



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O PAPEL SOCIAL DA DISCIPLINA HISTÓRIA COMPREENDIDO PELA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Elisângela Santos Oliveira*
(UESB)

RESUMO

Neste texto procura-se problematizar a escola e o ensino de história a partir da leitura de alguns autores da sociologia da educação. A intenção é compreender a disciplina História e o seu papel social pela compreensão de alguns elementos que se fortalecem ou se constituem a partir das instituições escolares, como: o processo de formação de identidade, as conformidades sociais, as regras de conduta, a permanência e aceitação de hierarquias etc. Esse entendimento circunda a presença do ser humano, como o indivíduo que se encontra inserido numa determinada sociedade e que é influenciado por esta convivência. A Sociologia da Educação oferece ao pesquisador as bases para o estudo dessa problemática, visto que se dedica também, ao entendimento do homem como ser social e da escola inserida nessa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História; Educação; Sociologia da Educação.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil ganha forças no advento da Primeira República, quando a conjuntura vivenciada repleta de transformações – expansão da produção do café; melhoras na comunicação, nos transportes, na rede urbana; crescimento industrial;

*Especializanda em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Orientanda d Professora Doutora Maria Cristina Dantas Pina. E-mail: Elis_vc@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

crescimento urbano acoplado ao fim do regime escravista e a adoção do trabalho assalariado – encaminha o país para um processo de modernização. A sociedade clamava por uma democratização do conhecimento, visto que diversos setores passavam a exigir um maior grau de instrução. (GHIRALDELLI, 1990).

A história da disciplina História no Brasil tem a sua trajetória imbricada com a história da educação, pois foi consolidada no começo da Primeira República, onde, juntamente com as necessidades sociais surgidas, também surge a necessidade de repensar a identidade nacional. Essa forma de conceber a disciplina História perpetuou-se, e a sua concepção curricular esteve sempre norteadas por um ideal de nação brasileira verificado em determinado período histórico tendo as suas mudanças e permanências curriculares sempre acompanhadas de interesses políticos. De acordo com Selva Fonseca (1995, p. 61),

há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação.

Verifica-se então que, mais do que uma instituição de ensino, a escola é um espaço onde se solidifica valores em que determinados setores da sociedade acreditam serem os mais adequados para a manutenção do “estado de bem-estar social”. E a disciplina História exerce um papel fundamental nesse processo, visto que a sua abrangência perpassa o enraizamento de valores culturais, crenças, identidade etc.

O estudo da educação tem muitas dimensões e possibilidades de entendimento. Vários olhares têm sido lançados sobre esse objeto que, de certo modo, pode ser considerado complexo e passível de diferentes abrangências. Para ESTEBÈBANEZ e VIDAL (2000, p. 10),



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

la enseñanza, como hecho social, es estudiado desde diferentes perspectivas y a partir de diferentes vertientes: pedagógicas, sociológicas, tecnológicas, epistemológicas, metodológicas, económicas, comparadas, etc.; aspectos comprendidos todos dentro de las Ciencias de la Educación.

Tendo o viés sociológico como vertente norteador, esse trabalho procura abranger os processos que delinearão ideais de identidade, no método de consolidação da disciplina História, para que o Brasil se tornasse uma nação de fato. Pretende ainda, a partir de um entendimento sociológico da educação, conhecer as relações de poder que nortearam as determinações curriculares.

I

Diversos sociólogos contribuíram para o estudo da Sociologia da Educação, dentre os clássicos pode-se citar Emile Durkheim (1858-1917) que tem sido considerado como o primeiro a discutir a escola inserida no espaço social. Durkheim defendia que, a partir do momento em que o sujeito se vê inserido na sociedade ele já começa a ser moldado para atuar e conviver com os outros. Para ele a escola se caracteriza como o lugar de consenso natural, onde o indivíduo apenas aceita aquilo que lhe é indicado a seguir, “salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente” (DURKHEIM, 2004, p. 35).

Durkheim parte da premissa de que o indivíduo é naturalmente egoísta, sendo desprovido da capacidade intrínseca de viver em sociedade. Dessa forma, a família, assim como as escolas e as universidades, realiza o processo de preparação desse indivíduo



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

para o convívio social. A educação tem “justamente por objetivo fazer o ser social. Nela se pode ver, em suma, como esse ser se constituiu na história” (Idem, p. 35).

