



## A aula de História, a escola e o público

Bruno Antonio Picoli - UFFS  
Federico Jose Alvez Cavanna - UNESPAR

Analisar a etimologia da palavra “aula” oferece, segundo Jorge Larrosa (2018, p. 216) no mínimo três origens interessantes para pensar esta invenção carregada de disputas que tentam dar forma “à disposição do espaço, a seus rituais, costumes, modos de interação e de comunicação” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 24). Por um lado, significa um “círculo cerimonial” com algo da solenidade que corresponde a um espaço público e de atenção compartilhada; também significa “um curral” onde se encerram as crianças, mas ao mesmo tempo onde são protegidas; e por último, existia nos palácios um “pátio áulico” que era o lugar dos que não tinham nenhuma função específica e onde se podia jogar conversa fora.

Sendo assim, a sala de aula, resulta um lugar diferente de outros lugares que oferece – generosamente- quatro coisas: (1) um tempo separado de outros tempos, um tempo lento separado da vertigem e das obrigações e das necessidades do cotidiano. Um tempo onde se pode errar e um tempo onde se pode fazer de novo. (2) um espaço que não é o espaço da família, nem da igreja, nem do trabalho, nem do consumo, isto é, que não é o espaço do privado. Mas que ainda não é o espaço público do mundo, mas sim criado pelo mundo público para “que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDDT, 2016, p. 38) (3) um espaço com assuntos e saberes e, por último (4) procedimentos, modos de fazer e regras.

Estes quatro elementos consideram a sala de aula não como quatro paredes, mas como uma série de procedimentos que se constroem no interior de relações inseridas, por sua vez, dentro de uma concepção mais ampla sobre o que é *o escolar*. Neste texto pensaremos *o escolar* como uma forma de convite para realizar um conjunto de experiências e de operações que buscam olhar para o mundo com interesse por meio de “um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em





companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 23).

O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é um duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição ao mundo)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22).

E aqui chegamos a um ponto central para pensar a aula como um “lugar generoso” onde se “aprendem coisas”, mas onde não se trata principalmente de “aprender coisas”. Pois devemos reconhecer que outros lugares são mais eficientes e eficazes ou, melhor, deveríamos dizer que na sala de aula se aprende de uma forma diferente que em outros lugares e por isso não é um lugar qualquer, mas um lugar de “abertura ao outro, a conversa, a pensar junto... de abrir horizontes de possibilidades para que possamos vivenciar o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação...” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 37).

Para Arendt (2016), Biesta (2017; 2018) e Savater (1998), a escola é a instituição que oferece as condições para o ingresso gradual e relativamente seguro para experimentar o mundo, sobretudo porque ela é um “entre”: entre a família e o mundo, entre a infância e a adultez. A Educação compreende a transição entre essas esferas e a escola é a instituição que se preocupa em oferecer as condições. Essa transição é, concomitantemente, uma exclusividade e uma necessidade humana, já que os seres humanos, como algo mais do que simplesmente membros de uma espécie que habita o Planeta, passam por dois nascimentos distintos e possuem duplo aspecto (ARENDRT, 2016, p. 234; SAVATER, 1998, p. 31), podem inserir novos começos e transformar o mundo, mas para isso precisam do mundo, de um espaço aberto à novidade. Nas palavras de Arendt (2016, p. 239) “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. O mundo “como ele é” não é a





mesma coisa que o mundo “como eu e meu grupo gostaria que ele fosse”, ou seja, não é um mundo idealizado, significa outrossim o mundo com seus desafios complexos, com as coisas (e pessoas) que existem independentemente da vontade de um ou outro grupo. Ou seja, o mundo como lugar da pluralidade.

A Educação, então, também possui duplo aspecto: precisa proteger a criança, ou melhor, a possibilidade da novidade, mas não pode abandonar o velho, o mundo, já que é a própria existência do mundo que oferece as possibilidades para a natalidade, para o ingresso do novo. É nesses termos que Arendt (2016, p. 239) define o papel do educador, e, conseqüentemente, da escola naquilo que ela chama de “caráter conservador da Educação”:

o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...]. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo.

