

## ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E FABULAÇÃO

Gabriel Torelly  
Nilton Mullet Pereira

### Resumo

O presente artigo trata das relações entre o ensino de história e a memória. Partindo de um conjunto de considerações teóricas realizadas por Henri Bergson, o objetivo é interrogar a esfera da memória em sua dimensão filosófica, procurando compreender de que modo ela se articula às finalidades pretendidas pelo ensino de história. A memória é entendida não somente como faculdade de reconhecimento atual articulada aos mecanismos sensório-motores disponíveis, mas também como a própria condição ontológica, ou seja, como a priori a partir do qual se dá todo o movimento de atualização das lembranças e das formas. Desse modo, o artigo apresenta-se como resultado de um esforço de reflexão teórica que pretende tensionar o conceito de memória trabalhado por Henri Bergson no intuito de pensar o ensino de história na perspectiva da Diferença, isto é, como uma prática específica construída no espaço intermediário entre a escrita da história e a própria experiência do pensamento. Se a história é a disciplina que estabelece os contornos e enlaces entre tempo e espaço, o pensamento é o que estremece as linhas estabelecidas transgredindo as próprias fronteiras e direcionando-se para fora.

Palavras Chave: Ensino de História. Memória. Diferença.

### Abstract

This article deals with the relationship between the teaching of history and memory. Starting from a set of theoretical considerations developed by Henri Bergson, the goal is to question the realm of memory in its philosophical dimension, trying to understand how it is articulated to the purposes intended by the teaching of history. Memory is understood not only as a current faculty of recognition articulated to the sensory-motor mechanisms available, but also as the very ontological condition, i.e., as a priori from which all movement occurs refreshing memories and shapes. Thus, the article presents itself as a result of an effort in theoretical reflection that aims to tighten the concept of memory worked upon by Henri Bergson in order to think about the teaching of history in view of Difference, namely, as a specific practice built in the intermediary space between the writing of history and the experience of thinking. If history is a discipline that establishes the contours and links between space and time, thought is what shakes the conventional lines violating its own boundaries and directing itself outwards.

Keywords: Teaching History. Memory. Difference.

### Introdução

O ensino de História torna-se um corpo cada vez mais estranho aos olhos da nossa atualidade. Se para alguns ele encontra-se aparentemente desligado das urgências do presente e assemelha-se ao peso de um velho dínamo desativado, para outros, pelo contrário, em virtude de sua suposta relação com o despertar de uma consciência humana, é justamente nesse momento que ele mostra-se mais fundamental. Ou perdemos o velho código que

acionava a engrenagem da máquina de ensinar história relacionada com o princípio de utilidade ou encontramos nas contradições do mundo contemporâneo um interlocutor que permite seguir representando o papel de missionários da palavra e guardiões de uma Humanidade maltratada pela aceleração do tempo. O ensino de História tem transitado já, há bom tempo, entre as linhas do passado e as urgências do presente (BITTENCOURT, 2004). Ou bem se presta ao presente útil, seja para os interesses da transformação social, seja para a afirmação identitária, ou está fadado ao pleno fracasso, por preocupar-se apenas com um passado morto. A história do ensino de História conta que as vinculações entre a história ensinada e a utilidade da vida prática, ou, por outra, as vinculações entre as injunções do presente e o conteúdo do ensino de História, tem sido uma constante desde os anos 80, período do fim da ditadura civil-militar no Brasil (FONSECA, 2006). Evidentemente não se trata de um fenômeno tipicamente brasileiro, uma vez que o grito de um ensino voltado à utilidade da vida cidadã girou o mundo ainda antes de se instalar em definitivo no Brasil.

