

Experiência social e ensino de História: algumas reflexões

APARECIDA DARC DE SOUZA*

O Projeto Pibid, de História, tem se concentrado na formação inicial de docentes a partir do desenvolvimento de atividades com jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas. Ao todo são três escolas que participam do projeto.

Na primeira escola, localizada no centro de Marechal Candido Rondon, nosso trabalho tem sido focalizado com estudantes do curso profissionalizante (no caso, do curso do magistério). Nas outras duas instituições escolares, localizadas em bairros populares, decidimos por trabalhar com estudantes do ensino médio regular noturno. Na relação com estes estudantes, nos deparamos com uma experiência social complexa, em que a condição de classe tem se interposto aos diferentes momentos da relação social que estabelecemos com eles.

É ponto pacífico nos dias de hoje todo professor reconhecer que o estudante carrega consigo uma determinada experiência, uma determinada visão de mundo quando chega à escola. Sua origem social, seu modo de vida, sua dinâmica familiar, seu universo cultural, suas relações com os meios de comunicação, tudo isto informaria sua maneira de agir no espaço escolar e o modo como se relaciona com a educação formal. Mas como lidar com estas experiências no processo educativo? Qual é o valor destas experiências diante do conhecimento histórico científico? Qual é o valor do conhecimento histórico na e para as vivências dos estudantes? Como o professor se localiza cultural e politicamente diante das experiências dos alunos?

Estas foram algumas das questões que emergiram durante nosso trabalho com estudantes do ensino médio das escolas públicas, as quais gostaríamos de discutir a partir de um diálogo com Thompson e suas reflexões a respeito da relação entre experiência e educação.

Em sua análise, ele advoga em favor de uma mudança na maneira de avaliar esta relação. Segundo, Thompson herdamos do período que se seguiu à Revolução Francesa uma percepção conflituosa entre experiência herdada e cultura letrada. Após a década de 1790, observou-se a evolução de dois movimentos nesta direção. De um lado, uma

* Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em História. Pesquisa financiada pela Capes.

tendência elitista de valorização da cultura letrada em detrimento da cultura popular e da experiência social dos grupos subalternos – um caminho que tornou o processo educativo expressão de formas de controle social e manipulação da classe trabalhadora. De outro lado, surgiu uma outra tendência, a de supervalorização da experiência expressa numa rejeição completa ao saber intelectual que sublinhava os valores do homem comum. Este caminho representava para Thompson um veio perigoso, porque abandonava o problema da educação e da importância do esforço intelectual como prática entre os trabalhadores.

Na busca por um outro entendimento da relação entre educação e experiência no contexto dos enfrentamentos de classes da sociedade moderna, Thompson insistiu na ideia de que entre educação e experiência existe uma relação dialética semelhante à maneira descrita por Thomas Hardy em *Judas, o obscuro*¹, na qual podia se identificar “[...] a manutenção do equilíbrio de valores, a inter-relação dialética entre as disciplinas intelectuais e a 'vida em si mesma'.” (2002, p. 40). Esta inter-relação entre experiência e cultura letrada estaria presente, segundo Thompson (IDEM) não apenas no “[...] fato de que trabalhadores e intelectuais estejam integralmente relacionados por laços econômicos e sociais [...] Trata-se também de que só aqui no contexto real da experiência viva, poderiam as idéias dos pensadores tomar corpo e ser testadas”.

É nestes termos que nos colocamos a refletir sobre o processo de formação docente desenvolvido no projeto Pibid História. Quando mergulhados nas situações cotidianas da sala de aula e do próprio espaço da escola, reconhecemos a necessidade de estabelecer esta compreensão sobre a relação entre educação e experiência. Esta compreensão se fez necessária porque, em nosso horizonte, possibilita pensar e realizar o ensino de História como prática educativa e social fortalecedora da condição de sujeito social ativo dos jovens estudantes trabalhadores e filhos de trabalhadores. Feito este breve preâmbulo, tentaremos a seguir estabelecer uma discussão pontual entre situações e vivências do projeto que nos trouxeram até aqui. Começamos então pela reclamação constante que temos ouvido no meio escolar e que tem se reproduzido em várias outras experiências escolares: ninguém tem interesse pela História. De modo geral, o que se vê, a olho nu, é a indiferença em relação aos conteúdos e propostas de ensino de História. O uso do celular em sala, a conversa paralela e a falta de

