

# **A CONCEPÇÃO POSITIVISTA DA HISTÓRIA E SEUS MECANISMOS DIDÁTICOS DE ALIENAÇÃO E MANIPULAÇÃO DAS AULAS EM FAVOR DO SISTEMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO**

Thamirys Lima Santana  
Graduanda de Pedagogia pela  
Universidade Federal do Piauí

**RESUMO:** A História se constitui das relações humanas com os objetos, pessoas e com a natureza. Sabendo-se que nem sempre o que resulta dessas relações pode ser considerado benéfico para a humanidade, o Ensino de História pode ser usado como instrumento de alienação/subordinação e ocultação de fatos. Sob os enfoques do Positivismo, esta tem sido manipulada, adaptada e até reelaborada para que chegue ao espaço escolar com o intuito de suprir as necessidades da elite burguesa - que, por sua vez, luta para se manter na condição de dominante no contexto sociopolítico e econômico capitalista. Através, de uma pesquisa de campo, este escrito, traz questionamentos sobre a influência do positivismo de Augusto Comte no Ensino de História e qual o reflexo desta interferência na aprendizagem dos educandos e na postura didática dos(as) professores(as). A metodologia utilizada durante a pesquisa foi entrevista, observação das aulas e rodas de conversas com estudantes. Por fim, nosso intuito, além de trazer a reflexão sobre a problemática, debater sobre atitudes a serem tomadas (pela população, governo, instituições de ensino) para que a escola e o Ensino de História saia da posição de submissa à ordem socioeconômica e político vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Positivismo; Capitalismo; Ensino; Manipulação.

## **1. INTRODUÇÃO**

História é necessidade social, pois, compõe uma das áreas, entre outras, fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, afinal, tudo o que tocamos, vemos, lemos, vivemos e ouvimos é História. Ela é a própria vida com todas as suas contradições, conflitos, estereótipos, preconceitos, sofrimentos, injustiças ou não, rebeldias, revoluções ou conformismo, é morte, é vida, é felicidade e também tristeza, enfim, é tudo que resulta das relações humanas com os objetos, as coisas, os animais, os planetas e com as pessoas. Portanto, a História se constitui em um universo de revelações de vivências que podem ou não, dependendo do ponto de vista de quem se valer dela, causar um grande impacto na sociedade.

Por isso, pode ser usada como instrumento de manipulação/alienação/ subordinação e ocultação de fatos. Por exemplo, no positivismo – doutrina inaugurada na primeira metade do

século XIX por Augusto Comte e consistia na ênfase da ciência e na observação sistemática dos fenômenos como o único caminho para se chegar ao “conhecimento real” – a História introduz conceitos que facilitam a aceitação da organização econômica vigente. Além disso, a educação institucionalizada trabalha para que as pessoas alcancem características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo do trabalho capitalista - processo de acumulação (NIKITIUK, 2001).

Entretanto, para que chegue ao sistema educacional de forma apropriada ao capitalismo, a História sofre, antes, uma rigorosa interferência cultural em que os elementos dos materiais históricos (documentos, relatos, depoimentos, entrevistas, livros, imagens, etc.) são reelaborados, adaptados, deturpados de acordo com as necessidades das pessoas envolvidas em tal transformação e, só então, são transmitidos de forma arbitrária e acrítica na sociedade através do sistema de ensino, da mídia, das empresas etc. No positivismo o papel do(a) professor(a) neste processo é o de reproduzir os conhecimentos sem nenhuma contextualização ou contestação, os conteúdos curriculares são sempre absolutizados, não passíveis a questionamentos (NIKITIUK, 2001) .

Porém, no século XXI será que o positivismo possui a mesma força do início de sua existência no século XIX? Qual a sua influência na didática e postura do trabalho docente dentro da sala de aula? Cordeiro (2009, p. 13) debate essa problemática quando diz que se “algum estudante do século XVIII ou XIX pudesse ser transportado no tempo para o século XXI e por acaso, caísse em uma sala de aula, ele se encontraria num ambiente que lhe pareceria muito familiar”. As disposições das cadeiras em sala, a postura do(a) professor(a), os conteúdos e suas abordagens algumas vezes diferem-se, porém, a realidade é que não houve grandes transformações no modo como a escola e as aulas, atualmente, são dirigidas quando comparadas com as do século XVIII e XIX, por exemplo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.49) “o trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual”. Portanto, o(a) professor(a) não deveria agir como o “dono do saber”, mas, o(a) mediador(a) nesse processo de construção do conhecimento. De que forma os educandos podem adquirir autonomia intelectual se não aprenderem a construir suas aprendizagens sozinhos e se os assuntos são impostos sem margens à discussões? Outra indagação sobre as metodologias utilizadas no ensino da História, é saber o porquê as didáticas dos docentes do século XXI não se diferem

das metodologias de ensino utilizadas em séculos passados, mesmo o mundo tendo se transformado em tecnologia, geograficamente e, principalmente, no âmbito dos relacionamentos humanos?

