

MODERNIDADE E TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XXI: A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Aline Gonçalves da SILVA²
Sônia Aparecida SIQUELLI³

RESUMO: Esta análise parcial de pesquisa apresentada para o exame de qualificação é parte da dissertação de Mestrado em Educação, que se encontra em andamento, intitulada *Práticas de Ensino de História no Sexto do Ensino Fundamental II: Desafios Atuais*, objetiva compreender como os professores da rede pública estadual que lecionam ou lecionaram a disciplina História no sexto ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Pouso Alegre - Minas Gerais incorporam a proposta curricular Conteúdo Básico Comum-CBC. O CBC é entendido como o currículo normativo, que estabelece conhecimentos essenciais a serem ensinados e metas a serem alcançadas pelo professor. A hipótese desta pesquisa é que, segundo o contexto atual do século XXI, mergulhado numa visão de mundo capitalista, onde estas propostas compõem um currículo nem sempre vivenciado na prática dos professores em sala de aula. Para esta análise fundamentaremos no conjunto de ideias que entende a modernidade sólida como homogeneizadora tanto no plano cultural como no escolar que, de acordo com Bauman (1998, 2001, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013), Veiga-Neto (2005, 2003) e Veiga Neto e Saraiva (2009) e que se esfacelou frente às transformações de valores postos no final do século passado.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino. Ensino fundamental. CBC.

INTRODUÇÃO

Com intuito de conhecer os desafios e transformações em sala de aula no século XXI enfrentados pelos professores de história que atuam no sexto ano do ensino fundamental II na rede estadual de ensino, este artigo objetivou contemplar as bases sociais e históricas que permitiram as transformações nos modos de vida do Homem do século XXI, bem como as consequências para a educação institucionalizada.

Os preceitos, fundamentos filosóficos e paradigmas Modernos⁴ passam por reformulações sociais e questionamentos que são, de certo modo, resultado da

¹ Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2015 pela Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, intitulada *Práticas do ensino de História: escutar, analisar e apreender*.

² Mestre em Educação. Membro da linha de pesquisa História e Educação pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Política e História da Educação Brasileira (NEPHEB). UNIVAS - Universidade do Vale do Sapucaí-Univás. Pouso Alegre - MG - Brasil. 37550-000 - amadreperola@hotmail.com

³ Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Política e História da Educação Brasileira (NEPHEB). UNIVAS - Universidade do Vale do Sapucaí - Pós Graduação em Educação. Pouso Alegre - MG - Brasil. 37550-000 - soniasiquelli@univas.edu.br

⁴ Modernidade aqui entendida na perspectiva social histórica como um período de construção de instituições sólidas, desde o período da racionalidade iluminista, passando pelo Positivismo do século

interconectividade entre os países. É, para compreender tais transformações que fundamentamos em Bauman (1998, 2001, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013), sociólogo e pensador do século XX, estudioso das transformações sociais ocorridas em relação a fase anterior da modernidade pautada no progresso, na construção e controle sobre um futuro dourado com instituições sólidas e Veiga-Neto (2005, 2008) Veiga-Neto e Saraiva (2009) seu interlocutor. Diante da fluidez da fase atual da modernidade ele percebe a necessidade de reflexão diante de uma educação instrumentalizada.

Os preceitos, fundamentos filosóficos e paradigmas modernos passam por reformulações sociais e questionamentos que são, de certo modo, resultado da interconectividade entre os países. Há o intercâmbio de informações, cultura e imigrações num tempo não imaginado por nossos antepassados. O sentido disciplinar da escola, do ensino de História para a educação básica e o trabalho do professor é aqui analisado numa trama social complexa, que necessita de reflexão.

É importante detectar os desafios encontrados em sala de aula pelos professores de História ao conduzir sua aula para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II que nascidos já neste século XXI, marcado pela interconectividade e presenteísmo⁵, e entendendo-se que esta interconectividade proporcionada pelos avanços tecnológicos tem uma historicidade que pode ser verificada e analisada. Um projeto de sociedade pensada desde o Iluminismo do século XVIII, em que a classe de intelectuais projetou a ideia do progresso almejado pelos positivistas do século XIX que entendiam e vislumbraram um futuro promissor.

A capacidade humana de transformar o meio natural ao seu redor através da sociedade e a própria concepção e construção do conceito de modernidade foi usada como parâmetro global, segundo Bauman (2010).

O estudo da disciplina de História pode proporcionar o entendimento desses caminhos, descaminhos, subidas e descidas, permanências e rupturas pelas quais passou a humanidade desde a Revolução Científico-Tecnológica do final do século XIX, ao enfrentar por duas grandes guerras, a crise do petróleo dos anos 1970 até o

XIX, com *Belle Époque*, desembocando no século XX com as duas grandes guerras que rompem com este período.

⁵ Termo discutido pelo sociólogo Zygmunt Bauman quando fala da questão da temporalidade vivida irrefletidamente sem considerar as condições passadas, sua História, tão pouco pensam um planejamento futuro.

fortalecimento do Liberalismo, atualmente com uma nova roupagem conhecida como Neoliberalismo do final do século XX.

