

# O conceito de experiência para a educação em Direitos Humanos: reflexões de um professor de História de pré-vestibular comunitário

Hélio Maurício Pirajá Cannone

## *THE CONCEPT OF EXPERIENCE TO AN EDUCATION BY THE HUMAN RIGHTS: THOUGHTS OF HISTORY TEACHER IN COMMUNITARIAN COURSE*

### **RESUMO:**

Este artigo pretende, a partir da experiência de seu autor enquanto professor de Pré-vestibular social, apresentar algumas reflexões sobre o papel da valorização da experiência dos alunos para o ensino-aprendizagem. Com isso, pretende-se corroborar o papel da educação para a transformação da realidade social e a valorização de uma cultura democrática e para os direitos humanos. Para tal, se partirá das análises de Edward Thompson, Anísio Teixeira e Hannah Arendt.

*Palavras-chave: ensino de história; educação em direitos humanos; história e sociologia, teoria política*

### **ABSTRACT:**

This paper intends to point out some thoughts about the concept of Experience in the relation between teaching and learning of History by the authors himself experience of being a Brazilian History teacher in a communitarian course witch have the intention of prepare low income people to the admission exams in Universities. The hypothesis that the paper want to sustain is that the Education is a possible method to reduce social inequality and to construct a democratic culture to the human's rights. The analysis that helps the hypothesis has a fist development in Anísio Teixeira, Hannah Arendt and Edward Thompson.

*key-words: History learning, education for the humans rights, history and sociology, political theory*

## INTRODUÇÃO: PRESSUPOSTOS GERAIS

Este trabalho é uma tentativa de divulgação de pensamentos e ideias que surgiram através de uma experiência pessoal que se acredita poder contribuir para a transformação da sociedade em uma escala mais ampla, através da educação. De um lado, tal concepção está informada pela contribuição da sociologia de Max Weber, fundamentalmente a partir de A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo (WEBER, 2004), na qual o autor apresenta a hipótese de que uma concepção individual que se expande para um pequeno grupo pode, em longo prazo, criar uma estrutura social mais ampla. De outro lado, concorda-se aqui também com pressupostos – desta vez, mais éticos do que propriamente epistemológicos - de outro grande teórico da sociologia e da política: Karl Marx concebe em sua vasta produção que a transformação social que se deve buscar é aquela comprometida com a emancipação real do ser humano, o qual só será verdadeiramente livre quando existirem as condições para que a sociedade seja a mais igual – no sentido econômico do termo – possível (MARX, 2010)<sup>1</sup>.

Tendo em vista que este texto consiste em reflexões a partir da minha experiência desde 2013 enquanto professor de História no Pré-vestibular comunitário Anchieta – da Pastoral Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – tomarei a liberdade de romper com um procedimento da escrita científica e narrar este texto em primeira pessoa em todas as partes dele em que tal procedimento for pertinente. Dentro da mesma lógica, esse texto não se pretende imparcial, ele consiste conclusões que pude extrair do meu exercício profissional. Faço isso, pois se trata de uma experiência e esta é a melhor maneira de narrar algo tão subjetivo, que pode inclusive ser conflitante com o que outras pessoas que vivenciaram situações parecidas teriam a dizer. Ao mesmo tempo, fiz essa escolha também porque concebo que a escrita isenta – ao menos nas ciências humanas e sociais – não é plenamente possível. O estudioso deste tipo de saber está mergulhado em seu objeto, a sociedade humana, e por isso o vê de uma determinada perspectiva que nunca é totalmente imparcial. No campo da história, a tentativa de distanciamento entre sujeito e objeto remonta à produção historiográfica do século XIX, fundamentalmente a partir da Escola Prussiana, que tem como seu maior representante Leopold Von Ranke. Em uma época permeada pelo cientificismo, ou seja, a busca da verdade através da razão a partir de evidências físicas, a História tentava legitimar-se enquanto ciência e para isso copiava os procedimentos das ciências naturais<sup>2</sup>. Estes historiadores compreendiam que a História era basicamente um relatório do que podia ser evidenciado nos documentos oficiais e por isso expressava a verdade. Sendo então tal discurso apenas a reprodução de uma verdade, não caberia o seu autor colocar-se no texto. Nem por isso, é claro, tais autores eram de fato isentos de paixões e nem totalmente

<sup>1</sup> Para uma análise mais detalhada entre as possíveis conexões entre os projetos sociológicos de Max Weber e Karl Marx, ver: LÖWY, Michael. A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. 144 p. ISBN 978-85-7559-401-8.

