

# História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação\*

Maria Célia Marcondes de Moraes\*\*

Ricardo Gaspar Müller\*\*\*

## Resumo:

Este trabalho discute questões teóricas e metodológicas que hoje desafiam a pesquisa em Educação. Examina as atuais circunstâncias que prendem a experiência docente à negatividade intrínseca das pedagogias do “aprender fazendo” e tolhem a pesquisa educacional na apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos. Em contraposição ao predominante ceticismo epistemológico, recorre às idéias de Thompson, historiador inglês, ressaltando seu interesse em investigar os procedimentos mais adequados e confiáveis para se transitar entre teoria e empiria. Nesse contexto, prioriza dois aspectos de suas propostas de pesquisa: sua base onto-metodológica, a lógica histórica, e a categoria de experiência, articulada à de cultura. Argumenta-se que ambas interessam de perto às pesquisas que se desenvolvem no complexo educativo, que é social em sua essência – histórico, portanto. Argumenta-se, também, que a experiência educativa em seus vários níveis só ganha inteligibilidade articulada a suas determinações concretas.

Palavras-chave: Pesquisa educacional; Pesquisa social; História

\*\* Professora Titular do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC/Rio. Pesquisadora do CNPq.

\*\*\* Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em História Social pela USP.

*What is made by pure will is not revolution, but a myth.*

*E. P. Thompson*

*Os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. Nossa observação raramente é singular: esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo. Nossa preocupação (...) é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência.*

*E. P. Thompson*

## Introdução

Nos últimos anos, pesquisadores (DUARTE, 2002, 2003; MORAES, 2001, 2003; EVANGELISTA; SHIROMA, 2003) vêm buscando oferecer elementos objetivos para a compreensão do projeto político que, em sua cruzada cultural para desfertilizar a escola, tem investido na formação de um docente desintelectualizado (SHIROMA, 2003), pouco adepto ao exercício do pensamento. Tal projeto articula-se a uma disposição que promove o achatamento do mundo reduzindo o horizonte cognoscível à experiência sensível. Avilta, assim, as pesquisas educacionais por propô-las como simples levantamento de dados empíricos, como desenvolvimento de instrumentos de controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, como estratégia de intervenção ou, ainda, em suas versões “pós”, como narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar. Duarte (2003, p. 1) precisa a questão que nos preocupa: “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. A insolência de alguns chega a ponto

de colocar na ordem do dia uma concepção de pesquisa a baixíssimo custo, a *pesquisa pelo ensino*, cujo *locus* preferencial são aulas de metodologia ou procedimentos de investigação, anunciadas como “espaços de pesquisa e produção de conhecimento”. Reverso irônico, esta proposta menospreza, por confundi-las, a pesquisa e a docência.

Nessa mesma linha, pesquisadores denunciam o ceticismo epistemológico contemporâneo (MORAES, 2001, 2003; DUAYER, 2001, 2003; CARDOSO, 2001) em seus diversos feitios e sutilezas. Vislumbram sinais de esgotamento em seus representantes mais notáveis, as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, e reconhecem que é foro consensual propalar a sociedade contemporânea como “do conhecimento”. Não obstante, atestam estes pesquisadores, o ceticismo epistemológico persiste e, acompanhado de um crescente anti-realismo e relativismo, vem empobrecendo a compreensão de ciência e reduzindo o escopo do campo gnosiológico. No mais das vezes – e com frequência na educação –, o alcance do cognoscível restringe-se ao vocabulário da prática, submete-se às crenças socialmente justificadas, ao campo da persuasão, das formas de comunicação e de conversação (MORAES, 2001). Conhecemos o que construímos, lembra Duayer (2003, p. 3), “ou seja, admite-se *a priori* que nada se pode saber sobre a estrutura e dinâmica do mundo social.” A onda pragmática em voga torna descartáveis a teoria, a objetividade, a apreensão do real, a verdade, a racionalidade. Nessas circunstâncias, a experiência docente vê-se presa à negatividade intrínseca das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (DUARTE, 2002) e a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos (DUAYER, 2003).

Seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico. Moraes e Torriglia (2000, p. 54) apontam para o fato de que cuidar “do movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições”. Por isso, a teoria não deve abandonar seu lugar catalisador e nem poderia ser de outra forma, assinala Duayer (2003), “já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática.”

Como se vê, não são de pouca monta as questões que se apresentam à filosofia da educação e apontam o norte das discussões teórico-metodológicas nas pesquisas educacionais nos dias de hoje. Este trabalho propõe-se a contribuir para o debate lembrando um dos mais interessantes e controversos pensadores do século XX, o historiador inglês E. P. Thompson. Mas, cabe indagar, por que um historiador, e de filiação marxista, interessaria a pesquisadores em filosofia da educação?