As modificações nos modos de vida econômica, social e política da Civilização Ocidental possuem uma historicidade aqui levantada a partir do século XVI, quando as elites europeias promoveram um desenvolvimento tecnológico que lhes assegurou a supremacia sobre fontes energéticas, meios de transporte e conhecimentos especializados, de acordo com Sevcenko (2001). A vertiginosa caminhada rumo ao *loop*⁶ da modernidade mostra que o tempo histórico está longe de uma linearidade, é formado por altos e baixos, continuidades e rupturas nem sempre apresentados no ensino na disciplina.

A apresentação e discussão dialética dessas mudanças não lineares na História da Humanidade, segundo Bittencourt (2008), precisa fazer parte do ensino da disciplina de História em sala de aula, principalmente face ao presenteísmo da atualidade. A modernidade foi construída com bases na civilização europeia ocidental que assumiu o discurso de detentora natural do poder, da acumulação de riquezas, de propagadora do saber e, conseqüentemente, da escolarização.

Para Sevcenko (2001) as sociedades emergentes pós-período da Revolução Industrial, instituíram novas posturas, rotinas, modos de fazer, novas relações de trabalho e uma nova forma de lidar com o tempo.

O tempo do relógio passou a ditar a vida das pessoas, a partir de então, na sociedade Ocidental que aderiu ao Capitalismo. O tempo fabril das cidades acelerou a percepção da realidade.

“MODERNIDADE” EUROPEIA E O CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, no período da primeira República, segundo Sevcenko (1999), na tentativa de mostrar ao mundo o desenvolvimento passado aqui, criaram uma realidade aparente na cidade do Rio de Janeiro, de um cotidiano europeu, desde a construção de avenidas amplas e largas à retirada de pessoas que viviam nas ruas, de novos hábitos às novas vestimentas, entre outras mudanças, com intuito de impressionar os mercados externos e inserir o Brasil nos mercados mundiais.

A burguesia brasileira, neste período, incorporou a ideia de progresso da Modernidade Europeia e a transformou em objetivo coletivo. O conceito de tempo nas

idades, ainda segundo Sevcenko (1999), é tido como um importante indicativo de produção opondo campo e cidade. Entretanto, foi na virada dos séculos XIX para o XX, que, segundo o autor, o mito do progresso tão almejado pelos positivistas teve sua expressão mais significativa com a rejeição da arquitetura e símbolos que lembravam o Império e a construção da nacionalidade no plano cultural nos moldes europeus.

Tal entusiasmo diante dos avanços nessas áreas somente foi interrompido com a Primeira Grande Guerra Mundial. Foram os grandes avanços nos meios de transportes, matrizes energéticas que proporcionaram tamanha devastação, ainda compactuando com o pensamento de Sevcenko (2001). A Segunda Guerra, desdobramento histórico da primeira, atinge o clímax do poder destrutivo do ser humano com o horror da bomba atômica.

Após a Segunda Guerra Mundial houve a ascensão dos Estados Unidos na economia e a retomada dos avanços tecnológicos, sob a luz da Guerra Fria, enquanto isto no Brasil e demais países latino americanos de ditaduras militares, o dólar passou a ser a moeda padrão das relações comerciais internacionais, Sevcenko (2001). Houve, portanto, no campo do conhecimento humano grandes transformações neste período, que mais tarde ganhará outros significados, além de conquistas.

Ainda, segundo o autor, as novas conquistas tecnológicas da Revolução da Microeletrônica e nas telecomunicações podem ser representadas pela volta no ar, o *loop* da montanha russa. O final dessa jornada nas conquistas tecnológicas segue no *loop* que a informática deu nas últimas décadas do século XX, o que modificou a forma dos homens se relacionarem, na nova forma de perceberem o mundo.

Há uma mudança neste momento de lidar com o tempo na sociedade consumista, diferentemente do tempo da era pré-moderna cíclica e da era moderna linear, entendida por Bauman (2001) como o tempo da modernidade fluída ou líquida⁷, conceito que significa o tempo como um contínuo presente. A vida é pontilhista⁸, marcada por episódios onde cada ponto representa um recomeço, uma possibilidade sendo gestada e ainda não explorada. Na vida pontilhista as conexões com o passado são irrelevantes e não existe planejamento e preocupação com o futuro a longo prazo.

⁷ A terminologia pós-moderna não traduzia adequadamente a insuficiência de firmeza ou solidez das instituições tradicionais da modernidade Bauman (2001). A metáfora da liquidez é usada para compreender melhor essas vertiginosas transformações. A modernidade era movimento ambicioso rumo a uma sociedade perfeita formada por instituições definitivas.

⁸ Termo usado por Bauman que referencia a Michel Mafessoli sociólogo francês que possui importantes reflexões sobre questões importantes da sociedade pós-moderna.

