frentes a esse respeito, mas compete começar pensando que talvez o alerta equivalha, no seio de uma tradição curricular linear, progressiva e eurocêntrica tal como a que se impôs no Brasil, às cenas frequentemente repetidas nas diversas mídias e redes sociais, de jovens pedindo a volta da ditadura civil-militar ou de comunidades apelando para ações em torno da militarização das escolas. Nesse caso, cabe enfatizar a implicação didática central de uma decisão naturalizada e ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ao se ter a linha cronológica como epicentro curricular, o tempo presente e o passado próximo sempre serão subsidiários das grandes epopéias de triunfo da burguesia em torno das quais a experiência dos sujeitos e das memórias em torno do vivido são secundarizadas (Almeida, 2022; Pinto Jr, Silva & Cunha, 2022). A tarefa didática nos impele, nesse caso, ao convencimento de que a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que a geram (Adorno, 2003). Paradoxalmente, a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Assim, torna-se imperativa a necessidade que os processos educativos ajudem a compreender aquilo que Walter Benjamin (1987) nos advertiu acerca do fato de que todo monumento de civilização é também um monumento de barbárie. No Brasil experienciamos, por muito tempo, ações de morte e destruição como projeto, numa sociedade assentada em quatro séculos de escravização de pessoas, moldada em suas estruturas sempre a serviço de uma modernização pelo alto (Vianna, 2004), a serviço de elites dominantes e que, atualmente, seguem interferindo e ditando regras acerca, por exemplo, dos espaços e projetos educativos. Precisamos tratar das aberrações no interior da experiência escolar sem minimizar o que diz respeito à experiência humana de barbárie. No caso da América Latina, isso pressupõe colocar ênfase nas narrativas dessa experiência, seja

em relação aos efeitos do racismo estrutural, às práticas recorrentes de criminalização da pobreza e seus efeitos, seja quanto ao silenciamento e apagamento na História das experiências de censura, tortura e assassinatos nas ditaduras em seu conjunto, o que necessariamente traz implicações curriculares.

Adorno (2003, p. 125) também convida a pensar que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. O que nos chama atenção são os acontecimentos por meio dos quais um verniz de autonomia é aplicado sobre processos que ampliam abismos de desigualdades, fornecendo combustível para o motor de novas barbáries. A política educacional de reforma do Ensino Médio no Brasil inaugurada por Medida Provisória pelo presidente Michel Temer, que assumiu o poder após o golpe midiático-judicial e parlamentar ocorrido em 2016, acompanhou uma intensa propaganda na televisão, nas redes sociais e em canais do *YouTube* voltados a jovens afirmando que com a modernização haveria mais liberdade de escolher qual caminho trilhar de acordo com os próprios interesses. Notamos, contudo, que sua implementação em escolas públicas, geralmente voltadas a classes populares e grupos marginalizados, estreitou as possibilidades de contato dos/as estudantes com conhecimentos e experiências advindas das humanidades, impedindo a compreensão do mundo que os cerca e, conseqüentemente, o poder para a autodeterminação. A barganha faustina ofereceu em troca da História, da Filosofia, da Sociologia, aulas de “empreendedorismo” e “projeto de vida” que, desacompanhadas de reflexões sobre possíveis matrizes curriculares e processos de formação de professores, muitas vezes se resumem a ensinar como vender doces nas ruas para complementar a renda da família. Se restou alguma possibilidade para a autonomia, foi a de escolher entre “empreendedorismo” ou “empregabilidade”, ou seja, responsabilizar um indivíduo descolado dos processos educativos por suas próprias condições materiais e culpabilizá-lo por seu fracasso, isentando as conseqüências do arcaico capitalismo brasileiro e de suas elites.

Observemos um terceiro eixo em diálogo com a seguinte análise de Adorno, 2003, p. 127):

Aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.

