

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.009

## FUTURO PASSADO: APONTAMENTOS SOBRE A CRISE DA MEMÓRIA ESCOLAR EM REINHART KOSELLECK

Elson dos Santos Gomes Junior<sup>1</sup>

### RESUMO

Reinhart Koselleck (1923-2006) desponta como um dos grandes nomes da historiografia no século XX, tendo contribuído, principalmente, teórico-metodologicamente, com a chamada história dos conceitos. Sua metodologia permitiu apreender os movimentos históricos a partir das mudanças linguísticas, compartilhadas de modo que, tanto suas variações quanto as mudanças sociais, fossem incorporadas ao escopo analítico como forma de aproximar a historiografia da história efetiva. Neste sentido, ao estabelecer que os conceitos não têm história, mas sim, a recepção destes, centrou suas análises no que chamou de possibilidades de história, captadas no movimento dialógico entre experiências e expectativas. Neste quadro, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma perspectiva interpretativa a respeito da memória dos espaços educacionais marcados, principalmente, por um horizonte de expectativas, como também, por conflitos geracionais que apontam para o passado. Portanto, considerando as pressões sobre os jovens estudantes do ensino médio, propomos uma reflexão a respeito destes e sua relação por meio da experiência do tempo na modernidade. Baseado no aporte teórico de Koselleck, defendemos que vivemos presos à lógica futuro passado como uma fissura existencial na modernidade burguesa que, entre outros, afeta a produção da memória escolar. A metodologia é de cunho qualitativo bibliográfico onde, por meio das principais obras do supracitado autor, poderemos identificar uma crítica à marginalização do presente pela modernidade burguesa e, conseqüentemente, da produção de memória. Os resultados (I) apontam para uma teoria da modernidade que elegeu

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – RJ, [elsonuenf@yahoo.com.br](mailto:elsonuenf@yahoo.com.br);

o futuro como instância privilegiada de sua sociabilidade, (II) evidencia um distanciamento da experiência como locus de produção de sentido e, por último, (III) uma ruptura com a produção da memória que, para instituições educacionais, resulta da sociabilidade moderna marcada pela lógica temporal futuro passado.

**Palavras-chave:** Memória escolar, Modernidade, História, Sociabilidade, Futuro.

## INTRODUÇÃO

Os desafios da educação na modernidade burguesa são inúmeros, entre os quais, podemos destacar o estabelecimento de fissuras entre os sujeitos e o mundo do trabalho, a produção de afetos negativos e, entre outros, a valorização mercadológica das profissões em detrimento de uma associação ontológica e de desenvolvimento humano com valorização da perspectiva multidimensional (FERNANDES, 1989). Neste quadro, temos uma tensão entre as necessidades do capital, por um lado, e, de outro, a condição humana, agonizando em um oceano de desigualdades que, além disso, busca justificativas deste decadente modelo por meio de ideologias de cunho meritocrático-conservadoras.

Portanto, considerando os efeitos perversos em sociedades de capitalismo dependente, temos como desafio a construção de uma educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), como forma de superar seu pacote de imposições dissociadas de socialização do desenvolvimento em suas mais variadas manifestações. Neste sentido, a construção de uma experiência escolar significativa, sem dúvida, se encontra entre os objetivos de humanização da prática educativa, de modo a proporcionar uma educação para a vida sem, com isso, se dissociar dela.

Considerando o supracitado, trataremos brevemente do tempo escolar como uma construção tensa que, entre seus principais problemas, se encontra a imposição de um futurismo sem, com isso, nos atentarmos para o legado de conhecimentos construídos e compartilhados, como também, de valorização de um presente que é, em si, a própria história. Assim, considerando as contribuições do historiador alemão Reinhart Koselleck, podemos dizer que os conceitos não possuem história, mas a recepção destes, sim. Nesta via, trataremos criticamente da recepção de necessidades futuristas impostas aos educandos – vestibular, ENEM, profissão, emprego, certificações, bens materiais, etc. –, de modo que o que chamamos de “tempo da escola” possa ser repensado e, quem sabe, apropriado de maneira efetivamente histórica.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo-bibliográfico, onde estabelecemos como instância empírica a própria obra do historiador alemão Reinhart Koselleck. Neste sentido, considerando seus principais trabalhos e, nestes, sua crítica a res-

peito da modernidade burguesa como uma imposição ideológica e temporal – referente a uma forma de “recepção” de conceitos –, tomamos este conjunto como fonte para verificabilidade e fundamentação de nossos apontamentos.

