

Ensino de História como uma 'educação menor'

Como disciplina sensível, a História ocupa o centro de muitos debates políticos e algumas polêmicas¹. Essas disputas acerca do que ensinar estão, diretamente, ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar², pois até mesmo a ideia do que é ser cidadão pode ser muito diversa. Porque, afinal, ensinar e aprender História são dos primeiros questionamentos que enfrentamos ao refletir sobre a escola, as juventudes e o ensino de História.

A questão da finalidade do ensino de história é pertinente nos dias atuais em que vivemos intensas disputas de projetos políticos,. principalmente ao discutir o projeto "Escola sem partido", que limita a ideia de educação a simples instrumentalização dos indivíduos. Penna (2017) o define como um projeto de escolarização destituído de caráter educacional, uma redução da escolarização à instrução.

Contudo, reconhecemos que a educação é mais do que a simples instrução é primordial, mas cumpre também a função de socialização e subjetivação. E sabemos que jovens tendem a se afastar de práticas que não refletem suas vivências, e majoritariamente a escola impõe seus padrões e não levando em conta as diversidades inerentes às juventudes, desconsiderando que a cultura juvenil tem como característica o dinamismo e a diversidade, dificultando assim o processo de criar significado para esse ensino.

¹ BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

² MAGALHÃES, S. M. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Acreditamos que a democratização das relações na escola se inicia com a criação de espaços de discussão coletiva. Desta forma nos questionamos sobre como trabalhar a subjetivação, a autonomia e a independência em nossos currículos, sendo essa uma função muito importante para a juventude em formação? Que as práticas pedagógicas podem ser utilizadas pelos professores de História dentro das discussões em torno da temática das Juventudes e da Democracia. Como podemos criar espaços para formas participativas e democráticas dos educandos? A pergunta é feita pois entendemos as escolas como suportes para que jovens realizem a transição para a vida adulta, um espaço fértil para promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros, em contextos de estímulo à autonomia e convivência democrática.

A proposta do ensino de História em questão neste texto, pode contribuir com a criação de espaços de experimentações e crescimento dos educandos, com a autonomia e independência presente em nossos currículos, criando também possibilidades de participação ativa e subjetivação pode ser entendida como uma proposta de *educação menor*. Esta ideia, e sua denominação, utilizada por Gallo (2002) define a busca e a ação em um processo educativo comprometido com transformações no status quo; e que investe num processo educativo comprometido com a singularização.

A educação maior para o autor é a produzida pelas instituições, na denominada macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos como os planos decenais e nas políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, na constituição e da LDB, pensada e produzida a serviço do poder. Já uma educação menor é como um ato de revolta e de resistência, contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.

Tendo a sala de aula como trincheira, propõe uma *desterritorialização*. Enquanto a educação maior está sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar, como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série, a educação menor age nas brechas para e fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

Gallo (2002) cita Deleuze ao explicar como não há efetivo controle sobre a aprendizagem mesmo com tantas regularizações da Educação Maior, pois “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender- que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar [...]” (Deleuze, 1988, p. 270). “Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Importa, isso sim, fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores.” (Gallo, 2002, p. 175-176)

Assim a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. A educação menor promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, abre espaço para que o educador possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível da micropolítica. Cria ramificações e, por isso, para Gallo, a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Por isso a aposta em uma educação menor é uma aposta nas multiplicidades que, rizomaticamente, se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades.

Para Gallo existe uma diferença entre o professor crítico, que é consciente das suas relações sociais, de seu papel político e que agiria como um professor profeta, anunciando possíveis mudanças, e que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. E o

professor militante aquele que procura viver as situações e, dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo. Procura viver a realidade do mundo, de dentro dessas possibilidades, e busca construir coletivamente. Assim, o professor militante produziria em sua sala de aula uma educação menor.

Por exemplo, propor atividades que tenham como fundamento que ensinar não é transferir conhecimentos somente, mas criar possibilidades para a sua construção, com atividades abertas a indagações e curiosidades, de seres inacabados, como conceitua Freire³, que somos seres que podemos ser educados, pois assumimos nossa inclusão e o permanente movimento de busca. Atividades que respeitem os saberes dos educandos, e abertas a sua curiosidade, mas buscando instigar a criticidade e a busca pelo conhecimento além do senso comum.

Sobre o(a) autor(a):

Referências

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. Educação e Realidade. Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre/RS: v.27, jul./dez. 2002 (2): p. 169-178.

MAGALHÃES, S. M. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história:

³ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

PENNA, F. De A. Programa "Escola sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2017. (43-58)