Considerando os saberes escolares, suas conformações em disciplinas e todo o trânsito no qual percorrem até chegar às salas de aula como seleções culturais carregadas de intencionalidades (Sacristán, 2000), torna-se notável a produção de apagamentos e silenciamentos no seio de tais processos. É precisamente em torno dos silenciamentos que se processam as cegueiras denunciadas por Adorno, nos levando a tomar os currículos escolares como essa dimensão de “esclarecimento” frente aos coletivos nos quais se agregam e estruturam movimentos de massas a serviço da extrema direita e do conservadorismo nos quais se ancoram essencialmente a partir dos espaços educativos, ou contra eles. Nos defrontamos, assim, com um cenário um tanto mais complexo porquanto a não admissão do contato com as barbáries fundantes de nossa história, como os séculos de escravidão e a ditadura civil-militar,

partem de iniciativas de parcelas da sociedade civil amplificadas pelas artimanhas trazidas, na contemporaneidade, pelas redes sociais. Desde o seu surgimento, o Escola sem Partido (ESP) contribuiu para instaurar uma atmosfera de vigilância constante de professores/as, punindo com vexações na *internet* docentes julgados culpados/as pela prática de uma suposta doutrinação. No fundo, suas proposições procuravam tratar como criminosos docentes cuja intencionalidade didática não coadunasse com visões de mundo conservadoras. Por trás das cortinas do palco no qual procuravam culpar esses profissionais por perverter as crianças, escondem-se aqueles que, tecendo a narrativa de um passado idílico e pacificado, corroboram com a violência contra qualquer dissidência. E é sobretudo contra essa violência que cabe o trabalho didático. Adorno segue, portanto, profundamente atual, não só para o Brasil, mas também para todas as demais circunstâncias mundiais nas quais o avanço ultraconservador se imbrica com ações discursivas de ataque à escola e aos professores.

Sobre ser farol em tempos sombrios: desafios para uma Didática da História

Cartografamos alguns dos “agoras” que saturam o trabalho de professores/as no Brasil. Precisamos suportar o fardo de nosso passado recente cujo movimento insiste em produzir apagamentos de trajetórias mais longevas, em especial aquelas concernentes à permanente construção de uma sociedade democrática e plural.

É por meio da decomposição dos vários estratos de significados acumulados em torno da Didática que podem ser abertos outros horizontes de expectativas (Koselleck, 2006). Nesse sentido, problematizar algumas contingências atreladas à nossa realidade extrapola o exercício de interpretar dados e diz respeito a uma tomada de posição ético-política em relação aos valores cuja promoção é desejável, ou não, no processo de ensino. Sendo socialmente construída, admitimos que os conteúdos e formas da educação se modificam a cada contexto. Assim, nos aproximamos de Thompson (1998) quando defende a necessidade do recurso ao contexto histórico específico, evitando generalizações universais ou abstrações vazias.

Concomitantemente ao crescimento do apoio a pautas conservadoras e movimentos de extrema direita – tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo – eram postas na ordem do dia demandas por reformas educacionais com o potencial de alterar profundamente a função social da escola e do trabalho educativo. Grupos alinhados a diferentes visões societárias continuam disputando as finalidades da educação nacional, os procedimentos e conhecimentos a serem selecionados para compor as experiências dos/as estudantes. Há contundentes resistências por parte de professores/as, movimentos populares e comunidades disciplinares no sentido de elaborar uma educação democrática, ligada às demandas cotidianas dos/as discentes, à experiência da diversidade cultural e à problematização de questões socialmente vivas. Apesar disso, ao menos nas esferas da política curricular e das grandes corporações midiáticas, triunfaram tendências conectadas a projetos educacionais neoliberais, apresentando dinâmicas sociais contraditórias e profundamente desiguais em nosso país, na periferia do capitalismo global, como eternas e imutáveis. A BNCC, especialmente no tocante ao componente curricular História, e a proposta de Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 procuraram regulamentar nacionalmente tais tendências. Não foi coincidência

ambos os dispositivos legais supracitados terem sido promulgados durante o governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018), personalidade que alcançou o poder executivo federal com o auxílio de uma coalizão envolvendo parlamentares, setores midiáticos, empresariais e organizações civis heterogêneas, mas que partilhavam o ódio pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Além disso, ansiavam por novas oportunidades de acumulação a partir da reestruturação da legislação trabalhista e de benefícios fiscais que pudessem atender seus negócios.