Pensando nesses questionamentos e através de um estudo de caso realizado em uma escola de ensino fundamental, no município de Parnaíba/PI, decidimos voltar o olhar deste artigo direcionado a responder tais perguntas (ou pelo menos parte delas) através de discussões sobre a doutrina positivista, o sistema socioeconômico e político vigente e as realidades contraditórias das escolas brasileiras. Portanto, este escrito vem abordar as metodologias utilizadas no Ensino de História, qual a influência do positivismo de Augusto Comte e seu impacto à educação e, principalmente, o que é necessário para que o(a) professor(a) rompa com essa metodologia retrógrada, elitizada e alienante.

## **2. A ESCOLA E A DOCTRINA POSITIVISTA**

A escola, tal como conhecemos, surgiu entre os séculos XV e XVIII na Europa Ocidental num período de grande efervescência política. Nesse período histórico, principalmente no século XVIII, a revolução francesa – processo histórico de grandes mobilizações na França no final do século XVIII e século XIX, caracterizada, principalmente, pela contestação de instituições que pareciam eternas como a Igreja - já estava presente nos pensamentos e nos discursos dos intelectuais da época, conhecidos como iluministas (GADOTTI, 1999).

Entre os iluministas, destaca-se Rousseau, século XVIII, este foi um dos primeiros a definir a infância como uma época particular da vida do ser humano. Gadotti (1999) afirma que Rousseau centralizou pela primeira vez, o tema da infância na educação. Segundo Rosseau, os homens nasciam naturalmente livres, mas, a sociedade o reprimia limitando o exercício desta liberdade. A partir dele a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura. Além de Rousseau, Froebel (1782 – 1852) foi o intelectual idealizador dos jardins da infância e considerava que o desenvolvimento da criança deveria acontecer através de atividades espontâneas, lúdicas.

Assim, como eles, muitos outros intelectuais iluministas contribuíram para o surgimento de um novo conceito de educação como, por exemplo, o alemão Emanuel Kant (1724 – 1804), Pestalozzi (1746 – 1827), Herbart (1776 – 1841). Esses teóricos iluministas

exaltavam a individualidade, a transformação da sociedade através da educação e davam importância a um ensino universal e que desenvolvesse a criança integralmente. Gadotti (1999) cita que tais teorias deram suporte a Revolução Francesa no atendimento às exigências da população que clamava por um sistema educacional igualitário a todas as classes da sociedade e que atendesse as necessidades, principalmente, da classe operária. No entanto, a proposta de uma educação universal, igualitária, gratuita e de qualidade ruiu sob os interesses da nova classe dominante.

Depois de tantos séculos de sujeição feudal à Igreja, a burguesia estava arrancando daquela o monopólio da educação. Apresentava uma *teoria educacional nova*, revolucionária, que afirmava os direitos do indivíduo. Falava em ‘humanidade’, ‘cultura’, ‘razão’, ‘luzes’... categorias da nova pedagogia. Naquele primeiro momento de triunfo, a burguesia assumiu de fato o papel de defensora dos direitos de todos os homens, afirmando o ideal de igualdade e fraternidade. A nova classe mostrou, contudo, muito cedo – ao apagar das “luzes” da Revolução de 1789 – que não estava de todo em seu projeto a igualdade dos homens na sociedade e na educação. Uns acabaram recebendo mais educação do que outros. Aos trabalhadores, diria Adam Smith (1723-1790), economista político burguês, será preciso ministrar educação apenas em conta-gotas. A educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara o próprio Pestalozzi (GADOTTI, 1999, p. 92).