Neste quadro, demonstramos a existência de uma perspectiva de futuro que se estabeleceu com preponderância sobre a sociabilidade de seus sujeitos, o conseqüente distanciamento da experiência como produtor de sentido e, por último, o desgaste da importância da produção de memória em decorrência de uma sociabilidade marcada pela lógica temporal futuro passado.

Embora seja um trabalho predominantemente teórico, sua contribuição se faz importante, principalmente, pelas tensões produzidas sobre os educandos que, como defende Fernandes (1989), são intensificadas nas condições históricas e sociais do capitalismo dependente. Portanto, a memória escolar – considerando tais elementos –, sofre com mais veemência os efeitos deste deslocamento entre passado, presente e futuro, de modo que as fissuras, principalmente ontológicas e subjetivas, sejam ainda mais determinantes na promoção de violências onde, entre estas, se encontra o silenciamento da memória escolar como história, necessidade e transformação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### UMA PERSPECTIVA DE TEMPO: KOSELLECK E OS CONCEITOS

Koselleck, ao definir a historicidade ou finitude – a partir da leitura de *Ser e Tempo* de Heidegger –, retoma algumas categorias – “ser lançado” e “precur-sar a morte” – que culminam na elaboração de uma “antropologia filosófica”, ou seja, “[...] uma certa noção de homem, temporalidade e conhecimento” (PEREIRA, 2004, p.46). Com isso, além das categorias “nascimento” e “ter que morrer”, Koselleck trouxe mais cinco pares antitéticos, onde a determinação heideggeriana de “precur-sar a morte” foi completada pela noção de “poder matar”, “amigo e inimigo”, “interior e exterior”, “secreto e público” (Crítica e crise: proto-gênese do mundo burguês) e “amo e escravo”. Este conjunto é concebido como o motivador dos processos históricos na modernidade, como também, das relações de dominação e de conflitos políticos.

Assim, a modernidade burguesa foi caracterizada pela tensão existente entre as categorias “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” que, em conjunto com as demais, concebem a “condição humana universal” e sua

perspectiva de existência histórica que, em síntese, mostra-se um ser temporal que cultiva experiências do passado e planeja o futuro (PEREIRA, 2011).

Nestes termos, para entender o movimento de ação política e social ao longo da história devemos “[...] partir da investigação acerca da maneira com que os homens combinaram concretamente em seu presente a dimensão de sua experiência passada com suas expectativas de futuro” (PEREIRA, 2004, p.46). Portanto, os conceitos historicamente situados são tomados como produtos de experiências e projeções, considerando que esta relação pode conter a “simultaneidade do anacrônico” como possibilidade de significar permanências estruturais<sup>2</sup>.

Uma das críticas mais contundentes de Koselleck (1999) endereçadas à modernidade se encontra na cisão entre as experiências e as expectativas que, para ele, foi estabelecida a partir do Iluminismo e de uma suposta ideologia de “revolução permanente”. Em sua perspectiva teórico-analítica, este conceito é qualificado de maneira negativa, uma vez que as ideias são disseminadas com mais velocidade do que as relações sociais e políticas correspondentes. Por isso, ressalta Pereira (2004, p.64), houve uma fusão entre o “diacrônico” e o sincrônico”, que ofusca as experiências individuais e as histórias particulares. Assim, somente o “grande movimento da história” faz sentido, uma vez que o particular, característico, peculiar, diluiu-se neste olhar hegemônico para frente, para o futuro (KOSELLECK, 2006).

Ao identificar que a modernidade liberou o homem de seu próprio passado, afirma Pereira (2004), Koselleck estabeleceu uma crítica a respeito da filosofia da história inaugurada pelo iluminismo e, assim, apontou para a necessidade de considerarmos este passado, como também, a necessidade de experimentar o presente. Sua metodologia não estabelece nenhum tipo de retorno ou de regresso, mas sim, um olhar atento para as experiências de um passado que conforma, que existe nas relações, na linguagem, em suma, na ontologia identificada cotidianamente. Esta foi marginalizada por uma perspectiva de futuro que, em boa medida, não é experimentada, sendo, por isso, uma ancoragem para ressignificarmos a modernidade, como também a própria história.