O que nos perguntamos é se não estamos diante de um falso problema, que divide o ensino de História entre um certo presentismo utilitarista e um passado amorfo, desde já incapaz de satisfazer as necessidades da vida na cidade. O problema parece supor um dualismo típico de um pensamento que sugere sempre um olhar para a História cravado nas necessidades do presente, seja para a afirmação de uma vida cidadã, seja para criar novas memórias aos grupos identitários, antes silenciados pela história oficial. Supor o falso problema não quer dizer, nem abandonar uma história que se volte a uma atenção à vida, no sentido de servir aos interesses dos grupos identitários ou mesmo à formação do cidadão, nem sequer sugerir que uma história totalmente voltada a si mesma e desligada das urgências do presente seja descartável. Logo, não se trata de resistir ou de desqualificar qualquer das duas possibilidades que vemos se apresentar, mas, ao contrário do discurso corrente, não queremos criar uma oposição entre elas de modo a tornar a história com a atenção no presente o máximo da realização do ensino de História.

Ou seja, na história da disciplina escolar História é importante salientar os importantes desdobramentos dos movimentos de contestação à chamada história tradicional, movimentos que se tornaram visíveis também em função de eventos acadêmicos historicamente significativos como o Perspectivas do Ensino de História<sup>i</sup> e outros. Nestes momentos atuais não se pode deixar de considerar a importância de um ensino de História que se ocupe das

injunções do presente ou mesmo da urgência em dar espaço curricular e novas memórias aos grupos antes silenciados. Por isso, o que estamos a argumentar é que a oposição entre um ensino de História que valoriza sua utilidade para o presente e um ensino que se põe a descrever um passado morto é uma quimera que merece ser desfeita.

O objetivo deste ensaio é ultrapassar os limites e as fronteiras entre esse dualismo que parece irreversível e pensar em um ensino que recorta o passado, mas está aberto ao jogo sempre novo das relações entre o passado e o presente. Nesse sentido, ultrapassar a linha é ir em direção ao momento no qual a história está ainda sem direção e pensar que o ensino de História é, antes de tudo, um belo exercício de fabulação e que se poderá, a partir dela, ser útil a qualquer forma de vida. Nosso problema situa-se, portanto, antes da quimera, no lugar mesmo onde se desabrocha uma narrativa sobre o passado no interior da escola – o jogo aberto da fabulação.

Tudo acontece como se ao entrar na sala de aula nos deparássemos imediatamente com um quadro negro cujo centro é preenchido por uma irreduzível relação de oposição entre uma incompreensível linguagem do passado e um interesse urgente e atual do presente. E se arriscássemos superar a encruzilhada que o centro do quadro parece nos mostrar traçando uma espécie de transversal, embaralhando os códigos que dotavam de eficácia aquela imagem embaraçosa? Se contornássemos o velho hábito da busca por uma nova síntese sempre mais grandiosa, e afirmássemos justamente a grandeza do infinitesimal, a potência das vidas menores que transitam pelos vazios que circundam o quadro? O que se quer dizer com isso é que talvez o esgotamento dos termos do diálogo que ocorre no centro não seja apenas sinônimo de derrocada ou catástrofe, mas possibilidade de abertura para um novo tipo de relação. Uma perspectiva relacional que multiplique as linhas que saem do quadro em direção ao exterior, confiando na efetividade de entrelaçamentos mais livres e, sobretudo, permitindo uma imersão, uma quase invasão pelo exterior desse quadro, dessa novela sempre repetida entre um passado morto e um presente útil e necessário. Este artigo quer enfrentar esse lado de *Fora* do clássico problema do ensino de História e procurar habitar um lugar anterior, onde ainda não há nem o espectro de um passado repetido à exaustão como conteúdo de um ensino desligado da vida, nem o fantasma de um presente que se torna a lei e o imperativo da relação presente/passado e serve de modelo exemplar para as razões do ensino de História.

## **Memória mecânica e Memória ontológica**

Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos desse modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver (BERGSON, 2010, p.90).