Em virtude do espaço limitado de composição textual, operamos a decisão metodológica de apresentar nossos dilemas contemporâneos nos pautando menos na análise dos dispositivos legais e as disputas a eles concernentes para focalizar a trajetória do conservadorismo no ESP e, conseqüentemente, seus nefastos impactos no cotidiano do trabalho educativo. O recorte em tela, em termos benjaminianos (2019, p. 762), opera como um “cristal de um acontecimento total” ao desvelar aspectos significativos ligados ao processo de cooptação de amplas parcelas da população, sobretudo evangélicos e católicos conservadores às agendas da extrema direita.

Antes de prosseguir com a análise, mais uma consideração é necessária. Procuramos orientar nossas reflexões sob a égide da categoria “trabalho educativo”. O exercício de sua formulação, além de se amparar em uma consolidada tradição de pesquisa que procura estabelecer conexões entre trabalho e educação, é fruto de uma decisão ética no sentido de valorizar a particularidade dessa função e sua dupla centralidade, ligada tanto à reprodução social quanto à potencialidade de engendrar novas práticas e concepções de mundo. Dessa forma, a acepção distancia-se e rejeita a racionalidade técnica requestrada pelo neoliberalismo que pretende estandardizar os processos educativos tal como um engenheiro organiza uma linha de montagem fabril. Em nosso contexto, veremos que a face autoritária e violenta do capitalismo brasileiro deságua na esfera educacional, resultando em iniciativas de modernização pelo alto garantidas por um forte controle do trabalho docente. Ao mobilizarmos a categoria em tela, procuramos ressaltar alguns dos caracteres imprescindíveis à nossa prática, como o imperativo de que sua realização seja guiada por um processo intencional, artesanal e coletivo (Silva, 2020).

Apesar de ter surgido em 2004 no seio do Instituto Liberal de Brasília (ILB), guarda-chuva de conservadores como Olavo de Carvalho (Penna & Sales, 2017), o ESP permaneceu inexpressivo durante os anos iniciais de sua existência. Apenas em 2011, aproveitando-se de debates ligados a valores educacionais engendrados na televisão, no rádio, nas redes sociais, em jornais impressos e digitais, seu ideário passa circular por meios de grande visibilidade.. Naquele ano, houve um intenso movimento de rejeição por evangélicos e católicos conservadores do material de combate à homofobia produzido pelo Ministério da Educação (MEC). Pejorativamente nomeado como “Kit Gay”, foi disseminado um pânico moral de que os espaços escolares possuíam uma agenda oculta na qual estudantes seriam estimulados/as a se tornarem homossexuais. Por mais que Miguel Nagib, o fundador do ESP, tenha procurado situar a oposição dos religiosos conservadores às questões de gênero como independentes e espontâneas (Moura, 2016), a amplitude das estratégias comunicativas nessa direção contribuiu para cristalizar a crença em um inimigo interno à sociedade infiltrado nas escolas: o/a

professor/a, especialmente, de humanidades. É crível que a grande reformulação do *site* lasempartido.org em 2011 tenha sido executada na esteira das pautas de gênero (Silva, 2020), corroborando com uma estratégia argumentativa de polarização entre “nós”, defensores da família, da moral e dos bons costumes, e “eles”, criminosos, perversos e destruidores de lares, tão típica das visões da extrema direita no Brasil.

Enquanto germinavam e amadureciam discussões pautando políticas curriculares, como aquelas realizadas no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) (Silva, Pinto Jr & Cunha, 2022), o discurso de uma suposta doutrinação comunista nas escolas pavimentou a organização de insatisfeitos com os governos do PT e suas políticas de inclusão social, criticadas por setores de esquerda em virtude de sua primazia por incluir indivíduos mediante práticas de consumo. Há, inclusive, uma forte associação entre outro ciclo de expansão do ESP em virtude da crise política de 2014. Resistências às investidas pela deposição de Dilma Rousseff por movimentos sociais, sindicatos e “a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica” (Moura, 2016, p. 28).

Por mais que a extrema direita tenha sido derrotada por uma ampla coalizão nas eleições presidenciais de 2022, permanecem cenas de intolerância e violência nas escolas, acompanhadas da deslegitimação e negação da função social da educação, do/a professor/a e dos conhecimentos cientificamente produzidos. Em nossos diálogos, temos nomeado estes acontecimentos em conjunto com os recentes massacres nas escolas ocorridos entre setembro de 2022 e abril de 2023¹ como Escola sem Partido capítulo 2. Nossa intenção reside justamente na demarcação da continuidade e da correlação entre as cruzada sem partido contra os/as professores/as, as políticas armamentistas da extrema direita, seus discursos de ódio e os casos que vitimaram estudantes, professores/as e funcionários/as em espaços educativos.

