

NARRATIVA DO ESTRANHAMENTO

ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A IDENTIDADE E DIFERENÇA

NILTON MULLET PEREIRA*

DIEGO SOUZA MARQUES*

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, a história, têm inquietado e permitido uma interessante produção acadêmica acerca do ensino de História¹. O hábito de contar história na escola é, portanto, há décadas, marcado por uma rigorosa crítica acadêmica, razão pela qual é possível afirmar 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, ensejam que apareçam objetos, que se individualizem formas, que se

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduação em História.

¹ Ver os escritos de Selva 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.

construam lugares determinados de sujeitos, a partir de onde se fala, se ensina, se pensa a História na escola.

Inegavelmente, a História como disciplina escolar não é mais, como o fora na época do seu nascimento, um lócus da formação e consolidação da nacionalidade, quando os currículos eram definidos com conteúdos direcionados para a constituição de uma unidade entre o povo e a nação: as guerras, as vitórias, os heróis, os líderes, os mitos fundantes, 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 para a 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, negavelmente, 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 hora nos debatemos, possui linhas diversas, por donde 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 a sua contribuição e

tem se tornado em 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 inclua nos currículos elementos dos diferentes grupos (étnicos, gênero, sociais, regionais, nacionais...) que ocorrem, hoje, às salas de aula deste imenso país.

Este novo arquivo dispõe diante do professor de História um dilema que diz respeito ao duplo 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, deram para a 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, mas 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 têm 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 uma 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 rosto², 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 historiadores³. O documento não é mais o veículo da verdade, ele é produto de uma seleção que ocorre 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 em um passado desde 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 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 sim 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 da 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,

² Ver o escrito de Paul Veyne sobre Michel Foucault.

³ Ver a interessante argumentação de Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber* e ainda o trabalho de Jaques Le Goff em *História e Memória*.

que os professores de história são movidos tanto, e talvez menos, pelos movimentos da historiografia, quanto pelos movimentos políticos do seu presente, no âmbito do seu país, da 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 dúvida disso, 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 que 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 dos 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 a esses 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 óbvia e clara alusão ao que, nos idos dos 70 e dos 80, compreendíamos positivo em uma sociedade. Não nos dávamos conta que estávamos, em primeiro, apagando as particularidades da imensa quantidade de povos que habitavam e habitam o território do Brasil, em segundo, ao invés de pacientemente, de apaixonadamente, de sofregamente, contemplarmos a diferença desses povos, emprestavamos a eles algo que era nosso.

Trata-se de uma história referencial – com referência em nossos próprios valores, de nossa cultura, procurávamos na cultura e no modo de vida indígena, marcas da nossa cultura e segundo nossos valores, considerados positivos. Portanto, sempre procurávamos identidade entre a organização social e econômica dos povos indígenas com o comunismo, e criamos e recriamos a idéia 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. Isto 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, do 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 a idéia 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, se requer 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, que 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 aos estudantes 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, olhar para o outro sem valorar, sem referir a um conceito do presente ou de uma cultura determinada.

A generalização e o julgamento é o último problema. Quando olhamos a democracia grega, dificilmente não a olhamos sem termos como referência a 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. Por 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 enseja a pensar o presente da mesma maneira, temos que levar em conta o importante papel da narrativa nesta tarefa. Walter Benjamin nos ensinou a respeito desta 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, pois ele significa alguém que conta experiências, como alguém que viajou e trouxe histórias para contar, ou alguém que detêm um saber tradicional que precisa ser transmitido às novas gerações.

Em 1936, ano em que escreveu este 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”.

A esta 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. Neste 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: 221). Este 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. Nos deparamos com estas notícias de lugares muitas vezes longínquos sem ter tempo para refletir sobre como elas podem nos atingir, tanto pela sua característica de explicação imediata quanto à da rapidez com que elas mudam e mesmo são esquecidas.

Vemos que estes 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: 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 isto, quem conta uma história nesta perspectiva inicia com as circunstâncias de onde a conheceu. “Ouvi esta 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 a sua família sendo humilhada, mas sim quando vê o 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 esta 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: 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.

Este texto de Walter Benjamin é somente um disparador para pensarmos estas 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 que a História lidava com a verdade enquanto a literatura 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 destas fronteiras.

Um destes historiadores, Peter Gay, chamou a atenção para o que denominou de o “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: 171).

O principal ponto desta polêmica está, assim, na obrigação de uma correspondência do discurso histórico com a verdade. Mesmo que estejamos citando apenas Peter Gay, esta controvérsia foi composta por muitos outros autores importantes deste período.⁴ 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. Uma história, portanto, que pode assumir o papel que a linguagem desempenha na criação de

⁴ Mais sobre a discussão e seus autores no artigo de síntese de Cristiane Rodrigues Soares Leudjane e Michelle Viegas Diniz (2006).

um passado possível, mas que está construída a partir dos vestígios do passado, os documentos vistos agora não como provas, mas 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 disto 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 de 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), nos contou sobre o dilema de Nietzsche em *O nascimento da tragédia*. Neste 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 paute 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 cozeiro 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: 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 na 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 as nossas singularidades em relação a estas outras?” Não no sentido de uma comparação ou julgamento, mas sim um duplo estranhamento: um passado que confunde e um presente que causa desconforto, tento 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 idéia de ver esta 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 nestas questões, quais as ligações que este tema tinha com outros campos desta sociedade. Esta singularidade do tema da sexualidade entre os gregos fez com esta 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 a 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 re-cognição, o reconhecimento, e os territórios da representação que se baseiam em buscar no desconhecido, no diferença, àquilo 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 neste 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 Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DINIZ, Leudjane Michelle Viegas; SOARES, Cristiane Rodrigues. A história e algumas reflexões em torno de sua narrativa. In: *Cadernos de Pesquisa do CDHIS* — n. 35 — ano 19 — p. 17-22 — 2006

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão.. [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

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

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

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução Alda Baltar e Maria Alxiliadora Kneipp. 3ed. Brasília: Editora da Universidade, 1995.