Uma resposta plausível é, por exemplo, a de que a filosofia da educação ingressa na agenda de homenagens a ele previstas. O ano de 2003 marca a passagem dos dez anos da morte de E. P. Thompson (1993), dos quarenta anos da publicação de seu hoje clássico *The Making of the English Working Class* (1963) e dos vinte e cinco anos de outra de suas obras, o instigante *The Poverty of Theory* de Thompson (1978)<sup>1</sup>. Datas assim significativas merecerão, sem dúvida, a devida atenção das ciências humanas e, particularmente, da história. A celebração, no entanto, não é motivo suficiente. Poder-se-ia acrescentar que Thompson interessa porque, como assinala Inglis (1982, p. 199), ele nos ofereceu “um novo passado para viver”, transformando “a memória social, de modo que as pessoas puderam definir novas perspectivas, na medida em que passaram a compreender de outro modo a formação do presente.” Ou então, como aponta Müller (2002, p. 14), porque ele exerceu oposição apaixonada à crescente desumanização das relações sociais,

marca de sua contribuição ao que ele considerava o processo de luta popular por uma sociedade democrática. O materialismo histórico foi por ele reafirmado em seu caráter de teoria da emancipação humana, de constante renovação dos valores de uma cultura de dissidência.

Agregue-se, também, sua importância para o desenvolvimento de uma concepção de história, a “história vista de baixo”, fato que muitas vezes o levou a ser complacente com aspectos conservadores dos movimentos populares. De todo modo, ao relacionar e integrar elementos teóricos e práticos do desenvolvimento da política radical na Grã-Bretanha, ofereceu uma visão ampla do processo, desde os primórdios do capitalismo, assim como desenhou uma trajetória de história política a serviço das estratégias de campanhas e movimentos sociais de seu tempo.

Polêmico, Thompson recebeu críticas por seu apego teimoso ao legado do “inglês nascido livre” ou a uma tradição popular libertária, atitude considerada insuficiente para compreender ou propor ações em face de um momento radicalmente novo do capitalismo. Ou, como registra Cardoso (apud MÜLLER, 2002), por não perceber a natureza (e os conteúdos) da ideologia neoconservadora, iniciada nos Estados Unidos mas logo estendida ao Reino Unido e à França. E até mesmo, como veremos, porque teria sido um pós-estruturalista enrustido.

Membro do Grupo de Historiadores do Partido Comunista Britânico, deixou o partido após “os acontecimentos de 1956”,<sup>2</sup> seguindo uma vida de militância até sua morte. Para Thompson, a noção de dissenso implicou, em um primeiro momento, um confronto com correntes comunistas ortodoxas e suas definições dogmáticas. Contra elas, propôs a análise dos *sujeitos* envolvidos na construção de seus próprios destinos e a idéia de um *continuum* para o socialismo na trilha do legado de luta da classe trabalhadora – de seus “antecedentes” históricos, como os movimentos de oposição ao governo de Walpole, na década de 1720, até a resistência pacifista pelo desarmamento nuclear e à administração de Margareth Thatcher na década de 1980. De acordo com Müller (2002, p. 248), “se aceitarmos que possa haver um elo entre filosofia, história e engajamento político, podemos então definir a contribuição de E. P. Thompson como única.”

Apesar de sua importância, essas não seriam razões suficientes para trazermos Thompson a uma discussão acerca de teoria e método na pesquisa em educação. Há motivos ainda mais pertinentes. Thompson nos diz respeito, particularmente, porque seu pensamento é forte contraponto ao ceticismo epistemológico corrente, à visão relativista que nega a possibilidade do conhecimento objetivo e ao atual anti-realismo e “suas promessas de consciências (e ciências) mais pragmáticas.” (DUAYER, 2003). Pretendemos mostrar que as proposições thompsonianas – mesmo tendo a disciplina histórica como cenário – podem inspirar a reflexão filosófica acerca da pesquisa em educação e dos problemas educacionais do mundo contemporâneo. Afinal, o complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É esta percepção de educação e de pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado.

Das inúmeras indicações oferecidas pelo historiador priorizamos duas: a base onto-metodológica por ele proposta, a lógica histórica, e a categoria de experiência. Embora se situem no conjunto de sua obra, as apresentamos tal como expostas em *The Poverty of Theory* – e no debate que suscitou. Ambas são basilares à pesquisa desenvolvida por Thompson que sempre compreendeu o lugar próprio da empiria e da teoria e jamais abdicou do interesse em investigar os procedimentos mais adequados e confiáveis para se transitar entre elas.

