

PROFESSORES DE HISTÓRIA SOB AS PERSPECTIVAS DE ESTÉTICA E POLÍTICA EM JACQUES RANCIÈRE: reflexões sobre possíveis abordagens teóricas e metodológicas¹

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra*

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma perspectiva de análise sobre aulas de História a partir das noções de “Estética” e “Política” tal como (re)definidas por Jacques Rancière. No primeiro momento, faremos uma apresentação dos conceitos, situando-os dentro dos estudos do filósofo e buscando uma primeira articulação com o nosso objeto. A seguir, analisaremos práticas de uma professora de História do ensino básico de uma escola pública da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, percebendo tais estudos como metodologia potente para pensarmos aspectos prementes do ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Estética; Política; Ensino de história; Jacques Rancière; Sensibilidade.

History teachers from the perspective of aesthetics and politics in Jacques Rancière: reflections about possible theoretical and methodological approaches

ABSTRACT: This article aims to present an analytical perspective on History classes under the notions of “Aesthetics” and “Politics” as they are (re)defined by Jacques Rancière. Primarily, we will introduce the concepts, placing them within the studies of the philosopher and seeking a first articulation with our object. Secondly, we will analyze the practices of a history teacher at a public elementary school in the periphery of Rio de Janeiro, perceiving such studies as a powerful methodology for reflecting upon urgent aspects of history teaching.

KEYWORDS: Aesthetics; Politics; History teaching; Jacques Rancière; Sensibility.

Profesores de Historia bajo la perspectiva de la Estética y la Política de Jacques Rancière: Reflexiones respecto a los posibles planteamientos teóricos y metodológicos

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo presentar un análisis respecto a clases de Historia según las ideas de "Estética" y "Política" (re)definidas por Jacques Rancière. En un primer momento, se hace la presentación de los conceptos, situándolos en los estudios del filósofo y buscando articularlos con el objeto. En un segundo momento, se analizan las prácticas de una profesora de Historia de la educación primaria de una escuela pública de la región metropolitana del Estado del Rio de Janeiro. Se comprenden estos estudios como una metodología potente para pensar los aspectos urgentes de la enseñanza de Historia.

PALABRAS CLAVE: Estética; Política; Enseñanza de la historia; Jacques Rancière; Sensibilidad.

* Mestre em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é doutorando em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contato: Rua Dr. Francisco Portela, 1470, Patronato, Cep: 24435-005, São Gonçalo-RJ, Brasil. E-mail: errimonte@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1887-1501>.

Para que serve a História, afinal? De que modo é possível aprender com essa disciplina? Como (e será que) se efetua a transmissão desse conhecimento, tornando-o significativo na vida dos estudantes que com ele se deparam? Adiantamos que este artigo não tem a intenção de responder a essas perguntas, mas elas nos ajudam a traçar algumas perspectivas de investigação, que apresentaremos a seguir.

Nosso interesse está na História ensinada nas escolas e, sobretudo, na ação dos sujeitos responsáveis pela criação e transmissão da narrativa histórica: os professores. Nossa principal argumentação é a de que existe um potencial estético e (consequentemente) político no ensino que realizam. No entanto, nossa concepção de política foge a uma perspectiva militante regularmente associada ao termo. A partir da redefinição do conceito proposta por Jacques Rancière, referimo-nos à possibilidade de mudar as sensibilidades de alunos e professores: as redefinições possíveis, as “fissuras”, como quer o filósofo, que podem embaralhar os lugares ocupados pelos sujeitos dentro do ordenamento social, nessa ordem a que chama de “polícia”. Quer dizer, estamos falando sobre a possibilidade de alterações na forma como professores e alunos veem, agem e pensam sobre o mundo e os lugares que ocupam nele.

Seria difícil sustentar, pelo menos a partir do material empírico que nos ajuda a construir nossa análise, que os professores de História têm o poder de ressignificar a sensibilidade dos estudantes. Essa questão envolve um aspecto psicológico que, embora nos soe pertinente, por ora nos cabe como sugestão e provocação. No entanto, buscaremos argumentar que os professores de História se sentem responsáveis por certa “transmissão cultural”, com o objetivo de possibilitar outras experiências sensíveis aos alunos através das suas aulas. Por isso, especulamos que esses professores viveram (e vivem) experiências que possibilitaram o embaralhamento dos seus próprios lugares, isto é, a transformação das suas próprias sensibilidades.

Esse material empírico consiste num conjunto de entrevistas e um grupo focal realizado com professores de História de um colégio estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, que chamaremos a partir de agora de Colégio da Permanência. A cidade onde a escola está situada, embora bastante real, receberá o nome fictício de Cidade da Passagem. Estamos falando, portanto, de um conjunto específico, social e geograficamente contextualizado, e não podemos deixar de considerar os elementos que caracterizam essa região ao longo da nossa análise.

A Cidade da Passagem é percebida pelos estudantes como um lugar que pouco tem a oferecer, quando comparada às cidades vizinhas. Segundo a fala dos professores, essa percepção afeta diretamente a autoestima dos alunos, que se inferiorizam com os discursos circulados sobre onde moram. A aula de História torna-se, por vezes, o local de desnaturalização dessas falas e percepções. Dizer que os professores de História se responsabilizam nesse aspecto não quer dizer que os de outras disciplinas não o façam. Contudo, acreditamos que a natureza epistemológica da nossa disciplina, por apresentar as sociedades do passado através da narrativa – da própria História e daquela elaborada na perspectiva dos professores –, é potente para que eles se atribuam tal função. Afinal, se a História nos mostra que os sujeitos transformam suas épocas, por que esses estudantes não poderiam construir uma outra realidade possível?