Em termos objetivos, isso significa que propomos investigar as possibilidades abertas ao ensino de História a partir de uma consideração teórica sobre as relações entre passado e presente, história e memória, lembrança e esquecimento. Tais relações, mesmo que nem sempre reconhecidas ou refletidas, costumam pautar boa parte das finalidades e objetivos envolvidos no cotidiano do professor de História. A sala de aula é o lugar onde muitas vezes tratamos o presente como aquele a partir do qual disparamos perguntas representativas em direção ao passado ou, numa outra perspectiva, acabamos por fazer deliberadamente tabula rasa do próprio passado, confiando na hipótese de que uma boa aula de história é aquela que melhor se apega aos dilemas da atualidade. É evidente que não se pode escapar ao tempo presente em sala de aula. Ele sempre será nosso infatigável interlocutor. Entretanto, nos interessa problematizar a forma eventualmente demasiado mecânica ou pouco refletida a partir da qual estabelecemos a teia de relações entre presente e passado que, na maioria das vezes, resulta na hipertrofia do primeiro e na desvalorização do segundo. Boa parte da discussão que propomos aqui se resume a um conjunto de tentativas e expectativas que propõe uma revitalização harmônica do jogo entre essas duas dimensões da temporalidade.

Acreditamos que um tom mais harmônico pode ser encontrado nas relações que se estabelecem em sala de aula entre passado e presente, e que essa possível harmonia repousa num afrouxamento das ligações mecânicas e no incentivo a um vitalismo de criação. Parece-nos que a mecânica aplicada às relações entre passado e presente acabou por descarregar as “baterias” do passado, fazendo dele uma espécie de terreno morto e inofensivo que é revirado pelos olhos tranquilos da nossa atualidade. A reconsideração teórica que propomos aqui aposta que *há mais* no passado do que um simples inventário apenas recolhido pela nossa percepção. Há mais no passado do que as momentâneas categorias analíticas disponíveis ao historiador podem reduzir, ou que as mais bem elaboradas lentes podem captar. E esse “mais”

é a própria multiplicidade, entendida como campo virtual ainda não recortado pelos esquematismos do nosso presente e, por isso mesmo, fonte de potências que talvez permitam repensar, estender, problematizar, as formas úteis a partir das quais percebemos nossa própria atualidade (BERGSON, 2005).

O olhar sobre um texto, bem como o olhar para o passado, é sempre um ato de rebeldia em relação às formas. Não é possível assegurar um sentido ou afixar uma única possibilidade de leitura no encontro entre o sujeito e o objeto, o leitor e o texto, o aluno e o passado. Desse modo, quando prescrevemos uma leitura do passado a partir das inquietações do presente acabamos por operar uma restrição, uma espécie de corte referencial que intenciona direcionar o olhar, mesmo sabendo que nenhum direcionamento tem o poder de assegurar o sentido do encontro. Todavia, não há dúvidas de que o trabalho do historiador e daquele que se dedica a ensinar História é, em muitos momentos, um paciente trabalho de ordenação, ou seja, uma tentativa mais ou menos feliz de submeter aquilo que é sinuoso por natureza – as experiências humanas – ao crivo da razão. Nesse aspecto, a História se mostra como “ciência dos homens no tempo”, apelando à célebre concepção elaborada por Marc Bloch (2001) e que tem por mérito iluminar esse movimento de ordenação e desaceleração que é próprio ao plano referencial da ciência.

Contudo, hoje sabemos que a inteireza do passado vivido nos escapa e que o fato de escapar é a condição mesma que move a escrita e a reescrita da História. Em outras palavras, sabemos que por maior que seja o esforço, o passado nunca se esgota. O grande fundo do real é inapreensível em sua totalidade, de modo que apenas aceita apresentar-se como representação. A noção de representação é entendida aqui como um recorte que é operado na grande esfera do real, recorte que sempre nos dá uma visão parcial da matéria diretamente relacionada aos interesses ou ao grau de atenção dos olhos que lhe interrogam (BERGSON, 2010, p.32-35).

Desse modo, o movimento pelo qual o ser do passado se mostra ao presente carrega sempre as marcas da variação. Para o historiador, essa intensidade de variação na produção das imagens sobre o passado acabou por fortalecer as vinculações entre história, poética e literatura, manifestando o desgaste das velhas oposições entre ficção e verdade, arte e ciência, produção e descoberta. A utilização cada vez maior do termo “invenção” como forma de qualificar o olhar que o historiador lança sobre o passado atesta a consolidação de uma

concepção mais aberta no campo da escrita da História: o ofício de historiador encarado como “arte de inventar o passado”<sup>ii</sup>.