### A lógica histórica

Se o complexo educativo é social em sua essência, ou, dito de outro modo, é histórico em sua dinâmica, articulações, diversidade e funções, as formulações de Thompson acerca do “método lógico de investigação adequado a materiais históricos”, têm muito a ensinar. São oito os pontos para a discussão da “lógica histórica” apresentada por Thompson (1978, p. 231-242) em *The Poverty of Theory*<sup>3</sup>, aqui resumidos:

- a) “O objeto imediato do conhecimento histórico (...) compreende ‘fatos’ ou evidências certamente dotados de existência real, mas só se tornam cognoscíveis segundo procedimentos que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos.” (THOMPSON, 1978, p. 231).
- b) Por sua própria natureza, o conhecimento histórico é provisório e incompleto; seletivo (mas nem por isso inverídico); limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas) e, dessa forma, só é “verdadeiro” no interior do campo assim definido.
- c) A evidência histórica possui determinadas propriedades e, nesse sentido, embora “lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas” (THOMPSON, 1978, p. 231-232). Sendo assim, são falsas todas as teorias que não estiverem em conformidade com as determinações da evidência. Em outro momento do texto, ele especifica:

Se isolarmos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essas agitações, esses acontecimentos, se estão

dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência. (THOMPSON, 1978, p. 199).

- d) Dos juízos anteriores, Thompson (1978, p. 232). conclui que a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode estabelecer que um deles seja função (inferência, revelação, atribuição etc.) do outro. Em suas palavras: “A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes e a relação só pode ser compreendida *como um diálogo*. ”
- e) Seu quinto argumento sinaliza o solo ontológico de sua proposta. Ali ele assevera que o objeto do conhecimento histórico é a história “real”, cujas evidências serão necessariamente sempre incompletas e imperfeitas. Müller (2002, p. 165) salienta que, embora Thompson, em *The Poverty...*, não se refira ao pensamento pós-moderno ou ao pós-estruturalista, naquele momento já bastante divulgados e bem aceitos no mundo acadêmico francês e no de outros países, ele estabelece uma importante demarcação em relação a um dos principais argumentos dessas correntes, qual seja, a de negar o estatuto ontológico do real e a de sua inteligibilidade, isto é, o de negar a própria história. Para Thompson (1978, p. 232-233) haverá sempre novas formas de interrogar as evidências ou de trazer à luz alguns ou muitos de seus aspectos desconhecidos e, nesse sentido, o produto da investigação histórica estará sempre sujeito a modificações, com as preocupações de diferentes gerações ou nações, de cada sexo, cada classe social. Isso não significa, no entanto, que os acontecimentos passados se modifiquem ao sabor de cada interrogação investigativa ou que a evidência seja indeterminada. Bem ao contrário, sublinha:

Supor que um “presente”, por se transformar em “passado”, modifica com isso seu *status* ontológico, é compreender mal tanto o passado como o presente. A realidade palpável de nosso próprio presente (transitório) não pode de maneira alguma ser modificada porque está *desde já* se tornando passado, para a posteridade (...). Embora os

historiadores possam tomar a decisão de selecionar essas evidências (...), o objeto real continua unitário (...). Os processos acabados de mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o *status* ontológico do passado. O objetivo da disciplina histórica é a consecução dessa verdade da história. (THOMPSON, 1978, p. 232-233; grifo no original).

- f) De acordo com Thompson (1978, p. 235), a investigação da história como processo – ou “desordem racional” – supõe que o pesquisador recorra a “noções de causação, de contradição, de mediação e de organização (às vezes de estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual.” Por certo, continua, se tais noções são refinadas no interior de procedimentos teóricos, “não é verdade que a teoria pertença *apenas* à esfera da teoria” e os procedimentos empíricos cumprem importante papel no processo.

Todos os elementos da pesquisa devem ser decodificados pela teoria apropriada e sujeitos às propriedades determinadas da evidência. Em suas palavras: “Na medida em que uma tese (o conceito ou hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico)”, a decorrência é a “dialética do conhecimento histórico”. Uma hipótese testada pelas evidências, e não tendo sido negada por nenhuma contraprova, emerge como conhecimento verdadeiro. Para Thompson, o diálogo entre hipótese e evidência é a base da pesquisa histórica.

- g) Thompson (1978, p. 236) prossegue mostrando que a diferença entre o materialismo histórico e outras linhas de interpretação das evidências históricas não reside em quaisquer premissas epistemológicas, mas no caráter de totalidade das hipóteses adotadas e na permanente crítica a que são submetidas. Ademais, tal distinção pode ser identificada “por suas categorias, suas hipóteses características e procedimentos conseqüentes e no reconhecido parentesco conceitual entre estas e os conceitos desenvolvidos pelos praticantes marxistas em outras disciplinas.” Expressando sua crítica a Althusser, ele ressalta que a historiografia marxista não depende de uma “Teoria” localizada em uma parte qualquer, mas,

pelo contrário, “a pátria da teoria marxista continua onde sempre esteve, no objeto humano real, em todas as suas manifestações.”