Trata-se da conservação do mundo, não das coisas como elas estão dispostas no mundo. Do próprio mundo como um lugar dinâmico, como o lugar da pluralidade, habitado pelos homens e mulheres no plural (ARENDR, 2017, p. 9), e que, por isso, precisa, constantemente, ser renovado e, mesmo, transformado, para oferecer aos que estão por vir as condições favoráveis à natalidade, ao ingresso do novo. A criança precisa ser inserida no mundo, já que, como ser humano que é, nasceu para a humanidade, tornar-se-á um adulto. Segundo Biesta (2018, p. 28):

Estar no mundo de um modo adulto [e a educação não tem por razão manter as crianças como crianças], existir de um modo adulto – sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre





esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. Enfrentar essa questão, levantá-la, dar-lhe um lugar, respondê-la, é menos um assunto de aprendizagem e, talvez, mais um encontro com o ensino, com a experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si.

Vir ao mundo, além de difícil e perigoso, não é algo que se possa fazer sozinho. O Outro, aquele que não sou eu, que não faz parte de um “nós”, é uma necessidade. A escola compreende um lugar seguro para se contaminar pelo Outro e para contaminar o Outro. Em texto escrito recentemente no contexto das aulas remotas durante a pandemia de Covid-19, Inés Dussel destacou a importância do encontro que gera *o scholè* para evitar relações “homofílicas” e poder “merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una re-flexión sobre lo propio. [...] que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas” (2020, p. 341). Esta questão permite pensar a “forma escolar” não somente -nem mesmo principalmente- com a finalidade do aprender, mas com a finalidade do *sair de casa e relacionar-se com o público* iniciando aos que chegam ao mundo em comum e aceitando “a responsabilidade pelo mundo, mesmo que estejamos insatisfeitos com ele no momento presente” (PENNA; da SILVA, 2016, p. 201).

Sobretudo, a sala de aula e a aula de História deveriam ser um o espaço-tempo para o encontro, uma forma específica de experienciar o tempo, o público e de encontrar o Outro. Isso implica, também, uma concepção de educação, de aula de História, radicalmente aberta para as possibilidades de manifestação de humanidade, para as manifestações da outridade. Portanto, não significa uma dimensão instrumental e individualista da educação, ou seja, não é como uma tecnologia que tem por objetivo adquirir habilidades e competências, ou, mesmo, “preparar para a democracia”, como se ela fosse possível a partir de um conjunto de saberes (BIESTA, 2017, p. 158), tampouco é uma tecnologia social que insere, adapta e conforma o indivíduo no mundo (da forma como está posto) tomado como a única possibilidade. Ao contrário disso, uma concepção radicalmente aberta da aula de história possui, necessariamente, uma dimensão política nos termos em que Arendt (2017, p. 1) entende a política, ou seja, como “aquilo” que tem na pluralidade





sua característica maior. Pluralidade que é condição para o nascimento para o mundo, pois só se é com e entre outros.

Nesta concepção, a aula de história, aberta para as manifestações de humanidade, não se pode limitar a inserir os recém-chegados no mundo, assim como não pode estar centrada no aluno e nos seus desejos, que podem, mesmo que inconscientemente, ser um reflexo dos desejos da sociedade capitalista que subverte tudo, inclusive pessoas, em mercadoria, em coisas das quais é possível se apropriar (ADORNO, 1995, p. 133). Atender irrefletidamente aos desejos dos estudantes pode significar colocar em risco o próprio mundo como o espaço da pluralidade. Em tempos como os que vivemos (e talvez em qualquer tempo), o desafio que se coloca diz respeito à forma como respondemos ao chamado do Outro (LEVINAS, 2009; BIESTA, 2017), ou seja, diz respeito a aprender a “viver junto com aqueles que não são como nós” (BIESTA, 2017, p. 159). Conforme Biesta (2017, p. 176):

Assim que eliminamos a pluralidade, assim que apagamos a outridade dos outros tentando controlar como eles respondem a nossas iniciativas, não só privamos os outros de suas ações, mas ao mesmo tempo nos privamos de nossa possibilidade de agir, de vir ao mundo e de ser um sujeito.