Ao longo dos quatro anos de mandato de Jair Bolsonaro, a ação armamentista cresceu vertiginosamente. O ponto foi inclusive um de seus eixos na campanha presidencial. Já naquele momento, sua figura realizava ameaças de exterminar seus opositores, como, por exemplo, quando discursava em um carro de som, simulou um fuzilamento enquanto dizia “vamos fuzilar a petralhada do Acre”². A recorrência de posturas análogas, de banalização da morte durante a pandemia da COVID-19 e da naturalização das vendetas e outras maneiras de produzir justiça com as próprias mãos ao encontrar a desqualificação de professores/as e a associação de suas imagens à de criminosos coloca os membros das comunidades escolares no país sob risco de morte. O tema não parece ter se resolvido com o fim de sua gestão visto que seguidores do ex-presidente e sobretudo seus filhos seguem, em ações orquestradas, atacando professores e seu trabalho.

1. <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/>

2. <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>

Sobre faróis e mares turbulentos: em busca das temporalidades perdidas

Seguimos nossa reflexão fazendo uma menção aos textos benjaminianos inspirados na obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (2004). O filósofo alemão procurou discutir em diversos escritos as relações entre história e memória, as relações entre presente e passado, os movimentos conscientes e inconscientes dos sujeitos na construção de narrativas sobre tempos vividos. Quando Proust descreve o passado em seu texto literário, formas sensoriais marcam as lembranças de suas personagens, lembranças compostas por camadas de diferentes tempos, espaços e sujeitos. Atento também aos cenários explicitados na literatura proustiana, Benjamin (2012, p. 245) trabalha com a proposta de “escovar a história a contrapelo”, problematizando as narrativas do passado alicerçadas nas concepções de tempo linear e de progresso, as quais soterram desvios, vicissitudes ou dissonâncias.

Crítico sagaz da modernidade capitalista, Benjamin navegou por mares turbulentos enquanto elaborava seus apontamentos e análises. Os faróis que iluminavam suas rotas revelavam as fantasmagorias das sedutoras produções culturais da Europa industrializada e urbana. Ao combater o historicismo e correntes historiográficas que resultavam em visões semelhantes, (2019) procurou se afastar da ideia de tempo homogêneo e vazio, na qual as pessoas estariam sujeitas à irrefreável marcha do progresso. Se opondo a essas concepções, trouxe a ideia de temporalidades impetuosas. Com elas, novas formas de pensar o tempo, a história e a memória seriam possíveis, nos permitindo reconstruir as relações entre o outrora, o agora e o porvir.

Observamos no pensamento benjaminiano a articulação das memórias com o conceito de narrativa. Sobre a ela, o autor (2012) destaca o seu surgimento a partir das relações sociais, o papel das experiências pessoais do narrador em sua mediação, a importância dos laços afetivos e do compartilhamento em espaços de sociabilidade coletivos. Como a narrativa prescinde da tarefa de explicação dos acontecimentos focalizados, a interpretação não é delimitada por um sentido único. Os interlocutores participam de sua construção. A ausência de explicações potencializa o que é essencial para uma narrativa, o intercâmbio de experiências.

Entretanto, segundo o autor, os tempos da modernidade capitalista vieram acompanhados pelo declínio da narrativa e das relações interpessoais. Tomando cada vez mais relevância nas sociedades contemporâneas, a informação se constituiu como forma de comunicação humana imprescindível. Para Benjamin (2012, p. 220),

A informação só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos.

Essa visão nos ajuda a pensar nas práticas culturais estabelecidas no mundo atual, nas crescentes demandas por novas informações, até mesmo na proliferação das *fake news* nos últimos anos. Mas não vamos desviar a atenção, sigamos com anteriormente evocada. Benjamin (2012, p. 213-214) afirma que

O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais. [...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Uma das causas desse fenômeno é evidente: as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo.