¹ Judas, o obscuro é um romance escrito pelo inglês Thomas Hardy e publicado pela primeira vez em 1895 é uma das obras com as quais Thompson dialoga ao longo do ensaio Experiência e Educação.

participação e interação são apontados como os principais indicadores desta postura. Mesmo diante de uma aula bem elaborada, com a utilização de vários recursos didáticos como imagens, filmes, músicas, vídeos, o comportamento do aluno parece continuar distante, alheio aos grandes problemas da História que desesperadamente tentamos sublinhar.

Por esta via, a primeira conclusão a que se chega é de que todo o problema reside no estudante e na condição dele, posto que “fizemos nossa parte” (diriam muitos de nós). Na condição de professores comprometidos com um ensino de História sério e qualitativo, é normal que façamos pesquisa bibliográfica, selecionemos e estudemos os textos da historiografia, elaboremos as aulas e os materiais didáticos. Levamos tudo isto para a sala e oferecemos aos alunos.

Paulo Freire (1986) afirma que não é possível ensinar para quem não quer aprender. Se tomarmos esta afirmação de maneira descontextualizada, podemos chegar à conclusão precipitada de que não há o que fazer se esses jovens não querem estudar.

Entretanto, estes jovens² estão efetivamente nas escolas, freqüentam as aulas, se mobilizam todos os dias de ônibus, de bicicleta ou a pé para ir à escola. Para os jovens trabalhadores o esforço é ainda maior, porque depois de trabalharem de 6 a 8 horas diárias, ainda encontram alguma vontade de se preparar e enfrentar mais 4 horas em sala de aula. Dentro do universo de escolhas que têm, eles optaram por ir a escola. Certamente esperam algo dela, tem expectativas em relação ao que a educação escolar pode lhes oferecer. Por tudo isto, não podemos aceitar que a primeira explicação para a indiferença seja a única resposta possível.

Noutra direção, pensamos que os caminhos para responder a esta situação podem ser encontrados num esforço de reconhecimento da importância das experiências destes jovens. Conhecer seu mundo e sua leitura de mundo pode ser um passo significativo para o estabelecimento de um diálogo.

Vejamos um exemplo: observamos que a grande maioria dos jovens com quem trabalhamos guardam expectativas importantes em relação a escola, ainda que seu comportamento nos informe que não.

Em contato com estes estudantes, descobrimos que a maioria deles tem expectativas em relação à educação escolar e universitária. Em resposta a um questionário nas turmas

² Excluo deste grupo os jovens que traficam drogas, os quais permanecem no ambiente escolar porque este se constitui sobretudo num mercado e aqueles que são obrigados a freqüentar a escola por determinação judicial, como parte do cumprimento de penas sócio-educativas.

das escolas, a maioria expressou grande confiança de que a escola e a educação por ela oferecida ajudariam a *'garantir um futuro melhor'*, a *" ser alguém na vida"*, a *" conseguir um bom emprego"*, a *"ganhar dinheiro"*.

Em suas respostas, percebemos uma clara expectativa de que a educação poderia mudar suas vidas na medida em que teria o potencial de promover uma ascensão social. Guardadas as proporções, as observações feitas por Thompson sobre o significado social da educação na Inglaterra dos anos de 1960 indicam uma grande semelhança com os sentimentos destes jovens em relação à educação e à escola, pois segundo o autor:

“[...] a educação passou a ser vista, em grande escala, e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente como instrumento de mobilidade social seletiva. Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana. A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social”. (2002, p. 42)

É certo afirmar, porém, que estes jovens não apostam todas as suas fichas na educação. Suas atitudes no espaço escolar denotam as contradições características de sua relação com a escola. Se a educação aparece em sua percepção como algo importante para conquistas futuras, é o trabalho que chama a sua atenção no tempo presente.