Como dito, não se trata de uma questão individual de aquisição de competências para a ação, nem apenas uma questão social, de adaptação ao mundo. Trata-se de uma dimensão política: a aposta (e é sempre disso que se trata quando falamos em educação) na construção de um outro mundo, não pela eliminação deste (que era, importante lembrar, o programa dos totalitarismos), mas pela sua renovação, no sentido da edificação de uma vida significativa, uma vida compartilhada em que todos têm a oportunidade de tornar-se presença no mundo.

Esse *aparecer* não significa que tudo é possível e não está centrado no estudante. Ao contrário disso, a escola compreende um espaço-tempo para experimentar, para tentar formas outras que as oferecidas pelo capitalismo de responder ao Outro, para errar, e,





responsavelmente/pedagogicamente refletir sobre o erro, para construir formas éticas de conviver no mundo plural.

O papel das escolas e dos educadores não é, portanto, apenas o de criar oportunidades para a ação – não só permitindo que os indivíduos comecem e tomem iniciativas, como mantendo a existência de um espaço de pluralidade e diferença, o único em que a ação é possível. As escolas e os educadores têm igualmente um papel importante a desempenhar, despertando e apoiando reflexões sobre aquelas situações em que a ação foi possível e, talvez ainda mais importante, sobre aquelas situações em que a ação não foi possível. Isso poderia fomentar uma compreensão das frágeis condições pessoais, interpessoais e estruturais para que os seres humanos possam agir e possam ser um sujeito. Poderia fomentar uma compreensão das frágeis condições para que todo mundo possa ser um sujeito e, com isso, a democracia possa se tornar uma realidade (BIESTA, 2017, p. 187)

É justamente por ser frágil (e é preciso ter consciência dessa fragilidade) e por estar sempre em perigo que o mundo, enquanto espaço da liberdade e da ação, onde é possível “acontecer”, precisa ser cuidado, precisa ser amado. Reafirmar o amor pelo mundo é uma urgência hoje. Resulta muito importante pensar esta questão do público e do compartilhado porque nisso residem duas das características mais destacáveis da sala de aula. Nessa companhia existe um modo particular de construir aprendizagens em relação a aprender em outros lugares e principalmente em ambientes de aprendizagem personalizados feitos a minha imagem e semelhança onde *eu* sempre me encontro com comigo mesmo. Como afirmamos anteriormente, não estamos avaliando quais são as melhores ou piores formas de aprender pensando na eficácia, na velocidade, na mensurabilidade ou na aplicabilidade, mas contrapondo diferentes formas cronotópicas de colocar em jogo o público e o privado no ensino. Mais ainda, estamos querendo dizer que não se trata principalmente de aprender, mas principalmente de discutir o tipo das operações específicas que levam à aprendizagem, dentre as quais a forma de aprender na sala de aula, parece única (e em extinção?) pela sua dimensão pública.





Existem diversas pressões e expectativas sobre a escola e sobre a aula de História. Expectativas que vem da família, do mercado, do Estado, do público. Deve a escola ceder a essas pressões? Tornar-se uma tecnologia à serviço da sociedade? Não é papel dela, ao contrário, provocar o público a pensar sobre as coisas que ele não quer parar para pensar? Questionar os desejos e a desejabilidade desses desejos? A pressão sobre a escola é parte daquilo que Masschelein e Simons (2018, p. 27-28) chamam de esforços contínuos “para roubar da escola o seu caráter escolar”. A perspectiva hegemônica hoje, ou seja, a racionalidade instrumental neoliberal, procura torná-la um item de consumo, adequando aos “interesses da clientela”, atenta, portanto, às suas necessidades e desejos. Esse discurso palatável oculta algo demasiado grave: a interdição do encontro. Ou melhor, a interdição do encontro ético e responsável. Ao transformar tudo em mercadoria, também transforma o Outro em objeto (em conteúdo), em algo passível de apropriação (e, logo, desumanização). O encontro ético não é produtivo no sentido requerido nas relações capitalistas. Ele exige parar, olhar para o Outro e para si, pensar sobre as consequências de suas ações sobre os Outros. Exige, sobretudo, ouvir, esperar.

