

NARRATIVA DO ESTRANHAMENTO: ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A IDENTIDADE E DIFERENÇA

NARRATIVE OF ESTRANGEMENT: TEACHING OF HISTORY BETWEEN IDENTITY AND DIFFERENCE

Nilton Mullet Pereira¹

Diego Souza Marques²

Resumo: O artigo propõe discutir os limites de um ensino situado entre a identidade e a diferença. Nesse sentido, realiza uma análise do ensino de História como espaço de produção de identidades e como lugar do ensino da diferença. Constata que o ensino de História, no Brasil, que em outro tempo foi lugar de construção da nacionalidade, espaço onde se afirmavam os valores da nação, hoje se converte no lugar da identidade. O que propomos discutir é que o ensino de História e a própria História vivem um dilema desde sua liberação, ante a servidão a um ensino voltado à afirmação dos valores do Estado-Nação, como foi desde o século XIX. Esse dilema é, justamente, se o ensino de História se volta para a identidade ou para a diferença; se o ensino de História constitui-se em um espaço de memória, revelando-se como disciplina útil aos interesses dos grupos identitários ou se apresenta como um palco por onde desfilam diferenças e experiências alheias à realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, o artigo discute o papel da narrativa na aula de História, como estratégia expressiva para enunciar a diferença e para redefinir as relações entre as novas gerações com seu passado.

Palavras-chave: Ensino de História. Identidade. Diferença

1 Nilton Mullet Pereira, professor da UFRGS, área de Ensino de História. Licenciado em História, doutor em Educação. e-mail: niltonmp.pead@gmail.com

2 Diego Souza Marques, licenciado em História pela UFRGS, mestrando em Educação-UFRGS.

e-mail: diego.souzamarques@gmail.com

Abstract: The article proposes to discuss the limits of teaching that lie between identity and difference. In this sense, the article presents an analysis of teaching History as a place for the production of identities and for teaching differences. It shows that the teaching of History in Brazil, which in the past was where the idea of nationality was built and the values of the nation were asserted; has today become a place of identity. We propose to discuss that the teaching of History, and History itself, have been going through a dilemma since its release in servitude to education aimed at the assertion of the values of the nation-state, as it was since the nineteenth-century. This dilemma is precisely if the teaching of History goes towards identity or difference; if the teaching of History is as a place of memories, revealing itself as a useful discipline in the interest of groups of identity, or presents itself as a stage where the differences and experiences of others unfold before the reality of students. At the same time, the article discusses the role of narrative in History class, as a strategy to enunciate a significant difference and to redefine the relationship between the younger generations with their past.

Keywords: Teaching History. Identity. Difference

Introdução

O hábito centenário de contar a história na escola tem ensejado, no Brasil, desde os anos 70, críticas e estudos que produziram um considerável espaço de discussão e importantes redefinições sobre o ensino da disciplina História: o papel político, os problemas curriculares, as questões metodológicas e a história têm inquietado e permitido uma interessante produção acadêmica acerca do ensino de História³. O hábito de contar história na escola é, portanto, há décadas, marcado por uma rigorosa crítica acadêmica, razão pela qual é possível afirmar

3 Ver os escritos de Silva Guimarães, Conceição Cabrini, Circe Bitencurt, Dea Fenelon, José Baldissera, Fernando Seffner, o recente trabalho sobre fontes e ensino de história, realizado por este autor e publicado na Revista Anos 90, conforme referências bibliográficas.

que essa área tem exorcizado constantemente seus fantasmas. Ou seja, os estudiosos e os professores de História se tornaram protagonistas de diversas modificações no modo como se ensina essa disciplina, o que torna obsoletas, ao menos no campo da crítica acadêmica, uma série de questões que habitam o ensino de História de longa data.

Gostaríamos de pensar essa gama de modos de como ensinar a História, no Brasil, como um Arquivo, espaço por onde se fixaram discursos por meio dos quais falamos e ensinamos. Um Arquivo circunscreve um espaço de acúmulo de enunciados; nesse espaço, determinado pelo que se disse, pelo que se pode dizer e pelo que se deve dizer, estão instalados na atualidade da história os discursos que, recortados e pensados em sua raridade, ensinam que apareçam objetos, que se individualizem formas, que se construam lugares determinados de sujeitos, a partir de onde se fala, se ensina e se pensa a História na escola.