O trabalho não representa apenas uma necessidade de sobrevivência, mas meio pelo qual podem conseguir responder aos problemas mais imediatos: ajudar a família, conquistar autonomia financeira, ter acesso aos bens de consumo e ao lazer. Ainda que sigam morando com os pais e, em muitos casos, ajudando a família, estes jovens ainda não respondem pela casa e nem por sua manutenção e podem assim comprometer uma parte importante de sua renda do trabalho comprando roupas, sapatos ou celulares, indo ao cinema, frequentando festas e etc.

Para os estudantes de cursos profissionalizantes, a distância entre o presente e o futuro parece ser encurtada pela integração entre educação e trabalho num mesmo momento. Nestes termos, educação e trabalho tornar-se-iam sinônimos. No entanto, o que se verifica no dia a dia é que esta formação é orientada pelas demandas do mercado de trabalho, pois mesmo antes de concluir os cursos estes jovens são rápida e precariamente inseridos no mercado de trabalho. No caso dos estudantes do curso de magistério esta incursão precária se efetiva na condição de estagiário no qual muitos trabalham como auxiliares em creches, educandários públicos ou particulares exercendo

muitas vezes a função de um profissional formado, mas com salário menor sem gozar de todos os direitos trabalhistas.

A relação dos jovens com a educação e o trabalho aparece, neste sentido, como uma relação ambígua e contraditória. Quando perguntamos aos estudantes de cursos noturnos, através dos questionários, se o trabalho interferia em seu desempenho escolar, a maioria respondeu ‘não’. Quanto aos estudantes do magistério, entre os que já tinham se inserido no mercado de trabalho a maioria também respondeu ‘não’, e entre aqueles que responderam que ‘sim’, foi assinalada a alternativa que correspondia a uma interferência positiva em seus estudos.

Todavia, o que se vê em sala de aula, principalmente entre os estudantes do período noturno, é o cansaço expresso em alunos que dormem sobre as carteiras, na dificuldade em se concentrar e na total falta de tempo para estudar fora da sala de aula. Tudo isto, porém, não é ignorado pelos jovens estudantes.

Eles não negam o cansaço, o sono e a dificuldade de se concentrar: o problema, em nosso entender, é que estas dificuldades são tidas como “naturais”, ou seja, incorporadas às suas vivências como se fosse parte inerente e inevitável de suas trajetórias e de sua condição. Assim, sem poder ou querer abrir mão nem do trabalho, nem da escola, estes jovens tentam equilibrar os dois, “viver” o presente e assegurar o que designam como “futuro”. Estudar, ir à escola, significaria não desistir de sonhar. Trabalhar, por outro lado, carrega o significado da garantia de suas existências concretas no presente.

Voltamos, então, às questões que nos trouxeram até este ponto, isto é, sobre o valor das experiências destes jovens no processo educativo e no ensino de História. Experiências como estas que acabamos de apontar, e tantas outras vivenciadas pelos jovens com o qual nos relacionamos, adquirem grande significado no processo educativo e de formação docente nos termos já mencionados por Thompson,

“A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo”. (2002, p. 13)

Neste sentido, as experiências dos estudantes do ensino médio ganham significativo valor para orientar nossas ações, dentro dos cursos de História, seja nos processos formativos, seja na definição de novos campos de investigação histórica.

Interessante observar como esta perspectiva subverte a hierarquização de saberes que se apoia na ideia de que os caminhos da história ensinada são definidos exclusivamente pelo conhecimento acadêmico. O que não quer dizer que estejamos defendendo uma inversão nesta relação de determinação. Ao contrário, o que se observa aqui é a possibilidade de imprimir um movimento dialético pautado na inter-relação entre as experiências destes jovens com a reflexão e a pesquisa histórica produzida nas universidades.