A escola pública, portanto, é fruto dessa revolução burguesa. O novo modelo de educação foi pensado no seio das teorias iluministas, mas, foi sistematizado e reafirmado no pensamento positivista com algumas transformações e adaptações para satisfazer os anseios por poder de dominação da classe emergente. O positivismo é uma doutrina inaugurada na primeira metade do século XIX por Augusto Comte e consiste na observação científica dos fenômenos sem qualquer atribuição a metafísica ou a teologia tomando como base apenas o mundo físico ou material (LACERDA, 2004). De acordo com Comte (1844), todas as nossas especulações estão sujeitas a passar por três estados teóricos distintos e sucessivos, qualificados habitualmente de estado teológico (fase fictícia) seguido do metafísico ou abstrato e por fim o positivo ou real.

A primeira fase considerada teológica seria o predomínio da necessidade primitiva de cada indivíduo de atribuir aos deuses ou seres fictícios os fenômenos e problemáticas cotidianas. O segundo estado, sucessivo ao anterior, a metafísica, seria uma espécie de filosofia intermediária entre a teologia e o pensamento positivo, este último por sua vez, para Comte, é a emancipação humana através da observação sistêmica, da experimentação, especulação dos fenômenos como o único caminho para alcançar uma “verdade” científica

(LACERDA, 2004). Em sua doutrina, Comte exaltou a ciência como sendo a única base pela qual se chega a conhecimentos acessíveis.

Além disso, o pensamento positivista defende que para uma sociedade ser harmoniosa, ela precisaria se manter estável, sem grandes modificações na sua estrutura disseminando entre as pessoas a doutrina da sábia resignação ao seu *status quo* (GADOTTI, 1999). Para Durkheim (1858-1917), um dos maiores representantes da doutrina positivista, “a sociedade não poderia existir sem que houvesse homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamada pela vida coletiva”.

### **3. O SISTEMA CAPITALISTA, O POSITIVISMO E A HISTÓRIA**

No capitalismo, o pensamento positivista transforma-se em um modelo de educação pelo qual a sociedade prepararia no íntimo das crianças, as condições essenciais para que esta na vida adulta pudesse se submeter de forma acrítica às exigências do mundo do trabalho burguês. Esse método difundiu-se em âmbitos globais incorporando em seu espírito o cerne do pensamento capitalista e impondo de forma arbitrária às escolas um currículo voltado para a memorização, a repetição, o tecnicismo, o autoritarismo e disseminando a cultura do dogmatismo científico em que os conteúdos reproduzidos pelo(a) professor(a) em sala seriam não passíveis a contestação, pois, eram considerados “verdades absolutas” (NIKITIUK, 2001). É então que o capitalismo descobre um de seus preciosos instrumentos de manipulação/alienação/subordinação da sociedade e que se constitui no século XX uma arma importante: a escola e o sistema educacional.

Por isso, não é de grande estranhamento constatar que o modelo de escola burguesa possui características semelhantes em todo o mundo. Cordeiro (2009) destaca algumas dessas características como, por exemplo, o ensino seriado ou em divisões por ciclos; ensino fundamental com duração de 8 à 9 anos; professores generalistas nas séries iniciais e especialistas nas séries finais; a rígida distribuição de cargas horárias por disciplina e por turnos; utilização de mecanismos de controle didático através de processos de avaliação sistemática e de duração curta e por meio do cumprimento rígido do currículo escolar. Tais semelhanças propiciam ao sistema do capital um domínio maior das demandas de oportunidades e de conhecimentos adquiridos pelas diferentes classes.

Mas, qual a relação do positivismo e do sistema socioeconômico capitalista com a disciplina de História? Ora, todas essas vertentes filosóficas, conflitos ideológicos e revoluções construíram um caminho para a educação, influenciando-a, moldando-a e transformando-a à medida que a sociedade também se modificava. Portanto, todas essas mobilizações sociais, teorias, doutrinas de pensamento é a própria História trilhando seu curso guiado pelo movimento da existência humana, sendo tudo aquilo que comporta ou que tenha relação com os seres humanos, não cabendo apenas no conceito estreito de uma disciplina curricular. Devido tamanha importância, esta História não é exposta na sociedade de forma dinâmica, dialógica, variante em suas suposições, lógico, por ser também detentora de grandes e perigosas revelações. Não demorou e logo foi perceptível o seu poder alienador e subordinador à medida que as realidades dos fatos eram reveladas ou ocultadas. É fato que aqueles que se considerassem os “donos da História” também seriam seus manipuladores para toda a sorte de trapaças, imposições, injustiças e crueldades.