Inegavelmente, a História como disciplina escolar não é mais, como foi na época de seu nascimento, um lócus da formação e consolidação da nacionalidade, quando os currículos eram definidos com conteúdos direcionados à constituição de uma unidade entre o povo e a nação: as guerras, as vitórias, os heróis, os líderes, os mitos fundantes e as datas comemorativas mais importantes. Tratava-se de uma história-memória, na medida em que a aula de História estava dedicada a produzir a memória nacional e legitimá-la através de uma História (tarefa dos historiadores), e dar à nação um passado reativado, que pudesse ser recuperado por todos (tarefa dos professores de História). O fantasma do Estado-Nação é carta fora do baralho. Os professores de História já não se debatem mais com as exigências da preservação dos símbolos e dos valores da nacionalidade. Um novo arquivo pode nascer, aparecer no rastro do desaparecimento do anterior, ao lado dele, por dentro dele.

A chamada história positivista, que durante um século assombrou o ensino de História, fantasiada de história dos heróis ou

história das datas e fatos mais importantes, tornou a história ensinada na escola uma vítima de um ensino baseado na memorização e na falta de juízo crítico. Essa chamada história dos heróis, herdeira direta da história-memória do século XIX, estabeleceu-se como a aliada dos regimes autoritários, uma vez que, de um lado, continuava a afirmar o valor da nação e da unidade nacional, de outro lado, impossibilitava que o ensino de História fosse espaço de crítica social e política. Pois bem, mesmo que ainda seja possível encontrar professores ensinando a decorar respostas que não preenchem mais do que duas linhas, colhidas diretamente dos textos didáticos, inegavelmente, a produção de livros didáticos no Brasil já não partilha mais de tal forma de contar a história. Mais um fantasma exorcizado. Mais um Arquivo posto em xeque, redefinido, dando lugar a novas formas de contar a história na escola. Este Arquivo, que ora debatemos, possui linhas diversas, por onde se pode falar desde a história dos vencidos até a história dos silêncios, todos fazendo coro à crítica ao etnocentrismo e ao eurocentrismo.

Hoje, o ensino de História se volta às identidades. Numa época em que o discurso da diversidade cultural invade e se estabelece no interior das Ciências Humanas, a história ensinada na escola parece ser compelida a dar sua contribuição e tem se tornado lócus de políticas de identidade. Diferentes grupos reclamam o direito de estar na história e de produzir, a partir das salas de aula, uma nova memória, o que implicaria reconhecimento e pertencimento. O ensino de História tem se transformado em lugar de políticas de pertencimento, na medida em que é solicitado que se incluam nos currículos elementos dos diferentes grupos (étnicos, gênero, sociais, regionais, nacionais...) que ocorrem, hoje, às salas de aula deste imenso país.

Este novo arquivo coloca, diante do professor de História, um dilema que diz respeito à dupla identidade/diferença. Um dilema que

coloca a aula de História entre o ensino para o pertencimento e o ensino para o desraizamento; o ensino para a identificação ou para a diferença. Ao mesmo tempo, é preciso perguntar como será possível, nos tempos nos quais a exigência é a identidade, ensinar a diferença? Quais estratégias pedagógicas podem ser mais poderosas, convincentes e sedutoras do que a identificação entre o que se ensina e a realidade dos estudantes?

Identidade

O eurocentrismo, a centralidade da cultura e dos movimentos políticos europeus, deu à história escolar contornos muito característicos de uma história quadripartite e submetida à história europeia. A crítica ao eurocentrismo permitiu que se contasse uma história dos silenciados, sobretudo que se concedesse aos povos não europeus uma história própria, e, mais do que isso, que se constituísse uma memória a partir da qual as novas gerações pudessem mirar a história fora das referências do mundo europeu, ensejando que os povos pudessem ter histórias particulares.

