



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6227 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

**PERCURSOS FORMATIVOS DOCENTES NO CAMPO DA DESIGUALDADE SOCIAL:
RELAÇÕES ENTRE ESTÉTICA E POLÍTICA**

Allan Henrique Gomes - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Gabriela Kunz Silveira - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAP UNIVILLE

**PERCURSOS FORMATIVOS DOCENTES NO CAMPO DA DESIGUALDADE
SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE ESTÉTICA E POLÍTICA**

O objetivo que fundamentou a atividade da pesquisa em comunicação neste texto, foi o de aprofundar a compreensão epistemológica da perspectiva de Jacques Rancière, especificamente das relações entre estética e política, visando refletir efeitos teóricos e metodológicos na formação continuada de docentes com experiência no campo da desigualdade social.

A premissa que constava no projeto de pesquisa que originou os resultados que estamos transmitindo, tinha como hipótese que as relações entre desigualdade e vida, exclusão e potência, não podem ser suprimidas por capacitações orientadas para formas protocolares de competência professoral. A sugestão que se sustentava no projeto de pesquisa era a de que se faz necessário aos docentes atuantes nos contextos onde a desigualdade social se evidencia, espaços formativos com abertura ao processo de significação, de diálogo e troca de experiências, em virtude das complexidades que a realidade social mobiliza.

Para tanto, buscando coerência com a hipótese, em boa medida orientada por leituras iniciais de Jacques Rancière, organizamos um grupo de estudos constituído por professores e acadêmicos de uma licenciatura na área das ciências humanas. O grupo realizou a leitura e a discussão de algumas das obras do referido filósofo, a começar com “O Mestre Ignorante” (2004), “O espectador emancipado” (2012), “O desentendimento” (1996), “A partilha do sensível” (2005), “O inconsciente estético” (2009), entre outros textos, muitas das vezes, subsidiados por estudos de interlocutores da obra de Jacques Rancière, relevante pensador na filosofia da educação.

O grupo se manteve por um período de aproximadamente três anos, com encontros quinzenais, contando neste processo com mais de vinte estudantes, sendo possível o ingresso a cada início de semestre. As apropriações conceituais dos participantes do grupo foram aplicadas em textos de trabalhos de conclusão de curso, em projetos de iniciação científica, bem como nos estágios da licenciatura.

A primeira obra que o grupo acessou foi “O Mestre Ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2004), uma obra que trata da igualdade das inteligências (sobretudo no plano ontológico). O filósofo apresenta Joseph Jacotot (o mestre ignorante), um professor que, aleatoriamente, descobriu que seus alunos aprendiam enquanto ignoravam as condições já elaboradas para um determinado saber. Já nesta primeira obra temos uma questão do trabalho e da formação docente.

O embrutecimento é um conceito que faz referência aos efeitos da submissão de uma inteligência/vontade à outra inteligência/vontade, no caso do livro em questão, a ênfase está na performance do ensino/aprendizagem. Todavia, no decorrer da obra de Rancière, podemos observar que a perspectiva se estende para outros contextos, possibilitando relações com o campo da política (RANCIÈRE, 2004; 2005; 2012)

Uma breve apresentação de Jacques Rancière situa este autor como um pensador que tem nas relações entre estética e política a ênfase de sua carreira intelectual. Rancière (1996) analisando a estética como realidade própria da configuração dos modos de perceber, pensar e agir no mundo e, portanto, ordenadora da questão social, compreende o ato político como uma quebra do sensível e das formas e relações instituídas.

A compreensão da política no pensamento de Jacques Rancière (1996) é uma leitura arrojada quanto aos processos que maquinam para sustentar a desigualdade como “natural”. O autor problematiza a dimensão política resguardando-a para uma forma de ocorrência infrequente e, mais do que isto, apontando para uma complexidade que retira do âmbito comum sua aparência. Nestas condições teóricas, a política refere-se mais a relações de mundos do que tipicamente aos regimes institucionais, partidários ou mesmo governos.

Falando em governos e normativas, é bom lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases para educação (BRASIL, 2017), afirma em seu artigo 67, o aperfeiçoamento profissional continuado. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a 16ª meta é relativa à formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2015), que afirma entre os seus objetivos a garantia à todos/as docentes “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 275).

Compreende-se a desigualdade como efeito da questão social e, dessa forma, a docência atravessada por vidas marcadas por violação de direitos. Neste sentido, ainda é inexpressiva a formação continuada docente nesta questão. O Censo da Educação Básica evidenciou que o percentual de cursos realizados pelos professores/as voltados para educação em direitos humanos foi inferior a 1% (BRASIL, 2015).