Nestes termos, o olhar deve considerar um horizonte mais amplo, onde a longa duração possa evidenciar as permanências estruturais, como também, as

<sup>2</sup> Uma observação de grande importância, principalmente, para não cometermos o equívoco de tratar determinados aparatos teórico-analíticos como simplesmente defasados.

particularidades experimentadas efetivamente, uma vez que a ideia de futuro e tempo, em boa medida, tem servido a uma ideologia de progresso que não abarca a todos (KOSELLECK, 2006; 2020).

Assim, enquanto “tensão”, Koselleck aponta para a existência de elementos “pré-linguísticos” – associados à experiência –, como também, de elementos linguísticos, que, ao se relacionarem, promovem a construção dos conceitos. Portanto, afastando-se do ideal iluminista de aceleração do tempo e da inevitabilidade do progresso, Koselleck situa sua antropologia a partir de uma perspectiva de finitude humana (JASMIN, 2005).

A concepção de modernidade na perspectiva antropológica que considera esta finitude – ao contrário do progresso sem limites –, delineia quatro possibilidades de construção de conceitos e, conseqüentemente, da própria história. Primeiro o estado de coisas e o conceito permanecem ambos estáveis, segundo o conceito e a realidade transformam-se simultaneamente, terceiro os conceitos mudam sem que haja uma mudança concomitante da realidade e, por último, o estado de coisas muda, mas o conceito permanece o mesmo (JASMIN, 2005, p. 33). Com isso, Koselleck apresenta vias de efetividade histórica que não são absolutas, mas sim, “possibilidades de história” que, segundo ele, demonstram as tensões envolvendo os processos políticos e sociais.

Esse quadro teórico-metodológico possibilita visualizarmos a complexidade de conceitos como sociedade civil, patriotismo, revolução e utopia (KOSELLECK, 2020), que demonstram bem essas “possibilidades de história”. Ao considerá-las, Koselleck aponta para a necessidade de concebermos a longa duração na compreensão de conceitos, uma vez que, por meio de tais “possibilidades”, a relação entre o social e a conformação linguística – também cultural – dos conceitos nem sempre manterá sua configuração semântica original. Com isso, aponta para a valorização das especificidades, das experiências históricas e a recepção de ideias que, na perspectiva linguística, processam e conformam conceitos com significados, muitas vezes, marcados com dose de historicismo (KOSELLECK, 2014).

Neste quadro, ao questionar a ideia de modernidade como algo “novo”, Koselleck salienta que “[...] a história é nova apenas em suas seqüências de eventos [...]”, que “[...] também se repete em suas estruturas [...]” e que, além disso, “[...] as estruturas mudam”. Em conjunto, esclarece que além das “possibilidades” supracitadas, a história tem a ver com “estratos”, onde estes, além de distinguíveis, “[...] mudam de forma ora mais rápida, ora mais lenta, mas certamente em

ritmos distintos” (KOSELLECK, 2014, p.220-2021). Com isso, uma análise social, história e de longa duração, implica em considerar que:

[...] precisamos identificar os diversos estratos, a diferenciar entre estratos que podem mudar rapidamente, estratos que só se transformam lentamente e estratos mais duradouros, que contém as possibilidades de repetibilidade. Então, poderemos também redefinir as épocas temporais que fazem jus à modernidade, mas sem a necessidade de excluir as outras épocas da nossa história comum como algo completamente diferente. Se quisermos saber quão nova é a nossa modernidade, precisamos saber quantos estratos da história antiga estão contidos no presente. Talvez, sejam mais do que possamos perceber de imediato (KOSELLECK, 2014, p.221).

Além de evidenciar os estratos, Koselleck traz a ideia de “repetição” como algo característico das histórias possíveis, onde a tensão entre “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” concebem a história como resultado das tensões sócio-políticas. Nestas, os eventos conservados, passíveis de previsibilidade e, por isso, de prognóstico, corroboram o fortalecimento de estruturas nos mais variados âmbitos – estratos (KOSELLECK, 2014). Assim, no campo jurídico, político, econômico, cultural, religioso, entre outros, permanências se tornam estruturas, justamente, por portarem a força sócio-política da repetição. Segundo Koselleck:

Essa observação vale para todas as áreas da vida. O direito só é direito se ele se repetir em sua aplicação, se for possível. Toda produção econômica se apoia na repetibilidade das condições de produção. Cada língua é repetida no ato da fala, garantindo assim que uma afirmação singular possa ser entendida. Todas as ocorrências, todos os acontecimentos, todos os atos são fundamentados em condições estruturais, que precisam se repetir para que eventos possam ocorrer (KOSELLECK, 2014, p.215).