Hoje, depois de um longo e significativo período de críticas ao fantasma do eurocentrismo, apesar de este ainda estar demasiado inserido no ensino escolar de História, o que está na ordem do dia não é mais nem a crítica aos vínculos entre a nacionalidade e o ensino ou entre a história brasileira e a história europeia, mas a questão de como ensinar história em um país plural e de como pensar uma história para os diferentes grupos que formaram o que conhecemos como Brasil, independente da história europeia. Estamos, portanto, em uma época de reconhecimento de que o que une os brasileiros é a diversidade; desse modo, as políticas de identidade se proliferam, cada grupo étnico, sobretudo, parece necessitar de uma história, de um passado, de heróis, de referências e de pertencimentos.

Mais uma vez, a disciplina História é chamada a efetivar uma tarefa política de alta relevância para a memória nacional, mais uma vez

ela poderá se constituir em uma história-memória, uma vez que diferentes grupos, para afirmar sua particularidade, necessitam e querem memória, história e passado. Querem tornar sua memória história e, desse modo, tornar público um passado legitimado pela História disciplina.

Ora, quem tem a tarefa de oferecer às novas gerações suas referências particulares? Seus pertencimentos, seu passado por anos silenciado? Inegavelmente, é o ensino de História, não serão as Matemáticas, nem as Ciências Naturais, nem mesmo a Filosofia, mas a história ensinada na escola.

No Brasil temos, hoje, uma série de demandas identitárias que devem se converter em conteúdos da aula de História: o ensino da história da África, da cultura afrobrasileira, o ensino da história indígena, o ensino da história recente, o ensino do holocausto, enfim, demandas que decorrem de movimentos de grupos determinados e que constituem o cadinho das diferenças e da diversidade do Brasil. Enfim, os grupos étnicos, os imigrantes e seus descendentes, os grupos políticos, todos querem que a história ensinada na escola se converta em lugar de identidades. A história passa a necessitar de um currículo que permita reconhecimento para as pessoas, não simplesmente o lugar onde se reconstitui um passado imóvel, que teria nascido sempre nos limites do espaço europeu.

Supõe-se que a História, o passado, os pertencimentos concedem cidadania; supõe-se que uma pessoa sem passado, sem memória, não pode chegar a ser cidadão e que a ação cidadã somente pode existir se tem referências históricas. Assim, a aula de História parece retomar um papel político, mas, sobretudo, de constituidora de memória, fato que exige um processo constante de identificação entre o que se ensina e a realidade dos estudantes.

Eis onde se inicia o dilema. Uma vez que será preciso tornar a história ensinada lugar de memória para diferentes grupos, sobretudo

em função do esfacelamento do famigerado eurocentrismo, há tendência do ensino da História deixar de ser lugar do estranhamento, lugar da novidade, espaço da diferença, para se constituir no espaço por excelência do reconhecimento e do pertencimento.

Ora, bem sabemos que passado não é história e também não é memória. O passado é o tempo que passou e que nos escapa no presente, não há como reconstituí-lo, nem inteiramente, nem parcialmente, não há aproximação com o passado que já não seja um distanciamento. O passado é incapturável, é um conjunto de virtualidades sem rosto⁴, que somente toma sentido quando o tomamos através de fragmentos, de vestígios, de documentos e o atualizamos, desde nosso presente. O professor de História é um “animal atualizador”, ele se põe a tecer os fios que engendram o passado em História e apresentam aos contemporâneos dramas pretensiosos de reconstituir os laços que nos ligam aos mortos.

Os vestígios – o documento, hoje, monumento, foi severamente criticado e redefinido pelos historiadores⁵. O documento não é mais o veículo da verdade, ele é produto de uma seleção que ocorre de geração a geração. Como falar, então, de uma história ou de um passado que já é por si só passado? A verdade não está, então, no passado, mas no discurso. A História não é o passado, mas o discurso que o presente nos permite construir sobre o tempo que passou; o limite do discurso historiográfico é o Arquivo do presente. É o drama possível. Passado pura potência. Só ganha vida quando um movimento brusco do tempo e dos historiadores o faz atualizar-se e formar um mundo.