Para Thompson (1978), dessa forma, é tarefa do pesquisador explicar um evento em como e por que ele se moveu em uma determinada direção e os princípios e tendências fundamentais do processo. Em suas palavras:

Essa totalidade não é uma ‘verdade’ teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um ‘modelo’ fictício, é um *conhecimento* em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica. (THOMPSON, 1978, p. 242; grifo no original).

- h) No último argumento Thompson (1978, p. 239), em diversas passagens, apresenta sua restrição fundamental aos estruturalismos (como o de Althusser) e modelos funcionalistas. Nesse oitavo ponto, encontram-se alguns de seus mais conhecidos aforismos que põem em relevo sua compreensão de pesquisa e de lógica histórica. Por exemplo: “A história em si é o único laboratório possível de experimentação e nosso único equipamento experimental é a lógica histórica” ou “O materialismo histórico emprega conceitos (gerais e elásticos) mais como expectativas do que como regras” ou “A história não conhece verbos regulares”. Vivemos, diz Thompson (1978, p. 240), em um mesmo “elemento (um presente tornando-se passado), um elemento humano de hábitos, necessidades, razões, vontades, ilusões, desejos, e deveríamos saber que ele é constituído de um material resistente”. O sentido de vencer essa resistência e apreender o elemento humano em suas determinações é dado pela própria história – a realidade concreta –, pois ela é seu próprio laboratório de processo e resultado.

É sobre este solo ontológico que a categoria de experiência é por ele formulada, fortemente articulada a uma outra, a de cultura. Não é fora de propósito especular que esta última também se constitui em interesse para as pesquisas em educação.

## Experiência e cultura

A categoria de experiência, em sua articulação com a de cultura, talvez seja um dos marcos teóricos mais controversos no âmbito da obra thompsoniana. Alguns intérpretes a compreenderam como sendo de natureza superestrutural: a ênfase exagerada na experiência teria conduzido Thompson a descuidos em relação a categorias econômicas e à sobrevalorização de aspectos culturais, como se ele se esquivasse das determinações materiais. Outros, como Stuart Hall, por exemplo, enxergam um caráter empiricista na experiência que comprometeria a discussão teórica no interior do marxismo. Há ainda os que vêem nele o ponto inicial de um traço culturalista na historiografia (PEDRO; FLORES, 1995), hipótese partilhada por Bryan Palmer para quem Thompson teria contribuído para a progressiva “instalação” dos *estudos culturais* na História Social (PALMER, 1990). Há até os que estranhamente descobrem “que durante todo o tempo ele foi um pós-estruturalista clandestino” (SCHWARZ, 1995, p. 24-25) e os que, contrariamente, em vista da repercussão de sua obra, consideram os referenciais teóricos de Thompson como uma “engenhoca” a ser superada pelo giro lingüístico e, ao mesmo tempo, desqualificam esses referenciais como uma “fórmula familiar que seduziu toda uma geração” (JOYCE, 1994, p. 3-4). Algumas dessas leituras favorecem a “desmarxização” de suas idéias (MÜLLER, 2002, p. 17), o que, a nosso ver, força uma reorganização ontológica e epistemológica de seu pensamento.<sup>4</sup>

Em um debate realizado sobre *The Poverty...* em dezembro de 1979, um ano após sua publicação na Inglaterra,<sup>5</sup> Thompson oferece importantes esclarecimentos sobre a relação entre experiência e cultura em resposta às críticas dos demais debatedores. Resumiremos, nesse espaço, os aspectos por ele pontuados no debate, associados, quando necessário, a seus argumentos em *The Poverty...*

Thompson é incisivo ao refutar o suposto caráter culturalista de sua obra e a reafirmar a categoria de experiência nos termos materialistas originalmente por ele propostos. Não aceita a acusação de Richard Johnson de que teria interpretado à luz da cultura a categoria marxista de consciência de classe e contribuído para fortalecer os estudos culturais com seu *The Making of the English Working Class* (1963). Em suas palavras: “Rejeito, incondicionalmente, o título de ‘culturalismo’ dado à tradição historiográfica marxista da qual sou considerado representante.”

(THOMPSON, 1981a, p. 396). No quadro de seu materialismo histórico, o *conhecimento* de classe seria impossível sem a compreensão das *experiências* que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções.