Considerando esta pequena exposição a respeito da proposta teórico-metodológica de Koselleck, situamos a perspectiva de tempo experimentada no espaço escolar como uma imposição afetada drasticamente pela modernidade burguesa, mais precisamente, pelos efeitos do capital. As forças de dominação tensionam a experiência educacional para um circuito marcado pelo mensurável, onde a lógica capitalista busca justificá-la por meio do sentido econômico, do lucro, de custos. Sendo assim, o horizonte construído de “futuro” é, como nos

alerta Koselleck (2006), um horizonte que tende a desconsiderar o passado e o presente, salientando uma necessidade de “futuro” onde um ideal de “sucesso” delimitada na lógica economicista deturpa o desenvolvimento ontológico que deveria se desenvolver por meio de uma experiência educacional significativa.

## TEMPO E ESCOLA

O tempo escolar pode ser facilmente interpretado na atualidade burguesa como uma forma de experiência marcada pelo conceito de conservadorismo de classe de Florestan Fernandes que, nesta perspectiva analítica, demonstra sua existência a partir do que designei como “dimensões” (GOMES JUNIOR, 2023) – e que pode ser compreendido como “estratos”, em Koselleck. Assim, a cultura, a divisão em classes sociais (economia) e a política, são estratos que manifestam repetições historicamente restritivas, demonstrando com isso, o conservadorismo de classe como uma forma de “simultaneidade do anacrônico”.

Nesta relação, as especificidades não são consideradas como negativas por Koselleck, uma vez que a modernidade é tomada como um descompasso entre experiências e a ideia de futuro. As estruturas resultam, assim, de “repetições” impostas por forças sociais e políticas e que, dessa maneira, evidenciam o que é conservado, em oposição, ao que não se repete, ou seja, não é experimentado (KOSELLECK, 2014; 2020). Em tal panorama analítico, as ausências são tão importantes quanto as repetições, pois evidenciam as escolhas, os principais beneficiários, os estratos, as classes que possuem o poder de fazer valer as estruturas de acomodação e, portanto, que representam seus interesses.

A escola na modernidade burguesa, ao ser submetida aos imperativos do capitalismo e da modernidade burguesa, foi tragada para uma nova dinâmica em termos de produção de experiências, de modo que sua relação com o tempo passou a responder diretamente às necessidades deste sistema. Como exemplo, podemos citar as propostas para a educação formuladas pelo Banco Mundial – BIRD (ALTMANN, 2002), com objetivos claros de afetar o tempo da educação em escala global – influenciando diretamente nos períodos de formação, no volume de investimentos e na diminuição de prazos para a experiência educativa em todos os níveis –, demonstrando que esta passou a responder ao modo de produção correspondente, ou seja, aos pilares estabelecidos pela lógica e necessidades do mercado.



Esse quadro representa uma mudança significativa no que tange a experiência escolar, principalmente, no tocante ao tempo como uma dimensão histórica vivenciada por crianças, adolescentes e jovens de nossa sociedade. A necessidade de “passar” pela escola trouxe uma perspectiva do papel da educação que desconfigurou os projetos ontologicamente mais relevantes e profundos de experiência escolar, demonstrando que a “paideia” (JEAGER, 2013) capitalista “forma” para a não formação. Assim, a expressão “passar de ano” nunca foi tão literal e carregada de sentido como agora, uma vez que tem representado exatamente isso: o ano passou e estamos mais próximos de uma certificação requerida pela sociedade futurística do capital.

O “horizonte de expectativas” tem sido imposto como uma via forçada sobre a escola brasileira, demonstrando uma série de tentativas de maximização deste tempo, associadas a socialização de conteúdos deslocados de sentido histórico. No estado do Rio de Janeiro projetos de reestruturação da educação estadual foram de mal a pior, com destaque para o que ficou conhecido como Gestão Integrada da Escola – GIDE – e a implementação de itinerários formativos com a oferta de cursos profissionalizantes.

No tocante ao primeiro, Ribeiro (2020) afirma que a lógica produtivista e o gerencialismo foram os principais pilares que impulsionaram o GIDE na educação fluminense, demonstrando uma total transferência de responsabilidades que, do social, foram realocadas sobre os profissionais da educação. Estes passaram a receber metas que definiam quantos alunos poderiam ser reprovados, quais disciplinas e, além disso, o quantitativo de reprovação poderia ser interpretado como forma de punição ou recompensa por parte do estado e sua relação com as unidades escolares.