É considerando esse delicado entrecruzamento de domínios entre a arte e a ciência, onde os excessos da primeira são contidos pela precisão da segunda e, paralelamente, as restrições da segunda são vazadas pela insistência da primeira, que procuramos repensar a harmonia que preside o jogo entre as dimensões da temporalidade em suas possíveis interlocuções com o ensino de História. As imprevisíveis palpitações que percorrem a sala de aula têm tudo para desfazer o rosto de formas fixas que recobre a noção mais usual de tempo presente. Talvez mais ainda do que na escrita da História, o ensino seja o espaço onde o presente se mostre hesitante, ainda não tomado pela rigidez das formas fixas e, portanto, mais suscetível ao jogo com a multiplicidade que habita o passado.

Cumpriria ao professor não acabar com o jogo, encerrando as possíveis oscilações perceptivas pela afirmação de uma linearidade mecânica da memória. De alguma forma, tratar-se-ia de um cuidado por não acabar demasiado apressadamente com o mistério que envolve todo o acontecer histórico, ou seja, um apreço pela manutenção daquela atmosfera de aurora em que a noite já escapa, mas o dia ainda não se impôs. O acontecimento recoberto pela névoa onde nada ainda é claro ou passível de uma decisão definitiva que desvende o mistério. Ali, a relação entre passado e presente é submetida a um jogo de luz e sombras que embaralha os códigos, desabilitando temporariamente o funcionamento mecânico da memória. Então, a partir deste presente nebuloso, tensionado, indecível, talvez seja possível uma entrada insuspeitada no passado, a costura de uma relação entre os tempos que não encontre apenas o *mesmo* lá onde habita o *outro*. Não será possível que estilhaços de passado movimentem um presente que se apresenta como carne trêmula?

No momento preciso em que paramos de afirmar a história *contra* a arte e passamos a pensá-la *com* a arte, o problema das relações entre passado e presente modifica-se sensivelmente. Se na perspectiva científica a História trabalhava com um plano referencial operando recortes precisos na totalidade intangível do real e dotando-lhe de uma representação nítida e parcial. Na composição do artista a realidade é transfigurada – a representação deixa de ser um retrato do passado para tornar-se um esboço do futuro. Embora seja ponto relativamente pacífico que as técnicas da arte não estão livres de ciência e que a subjetividade do historiador não escapa aos dilemas do artista, quando se trata de delimitar o

campo de atuação ou definir o ofício é bastante comum apelarmos a uma noção muito pobre de “realidade”.

Essa noção descarnada de realidade, que ao longo do século XIX alguns teóricos da história acreditavam poder capturar sem máculas, continua a rondar como um espectro o cotidiano dos professores de história. Entretanto, com a aproximação que se deu ao longo do século XX<sup>iii</sup> entre história, filosofia, antropologia, literatura, psicanálise já não é mais possível encarar a noção de “real” com a nossa antiga ingenuidade. É a partir deste ponto que passamos a rediscutir as relações temporais e, especialmente, a retomada da poética na forma como encaramos o passado. É somente compreendendo o significado desta retomada que se pode entender a valorização de uma dimensão da memória costumeiramente pouco solicitada para reflexão. Trata-se da memória ontológica, aspecto comumente tornado inaudível pela sensação de abafamento que é produzida pela reiteração da memória mecânica e pela atitude irrefletida que assumimos diante da noção de “real”.

A mecanização da memória nos faz acreditar muito rapidamente que capturamos o sentido dos acontecimentos, que cercamos as experiências humanas com tamanha eficiência que podemos deixar de lado as ambiguidades. No entanto, nos parece uma grande ilusão acreditar que esgotamos o sentido dos acontecimentos humanos por uma operação atual realizada pela inteligência. O mistério a que nos referimos anteriormente significa apenas que algo sempre nos escapa e que sempre haverá a possibilidade de expressar numa outra medida aquilo que acreditamos capturar tão facilmente com as lentes do presente. Em outras palavras, o aspecto ontológico da memória, essa sombra virtual que ultrapassa toda a configuração de ligações mecânicas estabelecidas entre presente e passado pela nossa atualidade, é o fundo a partir do qual todo o acontecer é reinventado.