Para além do Outro de carne e osso, o companheiro na sala de aula, na aula de História o encontro com o Outro pode se dar de várias maneiras, mas sobretudo através dos temas sensíveis (passados vivos e ainda presentes) e dos passados distantes. Trazer os temas sensíveis ao escrutínio público, colocar sobre a mesa (MASSCHELEIN, 2021), discutir respeitosamente (ou seja, responder responsabilmente ao Outro) é algo difícil e arriscado para todos os envolvidos. Todos, até mesmo o professor e a professora são afetados. Entretanto, sem esses riscos, inerentes ao “encontro”, também não há educação, mas tão só aprendizagem. Já ao colocar sobre a mesa os “passados distantes” (que podem ser tanto distantes temporalmente, quanto geográfica ou culturalmente, ou todas de uma vez só) a aula de História mobiliza a pluralidade do mundo, dá testemunho da pluralidade, de que outros povos e culturas construíram formas diferentes de conviver e experienciar e, assim, nós, no nosso tempo também podemos fazer isso.

O ensino de história potencializa-se na ideia de *scholé* que, por sua vez, o distancia da *domesticação* e do *resultadismo* que estrangulam tanto a pesquisa quanto a docência





subvertendo-as em *coachs* de demandas personalizadas, reguladas pelos interesses imediatos de pessoas e/ou grupos. A noção de *scholé* - no sentido clássico -, que está na origem etimológica da palavra escola, é uma “combinação peculiar entre tempo, espaço e matéria (que) cria uma forma que comporta um tempo livre e suspenso da sociedade, a democratização de um tempo livre” (RECHIA, CUBAS, 2019, p. 119). Não um tempo livre para fazer o que “eu quiser”, mas um tempo liberado das obrigações relacionadas com as necessidades urgentes do tempo da casa, da família, do trabalho, da utilidade, da aplicação, de ser um “recurso humano”. Tempo livre no sentido de tempo “liberado de” e “liberado para” por meio de procedimentos que se constroem no interior de relações com a finalidade de abrir um *outro tempo* e um *outro espaço* para o encontro, para as experiências e para a abertura a uma série de operações que buscam olhar para o mundo com interesse.

Sendo assim, construir a *scholé* tem algo de *arquitetura* em relação a pensar as pesquisas e a sala de aula e suas metodologias que destacam as funções do planejar, organizar a estrutura e pensar os materiais que serão utilizados com as etapas e os objetivos. Mas a *scholé* não se limita à técnica, aos recursos e meios, mas para além disso, tem algo de *anfitrião* vinculado com *maneiras* de hospitalidade, de atenção às relações e de sensibilidade (BRAILOVSKY, 2020). Se é verdade que a história está em todos lados, também é importante destacar que na escola (ou em articulação com ela) encontra-se de uma forma singular sendo sua dimensão *pública que exige* comportamentos para encontros sem dono onde ninguém pode dar nem tirar, mas só compartilhar. Concordamos com a ubiquidade da aprendizagem da história, mas, reivindicamos que a História escolar, a “aula de História”, é o tempo-espaço em que estão “mais presentes os procedimentos de verificação e abertura a escrutínio público” (LUCCHESI e SILVEIRA, 2021, p 37). Para esta reflexão, gostaríamos de reservar à escola a seguinte definição: “uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 28). Embebida nessa definição também está a relação com a História, a aula de História, que tem lugar nesse tempo-espaço. A História escolar é, então, tempo livre como tempo de liberdade para experienciar ética e responsavelmente.







## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Educação, v. 41, n. 1, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>

BRAILOVSKY, Daniel. **El docente, arquitecto y anfitrión**. 2020. Disponível em: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión/> Acesso em: 12/04/2021

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo, Moderna, 2003.

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2018.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCCHESI, Anita; DA SILVEIRA, Pedro Telles. **O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação**. Em: História pública e ensino de história. São Paulo, Letra e Voz, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. **A escola: formas, gestos e materialidades**. Em LARROSA, Jorge (org.). Elogio da escola. Belo Horizonte, Autêntica 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo; DA SILVA, Renata da C. A. **As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino da história**. Em MAUD, A.M.; ALMEIDA, Juniele Rabelo; SANTHIAGO, Ricardo. História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz, 2016.

RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline. **Uma skholé para professores: o estudo como dimensão constitutiva do ofício de professor**. Teoria de la educación. Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca. Vol. 31, No 2, 2019.

SAMPAIO, Carmem Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa. Uma metodologia menor? In: SAMPAIO, Carmem Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa. Por que não?** Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