Muitas escolas renunciaram a formas éticas de gestão escolar, simplesmente, para não serem alijadas das bonificações enviadas pelo estado como forma de “premiar” o “sucesso” das unidades que pouco reprovavam. Neste quadro, a escola se tornou um grande “leilão”, onde quem aprovava mais levava os prêmios distribuídos na forma de compensações financeiras para os servidores e, em alguns casos, por meio da concessão de equipamentos, inclusive, de uso pessoal entre os professores – modens, computadores, etc.

No segundo exemplo – e mais recente –, o estado do Rio de Janeiro tem lutado para a implementação de cursos técnicos aliados a formação no Ensino Médio por meio de itinerários formativos. Contudo, a falta de estrutura, de organização, de disciplinas realmente significativas, de laboratórios, de pessoal

preparado para o desenvolvimento profissional com sentido, enfim, um grande pacote de ausências, tem feito desta (de) formação um caso sério para a educação fluminense. Tanto Lopes (2019) quanto Ribeiro (2020), entendem em seus estudos que esse itinerário serviu apenas como forma de subjugar, mais uma vez, o tempo da escola ao capital, de modo a precarizar as relações sociais de educação e, além disso, impor necessidades cujo alcance se justificam pela ideologia meritocrática.

Considerando estes exemplos – e nem vamos falar dos movimentos estaduais de privatização da educação pública que foram sinalizados este ano pelos governos do Paraná e de São Paulo –, podemos perceber que os projetos educacionais nos países emergentes, embora reflitam a lógica do capitalismo monopolista, são muito mais severos e selvagens na periferia do capital (FERNANDES, 2005; 2007). O tempo escolar é construído de modo a camuflar os interesses de classe, apontados por Koselleck (2020) como as camadas, os estratos e, dessa forma, a experiência temporal é tecida com doses de tensão entre os avanços e permanências da modernidade efetivamente experimentada.

Neste caso, podemos manifestar que a educação escolar, mais precisamente, tem sido alvo de frações que aceleraram seu tempo por conta das configurações de seus estratos sociais – usando a interpretação de Koselleck –, justificando as imposições por meio de um discurso meritocrático, individualista, que preza pelo esforço pessoal como solução das intempéries sociais e históricas. Assim, ao defender o fim das ideologias (ŽIŽEK, 1996), estes estratos sociais se tornaram cada vez mais nocivos para a educação, fazendo desta um campo de batalha pela sua hegemonia e direcionamento.

Considerando as condições históricas, sociais, econômicas e políticas que caracterizam as sociedades do capitalismo depende (FERNANDES, 2008), tempo e escola exemplificam polos dinâmicos determinados por interesses da sociedade moderna capitalista. Isso nos levou a promoção de uma experiência escolar marcada pela velocidade, pelo bombardeio de necessidades criadas pelos interesses do capital, pela imposição de valores alinhados ao discurso liberal meritocrático que, inclusive, chega a negar a necessidade da educação como requisito para o modelo de “sucesso” imposto.

Nestes termos, o espaço escolar se distanciou do seu círculo cultural (FREIRE, 2018), da simplicidade, do companheirismo, da ética humanizadora, do compromisso de contribuir para a formação de sujeitos no mundo e para o mundo, considerando a humanidade como uma totalidade imprescindível. No

modelo que busca vigorar o tempo escolar, baseado no futurismo desenfreado que preza pela acumulação e ostentação como marcadores sociais distintivos, a escola encontra-se bombardeada pelo pacote ideológico caracterizado por explícitos traços liberais, elitistas e conservadores.

Por isso, considerando o exposto até aqui, podemos salientar a existência de uma crise de memória escolar, crise esta, marcada pela dissociação entre o passado, o presente e o futuro e que, entre outras consequências, impôs uma sociabilidade marcada preponderantemente por expectativas (KOSELLECK, 2020). Estas estão fazendo das experiências um degrau célere de existência protocolar, cujo significado é constantemente minado pelas imposições do que se convencionou atribuir como “sucesso”, como a vida que vale a pena ser vivida.

## A MEMÓRIA ESCOLAR NA MODERNIDADE BURGUESA

Segundo Le Goff (1990), a memória é aquela que atravessa o tempo e, além disso, a alimenta. Dessa forma, serve como conteúdo de sentido, de pertencimento, de significado e, portanto, de recepção. Considerando a perspectiva de Koselleck e de Le Goff, não podemos ter história sem memória, sendo esta uma relação íntima de dependência e de complementariedade. Assim, a crítica do historiador alemão torna-se importante subsídio para a crítica da memória escolar, uma vez que esta se encontra desconectada de seus “atravessamentos”, de suas relações com o popular, com o estabelecido e com a ancestralidade.