Sendo assim, o que apresentaremos a seguir é a proposta de caminhos para entender o lugar da sensibilidade na prática de professores de História, tendo em vista que aquilo que é sensível, como percebido em Rancière², é passível de redefinições. Em certa medida, aproximamo-nos de uma ontologia da sensibilidade, já que estamos partindo da vida e percepções dos próprios sujeitos. Acreditamos que alunos e professores, ao entrarem na escola, não deixam suas sensibilidades os aguardando do lado de fora. No primeiro momento deste texto, faremos uma apresentação das principais categorias que nos ajudam a compreender o fenômeno em análise, expondo as apropriações que fazemos delas. No segundo momento, destacaremos do material empírico as falas de uma professora³, de modo a justificar as inferências que estabelecemos no momento anterior.

A sensibilidade em diferentes tempos

Buscamos argumentar que professores de História, no ensino que realizam – e, portanto, nas escolhas e inferências que fazem – atuam numa esfera que chamamos de “sensibilidade”. Para entendê-la, é importante destacar que estamos compreendendo a aula de História como um texto, o que implica dizer que podemos identificar marcas de autoria em suas aulas. Segundo Ilmar Rohloff de Mattos⁴, esses professores reúnem leituras (do seu campo de referência: a historiografia, os textos do livro didático etc.) e as transformam em um trabalho autoral que ganha significado quando transmitido. Em outros termos, estamos compreendendo a sala de aula como dialógica⁵, um espaço que reflete as interações e acordos estabelecidos e restabelecidos entre estudantes e professor.

Portanto, ao dizermos que esses professores de História estão preocupados em possibilitar experiências capazes de transformar a sensibilidade dos seus alunos, referimo-nos também às escolhas específicas que realizam. Uma das nossas inquietações é perceber *quais materiais são acionados pelos professores para ajudá-los a transmitir o que querem transmitir*. Acreditamos que essa pergunta não é trivial. Imaginemos dois professores preparando suas aulas sobre o mesmo tema. O professor A opta por realizar uma leitura do livro didático e, na sequência, uma atividade, enquanto o professor B decide exibir um filme antes de iniciar as discussões. Longe de opinar sobre qual a melhor abordagem, propomos que a escolha dos materiais pode direcionar as experiências vividas na aula de História e ser capaz de provocar compreensões e sensações distintas.

Aqui, aproximamo-nos do modo como as categorias de estética e política são compreendidas por Rancière. Contudo, antes de delimitá-las em seus sentidos, gostaríamos de situá-las dentro das discussões do filósofo. Isso porque tais conceitos são questionados dentro de uma discussão sobre a modernidade e a relação que esta criou com o campo das artes, em diálogo com diferentes pensadores.

Segundo Rancière⁶, a década de 1980 presenciou a ascensão de uma discussão, fundada pelo discurso da pós-modernidade, que coloca à prova a autonomia da arte – inaugurada por Kant em sua crítica da razão do juízo. O cerne das críticas que emergiram nos campos sociológico e filosófico é o caráter desinteressado do juízo estético, ou seja, a argumentação de que todos os seres humanos são capazes de perceber o mundo e as coisas do mundo segundo suas próprias sensibilidades. Contudo, segundo Rancière, quando essa questão se torna o centro de debates que envolvem diferentes áreas do conhecimento, o que ela provoca é a percepção de que a questão estética não é somente filosófica ou pertencente exclusivamente à ciência da arte, mas uma perspectiva com a qual podemos encarar diferentes âmbitos da sociedade. Segundo ele:

Ainda que o termo “estética” possa designar uma confusão, é esta “confusão” que nos permite identificar os objetos, os modos de experiências e as formas de pensamento que constituem a arte enquanto tal. A vontade em dissociar à força a prática artística do discurso estético equivale a ditar a extinção da arte. A arte não é uma prática autoevidente em nome da qual podemos denunciar a usurpação estética. A arte existe apenas na medida em que é enquadrada por regimes de identificação que nos permitem conferir especificidade as suas práticas e associá-las a diferentes modos de percepção e afecto e a diferentes padrões de inteligibilidade.⁷

Para construir sua argumentação, o filósofo vai à história do Ocidente para identificar o que chama de “regimes de identificação da arte”. Seu objetivo é distinguir os modos como

arte e vida se relacionaram em diferentes tempos e como essas relações construíram sensibilidades distintas nos seus mundos de referência. Não nos cabe aqui uma descrição aprofundada dos três regimes identificados por Rancière, mas consideramos pertinente uma breve apresentação.

No primeiro regime, o ético, não existe arte. Trata-se da sociedade de Platão, onde se vive uma organicidade radical, na qual cada pessoa se ocupa das funções que lhe cabem dentro dos seus lugares sociais. O que existem são as *technai*, onde as imagens são responsáveis por trazer a realidade das ideias para o plano terreno. Por conseguinte, elas não podem representar comportamentos e moralidades que não condizem com os conceitos partilhados pelos homens. Portanto, existe uma única sensibilidade, normativa, que determina a posição de cada ser humano dentro desse cenário.