<sup>2</sup> Procedimento muito parecido pode ser visto na antropologia biológica do século XIX e na sociologia de Emile Durkheim, que de maneira muito mais sofisticada, apoiava-se nas ciências naturais.

compromissados com a verdade histórica. Tal como apresenta Charles Oliver Carbonelli (CARBONELLI, 1987) em seu pequeno – porém denso – livro sobre a História da Historiografia dos antigos até as tendências de sua época de escrita, os historiadores da Escola Prussiana eram financiados pelo Estado para narrar sua história e seus “grandes feitos”. A perspectiva era basicamente uma História política hoje considerada bastante tradicional – ou mesmo conservadora –, que levava em conta apenas o Estado e seus agentes oficiais como importantes para a compreensão dos processos históricos. Tal perspectiva veio a mudar fundamentalmente na primeira metade do século XX a partir das contribuições da Escola dos Annales na França e do marxismo inglês, responsáveis por introduzir os estudos sobre a História Social e deslocar a análise para camadas menos abastadas da sociedade.

## EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: UMA CRISE

A forma de lidar com a educação no mundo contemporâneo não pode mais ser tal como era quando este período histórico se iniciou. Eric Hobsbawm indica em *A era das revoluções* (HOBSBAWM, 1977) que a Revolução francesa é o evento que abre o século XIX e, por sua vez, a História Contemporânea. Olhando muitas vezes para as instituições de ensino do presente parece que até hoje esse século não se encerrou. A educação, de modo geral, é organizada nos moldes do século XIX, com professores imersos em uma mentalidade do século XX, mas com alunos do século XXI. Para modificar esse quadro faz-se necessário compreender qual é o conteúdo da crise que se apresenta, a partir disso é possível propor mudanças na educação que sejam adequadas ao estágio da modernidade que nos encontramos. Tal como tentaremos demonstrar abaixo, a sensação de que algo não está bem na modernidade e na educação já é algo sentido e analisado por intelectuais desde a segunda metade do século XX. Estes mesmo autores apresentam postulados que parecem fazer bastante sentido ainda na época em que vivemos.

Em seu texto “A crise na educação” (ARENDR, 2005) Hannah Arendt salienta que a criança nasce para um mundo que embora para ela seja novo, é velho em si mesmo. Caberia à educação dar chaves de interpretação para este mundo a partir da experiência daqueles que já estão colocados nele. A autora fala a partir da experiência dos Estados Unidos, uma nação formada por imigrantes e com forte presença de pessoas vindas de outros países ao longo da história. Isso geraria uma espécie de responsabilidade política de adequá-los à cultura norte-americana apagando os traços do que é antigo para estabelecer algo novo. Evidentemente, a autora não esperava com isso que os imigrantes abrissem mão de sua cultura, religião e costumes, mas que fossem adaptados à sociedade em que agora estavam inseridos.

Para Arendt, a questão da novidade estaria dentro de um pressuposto americano de que o novo já existe. Contudo, este novo mundo não deve apagar o mundo que já existe e como ele se apresenta para os que vêm a se deparar com ele. Ao mesmo tempo, Hannah Arendt salienta que não se deve abandonar as crianças em uma falsa autonomia, caberia ao adulto exercer sua autoridade como uma responsabilidade pelo mundo de forma que dê uma espécie de caminho para a transformação do mesmo. Assim, aqueles que já estão inseridos no mundo devem ajudar os indivíduos que estão sendo apresentados a ele a direcionar a transformação. Porém, o processo não está livre de conflitos e crises. Para a autora, a crise maior é na própria sociedade que, dados os processos históricos, não se orienta nem pela tradição nem pela autoridade, como consequência, a educação estaria em crise, já que precisaria se orientar a partir dos dois. Haveria então uma falta de paradigmas para se entender e viver no mundo.

Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1977), assim como Arendt, trata de temas que dizem respeito às questões da igualdade e da democracia. Enquanto Arendt opera com estes conceitos para fazer uma análise da sociedade norte-americana e, a partir disto, certa crise da modernidade, Teixeira os apresenta como uma afirmação política. Para ele, democracia é uma forma de viver em sociedade que não pode existir com isolamento. O indivíduo seria um ser altamente evoluído que só existe como homem em relação aos outros. Na educação - ou mais precisamente, na escola democrática - os seres humanos aprenderiam a viver como iguais. Entretanto, é necessário que existam figuras que de certa maneira ensinem os pressupostos da vida entre pares. Tal tipo de autoridade poderia ser atribuída ao professor. Parece que como a democracia - na

análise do autor – nunca se realizou concretamente, aquele que conhece este ideal seria capaz de torná-lo efetivo na escola. Deste modo, o indivíduo imbuído dos pressupostos democráticos faria da educação a forma de expandi-los.

Embora as teorias de Anísio Teixeira e Hannah Arendt sejam pertinentes para pensar a educação como um todo, elas parecem se debruçar especificamente para crianças, uma vez que ambos os autores enfatizam a dimensão da formação para a cultura e para a sociedade. Cabe então, introduzir o conceito de experiência nesta reflexão, fazendo com que uma educação adequada ao nosso mundo e com objetivos de transformação social possam ser pensadas de maneira a contemplar diferentes faixas etárias.

## **O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL**

O conceito de experiência que se está operando aqui parte da forma como o historiador britânico Edwar Palmer Thompson o desenvolveu. O intelectual é um dos grandes expoentes do marxismo inglês. Tal como citado na introdução deste trabalho, essa Escola de pensamento foi um dos responsáveis por deslocar o olhar da história para diferentes classes sociais ao invés de se prender apenas nos agentes do Estado e as demais elites econômicas e sociais. Em sua obra *Os Românticos* (THOMPSON, 2002, livro que consiste de textos e palestras organizados postumamente por sua esposa, Thompson apresenta que na educação de adultos o grande diferencial é o tipo de experiência que é trazida. Diferente da criança – que, nos termos de Arendt, é um indivíduo novo em um mundo que é velho – o adulto já carrega uma leitura considerável do mundo que o cerca, leitura essa que não deve ser desvalorizada. Para aprofundar a questão, Thompson recorre ao contexto histórico da Inglaterra dos Séculos XVIII e XIX. Em sua análise o autor vê que a cultura de determinado homem é valorizada de acordo com o seu lugar naquela hierarquia social. Isso fazia com que fosse incentivada uma estrutura paternalista que colocava uns como superiores aos outros. Aqueles situados acima nesta hierarquia entendiam que poderiam dizer como os seus “inferiores” deveriam agir, assim como achavam que saberiam dizer o que era melhor para este mesmo grupo de indivíduos. Deste modo, a forma de transmitir conhecimento era feita tendo o professor como superior e mais inteligente, já o aluno<sup>3</sup> era posto em um lugar de inferioridade no qual seria incapaz de contribuir para o conhecimento. Thompson termina o capítulo intitulado “Educação e experiência” dizendo que ainda no tempo em que o texto é escrito parece para ele que esta dominação continua ocorrendo, se for expandida a análise para os tempos atuais não se vê algo tão diferente. Proceder desta forma seria equivocado por ignorar a experiência e a partir disto confundir controle social com educação. A sensibilidade do aluno e toda a bagagem cultural e intelectual que ele adquiriu em sua experiência devem ser valorizadas. A crença de que o professor deve transpor o conhecimento que ele possui para o aluno sem levar em conta que este aluno não é um receptáculo vazio parece então infundada.

Assim, quando em 2013 eu adentrei pela primeira vez uma sala de aula como professor de história, encontrei a minha frente aproximadamente quarenta pessoas com trajetórias individuais que ora se encontravam e ora se distanciavam. Eram seres humanos que estavam ali por acreditar que com isso teriam uma oportunidade de ascensão, tanto no sentido financeiro quanto no lugar social que ocupavam. Eu, na época com 22 anos, me vi em uma sala com pessoas das mais variadas faixas etárias, desde uma menina de 17 anos que acabara de sair do ensino médio a um senhor de 70 anos – que inclusive, para o meu constrangimento, insistia em me chamar de “senhor” – e que vivenciou alguns dos processos históricos que eu estava ali para ensinar. Assim, eu tentava fazer com que a aula fosse a mais participativa possível, pedindo a opinião dos alunos e perguntando o que eles entendiam a partir da matéria estudada. Vi-me obrigado a conhecê-los melhor, entender o que fazia indivíduos que eram trabalhadores das 8 às 17hs se convertessem em alunos das

<sup>3</sup> Diga-se de passagem, aluno é um termo que vem do latim e quer dizer “sem luz”. Tal significado parece pertinente com a análise de Thompson.