Ora, pensar a história dessa maneira implica que não se pode supor um passado desse ou daquele grupo que não seja já expressão da pesquisa histórica e dos arranjos do tempo. Ao mesmo tempo, somos forçados a concluir que a memória que os grupos preservam de si

4 Ver o escrito de Paul Veyne sobre Michel Foucault.

5 Ver a interessante argumentação de Michel Foucault, em A Arqueologia do Saber, e o trabalho de Jaques Le Goff, em História e Memória.

mesmos pode não coincidir com a história que deles os historiadores constroem, nem mesmo o passado ligado a essa história poderá ser o mesmo que o passado construído no âmbito da memória.

Nesse sentido, é possível pensar que as políticas de identidade podem ter lugar no ensino de História, mas nem são sua razão primeira e última, nem mesmo os grupos poderão confiar ao ensino da História as razões da construção de sua própria memória, uma vez que os limites dessa construção estão nas mãos daquilo que historiadores e professores escrevem e ensinam com base nos documentos e na pesquisa histórica, que desde muito está livre do fantasma da imparcialidade. Lembremos, ainda, que os professores de História são movidos tanto, e talvez menos, pelos movimentos da historiografia quanto pelos movimentos políticos de seu presente, no âmbito do seu país, de sua escola etc... É preciso saber que contar uma história é uma arte que encerra múltiplas determinações e que nem sempre se conta o que se quer que se conte. Nem sempre se constrói o passado que se vê, e nem sempre se preserva a memória que se quer.

A sala de aula de História é um lugar de memória para os grupos, não há dúvidas; porém, não se pode convertê-la em apenas isso, uma vez que, se assim fosse, limitaria e restringiria a pesquisa histórica e o ensino. Os historiadores e professores de história são deste mundo, é verdade, e, sendo deste mundo, sofrem as influências das lutas sociais e étnicas dos diferentes grupos; porém, há um espaço de criação, de investigação, de “atitude intelectual”, que não permite que professores e historiadores simplesmente se submetam às demandas que lhes são sugeridas, seja pelos movimentos sociais, seja pela legislação.

É verdade que os grupos precisam construir uma nova memória e esse é um dos papéis do ensino de História, mas essa memória também é construída na luta social e em outros espaços que não a sala de aula. Logo, a história ensinada não pode carregar o peso de reconstruir,

apenas ela, uma nova memória e um novo passado para os diferentes grupos, senão apenas cumprir o papel que lhe cabe.

O que gostaríamos de afirmar, por outro lado, é que o ensino de História é lugar de estranhamento, da *narrativa do estranhamento* e, assim, não pode ser reduzido a nenhum mero utilitarismo, no sentido de se tornar o lugar de identidade por excelência, que reclama uma necessidade sempre renovada de identificar a realidade do estudante com a história ensinada.

Diferença

A história é o único espaço que nos permite um encontro com as culturas e com os tempos estranhos. Os tempos e culturas estranhas nos permitem perceber nossa singularidade, de modo tal a poder aproveitar a experiência do outro. Não se trata de ser contrário a um ensino que seja espaço de encontro dos grupos com seu próprio passado, porém há que ter cuidado, uma vez que a insistência em tornar a memória, história, pode levar novamente a uma história-memória, a uma história que adora os heróis e se preocupa em dividir a história dos povos entre positivas e negativas. Quanto a isso podemos mirar pelo menos três problemas ligados a esse projeto, os quais descrevemos a seguir.

O primeiro diz respeito a continuar a contar uma história referencial, que avalia os modos de vida do passado e dos outros a partir de nossos próprios valores. Prática muito comum quando se trata de recuperar o passado de um determinado grupo, antes silenciado e apagado da história. O que fazemos é projetar atributos que julgamos positivos em nossa cultura para a cultura do outro. Lembremos o caso emblemático dos povos indígenas, quando queríamos restituir-lhes o valor que tiveram na formação do que somos. Chegamos a ensinar que o modo de organização dos indígenas no Brasil era o “comunismo

primitivo”, numa clara alusão ao que, nos idos dos 70 e dos 80, compreendíamos positivo em uma sociedade. Não nos dávamos conta que estávamos, primeiramente, apagando as particularidades da imensa quantidade de povos que habitavam e habitam o território do Brasil; em segundo lugar, ao invés de pacientemente, de apaixonadamente e de sofregamente contemplarmos a diferença desses povos, emprestavamos-lhes algo que era nosso.