O segundo modelo, representativo, tem em Aristóteles seu principal referencial. Nele, prevalece o domínio das artes da imitação, que se submetem às regras de verossimilitude. Olhando para o cosmos, Aristóteles enxerga um funcionamento perfeito, que acredita ser possível aplicar na sociedade. Os homens, imersos em conflitos, precisam liberar as emoções e sentimentos que os envolvem em guerras e catástrofes: isso seria possível através de uma catarse capaz de libertá-los. Assim, nesse modelo, a arte só existe quando submetida a uma relação estável entre a sua divulgação e a sensibilidade do público. É esse o conceito de *mimesis* em Aristóteles: uma articulação equilibrada entre *poiesis*, que produz as obras, e a *aisthesis*, seu meio de recepção. Ou seja, esse regime é caracterizado pela arte intencional, que determina os temas, como eles devem ser apresentados, assim como as reações esperadas. Cada obra é criada para que desperte emoções específicas. Rancière alerta que esse regime apresenta uma brecha para a classificação de temas considerados eruditos ou populares, já que cada um deles desperta emoções de diferentes ordens. Nesse sentido, existe uma hierarquização não somente das obras, mas também das emoções possíveis.

É o regime estético, terceiro modelo identificado por Rancière, que desestabiliza essa ordem:

Chamei de ‘regime estético da arte’ a um terceiro regime, resultante do colapso dessas regras de correspondência entre temas, formas de representação e modos de expressão. Nesse regime, a hierarquia de temas e de gêneros cai por terra. Todos os temas gozam de igual estatuto e podem ser tratados mediante toda e qualquer forma de representação⁸.

Aqui, a ordem mimética é desmoronada: não se espera uma harmonia entre as formas de percepção e as intenções da obra de arte. A própria concepção de arte é redimensionada,

passando não somente a compreender os cânones da tradição ocidental, mas a aproximar-se da vida e das sensibilidades carregadas pelos sujeitos. Assim, o regime estético possibilita a autonomia da arte enquanto esfera da experiência:

A estética é a forma de percepção e de reflexão que convém a este novo regime, caracterizado pela tensão entre dois aspectos: por um lado, a Arte existe enquanto tal, como uma esfera da experiência separada das demais e propiciada por espaços específicos como os museus. Por outro lado, deixa de haver qualquer fronteira entre os objetos que merecem ser considerados como artísticos e outros objetos. A estética é a reflexão sobre esta contradição de fundo que toma a Arte autônoma enquanto esfera da experiência, ao mesmo tempo que erradica as fronteiras que separavam os objetos ‘artísticos’ dos objetos e formas da vida prosaica⁹.

Quer dizer, o que Rancière descreve acima é justamente a ruptura de um modelo interpretativo que determina a forma de recepção, assim como a esfera de objetos possíveis sob a designação de “arte”. É Kant, com a publicação do livro *A Crítica da Faculdade do Juízo*, quem vai contribuir para a consolidação desse modelo identificado por Rancière. Nessa obra, Kant defende que é preciso deixar de lado as questões sociais que vestem o nosso olhar para os objetos, compreendendo que qualquer pessoa é capaz de atribuir um juízo sobre o belo, sobre as formas das coisas.

Seguindo as prerrogativas de Kant, Schiller sustenta que o homem pratica sua humanidade quando “joga”. A concepção de “jogo” diz que todos os seres humanos são capazes de jogar com a aparência, com os objetos e o mundo. Essa prerrogativa desestabiliza as ideias hierárquicas de “passividade” e “atividade”, faculdade que determina as posições de cada um no ordenamento social. O homem passivo é aquele que vive na busca dos recursos mínimos para manutenção da sua existência, enquanto o ativo é aquele que ascende em sua realidade material ao concretizar seus objetivos. Nesse sentido, existe uma classificação moral que distingue esses sujeitos pela sua capacidade de transformação das próprias vidas. O que Schiller defende, ao contrário, é que tanto o homem passivo quanto o homem ativo possuem o que denomina de “impulso lúdico”, com o qual “jogam” com a realidade material. Existe, portanto, uma sensibilidade compartilhada entre os homens, a qual os faz homens. Cria-se uma comunidade conectada pelo sensível, que mina as diferenças normativas: todo homem é capaz de sentir.

Essa concepção em Schiller nos leva à afirmação de que o regime estético da arte não está defendendo a autonomia da obra de arte ou do poder do artista, mas da experiência. Para Rancière, tal concepção apresenta as diversas formas possíveis de experimentar o mundo

sensível – que organiza os sujeitos nos seus respectivos espaços – e nos abre caminho para entendê-la para além da tradição que a vincula à Filosofia ou a Ciência da Arte: “[D]e fato, a capacidade estética enforma um mundo de experiência possível que transcende a distribuição policial dos corpos e das formas de ver, sentir e pensar tidas como ‘apropriadas’ à condição de cada um”¹⁰.

É esse ponto da defesa de Rancière que nos chama maior atenção. A autonomização da experiência (o caráter desinteressado em Kant ou o “impulso lúdico” em Schiller), como mencionamos, sofreu críticas no início dos anos 80. A referência sociológica dessas críticas é Pierre Bourdieu, para quem o gosto de cada classe social é definido pelo seu *etos*. Para ele, esse “juízo desinteressado” esconde as diferenças existentes dentro das classes sociais, sob o discurso de que a experiência estética é facultada a todos. Assim, Bourdieu defende que o gosto não está acima das diferenças de classe e que tal juízo oculta a hierarquia existente, em uma sociedade dividida, entre o gosto “refinado” daqueles que detêm o capital cultural e daqueles que não. Entendemos que Bourdieu acusa a perspectiva de Kant, e daqueles que o seguem, de certa ingenuidade quando partem da “denegação” da realidade social.