Thompson (1981a) recorda que, no início dos anos de 1960 (quando para Johnson o “culturalismo” teria se estabelecido), ele estava a meio caminho da conclusão de *The Making...* e que o referido período caracterizou-se pela polêmica a respeito do stalinismo, do humanismo socialista e da história econômica positivista, bem como pela crítica – e não a adesão – ao culturalismo. À época, os temas da experiência e da cultura eram alvo de troca – e disputa – intelectual entre ele e Raymond Williams, entre outros. Thompson menciona um trecho no qual critica Williams e reafirma a lógica histórica – *o processo mediante o qual os seres humanos fazem sua história* – como determinação do campo cultural:

Toda teoria da cultura deve incluir o conceito da interação dialética entre cultura e algo que não é cultura. Devemos supor que a matéria-prima da “experiência de vida” esteja em um dos pólos, e todos os infinitamente complexos sistemas e disciplinas humanos, articulados ou não, formalizados em instituições ou dispersos das maneiras menos formais que “maneja”, transmitem ou distorcem esta matéria-prima, estejam no outro pólo. É sobre este *processo* ativo, que é, ao mesmo tempo, *o processo mediante o qual os seres humanos fazem sua história*, que venho insistindo. (THOMPSON, 1981a, p. 398; grifo no original).

Thompson responde, assim, à crítica de que, por exemplo, no capítulo “Exploração”, de *The Making...*, teria subsumido a “exploração” à “experiência da exploração”, rejeitado causas materiais que ocorrem concomitantemente à consciência e suposto a consciência dissociada de suas determinações concretas.

Experiência e cultura são articuladas por Thompson (1978, p. 362) constituindo ambas um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos:<sup>6</sup> neste sentido, são “conceitos de junção” (*junction-concepts*). Para Thompson, homens e mulheres atuam e constroem suas

vidas em condições determinadas e vivem esta experiência tanto no âmbito do pensamento, como no do *sentimento*. Na cultura, afirma (1978, p. 363), os sujeitos lidam com o sentimento como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidades, como valores, ou mediante formas mais elaboradas na arte ou nas convicções religiosas. E continua:

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e cessaria toda produção. (THOMPSON, 1978, p. 367).

Thompson (1981a, p. 405-406) distingue entre experiência I – experiência vivida – e experiência II – experiência percebida. Muitos epistemólogos e sociólogos contemporâneos, diz Thompson, quando ouvem a palavra “experiência” identificam-na imediatamente à experiência II, a experiência percebida. Isto é, movem-se na direção do que Marx denominou consciência social. Como consequência, afirmam que a “experiência II” é um meio imperfeito e falsificador, corrompido por interferências ideológicas.

Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, à experiência I, mas não penetram como “reflexos” na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre a totalidade do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia. Retomando argumentos expostos em *The Poverty...*, assevera:

A experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras (...) Dentro do ser social ocorrem

mudanças que dão origem a uma *experiência* transformada: e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1978, p. 200-201; grifo no original).

Por essa razão, assegura Thompson (1981a, p. 406), essa é a única maneira possível de “explicar a mudança histórica com alguma racionalidade”. E acrescenta: “A experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e de oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia.”

Dessa forma, a experiência, “sem bater na porta”, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada. Thompson distancia-se, como se vê, do conceito vulgar de experiência que estabelece sua equivalência com a empiria. Mesmo porque, como sublinham Moraes e Torriglia (2000, p. 53), “a construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*”, posição que está na contramão da proposta intelectual e de vida do historiador.

Thompson se afasta, por outro lado, das interpretações culturalistas do termo e de sua negação de determinações materiais ou estruturais na formação da identidade dos sujeitos sociais. Em contraposição a essas interpretações, Thompson (1978, p. 232-235) indica que “na medida em que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela *existe* ‘lá fora’, na história real.” Há referentes, portanto. O solo ontológico da experiência é a história real e não a cultura ou a linguagem. Se cultura e experiência são um ponto de junção e, apesar do que ajuízam adeptos da “pós-condição”, a cultura não tem, para Thompson, qualquer autonomia. Até ser contextualizada, é altamente problemática como categoria explicativa.

À época da elaboração de *The Poverty...* e da realização do debate Thompson não polemizou com o pensamento pós-estruturalista e pós-mo-

dermo presente nos meios acadêmicos, como seria de se esperar. Sequer em suas versões culturalistas. Isso se explica pelo caráter conscientemente político da obra<sup>7</sup>, pelo fato de ter sido escrita para a esquerda e para o âmbito do marxismo. O alvo de Thompson situava-se na esquerda, os estruturalistas althusserianos, por ele considerados um risco para a tradição de prática histórica marxista na Inglaterra em razão de seu absolutismo teórico, sua negação do agir humano e a conivência de Althusser com a violência stalinista praticada em nome do marxismo bem como com “as vastas áreas de silêncio” em torno do Estado soviético.

