

NARRATIVAS JUVENIS NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRODUZINDO NOVOS POSSÍVEIS

STEFENSON, Eleonora Abad¹

Resumo: O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e foi construído no âmbito das aulas de história ministradas para turmas de primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Guilherme Briggs durante os anos de 2016 e 2017, e tem por objetivo refletir, a partir das experiências adquiridas em sala de aula, sobre as possibilidades de tecermos diálogos outros no currículo desta disciplina escolar. Um conhecimento que não é arborescente, é rizomático e, neste sentido, atravessado por múltiplas vozes, velocidades e temporalidades. Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa intervenção construída a partir de procedimentos da pesquisa cartográfica. Apostamos, portanto, em um ensino de história que se constrói através dos entrecruzamentos de redes de vivências e experiências que se dão em um plano comum, nas conexões entre o saber escolarizado e o saber produzido e experienciado pelos jovens estudantes nas periferias fluminenses. As diversas formas de (se) narrar neste processo nos apontam para possibilidades de leituras políticas sobre as suas realidades e sobre o mundo. O que os jovens nos anunciam é o *porvir* de outras histórias, outras escolas, outros corpos. histórias menores, histórias como práticas de liberdade.

Palavras- chave: ensino de história; juventudes; educação menor;

¹ Professora de história SEEDUC- RJ, professora substituta de Didática e Prática de Ensino de História Faculdade de Educação/UFRJ, doutoranda do PPG Educação UFF/ CAPES e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Juventudes, infâncias e cotidianos (JICS- UFF). E-mail: eleonoraabad@gmail.com

ensino de histórias: introdução a um campo em movimento

Cheguei na sala 10 minutos atrasada e antes de entrar já ouvia os barulhos da turma cheia, eram 20 alunos nos últimos dias antes do carnaval... Surpreendente!

Entrei com dificuldade em função de todo o material que eu carregava: papéis quarenta quilos, caixas de hidrocores coloridos, cartolinas coloridas, tesouras, colas...

Os estudantes pararam e me olharam intrigados: “Agora não é aula de História?” (Jorge Luiz)

Respondi que era sim e ri, perguntando se já tinham me esquecido.

Coloquei o material encima da mesa do professor e, após alguns bons minutos para acalmar todos, solicitei que afastassem as carteiras para os lados para que pudéssemos começar a atividade. Todos me olharam novamente com espanto: “Professora, vai bagunçar a sala toda! Não vai ter aula?” (Anderson Cleyton)

Respondi que essa era a proposta de atividade daquele dia e comecei a escrever no quadro algumas perguntas que já tinha formulado anteriormente em casa: “Quem faz a História?”, “Quem conta a História?”, “Todos podem contar a História?”, “Que História nós contamos na escola?”

Alguns da turma já prontamente quiseram se manifestar sobre as perguntas, outros, mais tímidos, ficavam sussurrando respostas nos ouvidos dos colegas próximos e outros faziam uma cara de um certo cansaço com aquelas perguntas....

“Eu acho que todos nós fazemos História, até pelo texto que a professora trabalhou na aula passada” (Jorge Luiz fazendo referencia ao poema de Bertolt Brecht “Perguntas de um trabalhador que lê”)

Concordei com o Jorge e continuei instigando o restante da turma sobre as outras perguntas.

“Só pode contar a História quem é branco, mora em prédio, tem dinheiro...” (Ludmila)

“Não, contar todo mundo pode! O negócio é se vão ouvir!” (Anderson Cleyton)

Perguntei, então, se pudéssemos escrever a História, que História escreveríamos? E já fui pegando o papel quarenta quilos e abrindo no chão da sala.

“Acho que eu ia escrever a minha História, né? Tipo, da minha família, da minha comunidade e tal...” (Cleyton)

Propus que eles se dividissem em grupos e desenhassem o contorno do corpo de um colega do grupo e depois colocassem nos corpos desenhados algo que os identificava, algo que fazia parte da História deles.

“Professora, o que que isso tem haver com a aula de História?” (Melissa)

Refleti com a turma que contar a nossa História era também falarmos do que nos identificava, de aspectos culturais, estéticos, religiosos, sexuais...