Trata-se de uma história referencial, tendo como referência nossos próprios valores, nossa cultura, procurávamos, na cultura e no modo de vida indígena, marcas de nossa cultura, e segundo nossos valores, considerados positivos. Portanto, sempre procurávamos identidade entre a organização social e econômica dos povos indígenas com o comunismo, criamos e recriamos a ideia de um comunismo primitivo. Nosso sonho era de uma sociedade igualitária e socialista e projetávamos aos povos indígenas esse desejo. Logo, não olhávamos os indígenas, mas olhávamos a nós mesmos. É o que chamamos de uma história referencial, que sempre mira o outro com os olhos do presente ou com os olhos de uma cultura – continuamos a ser eurocêntricos, ao mesmo tempo em que criticamos o eurocentrismo e reclamamos uma história para os silenciados. A história que damos aos silenciados é uma história que é nossa – uma projeção de nossa própria história, de nossa própria cultura. Mas daquilo que em nossa cultura é considerado positivo. Elementos considerados estranhos e horrendos como o canibalismo ou a antropofagia não eram tratados.

O segundo se refere à ideia pedagógica de que o conteúdo estudado deve identificar-se com a realidade do estudante – uma preocupação que tem a ver com a obsessão por ensinar de modo mais fácil, de modo mais compreensível e menos doloroso. Como o passado é distante e inacessível, é necessário que façamos os estudantes se aproximarem do passado, reduzindo o passado ao presente. Não seria mais interessante

permitir que o estudante tenha surpresa com o passado? Essa estratégia pedagógica que serve para fazer o estudante interessar-se pela História termina por extrair a diferença, a singularidade, uma vez que busca sempre a identificação, jamais o estranhamento. Uma exigência pedagógica que elimina da História o que ela tem de surpreendente, de diferente e de novo. O efeito disso é dificultar a produção da novidade. O que há de mais notável na prática de narrar a história é justamente apresentar às novas gerações um mundo que convive com uma série de modos de vida, experiências e formas de resolver problemas diversos.

A história da diferença permite a construção da identidade pela mirada sobre si mesmo como uma singularidade na história, e isso somente pode ser feito se apresentamos ao estudante aquilo que ele não conhece e não pode colocar em uma forma conhecida. Além do mais, a identidade torna-se algo fluido, na medida em que o estudante não é levado a, necessariamente, identificar-se definitivamente com este ou aquele modo de vida, mas que pode aprender com a experiência dos outros.

A experiência alheia e distante pode muito bem ensinar a olhar para si mesmo e, sobretudo, a olhar para o outro sem valorar, sem se referir a um conceito do presente ou de uma cultura determinada.

A generalização e o julgamento constituem o último problema. Quando olhamos a democracia grega, dificilmente não a olhamos sem termos como referência nossa própria democracia e, desse modo, valoramos, qualificamos e desejamos extrair sua singularidade, que é, justamente, o que pode nos ensinar, porque é o que ainda não conhecemos.

Ora, o que já conhecemos não nos pode ensinar nada novo. Durante anos olhamos a Idade Média com os olhos dos iluministas e a construímos como uma época de obscuridade. Uma série de generalizações muito perversas para os medievais, a ideia de que eles

não produziram cultura, somente copiaram a cultura antiga, a ideia de que na Idade Média a Igreja controlava todos e que nada e ninguém se colocou contra essa instituição. A generalização é feita para comparar o presente com o passado.

Narrativa – a expressão da diferença

Se buscamos ver o passado como experiência singular que nos ensina a pensar o presente da mesma maneira, temos que levar em conta o importante papel da narrativa nessa tarefa. Walter Benjamin nos ensinou a respeito dessa relação tão intrínseca e colocada em segundo plano no período em que escreveu. Se a figura do narrador estava em baixa, é porque a valorização da experiência também estava, pois ele significa alguém que conta experiências, como alguém que viajou e trouxe histórias para contar, ou alguém que detém um saber tradicional que precisa ser transmitido às novas gerações.