A crítica de Thompson ao giro lingüístico viria mais tarde, no início dos anos de 1990, pouco antes de sua morte, já sob o impacto da influência das interpretações culturalistas e lingüísticas na história social inglesa. Müller (2002, p. 32-33;41) destaca dois momentos desta crítica:

- a) Em *Customs in Common*, referindo-se a Gramsci, Thompson salienta que, para o filósofo italiano, a filosofia comum a todas as pessoas deriva de três fontes: a própria linguagem, que é um conjunto de determinadas noções e conceitos e não apenas palavras desprovidas gramaticalmente de conteúdos; o “senso comum” e o folclore ou a religião popular. Acerca das três fontes ele afirma: “Hoje a maioria dos intelectuais do ocidente não hesita em conceder primazia teórica à primeira (a linguagem), não só por ser o veículo, mas a influência constitutiva sobre a consciência.” Criticando a historiografia que adere a tal posição diz:

Embora a linguagem real – por exemplo, o dialeto – tenha sido pouco estudada, entrou na moda presumir que a plebe era em certo sentido determinada pela sua herança lingüística, considerada, por sua vez, uma verdadeira *bricolage* de idéias díspares, derivadas de muitas fontes, mas mantidas no seu lugar pelas categorias patrícias. Os plebeus chegam a ser vistos como prisioneiros da linguagem, compelidos, até mesmo em seus momentos de rebeldia, a mover-se dentro dos parâmetros do constitucionalismo, da Velha Inglaterra, da deferência devida aos líderes do patriciado e do patriarcado. (THOMPSON, 1993, p. 10; grifo no original).

- b) Em “Reading the Signs”, Samuel (1992), comentando um antigo *paper* de Thompson, “The Sale of Wives” (incluído em *Customs in Common*), considera que, de certo modo, esse artigo revelaria a adoção da perspectiva pós-moderna por parte de seu autor. Esse comentário causou grande desconforto a Thompson, como se percebe em sua carta-resposta, “Theory and Evidence”, publicada no número 35 de *History Workshop*, onde lamenta a hesitação teórica de Samuel em abordar o problema e critica a influência pós-modernista na historiografia:

No momento [a posição de Samuel] varia entre uma aguda e perspicaz análise e uma bem elaborada revisão dos livros da moda. Nessa última posição ele mostra sinais de capitulação – como na passagem que eu critiquei – ao subjetivismo da moda e ao idealismo agora tão corrente. Essa moda parece que vai durar pelo menos uns vinte anos e seria realmente uma pena que Raphael Samuel e *History Workshop* se submetessem a ela. Triste e totalmente desnecessário, porque a escolha que nos é oferecida, um positivismo grosseiro ou um idealismo “plausível”, é completamente falsa. Teoria e evidência devem estar sempre em diálogo entre si. (THOMPSON, 1993a, p. 274-275; grifo no original).

Quicá tardiamente, Thompson compreende o “subjetivismo da moda” ou o “idealismo plausível” representado pela agenda pós-moderna; percebe a inversão pós-moderna e pós-estruturalista que desfoca o lugar e o papel da *experiência* na construção do conhecimento, dos interesses e das identidades sociais, colocando em seu lugar, isoladamente, a *linguagem* ou a *cultura*. Müller (2002, p. 30) assinala que seria inadmissível para o historiador aceitar que a experiência fosse “codificada” e aprisionada dentro de um *corpus* de linguagem e de textos, *corpus* tão dominante e onipotente que virtualmente a subsumiria. Da mesma forma, o papel de relevo que o historiador atribui à cultura em suas análises históricas distancia-se das acepções que lhe têm sido atribuídas por culturalistas de toda cepa.

É nessas circunstâncias que, a nosso ver, evidencia-se a radical atualidade de Thompson para os que pensam a pesquisa em educação para além das empirias compartilhadas, dos relativismos, dos culturalismos, ou

dos *constructos* discursivos (MORAES; TORRIGLIA, 2000). Ao contrário, ele inspira os que compreendem os fatos sociais como fatos históricos e os que, nessa perspectiva, descartam a teoria como ‘verdade’ ou ‘modelo’ fictício e abraçam o desafio do *conhecimento* como percurso, sempre provisório e aproximado, preche de “silêncios e impurezas”.<sup>8</sup>

### Palavras finais

É fecunda a proposição thompsoniana de que é tarefa do pesquisador explicar um evento em como e por que ele se moveu em uma determinada direção e também os princípios e tendências fundamentais deste processo. A nosso ver, suas reflexões sobre a pesquisa e sobre a importância do desvelamento das determinações concretas do objeto a ser pesquisado constituem um protocolo apropriado às ciências sociais e humanas.