Para Bauman (2011), o que vemos atualmente pode ser descrito como um *Big Bang* em escala individual, com explosões de possibilidades em vidas pontilhistas, feitas de instantes eternos. Para Sevckenko (2001), apesar do aumento das taxas de produtividade ao longo do século XX, há dados alarmantes sobre o aumento da desigualdade econômica entre os países em desenvolvimento e os desenvolvidos. Afirma o autor que os custos da globalização são a herança do século XX para as gerações do século XXI.

Bauman (2011) analisa os diversos desafios educacionais decorrentes das mudanças na sociedade atual tais como: a instantaneidade nas comunicações, a recomodificação do trabalho, a inconstância das relações, a instalação do pensamento único, a falta da crítica e a comercialização e instrumentalização do ensino. Todas essas transformações atingem diretamente a Sociologia e a Filosofia da Educação que foram constituídas ao longo dos últimos séculos. As reflexões de Bauman (2011) acerca dos processos educacionais atuais estão em sintonia com os estudos que o pensador vem construindo ao longo dos últimos anos sobre as mudanças nas práticas sociais na sociedade consumista conceituada por ele como líquida.

CONTEXTO DE “MODERNIDADE LÍQUIDA” E A EDUCAÇÃO

O conceito de educação, segundo Veiga Neto (2005), é uma reunião de práticas sociais que têm por principal objetivo a introdução de recém-chegados como crianças e imigrantes em uma cultura já firmada. Tal filosofia da educação nasceu com a Revolução Francesa de 1789 que instituiu a educação pública na França para moldar a sociedade segundo os princípios racionais. A educação passou a ser um imperativo, dever do Estado enquanto projeto de sociedade. O desmantelamento da cultura popular pré-moderna causou a necessidade de professores, administradores e cientistas sociais especializados para guiar o meio social.

A educação institucionalizada foi pensada como estratégia para banir da sociedade as trevas, ou seja, as superstições, os preconceitos e as ideias irracionais para aperfeiçoar os alunos dentro dos princípios iluministas. Deste modo, educação e escolaridade passaram a ser associados. Entretanto, os filósofos da Era da Razão ou Iluminismo, pensaram a escola nesses moldes como uma solução temporária, de acordo com Bauman (2010).

Os professores profissionais eram os responsáveis por mediar, formar, modelar os alunos, integralmente, corpos e almas. De acordo com Bauman (2010), na modernidade fluída, os líquidos escorrem em oposição à solidez da fase anterior da modernidade. Em consonância com o pensamento de Veiga-Neto (2005), a promessa do prever para prover, ou seja, de organização e domínio do futuro não poderá se efetivar. Diante dessa incapacidade houve a condução rumo a presentificação e o niilismo⁹. Na sociedade de consumidores imediatistas há excesso de objetos desejáveis, entre eles, o conhecimento. Nada é obrigado a durar nem o saber aprendido, segundo o pensamento do sociólogo.

Veiga-Neto (2003) lembra ainda, que estamos num momento em que realidades multiculturais, interculturais e transculturais aumentam as interrogações quanto ao processo educacional. Como estudioso de Bauman (2010), afirma ser cultura e educação, estabelecidas relações, por vezes discutidas. Entretanto, entende que a cultura atravessa tudo que diz respeito ao social e na modernidade líquida há uma imposição que precisa ser problematizada quanto aos padrões de vida estadunidense conhecidos como: *American way of life*.

Nesta sociedade de consumidores, o capitalismo domina a cultura, haja vista a crescente exploração das redes sociais e inserção de propagandas personalizadas. Os capitalistas investem grandes somas de dinheiro na cultura midiática, na medida em que se tornou um negócio lucrativo na modernidade fluída, produtora de bens de consumo cada vez mais complexos e inovadores.

A cultura midiática se beneficiou das inovações tecnológicas, ao mesmo tempo em que abraçou mais público, como também modificou a maneira que as pessoas se relacionam com a arte. Segundo Bauman (2013), até mesmo as resistências utilizam-se das mídias e acabam sendo mais uma oferta entre tantas no mercado variado da cultura. A inovação e introdução de novas tecnologias de áudio facilitaram o acesso à música e, até à discussão acerca da autoria de uma obra e à mistura entre produtor da arte e seu público.

Conforme Bauman (2011), a sociedade que formava produtores na modernidade sólida cede lugar à formação da sociedade consumidora na modernidade líquida onde vários caçadores ambicionam garantir a própria caça. Os mercados e bancos capitalistas são, na perspectiva do autor, especialistas em criar e alimentar problemas e não os

⁹ Corrente filosófica herdeira de Nietzsche que possui uma visão crítica e pessimista da realidade, consciência do absurdo do mundo e uma ausência de valores.

resolver. Trata-se, portanto, de uma incoerência em relação aos fundamentos do sistema capitalista esperar que este resolva os problemas que cria.