19 às 22hs. Muitas vezes eles estavam sacrificando horas com a família, ou mesmo de um merecido descanso, para me ouvir falar.

Aproveitando o horário da janta – fornecida a mim e aos alunos gratuitamente no bandeirão da Universidade<sup>4</sup> –, tentei sentar com eles, conversar sobre a vida e o horizonte de expectativas destas pessoas. Ouvi histórias as mais surpreendentes possíveis – as quais prefiro não narrar aqui por sigilo profissional. Contudo, o que posso certamente apresentar aqui são as conclusões que conseguir tirar deste convívio através dos anos. Sintetizando em uma frase: a experiência de vida dos alunos deve, necessariamente, ser o ponto de partida para o planejamento da aula de seus professores. Isso é importante não só para a compreensão das aulas, mas também para a dinâmica das mesmas. Em nível de exemplo, quando eu comecei a instigar o supracitado senhor de 70 anos sobre eventos históricos que ele viveu, a aula não só ganhava outra forma como eu também – enquanto historiador – aprendia sobre a maneira como os personagens da história vivenciavam os acontecimentos. Muitas vezes, vi minhas aulas se convertendo no que os gregos chamavam de *Ágora*, ou seja, um espaço democrático de discussão sobre temas que eram considerados pertinentes a todos. A consequência não tão boa disso foi os conteúdos eventualmente atrasados, os quais eu satisfatoriamente repunha aos sábados sempre que necessário.

Segundo Ilmar Rohloff de Mattos (MATTOS, 2006), as aulas devem ser constituídas com o objetivo de o aluno estar sempre no centro. Ou seja, o professor precisa se descentralizar, entender que o objetivo último daquele trabalho não é ele mesmo, mas os alunos. É a partir destes indivíduos que se deve pensar o ensino, pois ele não existe se não há aprendizagem. A educação do tempo presente, no geral, não tem demonstrado uma preocupação latente com este aspecto. Muitas vezes a valorização do aluno e dos conhecimentos que ele já carrega aparece apenas como discurso e não é efetivado. É preciso que se expanda uma forma de educar que seja capaz de colocar o aluno no centro sempre e valorizar a experiência que ele já trás. Deste modo, meu lugar enquanto professor de História em pré-vestibular social não pode ser só apresentar conteúdos para que os alunos sejam aprovados para os concursos de vestibular que prestarão. É preciso refletir sobre a forma de apresentação das matérias e os exemplos a serem mobilizados. Como ensinar alguém sobre as diferentes formas de colonização nas Américas, ou sobre as causas da expansão marítima portuguesa se não for levado em conta que esses alunos podem não saber o que é uma colônia. Embora seja óbvio para pessoas que ingressaram no ensino superior, podemos exigir que seres humanos que estão a tanto tempo sem estudar e/ou vieram de escolas onde o ensino é precário que eles saibam exatamente onde fica Portugal? Entender o aluno, suas dificuldades e seu lugar social não é uma maneira melhor de ensinar, é a única de garantir a possibilidade de eles aprenderem. Não foram raras as situações em que algo que para mim parecia muito rudimentar, para os alunos era algo muito distante, difícil e desanimador.

Dentro dos mesmos pressupostos, é preciso levar em conta os exemplos a serem mobilizados em sala de aula. Tentar aproximar os conteúdos disciplinares da vida dos que se deparam com ele pode ser uma tática

<sup>4</sup>O pré-vestibular funciona nas dependências da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O supracitado “bandeirão” é um restaurante administrado pela empresa Sodexo. A gratuidade para os professores e alunos do pré-vestibular é garantida através de subsídio da superintendência administrativa da Universidade.

para que eles o compreendam. No caso específico de História do Brasil, podemos dizer que talvez seja mais fácil fazer alunos inseridos no mundo do trabalho entenderem a violência política que se instaura no Brasil com o golpe de 1964 mostrando a eles casos de trabalhadores que foram presos ainda no primeiro dia da ditadura por terem comparecido em reuniões de sindicato ou por pura suspeita de subversão. Já para outro “público”, de outro recorte social e com formação cultural distinta, pode ser mais sensível para entender o mesmo tema a perseguição de intelectuais e artistas como Chico Buarque e Caetano Veloso, nomes que para muitos dos indivíduos com os quais eu lidei diziam muito pouco para a sua realidade.