Em 1936, ano em que escreveu esse texto, Benjamin constatou uma desvalorização da experiência e das histórias para contar a partir dos soldados que voltaram da primeira guerra mundial calados. A experiência da guerra moderna foi considerada desmoralizante pelos que dela participaram, devido tanto ao gigantesco horror produzido pela defesa do progresso quanto à imensa literatura produzida por interpretações sociais de cunho científico. Para que as pessoas pudessem aprender sobre o medo produzido pela guerra de escala mundial, não era mais preciso recorrer a quem dela participou; bastava escolher entre as prateleiras alguma publicação que a explicasse em uma linguagem mais “verdadeira”.

Nessa questão encontramos a ligação com a outra forma de declínio da narrativa e da autoridade do narrador: a valorização cada

vez maior de uma literatura explicativa. Nesse tipo de escrita, segundo Benjamin, existe a impossibilidade de incorporação da experiência narrada ao ouvinte (neste caso, o leitor). Aliado a isto, o romance moderno não abriria espaço para que os interlocutores “completassem a história”, assim como o próprio narrador o faz quando incorpora suas experiências àquelas que foram transmitidas por outros.

Outro indicador da extinção da narrativa estaria na proliferação da imprensa. Escreveu o autor: “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1996, p. 221). O bombardeio de informações produzido pela imprensa prejudica a experiência, pelo fato de já vir acompanhado de uma explicação, de uma opinião ou de uma interpretação sobre o seu significado. Deparamo-nos com as notícias de lugares muitas vezes longínquos sem ter tempo para refletir sobre como elas podem nos atingir, tanto por sua característica de explicação imediata quanto pela rapidez com que elas mudam e mesmo são esquecidas.

Vemos que esses aspectos que indicam o declínio da arte de narrar, como a desvalorização da experiência e a emergência de um paradigma de conhecimento calcado na escrita foram descritos em um tom melancólico por Walter Benjamin. Qual seria a razão disso?

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas a experiência alheia. O narrador assimila a sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar luz tênue na sua narração consumir completamente a marcha de sua vida (BENJAMIN, 1996, p. 221).

A história contada pelo narrador entrelaça sua própria experiência com aquelas de quem ele recebeu a narração. O narrador não conta uma história “pura” em si mesma com ares de verdade. Por isso, quem conta uma história nessa perspectiva começa com as circunstâncias de onde a conheceu. “Ouvi essa história enquanto passava por tal lugar”, ou através “de tal ou tal sujeito em tal ou tal circunstância”.

Ao contrário da informação, a narração, mesmo com um tom de “moral da história”, não vem acompanhada de uma explicação posterior. Usando o exemplo de um acontecimento narrado por Heródoto - onde o rei Egípcio preso pelos Persas não chora enquanto vê sua família sendo humilhada, mas sim quando vê seu servo - Benjamin argumenta que a narração pode abrir espaço para várias interpretações ao longo do tempo. Ela não se encerra em si mesma, ela se reconfigura e se renova a partir do momento em que o interlocutor pode completar a história, dar-lhe um novo sentido, criar hipóteses como “e se...”.

Tendo a perspectiva de uma narrativa que significa uma troca de experiências e proporciona a criatividade a partir da própria vida, Benjamin lança uma hipótese:

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua justa tarefa trabalhar matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1996, p. 221).

Quais seriam as possibilidades de uma História em que a imaginação e as experiências fizessem parte de um currículo da disciplina? Como a narrativa poderia tornar o ensino de História um espaço de novas experiências, de intensidade e de possibilidades? A narrativa poderia reinserir o corpo no ensino de História - um ensino das “entranhas”, das artérias, dos sentimentos, das sensibilidades e da pulsão da vida.

Esse texto de Walter Benjamin é somente um disparador para pensarmos essas possibilidades; afinal, a discussão sobre narrativa e história está em um momento acalorado no debate historiográfico. Desde que a disciplina histórica é separada da literatura, ganhando contornos de ciência, no século XIX, seus limites foram bem definidos e, de certa forma, consensuais, a respeito de a História lidar com a verdade, enquanto a literatura lidava com a ficção. No entanto, a partir dos anos setenta, historiadores se depararam com a questão do “retorno da narrativa”, quando alguns autores levantaram uma séria discussão a respeito da artificialidade dessas fronteiras.