Morais, Souza e Santos (2018, p. 233) referem que “o professor sente-se frustrado diante dos desafios colocados pela situação social dos alunos e pela impossibilidade de desenvolver plenamente seu trabalho”. Esses autores colaboram para a compreensão de quais as ações os professores percebem como suporte para as situações complexas do cotidiano. Destacam-se as ações de caráter coletivo “como a criação de espaços participativos nas escolas para se dialogar a respeito do trabalho e encontrarem saídas para que se mitiguem, aspectos da organização do trabalho do professor que leva ao adoecimento e a desistência da profissão” (MORAIS, SOUZA E SANTOS, 2018, p. 233)

Outro fator que evidencia a importância do investimento em atividades formativas para professores/as diz respeito ao sofrimento mental vivenciado por esta classe trabalhadora, cujos fatores se relacionam com as condições de trabalho e com a questão social enfrentada por eles no cotidiano do trabalho. Conforme Tostes et al. (2018, p. 94), “os níveis de sofrimento mental entre os professores das escolas brasileiras, em geral, estão bastante elevados, se comparados com os de outros estratos da população”.

Uma das questões estruturais da realidade brasileira que constantemente rebate nas instituições educacionais e na atuação docente diz respeito à questão social. Para trabalhar com esta questão é preciso, primeiramente, que o próprio termo “social” seja problematizado e não considerado como uma palavra “natural”, cujo significado se sabe previamente. Silva (2005) refere que se não fizermos isto, se não problematizarmos este termo, teremos uma visão e uma prática ingênuas. Comumente se considera social toda ação humana relacionada à interação. Para a autora, confundir o social com uma característica das relações humanas, a interação ou sociabilidade, é negligenciar a dimensão histórica de construção deste termo.

Em nossa história enquanto espécie humana não existiu uma única configuração de social, mas várias, pois o que configura o social vai depender de “um certo arranjo entre estratégias de poder e técnicas de subjetivação que atravessam uma formação histórica em um determinado momento” (SILVA, 2005, p.14). A autora identificou duas configurações de social em nossa história.

A primeira configuração é constituída no período medieval, é chamado por ela de modelo social-assistencial, pois tem como objetivo atendimento aos segmentos carentes da população. A lógica assistencialista da estrutura social-assistencial, é pautada pela relação trabalho/pobreza. Este modelo, desde o período medieval até metade do século XIX, é o principal e dele se encarregam fundamentalmente instâncias religiosas e senhores da nobreza, exercendo papel caritativo.

A segunda configuração é chamada de questão social “propriamente dita” (SILVA, 2005, p.23), inicia a partir da segunda metade do século XIX, após a instauração e consolidação do capitalismo. Nesse contexto, entra em cena um problema específico: o fato político da democracia e a sobrevivência do projeto republicano, pois eles têm dois princípios incompatíveis entre si. A democracia concede soberania igual a todos e o ideal republicano que estimula a liberalização do mercado, mas com isto fica impossível garantir na prática o direito de todos.

O social se forja como aquilo que sobra desse choque entre o que é político (democracia) e o que é econômico (liberalização do mercado). As contradições são intrínsecas ao modo de produção capitalista. Para alguns terem aumento de posses e bens, outros não acessam nenhum recurso. O pauperismo é indissociável da sociedade capitalista. Mas com isto não se quer dizer que pobreza é sinônimo de social. O social é a fratura entre o econômico e o político, portanto tudo que está neste “entre” é social.

Tudo o que sobra, que não cabe no econômico nem no político é social. Então a miséria é parte da questão social, assim como também são diversas outras questões, como a produção do fracasso escolar, o abandono escolar, a violência no contexto educacional, as questões étnico-raciais, a criminalidade, a medicalização excessiva da população, o consumo autodestrutivo de drogas, entre tantas outras questões. Tudo o que evidencia a incompatibilidade entre os projetos de garantia de direitos e de acúmulo de riquezas é o social propriamente dito (SILVA, 2005).

Neste sentido, podemos associar a esta discussão, a dimensão sensível como base da política, mas também, como substrato da permanência da desigualdade social. Aprendemos com Rancière (1996; 2005; 2009) que a estética é aquela dimensão que sustenta o estado das “coisas” e, por efeito, a própria manutenção da desigualdade social. A estética é em um só processo a instituição de sentido e, ainda, o próprio sentido retroalimentando as formas hegemônicas em determinadas relações instituídas. Portanto, trata-se de “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

O estético não se aplica somente a arte, mas inclusive, rompe com aquilo que antes poderia ser pensado como específico da arte. A arte em si mesmo não é política. Duas máximas do filósofo contribuem para pensar como a quebra da intencionalidade configura a potência de uma política da arte: “A arte faz política antes que os artistas o façam” (RANCIÈRE, 2010, p. 51) e, ainda, “é preciso não fazer arte para fazer arte e não fazer política para fazer política” (idem, p. 52).

Em outra fala, Rancière (2010, p. 49) argumenta que “a constituição de uma voz política – de um *nós* – dos trabalhadores passa por essa reconfiguração da experiência sensível de um *eu*”. Assim, uma vivência estética não necessariamente acontece somente na relação com a arte, antes, trata-se de um encontro não embrutecedor. Trata-se, portanto, de efeitos microssociais do regime estético que apontam para a abertura dos possíveis, quando demonstram que a capacidade de um aponta a capacidade de todos.

É princípio do mestre ignorante a igualdade das inteligências, e ainda que em um plano ontológico, seus efeitos podem fazer emergir experiências concretas de emancipação intelectual, onde quem participa “saberá que pode aprender porque a *mesma* inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (RANCIÈRE, 2004, p. 37).