O espaço de um pré-vestibular tem uma função objetiva clara, que é preparar os estudantes para as provas de instituições de ensino superior. Porém, o método usado para o mesmo pode fazer com que tal objetivo se encerre em si mesmo, ou não. O que aqui se propõe é que, mesmo priorizando os conteúdos dos editais de vestibular, os professores possam fazer algo a mais. Usando o termo de Anísio Teixeira, espera-se realizar uma educação para a democracia, para a igualdade e para a valorização dos direitos humanos. Anísio Teixeira, Hannah Arendt e Edward Thompson pensam a educação e a cultura tentando não só descobrir suas crises, mas também com o objetivo de dar respostas às perguntas colocadas por elas. Com discursos que ora se assemelham e ora se distinguem, tais intelectuais tentam de alguma maneira agir para transformar o mundo que os cerca ao invés de apenas se acostumarem com o mesmo. A educação deve ter o papel de ajudar a ler e interpretar o mundo e cabe ao professor em sua autoridade – no sentido positivo da mesma – junto com a experiência trazida pelo aluno, colaborar para que o mundo possa ser melhor, mais democrático e igualitário. Mais do que uma erudição vazia, os conteúdos de História – no meu caso específico – dentro da sala de aula devem ser pensados concretamente, tendo em vista que as coisas não foram sempre como estão e nisso reside a possibilidade da mudança.

A atuação dos professores não deve se resumir apenas a preparar e dar aulas. Antes, ela deve interferir verdadeiramente de forma positiva na vida dos alunos. Os professores tem o papel de dar ênfase e valorizar a diversidade, a pluralidade, tentando construir um olhar mais generoso para com “o outro” ou com o que lhe é diferente, buscando formar cidadãos que sejam agentes de transformação. Um professor de História lida, em suas aulas, sempre com o diferente. Homens e lugares diferentes. Ao falar sobre os povos muçulmanos e/ou indígenas, por exemplo, a abordagem sempre deve dar preferência à aproximação, e não promover o diferente como exótico ou inferior. O objetivo é que os alunos se tornem mais críticos, que não apenas absorvam informações e as utilizem nos exames que prestarão. Antes, que reflitam sobre elas e o mundo na qual elas se inserem. Que não sejam sujeitos passivos, mas, que vejam o mundo com um olhar questionador e com interesse nele.

## CONCLUSÕES

A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é criar um verdadeiro estado de emergência. (BENJAMIN, 2011)

Assim como todos os autores que aqui foram incorporados, a intenção aqui é propor uma forma de agir que parta do mundo real, se alimente da teoria e retorne para este mundo para modificá-lo. Acreditamos que esta seja uma maneira possível de quebrar esta problemática estrutura e dar condições para a autonomia do ser humano, no sentido mais pleno que a palavra possa ter. Queremos que o Estado de exceção deixe de ser a regra e que um dia ele seja revisitado por historiadores como algo terrível e exótico. Nossa reflexão vai ao sentido de produzir um conceito de história que seja um método de transformação para que o aluno não aceite tudo que lhe é oferecido e lute pela sua redenção. A emergência já existe, só precisa ser vista como tal.

É provável que existam diversos métodos para chegar ao mesmo fim. O esforço que aqui se pretendeu foi propor uma reflexão que apesar de querer ser universal, busca também valoriza todas as particularidades e especificidades. As reflexões que aqui foram apresentadas podem ser acusadas de utópicas, mas a utopia deve ser vista como método de construir algo novo. Só na busca do ideal se consegue sua versão imperfeita. Logo, quem não pensa o mundo para além do que ele é abre mão de ser agente na sua transformação. Vale a pena viver sem utopia?

### **O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DE PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO**

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

“O Campo Científico” (BOURDIEU, P. in ORTIZ, R. Pierre Bourdieu - Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1983

CARBONELL, Charles Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1987.

HOBBSAWM, Eric J; *A Era Das Revoluções, Europa 1789-1848*; tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MARX, Karl. *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim”: *Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história*. In: *Tempo*, vol. 11, nº 21 pp. 5-16, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p

THOMPSON, Edward. *Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.