Uma mecânica da memória recobre a percepção imediata com uma camada de lembranças aparentemente intransponível (BERGSON, 2010, p.31), entretanto, a poeira de pequenos acidentes relacionados à nossa experiência passada não esgota o grande fundo da memória. Antes de mostrar-se na forma de pequenos acidentes que amarram a percepção a lembranças repetitivas, a memória é o fundo impessoal a partir do qual uma política do esquecimento pode renovar a qualidade dos vínculos temporais. Considerando que os vínculos perceptivos pessoais amarrados entre passado e presente não são universais, isto é, são preenchidos por uma espessura mais ou menos densa que possui uma determinada

duração, é possível intuir o seu esgotamento e a existência de uma instância em que a relação se abre para devir outra. Desse modo, a pergunta que o pensamento bergsoniano insiste em colocar será: *por que e como* uma determinada imagem é escolhida para fazer parte da percepção, enquanto outras são excluídas (BERGSON, 2010, p.40)? Que tipo de impulso está a presidir o jogo de escolha das imagens? Que forças movem e direcionam o olhar para o tempo de antanho?

Nunca se tratará de um acerto de contas com o passado, já que as interpretações e imagens que dele podemos construir não podem ser mais do que vistas parciais de um todo ausente e que nos é negado (BERGSON, 2006, p.9). Ou seja, os sistemas isolados que elaboramos no presente não alcançam a reconstituição da totalidade do que foi nem reproduzem fielmente uma materialidade. Contudo, isso não significa que tenhamos de “jogar a toalha”, ou que olhar para o passado não possa ser um exercício digno de interesse. O que significa, talvez, é que a pretensão de verdade, muitas vezes fortemente carregada pelas tintas negativas do ressentimento, precisa alternar-se com uma concepção inventiva e afirmativa de um conhecimento articulado ao todo da vida. O que entendemos por concepção inventiva e afirmativa é um certo modo de absorção pelo presente. Não o presente que se traduz na fotografia de nossas contradições atuais, mas o presente que se faz instante pleno, fragmento de percepção pura onde a coexistência das dimensões da temporalidade pode ser intuída como potencial de diferenciação. O instante pleno é marcado por um momento de perda do reconhecimento, onde a mecânica geral é momentaneamente suspensa pela intuição das flutuações do todo temporal. As flutuações sugerem capturas, ensejam uma multiplicação ou uma redistribuição do movimento entre os olhos que percebem e o fragmento que é percebido. Absorvido neste presente, o conhecimento torna-se arte de invenção, e o objetivo será sempre produzir, manter, tocar essa delicada face do instante onde nos despimos do conjunto de lembranças que nos prendem a um passado doloroso para fazer a temporalidade “jogar a nosso favor” na direção do futuro.

Consegue sentir o bem, o mal, a calma vindo-lhe dessas formas insignificantes, entre as quais se encontra seu próprio corpo. E eis que algumas começam lentamente a se fazer esquecer, mal sendo vistas, enquanto outras começam a se fazer notar – ali, onde sempre estiveram. Uma confusão muito íntima entre as mudanças provocadas na visão por sua demora e o cansaço com aquelas que se devem aos movimentos comuns deve ser observada. Certos lugares na extensão dessa visão estão exagerados,



como um membro doente parece maior e atrapalha a ideia que se tem do corpo, pela importância que lhe é atribuída pela dor. Esses pontos fortes parecerão mais fáceis à lembrança, mais suaves à visão (VALÉRY, 2011, p.150-151).

Em nenhuma hipótese, se trata de extirpar algo da esfera da memória. O movimento da ontologia não é de exclusão, mas de reaproximação. Reaproximação da totalidade das qualidades sensíveis que nos são cotidianamente negadas pelo grau de interesse atual ou pelo conjunto pragmático de necessidades que operam as ligações mecânicas entre a percepção e a memória. Portanto, trata-se sempre de um acréscimo que multiplicaria aquilo que a necessidade tornou acanhado. Acréscimo que visa reaproximar o núcleo restrito das necessidades a uma continuidade de durações outras que se encontram ao lado, acima ou abaixo dos sensores perceptíveis da utilidade. Nesse aspecto, a ontologia é uma arte que, em primeiro lugar, percebe o conjunto de linhas geométricas que sustenta uma percepção atual para, em seguida, torná-las suspeitas ante a intromissão do todo. Portanto, que o presente se sirva do passado sim, mas em benefício de uma imagem completa, de uma absorção total pelo instante que recusa qualquer encerramento das válvulas da criação na rigidez de uma mecânica fixa.