O sistema capitalista, característico deste momento histórico é parasitário, porque se expande e sobrevive de sistemas não capitalistas para gerar lucros e gratificações. Os Estados através da mobilização de recursos públicos alimentam o sistema nessa nova busca que mobiliza muitos exploradores. Os Estados capitalizam os ricos emprestando dinheiro às empresas. Estados e mercados cooperam vivendo em simbiose, de acordo com Bauman (2009a).

Tais determinações do mercado de trabalho neoliberal influenciam as escolhas das políticas públicas de educação: as universidades, as escolas, as escolhas individuais de carreira, a formação dos currículos escolares e o trabalho dos professores em sala de aula. Tornar-se invisível nos vários mercados de consumo não é interessante para ninguém nem para alunos ou professores. Todos querem afirmar e reafirmar sua identidade. O consumo sempre esteve presente na sociedade, a passagem do consumo ao “consumismo” marca uma revolução na qual a valorização da aquisição é tamanha que passou a ser alvo da própria existência do homem.

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação dos indivíduos humanos [...] (BAUMAN, 2011, p.41).

Ainda segundo Bauman (2009a), as constantes mudanças tecnológicas e inovações nos softwares exigem a adaptação da força de trabalho. Os mercados valorizam a capacidade de criar ideias em detrimento do trabalho mecânico. Em seu livro *O mal-estar da pós-modernidade*, Bauman (1998) nos mostra como a sociedade moderna pensou em si mesma como promotora da “cultura” ou da “civilização”. Civilização, cultura e modernidade estavam intimamente ligadas a preceitos de harmonia, beleza, limpeza e ordem. Todos esses preceitos eram transmitidos e correspondiam a um sinal de civilização. A modernidade impõe a disciplina, a pureza e a ordem em nome da segurança. Ela se construiu sobre a renúncia do instinto. Há, portanto, uma troca de felicidade ou liberdade por segurança. Na modernidade sólida havia mais segurança e menos liberdade.

Na sociedade da modernidade fluída não há mais o receio, segundo Bauman (2001), de críticos como George Orwell que imaginou um mundo estritamente controlado por um Estado Totalitário. Um mundo onde a esfera pública e do poder político controlam a vida privada já não é mais um problema. Houve a colonização do público pelo privado. Os mal-estares da modernidade líquida advêm de uma liberdade de procura do prazer que aceita uma segurança individual pequena. A felicidade somente ocorre entre episódios seguidos de insatisfação.

No mundo neoliberal interconectado, o mercado mundial tem mais influência que o Estado e os meios de comunicação rápida encurtaram distâncias mudando a percepção de Tempo/Espaço. Há a descontextualização ou desacomodação das crenças e valores. Segundo Veiga-Neto e Saraiva (2009), as crianças e adolescentes trazem do mundo virtual um novo repertório de valores e comportamentos que quebra a hegemonia da escola no que tange à produção das subjetividades.

As identidades fragilizadas são despidas e continuamente constituídas. Os homens são pequenas ilhas que não têm autonomia de *facto*, a ascensão da individualização promove o indivíduo de *jure*. Segundo Bauman (2001), a condição do homem é liquefeita e não existem mais utopias a perseguir, distopias a temer, tampouco, redes disciplinadoras para guiar-nos. Unir forças está fora de questão. Não há lideranças. Os sindicatos que poderiam intervir nas questões trabalhistas atuais não possuem mais a força de outrora devido às mudanças ocasionadas pela reorganização do trabalho.

As queixas agora não formam uma causa compartilhada, não há união de mãos e forças individuais em um prol comum. No individualismo a competitividade é acirrada e as escolhas humanas ficam condicionadas a relações materiais. A fragilidade das parcerias também gera angústia nos indivíduos, porque o ambiente social é de insegurança. Bauman (2010).

RELAÇÕES NO INTERIOR DA ESCOLA: DO ESPAÇO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para compreender as relações que os professores estabelecem com as matrizes curriculares e outros componentes do currículo de História do sexto ano do ensino fundamental II, foram trazidos para esta análise os conceitos focaultianos, em que o próprio Bauman se fundamenta. A partir destes, conhecer a raiz dessa *hierarquia do saber*, instituída dentro do espaço escolar, segundo Foucault (2012), o discurso da

modernidade consolidou a escola como espaço racional de transmissão não somente de conhecimento, mas de comportamento para o trabalho e como formação de cidadãos produtores.

O modelo disciplinar do espaço escolar, a hierarquia das relações, bem como a arquitetura têm suas raízes firmadas na organização militar no século XVIII. Segundo Foucault (2012), nas organizações militares a divisão do tempo e separação das atividades de treinamento visava a coordenar os gestos do corpo com os objetos de uso militar para garantir a eficiência. As utilizações de esquemas coordenados e cronometrados passaram a reger a organização das fábricas, hospitais e escolas procurando a eficiência dos trabalhos e a utilização de um tempo de boa qualidade. Nas fábricas, ainda segundo o autor, a divisão do tempo quase monástico também visava a garantir a eficácia dos gestos e do serviço executado para aumentar o lucro. Tais regras disciplinares de divisão e organização do tempo e articulação entre gestos corporais e serviço executado passaram para a prática pedagógica e seus utensílios.