A turma começou a confecção dos corpos identitários, discutiam sobre os corpos de quem seriam desenhados e ensaiavam acordos a partir de aspectos estéticos (Se era alto demais e cabia no papel), raciais (se seria negro, teria cabelo Black ou liso), de gênero (Se seriam representados por uma menina ou por um menino)

“Professora, como é o símbolo do masculino?” (Ludmila)

Mostrei no quadro como era e perguntei se iriam colocar no boneco que estavam confeccionando.

“Sim. E como é o do feminino?” (Ludmila)

“Mas, você não pode colocar os dois no mesmo corpo! Senão o boneco não é nem homem nem mulher!” (Cleyton)

Após um longo e intenso debate sobre a possibilidade ou não de colocar os dois símbolos em um corpo o sinal tocou encerrando nossa aula. Perguntei se poderia expor os corpos no corredor da escola e todos concordaram desde que não tivessem seus nomes nos corpos. Provoquei se isso não interferia na proposta da atividade de afirmarmos nossas identidades, nossos corpos na História e por fim resolvemos expor na sala mesmo.

A turma sai apressada para o recreio e fico pendurando os corpos nas paredes da sala. Ludmila entra correndo com um hidrocor preto e desenha, entrelaçado no símbolo masculino, o feminino.

“É assim que eu me sinto!” (Ludmila).

(Notas do Diário de Campo: fev.2016)

Iniciamos nossas reflexões recuperando o registro de um dos encontros com a turma 1001 do Colégio Estadual Guilherme Briggs, localizado em Niterói (região metropolitana do Rio de Janeiro), ao longo do ano de 2016. O exercício de revisitar esse registro em outros espaços-tempos nos permite, para além de rememorar os eventos, produzir novas conexões, novos possíveis nas aulas de história. A potência deste encontro com a turma 1001 nos provoca, portanto, novas indagações: *Quais os sentidos atribuídos à História (maiúscula!) pelos estudantes? Que histórias (minúsculas e plurais!) são estas que se (re)criam no chão da escola e produzem novos possíveis? O encontro com aquele grupo de jovens nos convida a pensar histórias em movimento, histórias como práticas de liberdade.*

É com estas primeiras questões que nos propomos, no presente artigo, a repensar os sentidos da História (maiúscula!) escolar e, de maneira mais ampla, o próprio sentido da instituição escolar moderna a partir narrativas biográficas produzidas pelos jovens estudantes do ensino médio.

Neste sentido, faz-se necessário afirmar que as transformações sentidas na sala de aula nos oferecem pistas sobre estes múltiplos sentidos negociados e disputados no que tange as histórias pelos jovens estudantes.

Somos desafiados a apurar nosso olhar para as juventudes, seus espaços de vivência e de atuação a partir das suas experiências, das suas redes, dos seus territórios, tornando visível o que muitas vezes a nossa miopia geracional/ identitária não nos permite enxergar (CARRANO, 2015).

É preciso olhar não apenas para os lugares tradicionais de participação social e política aos quais nos acostumamos a procurar jovens engajados. O desafio é encontrar as redes submersas dos engajamentos e compreender os seus sentidos no presente para não nos tornarmos reféns deste efeito de ofuscamento que produz análises sobre movimentos apenas por aquilo que é evidente (p.183).

Sobre esta invisibilização das narrativas juvenis, destacamos que a crescente tendência de investigações que privilegiam as narrativas biográficas no campo educacional, o faz ,em especial, no que diz respeito aos estudos sobre as histórias de vida de professores e sobre as histórias da profissão docente, no entanto, como nos aponta Weller (2014), não se constata semelhante acúmulo de reflexões acerca de outros sujeitos centrais no espaço escolar, os estudantes. Em certo sentido, a produção acadêmica , atenta à experiência docente, não vem dedicando igual atenção a vivência discente destes processos no espaço escolar.

Tal fato acaba não somente por invisibilizar outras narrativas que cruzam esses caminhos, como também as formas “outras” de se narrar nessas disputas identitárias que, se de fato atravessam os muros da escola, ainda não parecem conseguir derrubar a porta da sala dos professores na produção acadêmica.