Como já havíamos anunciado, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola pública no município de Parnaíba/PI, confrontado com leituras de autores que se aprofundaram na pesquisa da relação sociedade, sistema sociopolítico, capitalismo e a escola, observamos que o Ensino de História é caracterizado por conhecimentos que são organizados numa corrente de causas e consequências que ocorreram (como se a História fosse legada apenas ao passado, totalmente separada do presente) de forma contínua, como sendo um processo de evolução natural e harmonioso, portanto, um conhecimento acabado, não flexível à criticidade. Além disso, Ribeiro (2001) pontua claramente o quanto que esta disciplina é eurocêntrica, mecânica e factual.

Durante nosso estudo de caso verificamos que a influência da cultura educacional positivista é encontrada com clareza no ambiente escolar e na didática do trabalho docente investigado. Pois, os(as) professores(as) não conseguiam manifestar nenhum interesse em arriscar outros métodos de ensino, estavam habituados ao ensino tecnicista, acrítico e meramente reprodutivista dos conteúdos. O Ensino de História, em nossas análises empíricas, correspondeu à memorização de datas comemorativas e acontecimentos históricos de caráter questionável, restringia-se a fala do(a) professor(a) e ao uso do livro didático sem nenhuma contextualização ou criticidade por parte dos docentes e discentes, reprimindo, inclusive, alguma manifestação ou questionamento dos estudantes.

Os(as) professores(as) das séries observadas relatavam sentimentos de desmotivação com a profissão e apresentavam aparente descomprometimento com a qualidade do ensino. A indisciplina dos educando, a evasão escolar e os dados de alto índice de analfabetismo são alguns dos elementos que serviram para justificar tal desmotivação. Ao perguntarmos sobre a metodologia utilizada no Ensino de História, foram específicos quanto ao uso intensivo do livro didático intercalado, entre outros recursos pedagógicos, com o uso de cartazes e aulas de campo. Porém, mesmo com algumas diferenciações na utilização de instrumentos didáticos, a aula prosseguia sempre com cunho arbitrário, extremamente expositivo, acrítico e sem abertura para o diálogo entre docentes e discentes e, distanciamento da realidade dos educandos.

No entanto, essa problemática não é singular aos profissionais da escola alvo de nosso estudo, pois, não é difícil encontrarmos relatos parecidos, constituindo um quadro de características comuns nas escolas públicas brasileiras/nordestinas/piauienses. Essa realidade tão agressiva é avessa aos discursos das autoridades responsáveis pela educação neste país. É gritante o abismo que existe entre a realidade das escolas públicas para aquela apresentada com eloquência pelas pessoas que estão no poder. É fato que suas falas possuem a função de mascarar o que está evidente, pois, o que se vê são escolas do setor privado recebendo incentivos do governo para manutenção de sua boa qualidade enquanto o ensino público é degradado, sucateado e inócuo, pois, não transpõe o discurso para a prática.

Os(as) professores(as) são desvalorizados e a educação gratuita torna-se, no sistema capitalista, uma “mercadoria de segunda classe, muitas vezes cara, não sendo favorecida aos mais pobres, pois estes são excluídos do sistema” (PARRON, 1996, p.83). A educação só é interessante para os políticos nos períodos de campanhas eleitorais. Para o sistema vigente é mais agradável e lucrativo investir em um ensino que possua valor de moeda de troca e que aqueça a economia, isto em detrimento da precarização das escolas públicas, sendo assim, as instituições educacionais no Brasil refletem na sua práxis a mesma divisão de classes da sociedade civil.

Parron (1996) explica que a prática sociopolítica e econômica do mundo capitalista influencia na metodologia em sala de aula fazendo com que o(a) professor(a) reproduza o mesmo sistema, desta forma, este(a) trabalha para a manutenção da submissão da educação aos donos do capital para a perpetuação do *status quo*. Portanto, os métodos positivistas de ensino favorecem ao capitalismo, pois, tem se demonstrado ao longo dos anos, perspicaz no

exercício de contribuir para que a sociedade permaneça sob a perspectiva da dominação, “onde o ser é pensado a partir do horizonte do dominador [...] a finalidade última é manter o sistema como está, e a educação deve ser um instrumento que ajude a reproduzir esta moralidade vigente e perversa” (PARRON, 1996 p. 84).