Segundo Foucault (2012), faz parte desse esquema a organização dos alunos em fileiras, a entrada dos professores, a divisão em programas de ensino, separação dos alunos em séries progressivas de aprendizagem e os sistemas de avaliação. As provas graduadas nascem com essa perspectiva disciplinar de organização social. Ainda no século XVIII, a sequência dos conteúdos ensinados seguiu essa ordem disciplinar. A homogeneização das classes garantiu o controle do tempo e estabeleceu uma relação de poder no processo de ensino. Todavia, o sistema público de ensino ainda se respalda no modelo disciplinar.

Na falta de recursos as atividades pedagógicas ficam restritas a giz, lousa e livro didático. O professor é o responsável por escolher o livro didático que ainda é seu principal instrumento de trabalho seguindo as orientações da Política Nacional do Livro Didático-PNLD. Na Resolução da SEE n 2.197, de 26 de outubro de 2012 do Estado de Minas Gerais, pode-se observar a tentativa de disciplinar o espaço escolar, como afirma Bauman (2013) a era do controle pelo Estado. Os professores de História estão dentro dessa dinâmica do poder existente na constituição do espaço escolar, carregam consigo suas formações dentro desse sistema, a precarização da carreira, baixos salários, experiências e o cotidiano do espaço escolar, o que influenciam suas escolhas na nossa realidade social pautada no controle.

O nascimento da disciplina dentro do espaço escolar ocorreu nos séculos XVII e XVIII, quando, segundo Foucault (2012) se difundiu para melhorar o desempenho tanto

na utilidade quanto na obediência. Tais técnicas minuciosas moldaram os corpos dos indivíduos fisicamente e os moldava psicologicamente e politicamente. Essas técnicas difundiram-se disciplinando várias instituições coletivas, como hospitais, escolas, cadeias, entre outras. A organização do espaço escolar seguiu essas medidas com a organização das classes, as filas, as classes homogêneas.

Quanto à organização escolar, ainda segundo Foucault (2012), os conteúdos e a ordem crescente de importância em que seriam ensinados seguiam essas técnicas de organização. Os alunos seguiam essa *hierarquia do saber* que moldou o modo de ensinar durante toda a mentalidade do que entendemos por escola até os dias de hoje. Todavia, replicando, há o questionamento de “*Como organizar e colocar em funcionamento currículos num mundo globalizado, isto é, um mundo que, ao mesmo tempo se globaliza e se localiza?*” (VEIGA-NETO, 2005, p. 12, grifo nosso).

De acordo com Bauman (2011), os alunos, na modernidade sólida, entendiam os professores como autoridades a serem respeitadas. Era interessante assimilar a História de seu país e do Mundo da forma como era apresentada. Os professores, bem como os estudantes na última década enfrentaram mudanças e desafios no campo da transmissão desses conhecimentos que não são mais exclusividade do professor. Na modernidade sólida os professores dominavam o controle das fontes de conhecimentos e da lógica do aprendizado, suas divisões, sequências e tempos, ao passo que na modernidade líquida, a autoridade dos professores está ameaçada pela ampla abertura ao acesso a várias fontes de conhecimento. Há ainda na perspectiva de conhecimento durável, como aquele que ninguém pode roubar, uma promessa desagradável para os jovens modernos, conforme Bauman (2011).

A escola era percebida na modernidade sólida, de acordo com Bauman (2001), como disciplinadora, instituição que desviava as crianças da criminalidade e formava cidadãos capazes de escolher seus representantes. A escola era um lugar que moldava mentes e corpos para a vida social adulta pautada na ordem e no trabalho. A ideia de educação emancipatória liberal tem suas raízes no século XVIII, concebida como promotora da autonomia dos homens.

As práticas de ensino de História capacitavam para a cidadania que era entendida como caminho para a felicidade. Foi no século das luzes também que houve a introdução de professores profissionais para mediar a transmissão intergeracional das virtudes da razão, de acordo com Bauman (2010). A escola moderna que formava um homem obediente às regras, guiado, foi o tipo de escola em estudo a maioria dos

professores de História que atualmente ministram aulas. Segundo Bauman (2010), a modernidade consolidou a Escola como espaço racional de transmissão não somente de conhecimento, mas de maneiras de conduta para o trabalho.

A escola como estrutura, currículo, conhecimentos e regras formativos, tornou-se uma instituição zumbi¹⁰ levantando um forte apelo à reestruturação. Na modernidade sólida os professores possuíam monopólio de conteúdo e fazia parte da ideia do que significava ser bom professor a quantidade de conteúdo disciplinar e cultura geral deste. A educação escolar era a continuação da educação doméstica e ambas tinham um caráter formativo duradouro. Na modernidade sólida o não harmônico deveria ser eliminado. A pureza é um ideal, porém pureza e sujeira dependem do lugar de onde estão sendo observados. A pureza estava associada à higiene.