Tendo como base o pensamento de Durkheim, é possível afirmar que o sujeito ingressa na sociedade exatamente no momento em que passa a integrá-la, ou seja, logo no momento em que nasce. Nesse momento dar-se início ao processo em que as instituições sociais passam a moldá-lo. Em primeiro lugar, o sujeito passa pelo controle da instituição família, depois o controle do seu convívio em sociedade, em seguida o controle da escola etc. A partir desse momento o sujeito apropria-se ou não dessas regras que o conduz à coexistência com o seu grupo e se assim não o fizer, certamente ficará á margem desse espaço. Durkheim aprecia a educação como uma norma jurídica ou uma lei que se impõe de forma coercitiva, sendo assim a considera como um fato social⁴⁸⁹. É a partir da educação que a sociedade revigora as condições de sua própria existência.

O contexto do final do século XIX no Brasil exemplifica esse posicionamento, quando as condições sociais verificadas – diversidade dos grupos populacionais (negros forros e a chegada de imigrantes) – apontavam para o risco de revoltas, principalmente por parte da população escrava, numericamente superior, e principalmente o risco de influências culturais dos imigrantes. A sociedade (Estado) precisou reafirmar suas regras de conduta, ou seja, teve a necessidade de transmitir e fixar nos indivíduos a forma como eles deveriam conduzir suas existências para que fosse possível o convívio social, a educação funcionou como um excelente instrumento para esse fim. Para Tais Fonseca,

[...] no século XIX a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural (2004, p.45).

489 “Consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercivo em virtude da qual se lhe impõem”, porém não se pode confundir com os fenômenos orgânicos nem com os fenômenos psíquicos (Durkheim, 2004, p.33).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Isso aponta um posicionamento da instituição Escolar, demonstra que ela atua, não em função do indivíduo, mas sim em função do interesse do Estado no sentido de homogeneizar os indivíduos, na compreensão de que a identidade nacional é a reprodução da consciência de ser parte da mesma nação.

No final do século XIX, intelectuais que se voltaram para o estudo da sociedade brasileira, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha terão suas obras marcadas pela tradição do pensamento “que procura insistentemente definir o fundamento do ser nacional como base do Estado brasileiro” (ORTIZ, 1947, p.130). Esses intelectuais buscaram, a partir da compreensão das crises e dos problemas sociais, organizar uma identidade conveniente ao novo Estado nacional. Para Bittencourt eles “defendiam e concebiam o nacionalismo como busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira” (1993, p. 215). Nesse sentido, pode-se dizer que o homem é, ao mesmo tempo, criador e produto da sua identidade e, seguindo o posicionamento de Durkheim, ele deve aceitar a representação que a coletividade lhe proporciona e cuja constituição passa pelo resgate dos valores determinados pela história.

II

Outra contribuição importante para a Sociologia da Educação vem de Karl Marx (1818-1883), que – diferentemente de Durkheim, que vê a escola como um espaço de consenso natural – defende que a escola é, na verdade, um espaço de conflito social, ou seja, a escola é classista. Segundo Sarup (1986, p. 126),

[...] apesar de pretensão de que o ensino não é político, as escolas doutrina a criança para a aceitação do sistema político. O sistema escolar é uma forma de doutrinação para levar a criança,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

passivamente, à aceitação de uma ideologia que a mantém “democraticamente no seu lugar.

Portanto, a identidade nacional não é uma determinação natural, espontânea ou isolada, como fazem crer ao senso comum; mas o resultado de múltiplas determinações dialeticamente articuladas. Não é possível compreender o ideal de identidade e nação brasileira inculcado pela “grade curricular” da disciplina História e aceito inadvertidamente pela coletividade, se não existir um avanço para além da aparência desse fenômeno, como explica Karel Kosik (1976, p.10):

A práxis⁴⁹⁰ utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de formalizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (...).

A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue.

Em consonância com esse entendimento, pode-se dizer que a produção do conhecimento, assim como a produção de mercadorias, assume dimensões alienantes, ao ponto de desumanizar o indivíduo. Nas palavras de Sarup (1986, p. 119), “educação é um modo de produção que envolve alunos e professores, e o conhecimento é ao mesmo tempo propriedade privada e ‘capital’ cultural. As escolas são fábricas”.