Crítico à perspectiva de Bourdieu, Rancière afirma que é justamente essa “denegação” que confere subversão à proposta kantiana:

Por iconoclasta que possa parecer, esta crítica está em conformidade com a tradição do regime ético, que atribui a cada classe social modos próprios de ser, sentir e pensar, uma tradição cuja formulação filosófica remonta à República de Platão. Nesta república, do mesmo modo que cada parte da alma desempenha a sua própria função, cada indivíduo tem o seu “papel a cumprir”, que consiste em governar ou ser governado¹¹.

Portanto, tal como no regime ético de Platão, as críticas surgidas na década de 1980 parecem determinar a cada sujeito as sensibilidades que lhes são possíveis, fixando-as. Entretanto, Rancière não acredita que devemos pensar a vida humana como uma realidade estanque. A experiência estética é um fenômeno que o auxilia a compreender de que modo podemos reconfigurar nossos lugares a partir de experiências sensíveis, que “fissuram” a ordem das sensibilidades impostas, responsável por encaminhar como cada um deve ver, agir e sentir. É nesse aspecto que Rancière identifica uma “partilha do sensível”, que pode ser encarada como uma categoria de análise que reconhece o estabelecimento de uma unidade – a comunidade – ao mesmo tempo em que identifica suas divisões:

Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma

palavra comum etc. Existe, portanto, na base da política, uma “estética” que não tem nada a ver com a estetização da política própria à “era das massas”, de que fala Benjamin. Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. Insistindo na analogia, pode-se entendê-la num sentido kantiano – eventualmente revisitado por Foucault – como o sistema das formas a priori determinado o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que definem ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência¹².

Fazendo uma primeira relação entre estas prerrogativas e o problema que nos colocamos inicialmente, pensamos que alunos e professores estão em contextos específicos, numa comunidade sensível que determina os lugares que devem ocupar dentro dela. Nossa investida numa aproximação com essa teoria reside justamente nesse aspecto. Rancière¹³ denomina a configuração sensível dessa realidade de “polícia”: aquilo que determina os comportamentos e sensibilidades aceitos ou não, pertencentes a um ou a outro indivíduo. A política acontece quando é provocado um embaralhamento dessa ordem: quando aqueles enquadrados dentro de uma sensibilidade que lhe foi conferida percebem que é possível estabelecer uma nova forma de sentir, fazer e pensar. A política pode ser compreendida, portanto, como um processo de “subjetivação”, pois alarga as consciências e desestabiliza as sensibilidades dadas.

É nesse sentido que nos aproximamos do conceito de *política*, tal como compreendido nesse pensamento filosófico, para pensar o caso de professores de História. Acreditamos que existe, na ação dos professores, no contexto em que trabalham, uma *intenção*¹⁴ de provocar nos alunos uma outra forma de perceber o lugar onde vivem. Acreditamos na possibilidade de fissura dessa ordem sensível a partir das ações que descreveremos no próximo tópico. Para André Voigt, a ressignificação de política em Rancière consiste no

estabelecimento de uma prática de liberdade que não tem nada em comum com a lógica da conscientização e da denúncia - que caminha de mãos dadas com a ordem predeterminada das classes, das profissões e dos prazeres da sociedade, sempre partindo do ponto de vista da norma sociológica vigente e da hierarquia pressuposta dos "lugares de fala" -, mas, sim, com uma liberdade exercida *de facto*, que não depende do intelectual e de seu discurso comprometido com os que sofrem para desfrutar do sol, do vento e de seu tempo livre. Em outros termos, o exercício da liberdade é uma questão de princípio, não de promessa futura¹⁵.

É por isso que não associamos essa política a uma militância costumeiramente relacionada ao termo. Não estamos falando de um ensino de História que forma jovens estudantes para denunciar as estruturas que fundam e determinam suas classes, mas como uma experiência sensível que os ajuda a perceber a possibilidade de corroer e transitar nessa

ordem policial. Como mencionamos, quando falamos dessa prática docente¹⁶ estamos nos referindo a um contexto específico, com atores e saberes contextualizados. Segundo Dominique Julia¹⁷, surgiram na década de 1970 estudos das populações escolares que se concentravam na perspectiva de observação das escolas como reprodutoras das vontades estatais, sem considerar as apropriações ou rupturas que poderiam ser encontradas no cotidiano. Essas críticas recaem também ao modelo interpretativo de Bourdieu, que compreendia a escola como conformadora de classes. A escola era vista, portanto, como um lugar sem negociações: eram desprezadas as resistências ou, como quer Michel de Certeau, as “táticas” dos sujeitos que a habitam¹⁸. Nesse sentido, mantinha-se uma ilusão do poder absoluto da escola, que era capaz de controlar os estudantes dentro de suas origens sociais.

Para Julia,

A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola do que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna¹⁹.

Sendo assim, a história das disciplinas escolares é a resposta do historiador para as limitações dos estudos sociológicos que emergiram na segunda metade do século XX, pois o contexto dos professores nos ajuda a enxergar uma prática educacional dialógica, pautada nas negociações e disjunções do cotidiano, e, portanto, capaz de obedecer, desobedecer e dialogar com as regras postas.

Ainda segundo Julia,

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que elas mantêm, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas²⁰.