O imperativo burguês de sociabilidade possui no consumo uma de suas principais marcas de sociabilidade e, com ele, o estabelecimento de uma existência que se distanciou da “necessidade” (HELLER, 1998), para, assim, apontar um “futuro” dissociado de importância daquilo que foi estabelecido. Isso não implica em qualquer forma de retorno ou saudosismo, mas sim, no entendimento de que a experiência histórica requer uma recepção mais vagarosa para que, dessa forma, possamos desfrutar daquilo que foi elaborado socialmente.

Quando Koselleck (1999) traz a crítica da modernidade como uma forma de imposição de futuro inesgotável e inatingível – uma vez que suas necessidades são incessantemente reforçadas –, ele nos alerta para a possibilidade de deixarmos esse elo entre a história e a memória. Dessa forma, a vida caminha sempre para frente e, como se estivesse iniciando a cada dia, deixa de satisfazer ontologicamente, ou melhor, deixa de ser uma experiência para se tornar um anseio.

Com isso, considerando o âmbito escolar, os anos letivos podem ser tomados como o início de uma longa jornada marcada por projetos e necessidades que não foram “digeridos”, mas sim, impostas pela necessidade doentia de “profissionalização” e, mais ainda, pela necessidade de formação que produza distinção social (FERNANDES, 1989) – lembrando que os parâmetros de distinção são elaborados conforme os pilares da sociedade burguesa de consumo. Portanto, qual o papel da memória escolar em tempos de hegemonia burguesa? Que tipo de humanidade, de existência, atravessamentos, cultivamos para vivermos de forma plena na escola do tempo do capital? Esses são os questionamentos que tangenciaremos neste tópico.

A memória escolar necessária em tempos de radicalização da ordem capitalista sobre a educação é aquela que, antes de tudo, seja capaz de reforçar os “atravessamentos do tempo” sendo, por isso, ligada ao passado. Esse passado não é concebido como uma estratégia de conservantismo ou como parte de um projeto político-social conservador que naturaliza a existência social e a entende como pronta e acabada – como apregoam pensadores conservadores (KIRK, 2021; OAKESHOTT, 2021) –, mas sim, como um horizonte de sentido (FREIRE, 2018).

Embora a modernidade burguesa tenha imposto distorções nas experiências escolares dos estratos subalternizados pelas relações de classe, é na dimensão do círculo cultural que se encontra o cerne da atribuição de sentido e de valorização da memória. Neste quadro, a educação popular aparece como uma das vias tangíveis e possíveis desta valorização, principalmente, por entender a relação entre educação e ação como imprescindíveis (GADOTTI, 2011). Por isso, vale ressaltar a importância da memória escolar como um elemento cultural, como formador da cultura cívica (FERNANDES, 1989), como experiência de sentido que possa ser verbalizada por “palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 2011).

Isso só é possível se nos atentarmos para uma reorientação em termos político-sociais que, embora tenha que pensar globalmente, possa agir localmente (TORRES, 2011). Esse agir significa desenvolver uma educação crítica, histórica e pautada sobre as experiências cotidianas, de modo que a efetividade histórica (WALLERSTEIN, 2001), possa ser o substrato do pensamento. Assim, o pensamento “grávido” é a via cognitiva de construção de memória escolar que possa, dessa forma, trazer sentido a dimensão local, tão devastada pelos ideais totalizantes da hegemonia burguesa.

Isso implica na percepção de que práticas econômicas, políticas, culturais, em suma, que a educação para a vida, possa ser redefinida sob uma conexão pautada, primeiramente, sobre o local e seu conteúdo histórico e ontológico. É por meio desta ponte que o “atravessamento” ocorre entre a memória e a história, tornando essa via carregada de sentido, principalmente, pelo fato de se atribuir a esta última o *status* de existência. Com isso, a ideia de formação é ampliada, de modo que as necessidades – tão fortemente reforçadas pelo futurismo da hegemonia do capital – possam ser reformuladas, deslocando a centralidade da dimensão econômica para o ser ontologicamente plural (SCHELER, 2008).