Em uma conversa com uma professora do 4º ano do ensino fundamental, analisamos relatos que se configuravam quase que em um desabafo, das dificuldades enfrentadas por ela nas suas relações com outros profissionais da educação atuantes na escola em que trabalha (gestora, supervisora, professoras) e com os alunos e suas famílias. Os alunos eram considerados por ela “rebeldes sem salvação”, pois, tinham sérias dificuldades na aprendizagem e comportavam-se de forma desinteressada pelos estudos. De acordo com os relatos da docente, a maioria das crianças era oriunda de famílias carentes, moradoras de bairros necessitados de saneamento e segurança, cujas famílias, em sua maioria, sobreviviam com um salário mínimo (e até com menos de um salário), e demonstravam descaso com a formação e educação de seus infantes.

Foram poucos os educandos que encontramos que tinham uma frequência maior da presença de seus responsáveis em suas atividades escolares. Por coincidência ou não, os aprendizes que não tinham uma mínima supervisão de sua aprendizagem por parte de seus tutores eram aqueles, considerados pela professora, como os mais desinteressados, inquietos e bagunceiros. É então que percebemos através de nosso estudo que o sistema educacional, além de alienador, se mostra excludente, pois, aqueles que não se inserem no sistema capitalista são incluídos de forma subalterna através de uma educação precária em escolas sucateadas e marginalizadas pelo poder público e pela sociedade.

São crianças provenientes de famílias que estão em situação de extrema pobreza e que não encontram na escola pública apoio pedagógico, psicológico, e de assistência social para que a família visualize outra perspectiva de vida para o futuro de seus filhos. O resultado disso é a exclusão social desta criança atribuindo-lhe, erroneamente, a culpa pelo seu próprio “fracasso” escolar. As frases mais utilizadas pelas professoras, durante nosso estudo de caso, para justificar a dificuldade de aprendizagem do aluno, não somente na disciplina de História, eram “ele não aprende porque não quer”, “esse menino é burro”, “ele é preguiçoso”. No entanto, não encontramos nenhum trabalho social dentro da escola para inserir esta criança na sociedade, tampouco, um trabalho de assistência familiar.

É inaceitável atribuir a uma criança a culpa pelas dificuldades cotidianas encontradas por ela devido a precarização e marginalização social correspondendo ao abandono de suas famílias pelo sistema educacional, socioeconômico e pelas políticas públicas. Em relação ao ensino da História como forma de conhecimento, percebemos que esta disciplina não escapa a caracterização capitalista. Sob os domínios e enfoques positivistas, pois, está sempre direcionada a transmissão de conceitos absolutizados, sem análise dos conteúdos, impedindo a disseminação, dentro da escola, da cultura da indagação, da pesquisa, da investigação dos fatos. A partir de entrevistas com os alunos, constatamos que, neste contexto escolar, é muito difícil para eles discordar ou questionar o que fora dito pelo professor. E quando perguntamos sobre o que aprenderam nas aulas de História suas falas apenas reproduziam o que foi dito outrora pelo docente.

ROCHA et al. (2001, p.55) cita que o exagero no uso do método certamente conduz à produção de um alunado de baixo senso crítico, uma vez que este é colocado na condição de objeto a ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aquele que tem à sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a este aluno assumir um padrão de passividade intelectual sem aprender os caminhos que levem à busca e criação do conhecimento. Não aprendendo a andar sozinho, sem produzir as suas próprias conclusões tornar-se-á um alvo fácil de manipulação de toda sorte.

Entretanto, a escola não é instrumento exclusivo de opressão da classe dominante. Ela tem a função de libertar, conscientizar e modificar as realidades a partir da construção crítica dos conhecimentos. O trabalho do(a) professor(a) precisa exercer um papel político/pedagógico dentro das escolas, sabendo que nossa atividade não é neutra e, tampouco, deve ser pacífica diante da crise vivenciada pela educação no Brasil. Cortella (2008, p. 114) cita que “a escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças sociais mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças”.

As elites utilizam as escolas para perpetuar seu poder, porém, mesmo que não queira, a educação por ela transmitida torna-se, a partir de suas contradições, uma arma fatal contra as injustiças e exclusões sociais do capitalismo e contra a subordinação ao sistema burguês. É preciso, primeiramente, que aja, por parte de todos aqueles que trabalham nas escolas, um estudo e pesquisa destas diferentes realidades sociais provenientes de seu corpo discente, considerando a importância de seu cotidiano e se apropriação de suas vivências fora da escola. Só então, através do entendimento da realidade dos alunos, é que podemos, enfim, tomar atitudes com o objetivo de ajudá-los no seu processo de construção do conhecimento e de conscientização social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa romper com as barreiras impostas pelo modelo socioeconômico vigente, associado ao sistema positivista de educação, através da construção crítica, dialógica e consciente dos conhecimentos, defendendo sempre sua autoridade, porém, expurgando o autoritarismo, a arbitrariedade e a aceitação dos fatos como verdades absolutas. É preciso haver uma mudança radical na concepção de escola e ensino no íntimo dos discentes. No entanto, mesmo que ocorram essas transformações tão profundas, transformar somente a consciência das pessoas não será suficiente. É fundamental que ocorram mobilizações e lutas por um ensino justo para todos, que não exista diferença entre a escola para o pobre e a escola para o rico.