A partir desse excerto, que define a categoria de cultura escolar, propomos uma relação com a teoria proposta de Rancière. Entendemos que a cultura escolar é uma realidade histórica e, portanto, mutável. Ela nos leva a intuir que os atores podem atuar em outras cenas e, eventualmente, assumir outros personagens. A seguir, considerando as posições acima,

apresentaremos a análise de uma entrevista realizada com uma professora de História, sob a seguinte questão de pesquisa: podemos entender sua prática como política?

Estética e política nas práticas docentes de Mariana

Então, o professor de História, cabe a ele perguntar ‘por que não resgatar a História da sua família? Por que você não pode resgatar a história da sua rua, ou do seu bairro, da sua cidade?’, e eu vejo que na Cidade da Passagem isso é fundamental. Eles [os alunos] têm muito preconceito. Eles acham que a Cidade da Passagem não serve pra nada, entendeu? Só serve de abrigo. Então, não. Acho que a aula de História tem importância pra isso: pra mostrar que a Cidade da Passagem tem importância, sim. Né? As pessoas que moram na Cidade da Passagem têm sua importância, por que não ouvi-las? (Professora Mariana)

O trecho acima nos apresenta como a professora Mariana interpreta a concepção de seus alunos sobre a Cidade da Passagem. Segundo os professores participantes da pesquisa supramencionada, os alunos compartilham um *etos* de inferioridade em relação à Cidade, pois percebem discursos que a subalternizam. Nesse aspecto, Mariana é categórica ao dizer que empreende um esforço em mostrar que a Cidade da Passagem também tem uma história. Assim, aproximamos seu discurso do nosso argumento de que, se a História é o estudo de passados operados pelos homens, ao insistir na historicidade daquela região, ela está interessada em mostrar uma realidade que surge das relações e das construções dos indivíduos. Dessa maneira, os alunos também teriam a capacidade de se perceberem como sujeitos da História, participando dela e a construindo.

A professora Mariana é conhecida pelos colegas e alunos como a “professora dos jogos”. Suas aulas costumam envolver jogos de tabuleiro com os quais mobiliza os conhecimentos históricos dos conteúdos propostos para os seus anos de atuação. Para a professora, os jogos são capazes de ensinar outras coisas para além dos temas trabalhados, pois exigem uma interação entre os alunos, que percebem, conseqüentemente, a necessidade do diálogo e do estabelecimento de regras para o bom desempenho da atividade. Ela busca, portanto, a elaboração de métodos pedagógicos que possam envolver tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos dos estudantes.

Em suas práticas, podemos perceber a insistência no “deslocamento”, seja do afastamento das práticas pedagógicas convencionais, seja do espaço físico da escola:

Porque eu dou aula, geralmente, para alunos de 6º, 7º e 8º anos, e eles não são privilegiados na escola, geralmente são [privilegiados] os alunos do ensino médio que já estão concluindo. Então se eu não corro atrás de ônibus para os meus alunos

que são os menores, eles nunca saem para passear. Então assim, no PIBID, depois que eu entrei no PIBID, me ofereceu essa oportunidade. Já consegui levar ao cinema, então assim, pra mim, isso é um diferencial. Então eu gostaria de ter mais recursos porque meus alunos seriam mais sensibilizados, teriam aulas diferenciadas, em museus, em bibliotecas, em igrejas, espaços urbanos, espaços rurais. Então assim, eu queria ter uma prática um pouco mais diferenciada em relação a isso. (Professora Mariana)

Quando perguntamos a Mariana sobre a importância dessas “aulas diferenciadas”, provocadas por esses deslocamentos, respondeu:

Trazem outros paradigmas para os alunos, entendeu? Outras perspectivas. *Faz com que eles tenham outros olhares e faz com que eles tenham vontade de ocupar esses locais que a maioria deles não conhecem.* Não que eles vão ter que trabalhar naqueles locais, mas conhecer, pelo menos, e divulgar para os seus familiares, amigos. Acho que eles precisam ocupar o Estado em toda a sua proporção. (Professora Mariana, grifo nosso)

A Cidade da Passagem é caminho para quem quer ir à serra ou à praia, mas não o destino daqueles que engarrafam a rodovia que a corta. Ao mesmo tempo, ela é uma cidade com hospitais, escolas e até mesmo universidades. Quer dizer, seus moradores não precisam sair dela para a realização de tarefas básicas ou burocráticas. E, para Mariana, essa é a realidade de muitos dos seus alunos, que não têm a oportunidade de conhecer outros lugares, por falta de oportunidade ou porque simplesmente não sabem que eles existem.

Portanto, notamos na ação de Mariana a intenção de evidenciar aos estudantes a existência de outros lugares que eles podem (e devem) ocupar. Ainda que esses meninos e meninas saibam da existência de outros espaços que estão além dos limites da Cidade da Passagem, muitas vezes não os conhecem. Entretanto, o esforço de Mariana não é o de fazer com que os alunos abandonem a cidade de origem, mas o contrário: ela defende e promove o exercício de valorização desse lugar, através da construção de uma narrativa sobre a história local, construída junto com os estudantes.

Essa evidência, por sua vez, não está na ordem do pronunciável, mas no gesto. Mariana não diz “você têm que ocupar esses espaços”: ocupa-os. Sua ação é seu discurso. A professora empreende um esforço em levar os alunos a museus, exposições e, sobretudo, ao cinema. Ela conta que nem sempre é fácil, mas que os resultados são sempre satisfatórios. Isso porque, apesar de estabelecer inferências com os conteúdos da sua disciplina, o que está em pauta vai para além de uma avaliação do que se aprendeu sobre a disciplina escolar²¹.