É estimulante pensar, por exemplo, que uma experiência singular – a prática e o saber docente, o currículo, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, entre outras – não “permanece submissa” ao ser investigada, mas agita-se dentro do ser social e, neste movimento, irrompe-se contra a consciência social prevalecente; que a experiência surge sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais; que o conhecimento é provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas) e que a verdade só pode ser pensada no interior do campo assim definido; que sempre surgirão novas formas de interrogar o objeto ou de evidenciar aspectos até então desconhecidos e que, por isso mesmo, o produto da investigação estará sempre sujeito a modificações.

Desta compreensão não decorre, no entanto, qualquer relativismo ou negação da ontologia ou “que os acontecimentos passados se modifiquem ao sabor de cada interrogação investigativa ou que a evidência seja indeterminada”. Como destacamos no início do trabalho, o pensamento thompsoniano é contraponto ao ceticismo epistemológico corrente, à visão relativista que nega a possibilidade do conhecimento objetivo e ao atual anti-realismo. Para concluir, vale sublinhar a convicção de Thompson acerca da possibilidade do conhecimento objetivo, cuja efetivação se dá na conjugação e no diálogo entre teoria e prática. Vale lembrar, ademais, seu discurso de demonstração, a ser conduzido nos termos da lógica histórica.

Por esta razão, ele afirma, a teoria tem conseqüências, o que não deve ser indiferente aos que pensam a pesquisa em educação.

## Notas

- \* Texto aceito para apresentação no GT Filosofia e Educação, XXVI Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, outubro de 2003.
- 1 *A miséria da teoria* foi publicada no Brasil em 1981 e *A formação da classe operária inglesa* apenas em 1987.
- 2 Os principais eventos políticos de 1956, o discurso de Khrushchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (e a divulgação de um relatório sobre o período de Stalin), as crises do Canal de Suez e a de Chipre e a invasão soviética da Hungria, levaram vários filiados a abandonar o Partido Comunista Britânico, inclusive muitos historiadores, entre eles Thompson.
- 3 Como o descreve Müller (2002, p. 150), trata-se de um texto construído “contra o estruturalismo de Louis Althusser (‘o Aristóteles do novo idealismo marxista’).”
- 4 Vale lembrar, a esse respeito, que também Gramsci, Vigotski e Bakhtin sofreram investidas similares.
- 5 Esse debate fez parte da programação de um Seminário, sob a coordenação de Raphael Samuel, promovido pelo Ruskin College e pelo grupo “History Workshop”. Participaram Stephen Yeo, como presidente do painel; Stuart Hall, com o trabalho “In Defense of Theory”; Richard Johnson, com o texto “Against Absolutism” e E. P. Thompson, com “The Politics of Theory”, com o qual responde aos dois debatedores. Cf. Samuel (Ed.) (1981). O debate é reproduzido no capítulo “Culturalism: Debates around *The Poverty of Theory*”, p. 375-408. Cf. Müller (2002, p. 190 *et passim*).
- 6 Para Müller (2002), a noção de *junction-concepts* é resultado de um conjunto de discussões entre Thompson e Raymond Williams, como também o conceito de determinação e o conceito de “estruturas de sentimento”, desenvolvido por Williams e incorporado por Thompson. Cf. Williams (1979, p. 89 e 134-135).

- 7 Na edição original, na primeira das notas ao final do texto, Thompson (1978, p. 385) escreve: “Esse ensaio é uma intervenção política polêmica e não um exercício acadêmico”.
- 8 Em “Education and Experience”, Thompson (1997, p. 4) refere-se à experiência dos alunos adultos e à forma pela qual ela interfere em sala de aula: “O que diferencia o estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. Esta experiência, algumas vezes sutilmente e outras mais radicalmente, modifica todo o processo educativo: influencia métodos de ensino, a seleção e o amadurecimento dos tutores, os planos de aula; pode até mesmo descobrir pontos frágeis ou lacunas nas disciplinas acadêmicas e conduzir à elaboração de novas áreas de estudo.”

## Referências

- CARDOSO, Ciro F. A história na virada do milênio: fim das certezas, crise dos paradigmas: que história convirá ao século XXI? In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, Niterói: UFF, jul. 2001. Mimeografado.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DUAYER, Mário. *Ontologia na ciência econômica: realismo ou ceticismo instrumental?* Niterói: UFF, 2003. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Marx, verdade e discurso. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2001.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Um fantasma ronda o professor: a mística da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. No prelo.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M.; SHIROMA, Eneida O. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. In defence of theory. In: SAMUEL, Raphael (Ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge, 1981.