Escola e História, territórios de regulação que, na contemporaneidade, se veem tensionados pelas demandas das feitas minorias. Demandas por multiplicidades que tensionam as estruturas homogeneizadoras dos sistemas educacionais e os seus conhecimentos legitimados. Neste encontro, novos possíveis, outras histórias (minúsculas e plurais!) possíveis são produzidas, eis a nossa aposta!

Os questionamentos tecidos neste encontro com os jovens estudantes nos apontam para a necessidade de revisitarmos as reflexões produzidas pelo campo do ensino de história, um campo em trânsito entre os debates produzidos pela historiografia e as reflexões da educação, em especial a didática e os estudos do currículo (MONTEIRO e PENNA, 2011). Um campo em movimento na/ a partir da margem (na fronteira),

produzindo novos sentidos que desestabilizam rígidas estruturas e regimes de verdade. Um campo dos “possíveis” (CARVALHO, 2009).

Afirmar o ensino de história como campo em movimento nos permite inaugurar novos trânsitos, novas inteligibilidades acerca do ensino de história. Um movimento que aponta para outros possíveis encontros. Encontros entre o ensino de história e a filosofia da diferença.

Produzindo histórias menores

Quando Ludmila afirma novos corpos possíveis, afirma algo que é da ordem do desejo, contesta, portanto, a ordem estabelecida e imposta sobre os corpos, como afirma Foucault (2019) em sua obra “Vigiar e punir”. Uma ordem que captura os corpos e seus desejos, não permitindo suas transformações, seus devires.

Para Gallo (2019), os corpos são tanto estes lugares capturados e disciplinados como metamorfoseados e transformados.

Eis o aparente paradoxo: é por ser espacialidade, topia incontornável, que o corpo é abertura utópica, possibilitando o deslocamento, o atravessamento de espaços e lugares, a criação do novo. É o corpo como não-utopia que possibilita toda e qualquer utopia, constituindo-se como “corpo utópico” (p.62).

Neste sentido, percebemos estes agenciamentos nas negociações dos estudantes durante a confecção dos seus corpos, a heteronormatização imposta pelo grupo (a captura do desejo) e a resistência simbólica inscrita ao final da atividade.

Neste sentido, apesar de reconhecermos a instituição escolar enquanto uma estrutura basilar do projeto de Estado moderno nacional, em função do papel a esta atribuído de homogeneização e sedentarização, capturando as singularidades, percebemos igualmente um movimento de produção singularidades que se multiplicam nas experiências cotidianas da instituição.

É atribuído à escola a “perversidade pedagógica” (SCHÉRER, 2006 Apud GALLO, 2019) de disciplinarizar os corpos dos educandos, como uma máquina de aniquilar desejos e subjetividades, no entanto, percebemos enquanto uma primeira pista

desta pesquisa, que um olhar mais atento as experiências singulares do dia-a-dia nos aponta para uma instabilidade nestas rígidas estruturas que sugerem movimentos. Uma aula de história que não enfileira as carteiras, propondo uma sala de aula outra, uma atividade que não é somente de registrar nos cadernos a “matéria”, mas sim de pensar os contornos dos corpos, uma escola que anuncia desejos de corpos que a atravessam.

Uma história de agenciamentos, de conexões, de relações improváveis com o passado. Não seria este movimento produzido no encontro com a turma 1001? Conexões entre os ideais de sexualidade produzidos historicamente e reafirmados nos currículos escolares e as experiências de sexualidades outras produzidas pelos jovens estudantes.

Em uma perspectiva educacional da multiplicidade, não estamos apontando para a exclusão das narrativas heteronormativas dos currículos escolares, mas sim, para as conexões singulares que só são possíveis nas salas de aula. Conexões singulares que produzem histórias singulares. histórias potentes e transformadoras

Para pensarmos estas potências que colocam “sob suspeita” a moderna instituição escolar, nos movimentamos ao encontro do conceito de “educação menor”- proposto por Gallo (2017) em um *deslocamento* do conceito de “literatura menor” produzida por Deleuze e Guattari (2017) a partir de uma análise da obra de Kafka.