Portanto, existe um deslocamento que constitui o modo como Mariana enxerga a sua prática docente, que, segundo ela, seria capaz de sensibilizar os estudantes. Sendo assim,

alertamos para uma “política” na ação de Mariana, quando associamos sua prática à teoria de Rancière. Tais deslocamentos não são meros acontecimentos, mas a oferta de uma transitoriedade no território e, conseqüentemente, nos papéis exercidos pelos estudantes nessa “partilha do sensível”.

É possível dizer que o gesto de Mariana é político quando suas ações estão no plano da intencionalidade? Como é possível afirmar a política do seu gesto quando a “política” parece partir de um processo de subjetivação realizado pelo sujeito? Rancière não elabora uma teoria de alguém sobre outrem, já que a política acontece quando o próprio indivíduo fissa a ordem estabelecida, emergindo em sensibilidades que na ordem policial não lhe cabem. É nessa chave que sugerimos uma apropriação desse pensamento filosófico para uma análise do problema em questão.

Como mencionamos, seria difícil sustentar qualquer mudança na sensibilidade dos alunos, já que não operamos uma metodologia que nos permite aferi-la. Aliás, colocamo-nos aqui a questão: como seria possível enfrentar esse desafio, sendo a política em Rancière tão próxima às nossas subjetividades, difíceis de serem narradas? Contudo, gostaríamos de pensar numa “política” compartilhada, ou melhor, na criação de uma comunidade sensível dentro da qual seria possível compreender “políticas compartilhadas” ou “intenções políticas”. Para tanto, destacamos estas falas de Mariana:

E assim, quando a gente vinha passear no RJ, eles [os pais de Mariana] levavam sempre a gente pra museus, levavam a gente pra passear no centro do RJ, *eles faziam questão de mostrar pra gente essa outra realidade*. Então assim, minha infância foi muito boa, eu brinquei muito, e isso é fundamental pra uma criança. Eu tive pais pra brincar, entendeu? Então isso fez uma diferença na minha formação, eu acho. E eu tento proporcionar de alguma forma isso aos meus alunos também. (Professora Mariana, grifo nosso)

Logo depois que eu me formei, alguns professores lá [em sua cidade natal] já tinham a prática de levar os alunos ao cinema. Eu tinha uma colega que conseguia ônibus fácil porque o marido dela tinha facilidade com alguns políticos, e ela me chamava pra levar os alunos e eu ia com ela o tempo inteiro. Entendeu? Eu acho que isso é fundamental. Não era só pra mim. O cinema não era exclusivamente pra mim. *Então quando eu vejo um filme, eu gosto e não posso levar meus alunos, [rindo] eu compro o dvd e levo pra escola* [rindo]. (Professora Mariana, grifo nosso)

Mariana passou a infância e a adolescência no interior de uma cidade do centro-oeste do Brasil. Pertence a uma família de classe média, ela conta que seus pais compravam jogos de tabuleiro para ela e os irmãos, levavam-nos ao cinema e, eventualmente, ao Rio de Janeiro. Ir a uma das maiores cidades do Brasil significava também o encontro com uma *outra realidade*. Nesse aspecto, inferimos que essas experiências forjaram outros modos de Mariana

se relacionar com as pessoas e a vida ao seu redor. Em outro momento, já nos primeiros anos do seu exercício profissional, ao conhecer uma colega de trabalho que levava os alunos ao cinema, começou a incorporar esse gesto ao seu próprio modo de trabalhar.

Quer dizer, se não podemos afirmar que Mariana altera a configuração da ordem sensível dentro da qual estão os seus alunos, podemos ver na sua história esses momentos que “fundam” ou fissuramos lugares que ocupa em sua conjuntura social. O que queremos dizer é que Mariana, que teve suas próprias sensibilidades reconfiguradas no encontro com esses deslocamentos – expressados nos jogos da infância ou nas viagens para o Rio de Janeiro –, acredita na mobilização dessas mesmas experiências como forma de alterar a perspectiva dos alunos sobre suas realidades. E essa é uma assertiva que nos é cara, já que podemos perceber, através da análise das suas práticas, o desejo de criação de uma comunidade que partilha os mesmos interesses “transformadores”. Enfim, podemos identificar na vida da professora certos momentos que caracterizam uma “política”.

Se, por um lado, não podemos ser mais categóricos a respeito da política em relação à vida dos estudantes, por outro, somos capazes de apreendê-la na vida de Mariana. Por isso, gostamos de caracterizar suas práticas docentes em uma perspectiva de “intenção política”, na compreensão da categoria que estamos traçando aqui. Neste outro excerto, podemos enxergar mais algumas pistas que nos levam a essa interpretação:

Eu era um pouco diferente dos outros adolescentes. Eles gostavam muito de roda de tereré, de sentar na rua pra conversar, ou de ir pra baile. Lá tinha muito baile. Eu não tinha muito essa vivência, não. Meu negócio era cinema. Quando eu era adolescente, o que me dava mais prazer era ver filmes. Principalmente no cinema. Faz uma tremenda diferença pra mim assistir um filme dentro de casa e assistir um filme na tela. Tem outra proporção. Eu fico mais emocionada, aquilo ganha outra dimensão na minha vida. O cinema impactou muito a minha adolescência. E isso fez diferença na hora de eu escolher o curso de História. Os filmes ligados a conteúdos que os alunos não gostavam de ver, eu gostava de ver. Por exemplo, Ben Hur, eu gostei de assistir. Filme de guerra... Não podia ver filme de guerra. A minha adolescência foi isso. (Professora Mariana)