Havia, segundo Bauman (2013), um desejo de homogeneização e assimilação por parte do diferente pela cultura e por essa escola. O homem era objeto de uma educação racionalizada, planificadora. Segundo o sociólogo, não há mais o desejo de assimilação dos diferentes por parte da sociedade atual que é multicultural. Também se findou a ideia de que os professores possuem um ofício moral.

Os professores do Estado Jardineiro¹¹ eram aqueles que podavam os diferentes, moldavam as pessoas e determinavam o que era falso e verdadeiro. Os professores de História transmitiam na disciplina um conhecimento que tinha o intuito civilizatório nascido no Iluminismo e que ajudou na consolidação do Estado-Nação no Brasil no século XIX.

PERCEPÇÃO LÍQUIDA DE MUNDO E AS RELAÇÕES COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Há que se considerar esta nova percepção de mundo quando analisamos as relações estabelecidas entre os professores de História e os documentos curriculares norteadores do ensino, elaborados pelo Ministério da Educação MEC e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Considerar os professores de História do sexto ano como seres sociais e históricos em movimento nessa sociedade do século XXI pautada na mudança permanente, na fissura do consumo e do descarte.

¹⁰ Explicar Zygmunt Bauman chama de instituições zumbi as instituições que estão mortas, mas ainda funcionam.

¹¹ A função da metáfora empregada por Zygmunt Bauman é demonstrar que os Estados-Nação na modernidade tinham a função de manter a Ordem com cuidados constantes podando as ervas daninhas.

Neste século a lógica mercadológica invade as relações profissionais fazendo com que trabalhadores de diversas áreas, incluindo os professores, autopromovam-se continuamente com a apreensão de também serem substituídos ou considerados desnecessários, segundo Bauman (2009).

Para contribuir com esta análise descritiva, vale relatar aqui a experiência vivida por mim, como professora, ao entrar no espaço escolar para ministrar minha primeira aula de História fui surpreendida com advertências e conselhos sobre a turma para a qual ia lecionar. A percepção das professoras mais experientes, algumas em vias de se aposentar, era que as turmas demoravam cada vez mais para se adaptar e o trabalho em sala de aula estava a cada dia mais difícil. Os sextos anos eram vistos como turmas que apresentavam especificidades e problemas decorrentes não somente da adaptação do Ensino Fundamental I para o II, como das mudanças em “casa” das famílias e do meio social.

O Conteúdo Básico Comum era insatisfatório. O CBC de História começa no Eixo temático I cujo tema é História de vida, diversidade populacional (étnica, cultural, regional e social) e migrações locais, regionais e intercontinentais. Subtema- diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil. (Caderno de Boas Práticas, p.22).

Não há nos tópicos deste documento nenhuma referência a diversas fontes históricas e suas abordagens e nem conceitos importantes para a construção da historicidade. Durante a semana do curso de capacitação do ano de 2013 houve também por parte dos professores, reclamações quanto a essa abordagem inicial delineada por um tema transversal.

Segundo Bauman (2010), a dispersão dos alunos em sala de aula e o desprezo pelo aprofundamento dos conteúdos acontecem porque os jovens não têm interesse em manter uma aproximação com seu professor. As relações na sociedade consumista assumem o nexu financeiro e se liquefazem, eles estão imersos num mundo de *Gadgets*. Os alunos estão enfeitiçados por esses *Gadgets* produtos da revolução tecnológica que lhes proporcionam a vivência em vários mundos. Os adolescentes podem constituir identidades móveis e viver *online* nessas inúmeras possibilidades que somente o mundo virtual proporciona.

Entretanto, na análise realizada no Caderno de Boas Práticas do Professor Mineiro¹² (2012), mecanismo norteador das práticas pedagógicas de História, possui entre seus cinco eixos fundamentais um que avalia a interação como elemento fundamental para gestão de sala de aula;

Garantir um clima de acolhimento, de respeito e colaboração entre professor e alunos no desenvolvimento do processo pedagógico. Cuidar e educar o aluno construindo relações afetivas na sala de aula. (Caderno de Boas Práticas, p. 2).

A liquefação, entendida por Bauman (2009b), como a instabilidade das relações humanas, expressada pela impermanência de laços afetivos entre o homem deste século, influencia sobremaneira o trabalho docente. Os padrões, as identidades e as rotinas na modernidade fluída mudam continuamente. Segundo Bauman (2001), a condição do homem é liquefeita, o ser humano deixa de ser caracterizado como um ser social para tornar-se indivíduo.

O homem dentro dessa perspectiva é um ser sempre inacabado com uma coleção de possibilidades a escolher em curto período. A identidade é construída e reconstruída ao longo da vida. Os indivíduos são responsáveis únicos por essas aflitivas escolhas. Ainda de acordo com o autor, vivemos num mundo “[...] onde os padrões e configurações não são mais ‘dados’ e menos ainda ‘auto evidentes’; eles são muitos, chocam-se entre si contradizendo-se em seus comandos conflitantes.” (BAUMAN, 2001, p. 22, grifo nosso).