Em um ensaio sobre a obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari (2017) elaboram o conceito de “literatura menor”, uma literatura que não é menor em importância, mas ao contrário, a sua potência reside na sua subversão da ordem, da norma e, portanto, da própria língua. Kafka, um judeu tcheco que escreve em alemão e em suas narrativas subverte e resiste a uma ocupação territorial e cultural. Nesse sentido, a “literatura menor não é uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE e GUATTARI, 2017, p.25).

Ao propor um deslocamento do conceito de “literatura menor” para o campo educacional, Gallo (2017) propõe a ideia de uma “educação menor”, uma educação que não seria, assim como no conceito elaborado por Deleuze e Guattari, menor em sua capacidade transformadora, mas sim, menor por encontrar seu potencial revolucionário

no cotidiano, nos agenciamentos singulares no chão da escola. “Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (p.68).

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa 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 (p.68).

Gallo (2017) nos chama a atenção para outro importante aspecto da Educação Menor: o seu caráter político. Segundo o autor, o processo educacional menor é, portanto, um processo de resistência a partir das enunciações coletivas de cada experiência escolar em permanentes fluxos de desterritorialização e reterritorialização das políticas educacionais elaborados por uma Educação Maior.

A segunda característica (da educação menor) é a ramificação política. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância (p.67).

O ensino de histórias menores, produzidas nos encontros entre professores e jovens estudantes, só se torna possível por evidenciar seu projeto político e, neste sentido, pedagógico. Ou seja, ensinar- aprender histórias plurais e menores é desestabilizar narrativas curriculares que fixam sentidos acerca do mundo. É abrir-se para o encontro de experiências distintas produzidas em diferentes espacialidades e temporalidades. É permitir novas atualizações dos possíveis.

Fomos surpreendidos em diversos momentos, ao longo desta pesquisa ainda em andamento, por questões não previamente estabelecidas, fomos obrigados a negociar novos rumos e os limites de nossa proposta (como a exposição ou não dos trabalhos para o restante da escola), assim como os próprios sentidos atribuídos pelos estudantes à história, enquanto disciplina escolar. Por que em uma aula de história não pode ter

hidrocor e desenho? O que pode e o que não pode em uma aula de história? Reorganizar as carteiras de outra forma é bagunçar? A que organização escolar e disciplinar os estudantes se remontam em suas falas?

Conjuntamente com estas questões, outras de ordem identitária também emergem e nos levam a novas negociações, novos tensionamentos. O cabelo liso é mais bonito que o cabelo crespo? Por quê? Qual a cor do boneco? Qual a minha /sua cor? Existe cor da pele? O masculino é universal? Masculino e/ou feminino?

Processos de produção de singularidades múltiplas, de subjetividades coletivas, de subversão das lógicas pré-estabelecidas, de liberação como nos aponta Guatarri e Negri (2017):

Comunidade e singularidade não se opõe. A edificação do mundo novo não se opõe os processos de singularização ao enriquecimento das potencialidades coletivas. Essas duas dimensões são parte integrante da liberação do trabalho. A exploração do trabalho, enquanto essência geral, produz generalidade; mas enquanto processo libertador e criativo, o trabalho produz modos de ser singulares, uma proliferação de novos possíveis. O rizoma dos processos autônomos e singulares que ele pode constituir se enriquecerá infinitamente mais sobre o terreno de uma nova coletividade que sob o jugo da sobrecodificação capitalística (p.12).

Como dar língua aos desejos e afetos (Rolnik, 2018) de jovens estudantes nas aulas de história?

Seguimos, portanto, neste caminhar da pesquisa os passos desenhados por esta pista para pensarmos a urgência destes processos de subjetivação juvenis nas aulas de histórias.

Referências Bibliográficas:

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Jovens em movimento: ruas, redes e ocupações. In: SCARELI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 165 – 188.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Aliii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.1. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.5. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 2019.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

GALLO, Silvio. Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schèrer. In: MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (orgs.). **Corpo- História e resistência libertária**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

GUATTARI, Félix; NEGRI, Antonio. **As verdades nômades: por novos espaços de liberdade**. 1ªed. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p.191-211, jan/abr/ 2011

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

WELLER, Wivian. Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam? In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**. Niterói; Editora da UFF, 2014.