É necessário um comprometimento por parte das autoridades responsáveis pela educação deste país, pois, o modelo capitalista empenha-se em defender os direitos não do povo chamado, muitas vezes, grosseiramente de subalternos, mas dos direitos de uma minoria elitizada que se apropriou do aparelho do Estado e que não deseja abrir mão de seus lucros optando pela solução mais simples: “a solução do ensino pago” que significa “expandir a rede de ensino privado” (GADOTTI, 1997, p. 118).

Observamos no estudo de caso o quanto as escolas estão sucateadas, abandonadas pelo poder público, tão diferentes das escolas de ensino privado que se mostram, na maioria das vezes, de uma estrutura física e didática muito diferenciada e em crescente valorização. Devido a péssima qualidade do ensino gratuito, o pobre busca sempre as escolas do setor privado, muitas vezes, pagando mensalidades absurdas que comprometem a renda mensal da família. Trata-se, portanto, de entender qual a real ligação da escola com a economia, entre educação e produção na sociedade capitalista. Como bem destaca Tomáz Tadeu da Silva (1999, p. 32) “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”.

Consideramos, a partir de nossas reflexões quanto à pesquisa de campo, que o modelo positivista relacionado ao Ensino de História possui grande influência na escola alvo de nossas observações. É característico, inclusive, na postura didática dos(as) professores(as), nas disposições das cadeiras em sala, na avaliação da aprendizagem da turma e na forma como os conteúdos eram apresentados. Mas, quanto a postura dos infantes, constatamos que

estes ora agiam de forma submissa à autoridade dos(as) docentes, ora rebelavam-se, sem grandes efeitos, contra a arbitrariedade do ensino. Nesse contexto, percebemos que de acordo com o positivismo vinculado ao sistema capitalista, os ensinamentos dirigidos aos filhos dos oprimidos, na escala social do trabalho, devem ensinar a subordinação através de suas relações sociais.

Oposto a essa realidade, as escolas direcionadas aos filhos dos que ocupam as mais altas classes sociais voltam o ensino à prática de atitudes de liderança, comando e autonomia (SILVA, 1999). É desta forma que a educação vem contribuindo para a reprodução da sociedade e da aceitação e perpetuação de seu *status quo*. O Ensino de História corresponderia, portanto, nesta busca por novos caminhos para a educação justa, eficiente e de qualidade, como um meio de conscientização das massas populares, revelando a crueldade da realidade mascarada na mídia e nos discursos políticos.

Neste caso, a História deveria ir para além dos muros da escola e alcançar os bairros, as comunidades ampliando forças na conquista de um ensino igualitário. Entendemos que esta disciplina deve ser trabalhada pelos docentes para apropriação da realidade, vislumbrando o passado através do entendimento do presente a partir das vivências e leitura de mundo de cada aluno num esforço contínuo para construção de uma sociedade mais justa. Como afirmou Cortella (2008), “A Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano X humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor”.

Nosso compromisso é com a realidade futura das escolas públicas brasileiras e o que vamos deixar de herança para as próximas gerações, se é um ensino cada vez mais esquecido pelo poder público, sucateado e excludente ou um ensino de qualidade, igualitário a todos na sociedade e, principalmente, uma educação mais humana e libertadora das correntes que nos aprisionam a um sistema habituado à centralização de riquezas nas mãos de uma minoria elitizada em detrimento da miséria e do abandono da maioria pobre da população.

## BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COMTE, Augusto. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. Tradução e adaptação de CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **A divisão do trabalho social: volume II**. Tradução e adaptação de Eduardo Freitas e Maria Inês Mansinho. 2 ed. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da educação: um estudo introdutório**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARRON, Maria Joaquina. **Novos paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação**. São Paulo: Paulus, 1996.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Rio de Janeiro: Autêntica, 1999.
- LACERDA, Gustavo Biscaia. Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o poder temporal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 23, p. 63-78, nov. 2004.