Em outra obra, Bauman (2010) ambiciona com suas reflexões quanto à volatilidade da realidade atual induzir o homem a pensar em como conduz os processos educativos para uma mudança social.

Nada menos que uma revolução cultural pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (BAUMAN, 2013, p. 31).

A sala de aula pode ser um tempo para a reflexão sobre a realidade social onde o consumismo passou a definir as identidades. Os professores de História, através desse

¹² Um documento organizado pelo Estado de Minas Gerais, a partir do que a Secretaria Estadual de Educação, considera como boas práticas docentes. Apresenta ações concretas de como o professor deve executar sua prática pedagógica.

convite à análise do passado, podem problematizar a questão da cidadania, do capitalismo e da fugacidade da roda do consumo, baseada no desejo, consumo e substituição.

Compactuamos com o pensamento de Sevcenko (2001) ao afirmar que as forças históricas não são determinantes, que há algo que se possa fazer. Para o autor constitui uma vantagem estudar História, pois ela propicia uma compreensão mais articulada das circunstâncias por meio das quais chegamos ao ponto em que estamos vivendo.

O sexto ano do Ensino Fundamental II, objeto deste estudo, é um período em que os professores de História transmitem a introdução aos estudos históricos, conceitos e metodologias da disciplina. Entretanto, os conceitos e fundamentos da História não estão presentes no CBC do sexto ano em uso desde 2005, apenas uma versão preliminar, que ainda não está em uso, traz esses elementos depois de um processo de discussão e reclamação dos professores. A Revisão preliminar de 2012 não foi colocada em prática, no centro de referência virtual do professor continua a versão sem a Introdução aos estudos históricos.¹³

Na sociedade atual é muito importante para Bauman (2009) o desejo do indivíduo de não permanecer dissolvido nessa torrente de mercadorias indistinguíveis, mas sim, de obter destaque, e não ser ignorado.

Se foi destino do fetichismo da mercadoria ocultar das vistas a substância demasiado humana da sociedade de produtores, é papel do fetichismo da subjetividade ocultar a realidade demasiado comodificada da sociedade de consumidores. (BAUMAN, 2008, p.23).

Neste contexto tornam-se mais interessante as práticas formativas profissionais em curto prazo, focadas nos empregos e obtidas nos cursos flexíveis e em grupos autodidatas no lugar da educação nos moldes tradicionais, segundo o pensamento de Veiga Neto (2003). Ainda seguindo o pensamento deste autor, o consumismo presente nos processos de individualização na modernidade líquida não visa ao acúmulo de conhecimento, mas ao gozo fugidivo que eles proporcionam.

O professor possuía o domínio de um conhecimento ordenado e articulável na Modernidade Sólida ao passo que hoje os alunos munidos de seus aparatos tecnológicos podem contestar esse conhecimento, embora o que recebam via *web* seja uma cascata

¹³ Ver: Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

desordenada de informações, descontextualizadas, jogadas aleatoriamente, fervilhando. De acordo com o pensamento de Bauman (2011), com a circulação dessas informações desconexas aumentamos a dificuldade de desenvolver sequências, criar narrativas e os fragmentos tornam-se hegemônicos.

Com uma rápida olhada no *Google*¹⁴, ao digitar a palavra História obtém-se 72.800.000 resultados às 11:14 horas do dia 5/11/2014. Termo História escolar 17.100.000 resultados às 11:16, horas do mesmo dia.

Aparecem desde sites construídos por professores e revistas especializadas até sites com informações duvidosas como é o caso da Wikipédia. Nessa profusão de informações sem critério torna-se difícil separar mensagem de barulho, de acordo com Bauman (2011).

Na correria diária do professor, escolher significa abortar algumas das opções e enfrentar os desafios muitas vezes sozinho. Como perspectiva, de acordo com Veiga Neto (2005), temos para os professores a possibilidade de trabalhar para um presente melhor, sabendo que dele parte o futuro, mas sem a intenção de administrá-lo.

As instrumentalizações do ensino aliadas às questões sociais desfavoráveis de pobreza e desemprego tornam-se mais uma barreira para a mobilidade social, sendo um dos efeitos colaterais da economia interconectada de capital fluante. Bauman (2011) propõe também, considerar que é o fim da meritocracia na modernidade líquida e há a grande chance de haver subempregos à espera dos recém-formados das universidades.

Além desta pressão quanto à instrumentalização do ensino, é importante destacar aqui que no Estado de Minas Gerais, nos últimos anos, buscou-se gerenciar o tempo dos professores dentro e fora da escola. De acordo com o Art. 4º do Decreto nº 46.125 de 4 de janeiro de 2013, existe uma planilha com as horas que os professores devem cumprir no chamado Módulo II¹⁵.