Podemos afirmar também que tudo o que foi dito até aqui tem nos ajudado a enfrentar uma questão incômoda manifesta em nosso curso de Licenciatura, especialmente durante os estágios supervisionados e no desenvolvimento de atividades e projetos que promovem a inserção no espaço escolar, como é o caso do Pibid: trata-se de uma dificuldade, generalizada, em articular as experiências dos estudantes das escolas ao processo de formação inicial de docentes.

Esta inabilidade de incorporar ao trabalho intelectual a relação com o real e o vivido não é propriamente uma novidade. No início dos anos de 1980, já era possível encontrar os indícios de autocrítica, como pode ser observado nesta passagem de Fenelon:

“Vivemos no mundo dos livros e da bibliografia ou então dos papéis velhos e dos arquivos, nos esquecemos que a História se faz a todo o tempo e apesar de nós, também. Pouco se consegue com esta postura porque nos mostramos incapazes de abandonar uma perspectiva de classe. Fazemos a crítica, mas não caminhamos muito no processo de conhecimento, porque dissociamos nossa existência do mundo que nos rodeia, não queremos lidar com a realidade, participar dela, identificar-se com ela e vivê-la. Ao contrário disto nós encastelamos no lugar social da ciência e de lá queremos falar como doutores em nossa disciplina.” (FENELON, 2008, pp. 34-5)

Tais contradições atravessam nossos cursos ainda hoje e são reproduzidas pelos discentes durante suas práticas de ensino, na maioria das vezes sob nossa própria orientação. Já nas primeiras incursões na sala de aula, seus esforços se concentram na definição do conteúdo sem se preocupar e sem pensar no significado deste para os estudantes com quem vão trabalhar.

Mesmo tendo tempo para observar e interagir na escola com os jovens, a maioria dos discentes acaba usando este momento para avaliar se os alunos demonstram “interesse” e “disciplina” para estudar. Depois disto, voltam a concentrar-se em selecionar os conteúdos, organizá-los e definir a metodologia de ensino. Acreditam fortemente que o

conhecimento que levam para a sala de aula será útil para formar entre os jovens estudantes uma percepção crítica da realidade. Por esta via, se interessam pela experiência e visão de mundo dos alunos para poder corrigi-la, para modificá-la segundo os padrões do saber acadêmico.

Esta crença idealista no conhecimento crítico, e sua força transformadora, se revela em diversas situações da sala de aula, independentemente do conteúdo em questão. Nesta direção o que se observa entre os discentes é o planejamento de uma aula que aborda, por exemplo, os conflitos em torno da demarcação de terras sem considerar a experiência dos jovens da região com a questão.

Façamos uma análise: vivemos numa região de ocupação recente feita pela ação de empresas colonizadoras que atraíram imigrantes e filhos de imigrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (em sua maioria de origem europeia). Parte importante desta ocupação apoiou-se na retirada estratégica da população indígena guarani deste território por força, contando com a ação do exército brasileiro, que obrigou os índios a migrarem para outras regiões. Este processo histórico ajudou a consolidar o mito de que esta região consistia num vazio demográfico.

Atualmente, o retorno da população indígena e suas reivindicações por demarcação de terras têm gerado muitos conflitos com os proprietários de terra. Neste conflito, observa-se que a população local, talvez em razão de sua tradição rural, tem abraçado a “causa” dos latifundiários.

Num quadro como este, podemos nos perguntar: qual é o sentido de iniciar uma aula explicando que a origem do problema da terra no Brasil está no sistema colonial que expropriou os indígenas e no sistema de sesmaria que instalou a grande propriedade rural? Muitos diriam: “é fundamental explicar o processo histórico que engendrou os problemas da concentração fundiária, com isto poderemos esclarecer os jovens sobre as injustiças cometidas contra a população livre e pobre e indígena ao longo de nossa história”.

Todavia, argumentos como estes, numa sala de aula, rapidamente se transformam em discursos esvaziados de sentidos e significados para os alunos, pois, o que sabem eles sobre tais injustiças durante o período colonial? No entanto, eles sabem de outras tantas, particularmente aquelas ligadas ao processo de concentração de terras que expulsou seus pais e avós do campo e os empurrou para as cidades a partir da década de 1970.