- INGLIS, Fred. *Radical earnestness*. Oxford: Martin Robertson, 1982.
- JOHNSON, Richard. Against absolutism. In: SAMUEL, Raphael (Ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge, 1981.
- JOYCE, Patrick. *Democratic subjects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- MORAES, Maria Célia M. Proposições sobre produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: \_\_\_\_\_.(Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. No prelo.
- \_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Pt, ano 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano? *Educação nas Ciências*, Ijuí, ano 1, n. 1, p. 157-189, jan./jun. 2001.
- MORAES, Maria Célia M.; MÜLLER, Ricardo G. “A Miséria da teoria”: o debate de Oxford. Florianópolis: UFSC, 2003. Mimeografado.
- MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patricia L. Educação *light*, que palpíte infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.
- MÜLLER, Ricardo G. *Razão e utopia: Thompson e a história*. 2002. 289f. Tese (Doutorado em História Social) – Curso de História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PALMER, Bryan D. *Descent into Discourse: the reification of language and the writing of social history*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- PEDRO, Joana M.; FLORES, M. Bernadete R. História, experiência e narrativa, *Revista Catarinense de História*, n. 3, Florianópolis, 1995.
- SAMUEL, Raphael. Reading the Signs (part II). *History Workshop Journal*, v. 33, 1992.
- SCHWARZ, Bill. Razão e desrazão em E. P. Thompson. In: ANTONACCI, Maria Antonieta (Ed.). *Diálogos com E. P. Thompson*. São Paulo: PUC/SP, 1995. (Projeto História, 12).
- SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da *expertise*. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. No prelo.

THOMPSON, Edward P. *The making of the english working class*. Harmondsworth: Penguin, 1963.

\_\_\_\_\_. *The poverty of theory and other essays*. London: Merlin, 1978.

\_\_\_\_\_. The Politics of theory. In: SAMUEL, Raphael (Ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Customs in common*. New York: New Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Theory and evidence. *History Workshop Journal*, n. 35, 1993a.

\_\_\_\_\_. *The Romantics: England in a revolutionary age*. New York: New Press, 1997.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio: Zahar, 1979.

## History and Experience: E. P. Thompson's contributions to educational research

### Abstract:

The aim of this article is to discuss some theoretical and methodological issues that challenge educational research nowadays. It examines the circumstances that constrain teaching experience to the intrinsic negativity of the principle of the "learning by doing" of pedagogical practices and restrain educational research to the apprehension of empirical functional relationships. The arguments stand in opposition to the current epistemological skepticism and within this framework put forward the ideas of the British historian E. P. Thompson and his preoccupation in finding the most adequate and reliable procedures to relate theory and practice. The text underpins two of his most important concepts: the onto-methodological basis, the logic of History, and the category of experience articulated with that of culture. The article argues that those concepts are of deep importance to educational research, which is essentially social and historical, and that educational experience can only attain intelligibility if articulated to its concrete determinations.

**Key words:** Educational research; Social science research; History

Ricardo Gaspar Muller  
Caixa Postal 5205  
Florianópolis – SC 88040-970  
ricardogmuller@uol.com.br

Maria Célia Marcondes de Moraes  
Rua Maria Flora Pausewang 245 apt. 501  
Florianópolis – SC 88036-800  
mcm@uol.com.br

## Historia y Experiencia: contribuciones de E.P Thompson a la investigación educativa

### Resumen:

El presente trabajo discute cuestiones teóricas y metodológicas que hoy desafían a la investigación educativa. Examina las actuales circunstancias que amarran la experiencia docente a la negatividad intrínseca de las pedagogías del "aprender haciendo" y obstaculizan a la investigación educativa en la aprehensión de las relaciones funcionales de los fenómenos empíricos. En contraposición al escepticismo epistemológico predominante, se recurre a las ideas de Thompson, historiador inglés, señalando el interés del autor en investigar los procedimientos más adecuados para transitar entre la teoría y el campo empírico. En ese contexto, el artículo prioriza dos aspectos: su base onto-metodológica, la lógica de la historia, y la categoría de experiencia, articulada a la de cultura. Se argumenta que ambas interesan a las investigaciones que se desarrollan en el ámbito educativo, que es social en su esencia – y por lo tanto histórico. También se discute que la experiencia educacional, en sus diferentes niveles, solamente gana inteligibilidad articulada con las determinaciones concretas.

**Palabras-claves:** Práctica de la enseñanza; Investigación educativa; Investigación social

Recebido em: 17/10/2003  
Aprovado em: 21/10/2003