Nesta perspectiva, a memória escolar passa por um processo de construção que a engrandece, tornando inviável e insuficiente sua delimitação e sentido na estreiteza econômica e liberal. É mais, muito mais que isso, o necessário para sua construção, principalmente, pelo fato de que o conceito de humanidade passa por uma reformulação cujo objetivo é o reconhecimento de sua complexidade (MENZE, 1981). Esse parâmetro de humanidade imprime novas necessidades para a produção de memória que, nestes termos, apropria-se de conteúdos até então desprezados pela lógica futurista e homogeneizadora do capitalismo.

A ontologia complexa sinaliza para uma experiência de memória escolar que não pode ser resumida em grandes letrados propagandísticos, cuja finalidade é mostrar que aquela unidade escolar aprovou inúmeros alunos para o vestibular. É claro, a aprovação nos concursos de admissão em universidades – principalmente públicas – é um dos objetivos e, certamente, de grande valia para a vida na sociedade moderna. No entanto, o que está em jogo é a redução desta experiência ao patamar de conquistas que só são reconhecidas como tal por conta de possibilidades de êxito econômico.

Essa perspectiva de associar a memória escolar a uma experiência intermediária, incompleta, sub reconhecida, é que implica na deterioração do espaço escolar como produtor de memória que, antes de tudo, deveria remeter a um conteúdo de complexidade humana, de vivências, afetos, reformulações, estética, linguagem e que, em conjunto, pudesse intervir sobre a “gramática política” (NUNES, 2004) de seus sujeitos. Assim, quando a escola é lembrada somente como uma forma de “ser alguém na vida”, de “crescer através do estudo” ou de garantir que “sem educação não somos nada”, ela marginaliza a sua complexidade, como também, a de seus sujeitos.

Nestes termos, pensamos que a escola é um espaço de maximização de potencialidades ontológicas, cujo fim é a busca da plenitude, que só pode ser visualizada e perseguida se entendermos a sua constituição. Nos termos conceituais de Scheler (2008) e Menze (1981), a “formação” humana é multidimensional, plural, complexa e, assim, nos conduz a uma existência que requer desenvolvimento em todas essas compartimentações – usando esse termo com fins meramente didáticos. Dessa forma, se a escola enfatiza como experiência e, conseqüentemente, como memória somente a dimensão racional e seus possíveis desdobramentos econômicos, como ficam as demais?

Nestes termos, a experiência de produção de memória no espaço escolar deve salientar o desenvolvimento ontológico pleno, como forma de evidenciar a importância da experiência escolar como um estar no mundo, como um fazer, de modo que seja significativo construir conhecimentos e atuar criticamente sobre si (FREIRE, 2018). Essa dialética é fundamental para reconhecermos que, somente as dimensões da razão e economia, não podem proporcionar plenitude e desenvolvimento humano.

A memória escolar, nestes termos, não pode continuar trilhando o caminho de valorização restrita dos pilares do capital que, por meio da modernidade burguesa, estabeleceu uma lógica de “expectativas” (KOSELLECK, 2020), que deteriora cotidianamente os sentidos da escola e da produção de memória. O futurismo, os deslocamentos psicológicos e afetivos, as violências causadas pelo desenraizamento do presente e do passado – entendidos como conexões, relações sociais, conhecimentos, sentidos – enfim, tudo isso é usado de maneira bombástica sobre a juventude.

Assim, vale ressaltar o aspecto político-social onde tais elementos se manifestam, ou seja, em sociedades marcadas pelo capitalismo dependente (FERNANDES, 2005), esses efeitos de deslocamento e de deterioração ontológicas são ainda mais selvagens. Isso pelo fato de que essas fissuras se manifestam com mais intensidade, além de que os mecanismos de distinção social são mais brutais em termos de valorização, como também, de condenação. Com isso, as ideologias de cunho meritocrático e liberal possuem terrenos vasto para produção e reprodução de suas ideologias, do mesmo modo que estas trazem mecanismos punitivistas compatíveis com os abismos socioeconômicos e de compreensão ontológica.

Portanto, a memória não pode ser produzida apenas com cartazes, monumentos, livros e manifestações culturais. Ela requer uma capilaridade social – no

dizer de Bourdieu (2001), um processo estruturante que possa ser depositado sobre os corpos, influenciando diretamente sobre o agir humano. Dessa maneira, quando temos uma educação que valoriza apenas o futuro e este é descrito como o alcance de uma profissão rentável, estamos introjetando sobre os sujeitos da escola uma experiência educacional que remete apenas à lógica mercantilista e futurista da modernidade burguesa.