Percebemos que a professora leva os alunos ao cinema para que vejam filmes em tela grande porque esse tipo de experiência lhe é pessoalmente engrandecedora. Podemos entender, portanto, que a experiência da sala escura é capaz de mobilizar outras sensações, afetose compreensões que são pertinentes a ela. Nesse sentido, enxergamos na descrição das suas aulas um movimento pendular entre o cognitivo e o afetivo. Para Adriana Fresquet²², esse potencial do conhecimento, de nos fazer imaginar e nos sensibilizar, é justamente o que o

torna visceral. Contudo, o que vemos é que muitas vezes esse aspecto da educação é negado em nome do imperativo da racionalidade²³.

Os filmes ajudam-na a construir sua aula a partir das relações que estabelece entre eles e o tema que está trabalhando. Todavia, esses temas não precisam ser assimiláveis somente no seu aspecto racional, cognoscível: eles precisam despertar experiências de outra ordem, que gostamos de pensar como “ experiências estéticas” – já que se trata de um processo que não passa pela avaliação da professora, mas pertence à receptividade dos alunos. Portanto, a seleção dos materiais pedagógicos não é trivial, já que eles nos permitem apreender aspectos subjetivos da professora, assim como a natureza dos seus objetivos, já que, segundo António Nóvoa,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: ‘Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?’ (LABORIT, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu pessoal do eu profissional²⁴.

Alunos e professores como sujeitos históricos: nossas apostas e caminhos

Frente ao que foi apresentado, nossa aposta é de que a Educação ainda é um instrumento de sensibilização dos estudantes e o ensino de História é um lócus privilegiado para percebemos os processos de subjetivação construídos nesse espaço. É claro que a escola é apenas uma das instituições que contribuem para a formação da identidade dos alunos – que em outros lugares são também filhos, pais, funcionários, patrões e toda sorte de lugares que podemos ocupar no mundo –, mas acreditamos que esse espaço ainda é, e deve ser, capaz de promover experiências que contribuam para a formação de sujeitos sensíveis e conscientes dos lugares que ocupam, assim como suas possíveis transitoriedades nessa partilha do sensível.

Para Jorge Larrosa, o sujeito da experiência não é

um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido,

anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade²⁵.

Nesse sentido, falamos do sujeito da dúvida, não o das certezas. Os sujeitos da experiência são atravessados por ela: despertam-se sentimentos, emoções, empatias e antipatias, mas nunca uma apatia diante dela. Utilizamos aqui o caso de uma professora que constrói as suas práticas pedagógicas, através da mobilização dos seus saberes, com o objetivo de promover outros espaços possíveis para existir – dentro do cenário do cotidiano ou fora dele. Encaramos essa ação como promotora de experiências. Nesse aspecto, a escolha dos materiais que a auxiliam na condução da aula, como os filmes, reflete não somente um caráter pedagógico, mas também estético e político. É por isso que, insistimos, a escolha pelos materiais não é uma atitude deliberada do professor. Afinal, como afirma Marja Jalava, a emoção é o que torna o conhecimento histórico significativo²⁶.

Nossa aposta é que essas experiências impulsionam o ensino da nossa disciplina, mas não só isso: é o homem na história, suas ações e transformações, que possibilitam uma relação imediata entre os temas abordados pela professora e a vida desses estudantes, que também são sujeitos históricos e, portanto, personagens capazes de promover fissuras na ordem policial que habitam. Nosso objetivo não foi afirmar que a aula de História é o espaço dentro do qual acontece esse tipo de política, no sentido que utilizamos aqui. Não partimos de uma perspectiva que afirma tal aspecto como uma generalidade. Entretanto, se por um lado não podemos admitir a regra, seria igualmente falho admitirmos a exceção. Nosso interesse, agora, está em alargar a compreensão das discussões que apontamos nesse texto. Acreditamos que os exemplos aqui citados podem acenar para contextos análogos, cada qual com as especificidades de suas realidades e particularidades dos sujeitos que as compõem.

Rancière não pensou nas categorias de estética e política a partir do cotidiano escolar. Contudo, acreditamos que é possível operarmos com essas noções de uma perspectiva teórico-metodológica para pensarmos o ensino de História a partir da sensibilidade de alunos e professores. Como vimos no regime estético, com a autonomia da receptividade da obra de arte, outros objetos e espaços da vida passaram a se identificar com a própria arte, à medida que promovem experiências que se relacionam com a sensibilidade de cada um. E é nessa brecha que propomos uma relação entre a aula de história e a própria arte, já que esta pode provocar nos estudantes e professores esses momentos dos quais nos fala Rancière. Se isso for verdade, então estamos diante dos limites tênues entre arte, vida e a própria História e o seu ensino.

Notas

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível* – Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009, 71p.; Idem. *El malestar em la estética*. Buenos Aires: capital intelectual, 2011, 168p.; Idem. *O que significa estética*. 2011b. Disponível em: <http://www.proymago.pt/Ranciere-Txt-2>. Acesso em 05/09/2019.