Falar em percursos formativos pode indicar algumas perspectivas: (1) o modo como alguém se constitui docente e/ou trabalhador/a da educação, tendo em vista o itinerário educacional produzido desde a sua vivência como estudante (2) as aprendizagens da atuação, especialmente, no contexto educacional e, ainda, (3) a montagem de encontros de “formação continuada de professores(as) e, mais especificamente, [...] formação estética e/em suas interfaces com a constituição do sujeito” (ZANELLA *et al*, 2006, p. 07).

A formação estética trata dos rompimentos com o instituído, trata de percepções que trafegam ao sujeito sem uma prévia definição ou registro de como deve ser acomodada aquela realidade. Em outra autora que discute as relações entre estética e política, encontramos a seguinte reflexão:

Tal possibilidade de formação é aberta aos professores e é nela que se possibilita a resignificação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta. Consideram-se estes espaços como prenes de possibilidades de distanciamento daquilo que caracteriza e, muitas vezes, se repete na prática do professor e o conseqüente estranhamento, ao se cruzarem as memórias do feito com as possibilidades abertas nos cursos de formação continuada (MAHEIRIE *et al*, 2007, p. 152).

Neste sentido, compreendemos as relações estéticas como acontecimentos que mobilizam no sujeito a imaginação, a memória e os afetos, que desvendam olhares para si, para os outros e sobre o mundo, articulando sentidos que se refazem na atividade criadora (ZANELLA, 2004).

Considerando que a proposta de trabalhar com percursos formativos docentes no campo da desigualdade social se originou no espaço universitário e com experimentações em projetos de trabalho de conclusão de curso e estágios de licenciatura, a proposição metodológica que se afina com a dimensão conceitual é a pesquisa-intervenção. A ideia de in(ter)venção cunhada por Axt (2008, p. 91), propõe que este conceito seja pensado como “ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado”.

Essa perspectiva dialoga com o método da igualdade (GOMES, 2016), pois a proposta de formação não está estruturada a priori, mas é construída no processo, por isso pode ser

denominada como montagem dos encontros, pois tem no próprio encontro a razão do seu acontecimento. A in(ter)venção expressa bem que estes encontros devem ser produzidos com os professores e mediados por atividades com ênfase no processo inventivo e criador.

Alguns autores que também dialogam com a perspectiva de Jacques Rancière têm denominado de “oficinas estéticas” estas possibilidades de pesquisa intervenção. As oficinas estéticas preveem um processo grupal e nele, a discussão do produto destas oficinas. São frequentemente utilizados nas oficinas estéticas recursos ligados ao campo da arte e da produção cultural. Outra característica das oficinas estéticas é a abertura de espaço afetivo-reflexivo sobre relações cotidianas e práticas de trabalho (REIS; ZANELLA, 2015).

Dessa forma, podem contribuir para o compartilhamento e a discussão no acontecimento do grupo/encontro, mobilizando falas que individualmente não seriam cogitadas. Essas estratégias podem contribuir para que os professores “possam olhar para a própria vida de um outro lugar, reconhecendo-se como sujeitos da própria história”, pois as atividades convidam o “sujeito ao distanciamento do vivido, podendo nele provocar uma visão diferente sobre si e sobre a própria existência” (REIS; ZANELLA, 2015, p. 30).

Pensar as relações entre estética e política faz ter como premissa de que atravessamentos ideológicos mobilizam na vida social uma relação constante de forças, em dimensões micro e macrossociais. Dito de outra forma, tem-se como entendimento que na trama das relações instituídas a Educação se move não somente pela normativa do direito que tem como horizonte a igualdade de todos perante a Lei. Mas antes, a partilha desigual do sensível produz e naturaliza cotidianamente experiências embrutecedoras. E isto incide também no trabalho e na formação docente.

Considerando a apropriação que fizemos de alguns dos conceitos de Jacques Rancière, pode-se afirmar que a formação continuada de professores no campo da desigualdade social precisa ser orientada por uma perspectiva da igualdade. Tendo em vista a complexidade destas relações em contextos periféricos, é preciso operar montagens de percursos formativos, especialmente com abertura à dimensão estética, a saber, aos sentidos do olhar, do sentir, do perceber, do aprender, dos saberes e fazeres docentes.

REFERÊNCIAS:

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

GOMES, Allan Henrique. **Mediação audiovisual e atividade imagética: um encontro com trabalhadoras no campo da desigualdade social**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MAHEIRIE, Kátia et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Rev. Dep. Psicol., UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007.

MORAIS, Luiz Armando Arouca; SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges.

Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). **Rev. Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 218-235, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Ed. 34, 1996.

_____. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **A partilha do sensível**. Estética e política. Tradução de Monica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Política da Arte**. Urdimento. Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. V011, n.15, Out. 2010. Florianópolis: UDESC/CEART. p.45-60.

REIS, Aline Casanova; ZANELLA, Andrea Vieira. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 49, n.1, p. 17-34, 2015.

SILVA, Rosane Neves da. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOSTES, Maiza Vaz et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, p.87-99, jan. 2018.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n.1, p. 135-145, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira et al . Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006.