Como se pode observar nos dados do IBGE (2010), embora, haja um pequeno crescimento no número de licenciaturas em História, há uma crise instaurada no significado social das licenciaturas. Ou seja, não é só da estrutura escolar, ou do ensino, mas também atinge a formação dos profissionais responsáveis diretos pela educação. Os jovens da modernidade líquida que não veem como uma profissão muito atrativa.

¹⁴ Buscador da internet mundialmente conhecido e consultado que mostra conforme pesquisa por palavras chave uma ampla gama de informações contidas em diversos sites da *web* que nem sempre contém informações confiáveis.

¹⁵ Página 5 cadernos de boas práticas.

Um professor de História com o número máximo de 27 horas/ aula por semana de acordo com o a planilha¹⁶ o professor deve cumprir mais oito horas semanais destinadas a atividades extraclases. Duas horas semanais dedicadas a reuniões coletivas, segundo documento. Porém é uma oportunidade, um estímulo para a pesquisa em educação, refletir sobre as dificuldades, os problemas, as preocupações, que as mudanças no mundo globalizado trazem para a sala de aula, principalmente para os professores, vistos como intelectuais na ótica de Bauman (2011).

Constitui um desafio ensinar História na modernidade líquida, pois, os professores de História relacionam-se com alunos que recebem estímulos e informações desconexas imediatistas da sociedade de consumo que vive um *Tempo episódio*. Entretanto, a experiência de entender-se como parte do tempo histórico mais longo é condição *sine qua non* da vida do homem reflexivo. De acordo com Bauman (2010) a narrativa histórica coesa é feita postumamente e enquanto se vive cada episódio do contínuo presente tem sentido por si próprio para manter-se no rumo. Entretanto, saber-se como ser histórico na prática é a interpretação desse mundo e da experiência desse Tempo.

Compreendemos que os professores podem ser afetados em suas escolhas diárias por essa conjuntura social do pragmatismo. É na prática diária do ensino de História, que a modernidade fluída pode abrir novas possibilidades e utilizar-se de memórias locais, cultura, excluídos da História entre outras ideias e práticas. Tais possibilidades surgem em decorrência dos últimos vinte anos de importantes debates na Associação Nacional de História- ANPUH e estudos no que diz respeito ao ensino de História, segundo os anais, Fonseca e Silva (2010).

A promessa de satisfação imediata baseada na capacidade de consumir e mais ainda substituir bens, usar das tecnologias e participar das redes sociais dinâmicas proporciona imediata felicidade e reconhecimento social, base da identidade na modernidade líquida. Isto é um desafio para os profissionais do ensino de História que tem como material de trabalho o repensar a História e convidar o aluno a voltar-se para o passado. Diante desse movimento, para o professor é frustrante perceber a falta de interesse de seus alunos em perguntar, refletir e aprofundar. Bauman (2011) afirma que na sociedade moderna-líquida há uma responsabilização do professor por fracassos e as novas demandas do mercado de trabalho que buscam sempre os melhores resultados.

¹⁶ Ofício Circular n. 001801/13 de 6/6/2013.

**MODERNITY AND CHANGING THE 21st CENTURY: THE HISTORY
DISCIPLINE IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL II**

ABSTRACT: *This partial analysis presented to the qualifying examination is part of the thesis for Master in Education, which is in progress, and is named Teaching practices of History in sixth grade: current challenges. Its purpose is to understand how teachers of History of the sixth grade of Elementary School II, in public schools, in the city of Pouso Alegre – Minas Gerais incorporate the basic contents of the Common Basic Curriculum – CBC. This is the curricular proposal of Minas Gerais State that establishes the methods to be used in the teaching of History and the subjects related to the 6th grade. It is understood as the normative that provides the essential contents to be taught as well as the goals. The hypothesis of this study is that, according to the current context of the 21st Century, dipped in a capitalist worldview, these proposals show a kind of curriculum not experienced in the classroom. For this analysis we'll use that show the desire of homogeneousness the differences both in cultural and educational levels that, according to Bauman (2001, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013), Veiga-Neto (2005, 2008) Veiga-Neto and Saraiva (2009) dismantled at the end of the past century because of the appearance and the changing of values.*

KEYWORDS: *Practices of teaching. Elementary school. CBC.*

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro. Zahar. 2013.
- _____. Ideology and weltanschauung of intellectuals. **Canadian Journal Political and Social Theory**, [S.l.], p.107-120, 2011. Disponível em: <<http://home.lu.lv/~ruben/Ideology%20and%20the%20Weltanschauung%20of%20the%20Intellectuals.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016.
- _____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro. Zahar. 2010.
- _____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro. Zahar, 2009a.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.
- _____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Legisladores e intérpretes, sobre modernidade, pós- modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELO HORIZONTE (Estado). **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013.** Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: <<https://equipesaovicente.files.wordpress.com/2012/12/decreto-n-46-125-de-4-de-janeiro-de-20131.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n.60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** São Paulo: Cia das Letras, 1999.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p.141-150, 2008.

_____. **A educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas.** PUC-Rio, 2005. Resumo da aula inaugural no programa de Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio).

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.187-202, maio/ago. 2009.