³Restringimo-nos neste momento a analisar a fala de apenas uma professora em função do limite possível para o tamanho deste artigo.

⁴MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo -Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, n. 21, p. 15-26, 2007.

⁵Baseamo-nos em Maurice Tardif e Claude Lessard. Para mais informações, ver: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 2014.

⁶RANCIÈRE, Jacques. *O que significa estética*. Disponível em: <http://www.proymago.pt/Ranciere-Txt-2>. 2011. Acesso em 05/09/2019.

⁷*Ibid.* p. 3

⁸*Ibid.* p. 4

⁹*Ibid.* p. 5

¹⁰*Ibid.* p. 11

¹¹*Ibid.* p. 7

¹²RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível* – Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 16

¹³*Ibid.*

¹⁴Frisamos aqui esse aspecto intencional, pois, como já relatamos neste texto, acreditamos que essa discussão nos leva a uma abordagem psicológica cuja aferição nos escapa. Partimos do pressuposto das intenções, antes de dizer que elas acontecem: quer dizer, estamos falando de um desejo antes de falar de um acontecimento.

¹⁵VOIGT, André. O conceito de “cena” na obra de Jacques Rancière: a prática do “método da igualdade”. *Kriterion – Revista de Filosofia*, v. 60, n. 142, 2019. p. 27

¹⁶Entendemos esses saberes a partir da categoria de “saberes docentes” proposta por Maurice Tardif. Para ele, os professores retiram de suas bagagens saberes construídos em diferentes momentos de suas socializações, enquanto pessoas e profissionais. Quer dizer, o professor é um sujeito que está no mundo e leva para a sala de aula os aprendizados da família, da rede de amigos, da formação profissional e mesmo da própria experiência em sala de aula. Para mais informações ver: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

¹⁷JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

¹⁸Certeau sustenta que o ato de falar se baseia não somente no uso da linguagem, mas sobretudo em uma operação sobre ela. Quer dizer, cada um, a sua própria maneira, estabelece uma relação com a linguagem, um uso específico, articulado pela conjuntura por detrás da sua enunciação – o lugar, a origem social, o contexto de vida daquele que fala. Destes estudos, o historiador parte de uma referência paleomológica, o estudo das guerras, para entender os diferentes fenômenos do cotidiano. Certeau estabelece então uma distinção entre “estratégias” e “táticas”. A estratégia pode ser definida pela sua capacidade de influenciar uma exterioridade, pelos discursos ou práticas capazes de contaminar aqueles que estão para além dos espaços nos quais foram produzidos. Diferente da estratégia, a tática é o que acontece em contextos determinados, no seio de um cotidiano específico, que podem revelar “maneiras de ser” e “maneiras de fazer”, ou seja, as apropriações que os sujeitos fazem das ordens ou dos produtos que lhes chegam: o discurso das mídias, o discurso científico etc. Para mais informações, ver: DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

¹⁹JULIA, Dominique. *Op. Cit.* p.12-13

²⁰*Ibid.* p.10

²¹Nesse aspecto, vemos na prática de Mariana os objetivos da educação dos quais fala Gert Biesta. Para ele, a educação pode ser compreendida a partir de três objetivos: qualificação, socialização e subjetivação. A primeira se refere aos conteúdos que os alunos aprendem de modo que possam operar na sociedade. Trata-se dos conhecimentos transferíveis para o cotidiano e para o mundo do trabalho. Esse é o objetivo da educação que recebe mais atenção, uma vez que existem avaliações institucionais que medem o quanto os alunos estão qualificados. O segundo diz respeito à socialização, ou seja, a capacidade que eles precisam desenvolver para manejar as regras estabelecidas dentro e fora da escola. E, por fim, no terceiro caso, a subjetivação: a educação é também para construção humana dos indivíduos, formação de consciências e sensibilidades. A subjetivação é o objetivo com menos preocupação e, muitas vezes, a educação deixa de ser pensada em seus aspectos subjetivos e

é tratada somente como um recurso que qualifica os indivíduos para exames e para o trabalho. Enxergamos esses três aspectos na prática de Mariana, através do que alcançamos pela entrevista, e não percebemos hierarquização entre eles. Para mais detalhes sobre o pensamento do autor, ver: BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cad. Pesqui.*, v. 42, n. 147, p. 808-825.2012; BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

²²FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

²³ Para mais informações ver: BIESTA, Gert. *Op. Cit.*; SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

²⁴NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora LTDA, 1995. p. 17.

²⁵LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 28

²⁶JALAVA, Marja. Emoções na historiografia. O caso da comunidade finlandesa de historiadores do início do século XX. *História da historiografia*, v.12, n. 31, p. 113-143, 2019.

Referências:

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825.2012.

BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CINTRA, Rafael M. O. *Hoje a aula vai ser um filme: o cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História*. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JALAVA, Marja. Emoções na historiografia. O caso da comunidade finlandesa de historiadores do início do século XX. *História da historiografia*, v.12, n. 31, p. 113-143, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo - Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, n. 21, p. 15-26, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora LTDA. p. 11-30.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011a.

RANCIÈRE, Jacques. *O que significa estética*. Disponível em:
<http://www.proymago.pt/Ranciere-Txt-2>. 2011b. Acesso em 05/09/2019.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 2014.

VOIGT, André. O conceito de “cena” na obra de Jacques Rancière: a prática do “método da igualdade”. *Kriterion – Revista de Filosofia*, v. 60, n. 142, 2019, p. 23-41, 1995.