“O desafio educacional”, como afirma Fernandes (1989), é justamente compreender que o espaço escolar ultrapassa, em muito essa lógica, de modo que, em conjunto, a contribuição teórica e crítica de Koselleck (2020), como também dos demais autores que se debruçaram sobre a educação e seus sentidos (MÉSZÁROS, 2008; MENZE, 1981; FREIRE, 2018), deixa claro que o modelo educacional e existencial da modernidade burguesa é insuficiente. Portanto, tanto para fins de desenvolvimento ontológico, como para produção de memória, carecemos de ampliar drasticamente os horizontes de nossas experiências, de modo que, termos como memória e plenitude, possam ser compreendidos por meio de novo conteúdo semântico.

Com isso, consideramos que a crítica de Reinhart Koselleck é pertinente, como também, pode ser tensionada para a reflexão de instâncias ainda pouco exploradas como, por exemplo, a memória escolar. Sua apropriação, dessa forma, extrapola o campo historiográfico e especializados, tornando-se uma chave de reflexão crítica para todos os sujeitos que buscam a efetividade histórica de todas as promessas da modernidade burguesa. Para isso, mais do que a imposição de “expectativas” e de uma sociabilidade pautada sobre um “futuro” que não se realiza, precisamos sobrepôr a experiência temporal, considerando o passado, o presente e o futuro como indissociáveis. Isso não significa que essa postura crítica irá garantir a produção e reprodução de espaços de memória e de sentido, no entanto, sem esta perspectiva e postura crítica, continuaremos certamente a experimentar a demolição da memória como um dos elementos de dominação dos estratos hegemônicos e de poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos neste trabalho a importância do historiador alemão Reinhart Koselleck para a reflexão a respeito da memória no espaço escolar, considerando sua crítica a modernidade burguesa e a imposição de uma temporalidade que valoriza mais as expectativas do que a experiência. Neste sentido,

os afetos, anseios e inconformismos, são deslocados de sua realidade histórica em nome de um conjunto de necessidades impostas pela sociedade do capital, suas instituições e elementos de distinção.

A escola – como instância afetada diretamente por este ordenamento social, político, econômico e cultural – é, cotidianamente, afetada pelas imposições elaboradas pela sociedade moderna que, diante de um aparato ideológico estrutural e institucional, normatiza os objetivos educacionais de acordo com sua lógica. Neste quadro, o que temos é uma escola que existe física e espacialmente, contudo, sua temporalidade encontra-se deslocada para um horizonte de expectativas que a desqualificam enquanto lugar de transformação, de prestígio, de valorização, em resumo, de memória.

A contribuição que trouxemos foi a de tensionar os elementos teóricos e conceituais ofertados pela obra de Koselleck, de modo que possamos refletir criticamente sobre outras instâncias existenciais, como também, fora da produção científica da História e de sua teorização. Este exercício, encontra assim seu objetivo clarificado no comprometimento com a valorização da escola e de suas temporalidades, manifestas e reconhecidas por seus sujeitos que, embora sejam cotidianamente bombardeados pela razão instrumental da modernidade, não estão fadados a ela, muito menos, a qualquer outra forma de fatalismo.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Que tipo de República?** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.



FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES JUNIOR, Elson dos Santos. A educação omnilateral na sociologia de Florestan Fernandes. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 15, n.3, p. 431–447, 2023.

HELLER, Ágnes. **Teoria de las necesidades en Marx**. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

JASMIN, Marcelo Gantus. **Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência política**. Belo Horizonte: Editora UFMG: IUPERJ, 2005.

JEAGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KIRK, Russel. **Breve manual de conservadorismo**. São Paulo: Trinitas, 2021.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à protogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estratos do tempo: estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto/Puc-Rio, 2014.

\_\_\_\_\_. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. **História de conceitos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MENZE, C. Formación. In: J. Speck y otros (Eds.). **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático**. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

OAKESHOTT, Michael. **A voz da educação liberal**. Belo Horizonte: Editora Yné, 2021.

PEREIRA, Luísa Rauter. **A História e “o Diálogo que Somos”**: A Historiografia de Reinhart Koselleck e a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. 2004. 93 F. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Luísa Rauter. O debate entre Hans-Georg Gadamer e Reinhart Koselleck a respeito do conhecimento histórico: entre tradição e objetividade. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n.7, p.245-265, nov./dez. 2011.

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SCHELER, Max. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [p.7-38].