Um desses historiadores, Peter Gay, chamou a atenção para o que denominou de “estilo na história”.

A afirmação de que a principal obrigação do historiador diz respeito à verdade – a qual nunca foi questionada por ninguém – não a diferencia automaticamente de outra literatura. As técnicas estilísticas, empregadas pelos historiadores para expor suas verdades, apresentam uma semelhança notável com as técnicas empregadas por romancistas e poetas para expor suas ficções. E reciprocamente: uma das pretensões que mais dão orgulho aos autores de ficção – a todos, exceto aos fabulistas, e às vezes até mesmo entre eles – é a de transmitirem a verdade por meio de suas obras (GAY, 1990, p. 171).

O principal ponto dessa polêmica está, assim, na obrigação de uma correspondência do discurso histórico com a verdade. Mesmo que estejamos citando apenas Peter Gay, essa controvérsia foi composta por muitos outros autores importantes desse período⁶. O que levaremos em conta neste texto, visando nosso objetivo, é o fato de que uma história narrativa não pode ser atrelada automaticamente à pura ficção.

6 Mais sobre a discussão e seus autores no artigo de síntese de Cristiane Rodrigues Soares Leudjane e Michelle Viegas Diniz (2006).

Uma história, portanto, que pode assumir o papel que a linguagem desempenha na criação de um passado possível, mas que está construída a partir dos vestígios do passado, os documentos vistos, agora, não como provas, mas como possibilidades.

História assumidamente narrativa, a partir de questões levantadas por Walter Benjamin e o debate de historiadores dos anos setenta, como Peter Gay. Qual a relação com um ensino de História que busca a diferença?

Como discutimos antes, o ensino de História tornou-se, nas três últimas décadas, um campo onde estão em disputa diversas identidades que reivindicam seus papéis no passado das sociedades. Há uma demanda cada vez maior por identidades que vão além de categorias consagradas há mais tempo, como nacionalidades e classes sociais. Pois bem, se a narração cria espaço para a valorização de diferentes experiências, ao invés de modelos explicativos dados de antemão, ao mesmo tempo em que permite uma linguagem mais flexível em relação a padrões já canonizados, pode ser um instrumento que traga diferentes concepções de história para dentro do próprio discurso histórico.

Uma história da diferença deverá ser produzida a partir de uma linguagem da diferença. Se uma das pautas atuais é a incorporação de grupos que outrora foram esquecidos pela história, temos que estar atentos à questão que, simplesmente trocar nomes, datas e lugares para agrupar identidades diferentes dentro dos mesmos conceitos não contempla uma história da diferença, mas sim da diversidade. Diversidade significa a definição das identidades em categorias múltiplas, mas fixas e bem definidas, enquanto a diferença está sempre ligada ao devir, ao poder ser, a modos de existência transfigurados.

Roberto Machado (2001) refere o dilema de Nietzsche em O nascimento da tragédia. Nesse livro, o filósofo alemão fez uma crítica da morte do pensamento trágico, que deu lugar ao pensamento racionalista

socrático. Em uma análise posterior da própria obra, Nietzsche avaliou sua análise como inadequada, visto que, para fazer uma apologia ao pensamento artístico, usou uma forma de expressão conceitual e racionalista, o que se configuraria em algo que continuaria legitimando um tipo de discurso que procura combater e colocar-se como alternativa. Questão que foi superada com Assim falou Zaratustra, quando consegue encontrar uma forma de expressão legítima para defender uma filosofia artística que fosse além da razão socrática.

No mesmo sentido, procuramos colocar a narrativa como uma forma para expressar a diferença, na História, que fuja às tradicionais gramáticas da disciplina. Contaminar o discurso histórico com novas linguagens pode ser uma forma de criar uma narrativa do estranhamento, onde a criação de um possível passado se pautar por sua especificidade, e não como uma referência, identificação ou julgamento.