Com isto não estamos sugerindo que o professor não deva estudar, preparar as aulas, produzir textos, materiais didáticos e elaborar estratégias didáticas. É fundamental que ele esteja preparado e tenha domínio sobre a historiografia, especialmente aquela que desmistifica a história oficial.

Mas, esta preparação não pode se confundir com uma prática hierarquizante do processo de produção do saber. Ela pode ser pautada no diálogo com os estudantes e com suas experiências. Isto não quer dizer que o professor deva se render às experiências dos alunos. O que buscamos evitar são os perigos apontados por Thompson, de que

“[...] este tipo de tecnologia profissional necessária seja confundida com autoridade intelectual e que as universidades - apresentando-se como um sindicato de todos os 'peritos' em cada ramo do conhecimento - expropiem as pessoas de sua identidade intelectual.” (2002, p. 43).

Noutra direção, o espaço da sala de aula pode dar lugar a relações baseadas nos princípios da mutualidade e da reciprocidade, onde os pensamentos acadêmicos são colocados "*à prova crítica da vida*" ao invés de serem apresentados como explicações definitivas sobre o real.

4. Considerações Finais

Podemos afirmar que houve uma sensível evolução no uso e produção de documentos e fontes como recursos didáticos no ensino de História: estes são avanços importantes para o desenvolvimento das práticas de ensino.

Mas, o mesmo não se pode afirmar sobre a discussão acerca do sentido do ensino de História. Perguntas fundamentais têm sido colocadas de lado. Pior: parece que estamos a viver novamente um processo de naturalização do conhecimento histórico, esquecendo-se que ele é fundamentalmente histórico e social. Parece também que um problema retorna com força: para que e para quem serve a História que escrevemos e ensinamos?

A retomada destas questões tem levantado discussões e possibilitado experiências compartilhadas no contexto das atividades desenvolvidas pelo Pibid, assim como nas orientações e supervisões de estágio.

Não há dúvidas de que os estudantes das escolas públicas onde temos atuado, colaboraram muito para que buscássemos na valorização de suas experiências um



caminho para enfrentar essas questões. A rejeição à apresentação de conteúdos prontos e acabados, as perguntas desconcertantes que expunham nossas fragilidades e os limites das explicações teóricas que levamos para a sala de aula, tudo isto impôs a reflexão.

Curioso observar que, inicialmente, tanto no projeto Pibid, quanto em outras formas de inserção escolar, nossa preocupação fundamental era garantir que o conhecimento histórico tivesse valor na vida prática, particularmente para os jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores com os quais nos propomos a trabalhar. Em meio a esta jornada nos demos conta de que também ela, a vida prática, as experiências têm um grande valor para a produção do conhecimento histórico.

Referências Bibliográficas

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Marechal Candido Rondon: v.12, 1º. semestre, 2008, p.23-35.

_____. E. P. Thompson: história e política. **História & Perspectivas**. Revista do Instituto de História, Programa de Graduação e de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Núcleo de Pesquisa e Estudos em História, Cidade e Trabalho. Uberlândia: v. 1, número especial, jan./jun. 2014, pp. 33-53.

FEBVRE, L. **Combates pela História**. Lisboa, 2a.edição, Editorial Presença, 1989.

_____. & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MORAES, M. C. M. de & MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: v. 21, n. 02, jul./dez. 2003, pp. 329-349.

MATTOS, M. B. **E P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

PACHECO, H. dos S. O pensamento de E. P. Thompson e a experiência como mediação necessária na educação de jovens e adultos trabalhadores de Itaboraí/RJ.



Trabalho Necessário. Ano 12, Nº19, 2014, pp.134-156. Disponível em
_19<http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/artigos>.

SHARPE, J. A história vista de baixo In: BURKE, P. (org.). **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992, pp.39-62.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Organizado por Alexandre Fortes, Antônio L. Negro e Paulo Fontes. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **Os Românticos:** a Inglaterra na era vitoriana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.