### **Ensino de História e Educação Inatual**

Para Deleuze, a dobra do tempo é a terceira dimensão da dobra do ser, espaço onde o tempo é tomado como processo de subjetivação (2005, p.101-130). Dormitando na dobra, o próprio presente se torna um todo mais complexo, onde já não é mais possível enxergar uma grande contradição carente de uma síntese final. Tudo está ali, nada mais falta. O problema deslocou-se: deixou de ser uma questão de superação para tornar-se uma questão de captura. A busca da forma final cede lugar a um cotidiano jogo com as forças. O jogo com as forças funciona a partir de movimentos que alargam ou diminuem as capacidades inventivas de um corpo. Seu objetivo deixou de ser a transposição de um determinado código de significações

para se tornar a própria potencialização. A partir do choque e da transcrição de signos, o encontro tem por objetivo o alargamento do grau de atenção diante dos objetos. Apostando que há muito mais no real e na matéria do que julgam os sensores da atualidade, arrisca-se lançar os dados do inatural. Recusando curvar-se aos ditames de um presente seco, prefere simplesmente perguntar: o que pode um ensino de História que se coloca na dobra?

A dobra é o espaço onde o próprio presente é apreendido em deslocamento, onde ele deixa de ser quadro representativo fixo para mostrar-se como temporalidade vazada pela insistência do puro movimento. Na dobra o presente abandona a secura de uma concepção bastante restrita da matéria para envolver-se necessariamente com os largos rios da memória. Na dobra, o estalar ruidoso da maquinaria atual hesita diante de um silêncio mais profundo. Ali, os olhos do homem aparecem como superfície onde inumeráveis recordações correm silenciosamente num todo de fluxos e refluxos, urgências e restrições.

Um lugar no qual o olhar sobre as coisas, que é recíproco ao olhar-se a si, provoca-se por estranhamento, por não reconhecimento, por uma diferença intermediária entre a descontinuidade de um ver atual e do momento olhado e um ver lembrança do momento descrito agindo como um olhar agonizante. O olhar de um homem que perde o reconhecimento; desfaz-se o homem ao fazer-se o pensamento (LAMELA ADÓ, 2013, p.42).

Trapaceando Cronos por uma postura inusitada diante da ficção, o ensino de História alojado na dobra prefere enganar o presente, antes de ser enganado por ele. Em lugar de perseguir o falso com uma crença cega na teoria da correspondência entre relato e fato, desconfia do caráter reativo das forças que habitam a pretensão de verdade. Alojado na dobra, o ensino de História pode ensejar as condições para uma Educação Inatural. A Educação Inatural é um incessante suspeitar da posição assumida pelo dizer verdadeiro, ou seja, ela almeja castigar essa posição privilegiada onde o poder se instala em detrimento das potências. E não se trata de um castigo agressivo marcado pela aspereza da crítica, mas de algo como uma ode ao esquecimento, um reatamento com este aspecto da memória que fora sutilmente deixado nas margens do quadro do ensino de História. “Recordações inumeráveis/correm silenciosamente/nas margens do rio/(dos olhos do homem)/e os últimos repuxos/e as últimas flores/secam inexplicavelmente/nos olhos do homem” (MELO NETO, 2007, p.10).

O ensino de História que enseja uma Educação Inatural também trabalha para deslocar os termos comuns a partir dos quais costumamos avaliar as relações entre história e

esquecimento. “Damo-nos conta de que a História não está a serviço da memória, de sua salvação, mas está, sim, a serviço do esquecimento. Ela está sempre pronta a desmanchar uma imagem do passado que já tenha sido produzida, institucionalizada, cristalizada” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007,p.61).