Nesse sentido, quando se trata da disciplina História, esse controle é ainda mais marcante. Ela exerce um papel primordial que é a preservação da memória nacional e, dessa forma, a ela vem sendo atribuído o papel de contribuir para formar e consolidar a

490 Na teoria marxista, práxis refere-se ao conjunto das atividades humanas que tendem a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

identidade da nação brasileira. Dentro desse processo, as diferenças culturais e todas as especificidades individuais são desprezadas no sentido de homogeneizar a sociedade.

Nas escolas, ensina-se na intenção de formar indivíduos capazes de devolver para a sociedade aquilo que aprendeu em forma de serviços. Não existe um interesse em desenvolver no indivíduo seus potenciais latentes, ao contrário disso, na maioria das vezes esses potenciais são desprezados para dar lugar ao desenvolvimento de habilidades utilitárias (SARUP, 1968).

Como se verifica a partir da década de 30, quando o Brasil enfrentava uma crise no modelo agroexportador, que começava a ceder lugar para o modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Nesse contexto a escola assume uma nova roupagem, voltada para desenvolver um maior nível de escolarização nos seus alunos, visando à adaptação destes as exigências do novo modelo, especialmente a população urbana.

Para Sarup (1968, p. 124),

Em lugar de desenvolver o potencial inerente aos poderes do Homem, o trabalho capitalista consome esses poderes sem reabastecê-los. Em muitos aspectos da educação, o potencial inerente aos indivíduos é negligenciado e a pessoas é considerada como uma mercadoria no mercado. Ou seja, o “potencial” é considerado apenas em termos da utilidade para as “necessidades sociais”, e, em lugar de ser desenvolvido, é explorado.

Em muitas de nossas escolas é o produto, conhecimento, que determina aquilo que o aluno-trabalhador faz. [...] O conhecimento é situado, com frequência, fora, acima e além tanto do professor como do aluno. [...] O conhecimento dos alunos é afastado deles, ou, para sermos mais precisos, o aluno dissocia o conhecimento de si mesmo, porque suas necessidades ou individualidades não são consideradas. Isso não é difícil de compreender porque o conhecimento não lhe pertencia, desde o início, mas *lhe era fixado por outros*. (1968, p.130).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Esse entendimento marxista, de educação alienada, se aplica tanto para os alunos, que não vêem sentido naquilo que aprendem, quanto aos professores que, freqüentemente, transmitem os conteúdos sem saberem o objetivo ou a importância desses conhecimentos para a vida dos seus alunos.

No ensino da disciplina história, a queixa da grande maioria dos professores é justamente a não compreensão dessas escolhas. Nas escolas de Ensino Fundamental, os conteúdos de história ensinados são fundamentados quase que exclusivamente nos livros didáticos destinados a cada série. A forma de tratar os conteúdos não difere muito de um livro para outro e o arranjo desses é feito com base nas deliberações das políticas educacionais vigentes em cada época histórica

Para Selva Fonseca (1995) o currículo é um dos mecanismos de socialização do saber, e a sua estruturação está inteiramente relacionada com as condições históricas de sua produção: a realidade das escolas e da sociedade de uma forma geral.

III

Durkheim procurou demonstrar o quanto o sistema educacional é fundamental na transmissão da cultura aos indivíduos, nesse sentido ele propunha que essa difusão aconteceria de forma igualitária entre as pessoas que a ele tivessem acesso.

Mas para Bourdieu (1998), já no convívio em família o indivíduo começa a ser inserido nesse mundo cultural, bem antes de ingressarem na escola as crianças já iniciam o processo de socialização, e essa integração é adequada aos valores, referentes ao patrimônio cultural do universo social, ao qual fazem parte.