Essas palavras do autor já foram interpretadas de múltiplas maneiras. Sem a pretensão de apresentar aqui outras, nos interessa pensar o lugar das experiências e a capacidade de intercambiá-las na atual conjuntura brasileira. Os textos benjaminianos inspiraram leituras sensíveis sobre o agir humano em seus respectivos tempos e espaços. As experiências vividas em sociedade não podem ser esquecidas por narrativas homogeneizadoras e excludentes. As relações socioculturais constituem os sujeitos, forjando suas sensibilidades a cada novo instante.

Nesse sentido, abordamos o conceito em diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson, o qual o associa a uma noção de cultura que abarca um conjunto de valores, significados e atitudes partilhados coletivamente. Na visão de Thompson (1998, p. 17),

[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.

O autor reafirma visões consolidadas no campo das Ciências Humanas, mas que vêm sendo atacadas por grupos empenhados em destruir perspectivas mais amplas. Reconhecendo a polissemia do conceito, pensamos nas pluralidades culturais e na sua constante reinvenção.

As narrativas e práticas culturais baseadas na ideia de um tempo cronológico, homogêneo, vazio e progressista apresentam a tendência de deslegitimar ou desconsiderar a complexidade das dinâmicas e movimentos culturais. Por isso, não podemos deixar de observar como as generalizações esvaziam o campo da cultura, imbricando valores e visões de mundo altamente seletivos, produzindo silenciamentos e ausências nos processos sociais de qualificação.

Em meio a esse debate, trazemos o termo experiência, tratado por Thompson (1981, p. 189) da seguinte forma:

[...] as pessoas não experimentam sua experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e de reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

Ao dialogarmos com as ideias do autor, compreendemos melhor a relação entre os conceitos de experiência e cultura. Segundo os escritos de Thompson (1981, p. 194), “os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações”. Isto não significa

que nos rendemos a um relativismo cultural ou moral. Apenas explicitamos o fato de os conflitos e escolhas de valores acontecerem no decorrer das atuações na família, no trabalho e na comunidade próxima.

Considerando as contribuições de Benjamin e Thompson apresentadas, buscamos as temporalidades perdidas com a intenção analisar processos socioculturais como espaços de constituição de sujeitos inteiros, que por meio de suas narrativas e experiências vividas promovem leituras de mundo plurais, resignificando, rompendo e resistindo aos valores e visões difundidos pelas perspectivas culturais homogeneizadoras.

No cenário das políticas públicas, riscos e ameaças às Ciências Sociais na escola brasileira

No século XXI, temos experienciado no Brasil as disputas entre diferentes grupos sociais acerca da constituição de identidades. Contando com as narrativas da extrema direita, os cenários estão sendo marcados pelo descrédito e dilapidação das instituições erigidas após a redemocratização (Silva & Pinto Jr, 2023). A Base Nacional Comum Curricular, dispositivo que seleciona, organiza e regulamenta os conhecimentos mínimos a serem ensinados nas escolas em diferentes níveis, é aqui abordada para pensarmos nas formas duvidosas de consulta e participação pública no seu processo de elaboração. Ao estudar o referido processo, a pesquisadora Fabiana Rodrigues de Almeida (2021) analisa os distintos posicionamentos frente às versões da BNCC, principalmente em relação ao documento preliminar divulgado pelo MEC em 2015.

Desde o período de redemocratização do país na segunda metade dos anos 1980, debates nas academias e comunidades de educadores/as situavam os saberes históricos escolares, em diversos arranjos curriculares, como fundamentais para desenvolver a criticidade dos/as educandos/as, permitindo reconhecerem-se em um mundo anterior a eles/as concomitantemente à possibilidade de que se posicionassem ativamente diante de questões socialmente vivas como a desigualdade, o racismo e a intolerância. Ainda que incompleto, como todo documento curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados nos anos 1990 apontavam para tais questões em virtude de uma militância ativa de professores/as e comunidade escolar nas circunstâncias de sua produção. É possível compreender, portanto, que a conformação de conhecimentos e procedimentos organizados sob a alcunha disciplinar “História” atuou, em graus variados, nesse intervalo temporal, como bastião capaz de denunciar e contribuir para evitar a irrupção de novas barbáries.