O esquecimento esgota a linguagem que reproduz, a cada vez, o reaparecimento do mesmo lugar de poder. Ele provoca um salutar estranhamento diante das formas, verdadeira condição de possibilidade para que algo de efetivamente novo surja na cena da sala de aula. Desse modo, ele deixa de ser o vilão da história para se tornar mesmo um elemento dinâmico. O esquecimento abre caminho para uma variação incógnita e não apenas para uma trajetória previsível entre dois pontos já conhecidos. Com João Cabral de Melo Neto, encontraríamos alternativa para avivar esse fantasma que ficara nas margens do ensino: “Junto a ti esquecerei”, nos dirá o poeta (tal é o título de um dos seus primeiros poemas), e nós diríamos que estranhar as coisas, desconhecer as formas, em suma, esquecer-se das ligações quase naturais da nossa atualidade com a matéria é um movimento fundamental para revitalizar a intensidade poética do próprio ensino. Não se trata de uma espécie de fuga do presente, algo como uma covarde alternativa evasiva, e sim de uma transversal que recusa o amortecimento dos sentidos provocado pelo centro do quadro a partir de uma problematização teórico-filosófica das noções de presente, matéria e realidade. Se há fuga, trata-se sempre de uma fuga do poder em direção às potências: uma busca sempre recomeçada por uma arte de composição que alargue os limites perceptivos do olhar para a história.

O anacronismo do inatual funciona mesmo como potencialização do olhar sobre o próprio presente. Olhar que pretende estender a linha da inteligência até o campo da criação, isto é, pressionar o tempo presente pelos vetores do passado e do futuro até que algo escape. Procurar alimentar o grau de atenção pela sobreposição entre atual e virtual e realizar um trabalho singular de cristalização, onde as formas que perscrutamos jamais ocultam as forças que ali habitam (conjunto de intensidades pré-individuais e ainda sem rosto). Perspectiva insubmissa à lógica jurídico-institucional sobre a qual arvora-se o Poder. Contornando os edifícios representativos que sustentam a funcionalidade do juízo, procura colocar as potências em cena. Entende-se por potência aquilo que dota um corpo de maior ou menor capacidade de ação, aumentando ou diminuindo sua superfície de disponibilidade, sua zona de significação. Nessa grande encenação, a Educação Inatual procura insistentemente por afetos

alegres que projetam um ensino de História ao encontro do riso, distanciado do pesado dever que promete delícias num futuro distante. O anacronismo é finalmente liberado - não por descuido, mas por atenção à vida.

O esquecimento dinâmico é a ruína da subjetividade. É somente a partir desse campo devastado pelo estranhamento e pelo não reconhecimento que se pode escapar às malhas justas do poder. Nesse sentido, o esquecimento também é uma agonística de desassujeitamento. Estremecimento dos cordões da memória, falha nas ligações sensório-motoras do presente, pela apresentação do acaso. Alguém poderá argumentar que é ingenuidade acreditar que se engana o poder com tamanha facilidade, e que esquecer já é lembrar, ou ainda, que a lembrança atualizada já é uma nova manifestação daquele que pensávamos tapeado. Entretanto, o esquecimento provoca um breve instante de hesitação, vacilo sutil ante a insinuação do indeterminado. É nesse momento que a ruína da subjetividade pode abrir-se a uma ética da subjetivação.

Sim, Senhor, há com certeza em todas as coisas uma fração de tempo, um pequeno lapso de tempo, um tico de nada de tempo de demônio, o bastante para deixar escapar uma bobagem que se guardava bem no íntimo, bem protegida, bem vigiada até então... Oh, a gente tinha certeza absoluta de que não a deixaria escapar, claro... A gente estava com o olho grudado nela, puxa vida!... E em seguida, plof. O bicho ferve, salta, transborda e todo o leite da inocência se manda pro carvão... (Os Demônios riem.) Como venta esta noite! Ouça que vento do diabo... É assim que, às vezes, acontece de pessoas de bem virarem criminosos, sem saber como nem por quê. Basta passar-lhes pela cabeça um nadinha de tempo de demônio, e pronto!(VALÉRY, 2010, p.120).