Para determinar este grau e, com base nele, fixar o limite a partir do qual o passado deve ser esquecido, de modo que não se torne coqueiro do presente, seria necessário saber exatamente qual é a força plástica do indivíduo, povo ou da cultura em questão, quer dizer, esta força que permite a alguém desenvolver-se de maneira original e independente, transformar e assimilar as coisas passadas ou estranhas, curar as suas feridas, reparar as suas perdas, reconstituir por si próprio as formas destruídas. (NIETZSCHE, 2005, p. 73).

Estranhamento, pois coloca aos estudantes diferentes modos de vida, que enfrentaram diferentes problemas e que se constituíram a partir de diferentes valores, deslocando, portanto, todas as categorias que julgamos transcendentais e que criariam esta linha monótona entre um passado que está sempre em falta em sua relação com o presente. As perguntas, então, não seriam: qual é a origem de tal ou tal coisa? Como

evoluiu tal ou tal coisa, mas “Quais são nossas singularidades em relação a essas outras?” Não no sentido de uma comparação ou julgamento, mas sim um duplo estranhamento: um passado que confunde e um presente que causa desconforto, tendo em vista a criação, a produção de novidade.

Assim, se os problemas eram diferentes, as questões sociais envolvidas para enfrentá-los também eram. Michel Foucault (2007), tratando sobre a sexualidade na sociedade grega, nos ensinou como a ideia de ver essa especificidade histórica simplesmente como mais “libertina” do que a contemporânea era um erro. O que seria mais interessante buscar entre os gregos era justamente para onde eles direcionavam seus problemas, qual era a ética envolvida nessas questões, quais as ligações que esse tema tinha com outros campos dessa sociedade. A singularidade do tema da sexualidade entre os gregos fez com essa sociedade produzisse novidades. Uma forma nova de pensar, o que significou também uma forma específica de lidar com seus próprios problemas.

A escrita e o ensino da História podem, então, assombrar e surpreender aqueles que ensinam e escrevem a partir do momento em que sua expressão contemple uma diferente linguagem. Uma história-expressão (ou história-narrativa) que esteja fora de concepções pedagógicas que buscam no conhecimento e no aprendizado a reconhecimento, o reconhecimento, e os territórios da representação que se baseiam em buscar no desconhecido, na diferença, aquilo que é similar ou que se liga a uma cadeia de familiaridades.

Não estamos defendendo uma História inspirada no pensamento artístico, com base no argumento de que assim seu aprendizado será mais “prazeroso” ou “encantador”. Mas sim que, em suma, aprender História pode significar tanto saber sobre um passado estranho, que nos inspira à criatividade, quanto a um pensar nosso, presente, como experiência singular, que faz com que tenhamos que pensar criativamente sobre nosso modo de vida.

Um novo arquivo, portanto, pode ser criado, onde tenhamos outras possibilidades de falar e de existir, onde o professor de História e os estudantes tendem a redimensionar sua relação com o passado. Na crença de que a escrita da história não se constitui apenas com o conteúdo do passado, mas que apresentar o conteúdo do passado depende de uma estilística, o passado tem forma e essa forma é uma criação que devém do estilo do escritor e do contador de histórias. O presente torna-se diferença, na História e o passado a massa documental a partir de onde os historiadores criam suas ficções. O ensino de História deixa de ser um levantamento factual das verdades encarnadas nos documentos, ou uma descoberta das leis que regem o curso dos acontecimentos, ou mesmo uma tentativa de fixar limites identitários a diferentes grupos. Torna-se o lugar no qual as novas gerações podem experimentar a diferença. Mas a expressão dessas diferenças, no tempo e no espaço, é como tecer um enredo que abre espaço para que os estudantes possam imaginar a história, criar relatos e se debaterem com a prática dos historiadores. Assim, diferença e expressividade se conjugam nesse novo Arquivo, a fim de reconstruir um possível passado, narrando-o como um enredo que se tece e tendo um modo de expressividade adequada a cada parcela a ser contada.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 197-221.

DINIZ, L. M. V.; SOARES, C. R. A história e algumas reflexões em torno de sua narrativa. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**. ano 19, n. 35, p. 17-22, 2006

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GAY, P. **O estilo na história** : Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MACHADO, R. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NIETZSCHE, F. II consideração intempestiva: sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida. In: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre História**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade, 1995.