Tomando essas configurações como produtos culturais, não podemos deixar de considerar os elementos conflitivos localizados dentro de relações sociais e de poder que os oriundam (Thompson, 1998). Com tais lentes, é possível observar os caminhos por meio dos quais elementos de uma sociabilidade neoliberal enraizaram-se, em conluio com tendências conservadoras e de extrema direita, passo a passo, na BNCC de História, esvaziando as potencialidades aludidas no parágrafo acima.

Na década de 2010, sujeitos situados em distintas tramas de interesses e perspectivas elaboraram ao menos quatro versões da BNCC (Almeida & Silva, 2022; Silva, Pinto Jr & Cunha,

2022). Diferentes documentos foram produzidos e até mesmo forjados mediante a formação de distintas equipes pelo Ministério da Educação. Em 2009, frente às articulações empresariais, o MEC fomentou ações tematizando a elaboração de um currículo nacional, especialmente no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Entre 2012 e 2014, representantes de escolas, universidades e poderes públicos de todas as regiões do país discutiram ideias de currículo e suas relações com os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento das/os estudantes na Educação Básica. Mesmo com as intercorrências posteriores da crise política inaugurada com as eleições presidenciais em 2014 que culminou com o golpe contra a presidente Dilma Rousseff em 2016,

[...] o grupo de trabalho produziu um texto que apresenta reflexões pertinentes acerca de uma proposta curricular nacional comprometida com a educação pública, de qualidade e referendada [...] E mais, ao considerar e respeitar a história das instituições educativas brasileiras e dos seus sujeitos, a proposta valorizava a relação da escola com as respectivas comunidades, a diversidade sociocultural e, sobretudo, a formas plurais de se ensinar e aprender (Silva, Pinto Jr & Cunha, 2022, p. 54).

Com a passagem do primeiro para o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, os trabalhos desse grupo foram descontinuados. A nova equipe formada pelo MEC apresentou uma proposta de narrativa histórica escolar que rompia com a tradicional sequência história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Atendendo à Lei nº 11.645/2008, a versão elaborada em 2015 trazia questões socialmente vivas, incluindo a obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas para os currículos escolares.

Retomando o estudo realizado por Almeida (2021), as reações contrárias à versão em tela uniram distintos grupos, desde setores conservadores localizados nas universidades, nos cargos de gestão do próprio MEC, até a sociedade civil organizada, sobretudo nas representações dos interesses privados na educação. As acaloradas discussões tiveram como desfecho a reconfiguração do grupo responsável pela elaboração do componente de História da BNCC. A nova equipe, composta principalmente por sujeitos externos ao campo do ensino de História, trouxe à baila um código disciplinar canônico, relegando as pesquisas desenvolvidas na área em questão nas últimas três décadas. Nesse sentido, a comunidade disciplinar do ensino de História foi claramente desconsiderada nesse processo.

Para completar, um ano depois do golpe contra Dilma Rousseff, a versão final do documento é homologada com as seguintes características na avaliação da pesquisadora Flávia Eloisa Caimi (2022, p. 14):

[...] fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes.

Após tantas controvérsias no debate acerca da BNCC, a comunidade disciplinar do ensino de História experimentou duras situações: 1) conheceu grupos internos que apoiaram a versão conservadora homologada pelo MEC; 2) constatou a força das fundações e organizações empresariais nos meandros do poder executivo federal; 3) observou o crescimento das pautas morais nas propostas curriculares – principalmente mediante o apagamento de sujeitos per-

tencentos aos grupos historicamente marginalizados –, alinhando-se os conteúdos a determinadas visões do ESP; 4) sentiu os desdobramentos da vitória eleitoral de grupos de extrema direita nas eleições de 2018 e 2020; 5) acompanhou estarecida a incompetência do governo federal na gestão da pandemia do Covid-19, fato que resultou em mais de 700 mil brasileiros mortos, proporcionalmente uma das maiores mortalidades do mundo.

Considerações finais: a tarefa da Memória é permanente e cabe seguir resistindo ao DNA de Auschwitz.