Apesar da aparência de “oportunidades iguais para todos”, que se estabelece quando se reproduz o discurso da instituição escolar, o que se verifica é a seleção daqueles que se saem melhor no percurso escolar, tendo como diferencial o que



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Bourdieu chamou de capital cultural⁴⁹¹. Esse sociólogo diz que a escola é reprodutora do sistema social, sendo assim, conforma valores já reproduzidos e ditos pela sociedade. A opinião de que a escola é democrática não cabe nessa definição, visto que os alunos, antes de estarem em contato com a sala de aula, já possuem o denominado 'capital cultural' e, no momento em que mantêm seus primeiros contatos em sala de aula, já são naturalmente catalogados como: alunos que têm maior facilidade para a apreensão do saber ou alunos que apresentam dificuldades para obter o conhecimento. Essa concepção sociológica torna falsa a afirmativa de que a escola dá oportunidades iguais para todos. De acordo com Bourdieu (1998, p. 48): "Assim, compreende-se por que a burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural".

Assim também se compreende porque entre os jovens das camadas inferiores o número de desistência é bem maior, pois os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas acabam desanimando com a escola, pois se sentem incapazes. Aí mais uma vez, a família tem um papel importante nessa compreensão, no sentido em que, o incentivo para que esses sigam em seus estudos ou almejem melhorias de vida advém, em grande parte, da família e, geralmente, nem os próprios pais acreditam nessa possibilidade de mudança de status. Para Bourdieu (1998, p. 50),

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que a determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

491 Capital cultural para Bourdieu refere-se à herança cultural legada pela família, que atribui ao indivíduo um privilégio cultural em relação aos menos favorecidos. Essa diferença de status nega a idéia de que o sistema escolar seja um fator de mobilidade social. (BOURDIEU, 1998)



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A responsabilidade pela seleção dos conteúdos que devem ser transmitidos nas escolas – ao longo da história da educação no Brasil – tem sido tarefa dos órgãos governamentais, sem abranger a participação funcional daqueles que mais poderiam colaborar para esse processo, os professores. Todos os dias, esses profissionais enfrentam a difícil tarefa de conduzir aulas que não prendem a atenção dos seus alunos, pois são oferecidos conteúdos que não atendem às necessidades e anseios desse público, tendo como conseqüência um alto índice de evasão escolar.

Pode-se perceber que são antigas as discussões sobre as disparidades existentes entre o currículo escolar e a realidade brasileira, com suas especificidades locais. Buscando garantir a permanência dos alunos nas escolas, ou procurando fazer desse período de aprendizado algo mais construtivo (concreto), os professores muitas vezes configurando as suas aulas de História segundo a visão que têm do que seja importante no ensino/aprendizagem.

IV

A História da Educação no Brasil sempre esteve fortemente ligada ao momento político e econômico vivido na sociedade, como acontece também em outros países. Dessa forma passou por diversas modificações ao longo de sua trajetória. Essas mudanças não ocorreram sem que influenciasse diretamente a forma como o ensino da Disciplina História se configurava na sala de aula. Sendo assim, o estudo desse processo a partir do prisma da Sociologia da Educação é importante para a o entendimento da formação do povo/nação.

É importante também no sentido em que permite a apreciação do papel da disciplina História nessa formação; a consideração da importância dos conteúdos



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

selecionados para compor a “grade curricular” de uma disciplina; a percepção da intencionalidade inerente à práxis educativa, sobretudo em se tratando da educação escolar, do ensino público, das propostas pedagógicas oficiais; o olhar crítico e dialético para a disciplina, os conteúdos, o currículo, o ideal de identidade e de nação brasileira, propagados ao por essa disciplina; e, através desse novo olhar, o avanço do mundo da aparência para o mundo da realidade.

Fundamental foi perceber que as instituições escolares atuam de forma alheia aos interesses dos indivíduos, em primeiro lugar, moldando-os, desprezando os seus potenciais, ignorando suas crenças seus costumes, desrespeitando as suas preferências, impondo-lhes regras, limites etc. Em segundo lugar, agem em função de uma minoria, no momento em que tratam por igual a todos, “pretendendo ser democrática” quando na verdade estão a mascarar e solidificar a desigualdade social, a falta de oportunidades de mudança de status e a privilegiar e se voltar para uma pequena parcela de alunos.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**. São Paulo, Associação Nacional dos Professores Universitários de História/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993 (Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História).
- BORDIEU, P. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, M.A, CATANI, A (org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- ESTEBÈBANEZ, F.P, VIDAL, J. P (EDS). **Sociología de la educación**. Valencia(ES): Nau Llibres, 2000.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FONSECA, T. N. de L. e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Historia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- SARUP, M. **Marxismo e Educação: uma abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1976.