Diante de cenários adversos, a comunidade disciplinar que busca uma Didática da História procurou superar as desarmonias e encontrar consensos para resistir ao avanço de discursos fundamentados no negacionismo científico, no ódio e na barbárie. Dentro dela, ações foram articuladas, por exemplo, junto à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). No mês de novembro de 2020, em pleno período de distanciamento social, a realização do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em um formato *on-line* proporcionou a formação de comissões científicas que desenvolvem intensos trabalhos até hoje. Além disso, aquele evento fortaleceu ainda mais a ABEH com pautas problematizadoras acerca da BNCC, da atuação ética na sala de aula, da defesa das pesquisas acadêmicas, da difusão científica etc.

Reconhecemos que cada vez mais a internet e as redes sociais digitais assumem um lugar preponderante na circulação de saberes, culturas e visões de mundo. Assim, outros espaços e dispositivos tomam a forma de suporte para práticas e manifestações socioculturais, acompanhados frequentemente de estranhamentos e preocupações. Como apontamos no decorrer deste texto, experiências políticas em nosso país e em outras partes do mundo apresentam grupos de extrema direita que procuraram domar e subsumir mares tempestuosos para navegar de acordo com seus propósitos. A propagação irrestrita de *fake news*, por exemplo, deságua nos cotidianos escolares, deslegitimando o trabalho educativo e engendrando novas barbáries, sendo os recentes casos de massacres nas escolas e ameaças consecutivas destes atos o equivalente ao que compreendemos como um novo capítulo na saga do Escola Sem Partido que, ao fim e ao cabo, tenta desqualificar a Educação escolar e o trabalho docente.

Em resposta a propostas curriculares que atendem aos interesses das visões mercadológicas, à desqualificação do trabalho educativo, ao crescimento do anticientificismo, a comunidade disciplinar do ensino de História tem buscado as temporalidades perdidas, os espaços e os sujeitos esquecidos por tendências narcísicas e individualistas. Precisamos navegar, apoiados pelos faróis e intérpretes do/no tempo, comprometidos com a valorização de narrativas e experiências plurais para os estudos escolares, empenhados na luta contra os grupos de extrema direita e de seus projetos de destruição da democracia. Sabendo dos grandes desafios enfrentados em todos os mares, nos perguntamos: navegaremos em segurança e venceremos a barbárie? Para vencê-la, nossa tarefa deve ser coletiva e permanente. Cabe-nos não perder de vista que a tarefa de Memória nunca se finda, a cada novo tempo há que se ter vigilância com as apropriações e ressignificações daquilo que nasceu com Auschwitz. E uma ação didática que nos permita um enfrentamento atento e forte.

Referências

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Zahar Editores.
- Adorno, T. W. (2003). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Almeida, F. R. de. (2021). *A anatomia de uma interdição: Narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora].
- Almeida, F. R. de. & Silva, F. D. de O. (2022). Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Benjamin, W. (1987a). O narrador. In Benjamin, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987b). Sobre o conceito de História. In Benjamin, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). *A obra de arte da era de reprodutibilidade técnica*. Zouk.
- Benjamin, W. (2012). *O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov*. Editora 34.
- Benjamin, W. (2019). *Passagens*. Editora UFMG.
- Caimi, F. E. (2022). Prefácio. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Freud, S. (2011). *Psicologia de massas e análise do Eu*. Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. (2006). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*. Editora 34.
- Maar, W. L. (2003). Prefácio. In T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Moura, F. P. de. (2016). *"Escola Sem Partido": Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Penna, F. & Salles, D. da C. (2017). A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In A. de C. Muniz & T. B. Leal (orgs.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos* (pp. 13-37). EdUECE.
- Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O., & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.) (2022). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Proust, M. (2004). *Em busca do tempo perdido*. Zahar.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Silva, F. D. de O. (2020). *O professor de História no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora].
- Silva, F. D. de O, Pinto Jr, A. & Cunha, A. V. C. S. da. (2022). Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Silva, F. D. de O & Pinto Jr, A. (2023). Currículo, docência e doutrinação: a história escolar na luta contra culturas autoritárias. In Cunha, A. V. C. S. da, Mendes, F. & Bandeira, I. (orgs.). *O ensino de história em perspectivas plurais*. EDUPE.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Zahar Editores.
- Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum*. Companhia das Letras.
- Vianna, L. W. (2004). *A revolução passiva: Iberismo e americanismo no Brasil*. Revan.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflito de intereses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.