### **Fabulação e Sala de Aula**

É assim que se compõe uma aula de História: primeiro a suspensão das relações já dadas pelas tradicionais relações entre presente e passado; segundo, pelo convite ao inatural, que quer dizer deixar a porta entreaberta – uma sala com a porta entreaberta – de onde se pode absorver a fumaça da bruma que ronda o presente da aula e da história. Inseridos de pleno na bruma – que penetra a aula pela entreabertura da porta, o jogo fabulatório está desde já instalado.

Aqui a ciência tem o seu limite, a própria escrita da História tem o seu limite. É na sala de aula de História que a escrita da História encontra o seu limite e a fabulação é o modo como professores de História ruminam as afirmações e as hipóteses criadas no âmbito da pesquisa histórica. A sala de aula, lugar de fabulação, de fabricação de disposições que permitem uma entrada no passado, uma imersão no tempo, uma verdadeira viagem em direção da imaginação, quebrando regras, desafiando a cronologia dos acontecimentos, expondo a fragilidade de suas causas. Aprender com a pesquisa se torna uma fabulação, na medida em que chegar à verdade se dá pelos caminhos do jogo e da imaginação, pela ousadia de duvidar das afirmações da ciência, problematizá-las, ou seja, colocá-las na forma de problemas.

Capturar esse jogo fabulatório se dá através da descrição de uma cena, mostrar como se dá a fabulação na aula de História é um prodígio da cena descrita. Mas, em que consiste descrever uma cena? Consiste, em certa medida, num duplo movimento realizado por um professor/pesquisador/escritor. Em primeiro lugar, descrever a cena é aceitar partir de uma linguagem esgotada; isto é, livre momentaneamente do referente, a descrição não toma como ponto de partida o comprometimento com um sistema de significação convencional, mas o silêncio inaugural que envolve toda experiência da linguagem, “*experimentum linguae*” (AGAMBEN, 2005). Em segundo lugar, descrever a cena é assumir o risco de embarcar numa sorte de aventura notável, onde o sabor do inesperado pode apresentar-se como signo presentificado do devir revolucionário das pessoas. Embarcar na “aventura notável”, ou adequar o gesto da escritura para o advento do inesperado é dar conta de uma das faces da “tensão constitutiva da semântica acontecimental” (DOSSE, 2013). Desse modo, a cena descrita não é um efeito empírico da teoria, nem o reflexo da prática no tecido da linguagem, mas a captura singular de uma vida colocada em jogo. Misto de silêncio e risco, a cena não recebe seu acabamento em virtude de uma finalidade que lhe é imposta, nem de uma utilidade que ela desempenha, mas da vulnerabilidade de um ponto de partida silencioso e da imprevisibilidade de um transcorrer intempestivo. Ela apresenta efetivamente um atual, mas um atual que é a roupagem assumida por uma aula de história que não é mais descrita como lugar da imposição da forma, da proposição do juízo, ou da oposição da tese, mas da exposição ao jogo. Descrever a cena apresenta-se, portanto, como um problema de expressão.

A cena acontecimento. A cena não revela o acontecimento, mas expõe a bruma. Apresenta os movimentos intensos que se deram no dia, na hora, na aula de história. Ela, a cena, propicia agenciamentos. Ela guarda em si a potência do acontecimento, provoca encontros de corpos. Aula de história, professores, alunos. A cena descrita cristaliza um instante no espaço, mas abre esse lugar atual para a bruma do imprevisível – tornado encontro, pura relação, puro movimento, tudo que ali se estratificou volta, retorna à dança das singularidades. Volta à nebulosa que o envolve – esse atual aula de história. Retorno sempre à pura diferença do encontro. São dados que a cada leitura ou escritura da cena são jogados para novas e imprevisíveis relações, até que a escrita se esgote em si mesma, se volte a si, à sua origem, a uma espécie de “ser que guarda a própria linguagem”. Esgotar-se como forma de representação de um referente exterior, como significação de um sentido pré-definido ou como a comunicação de uma informação dada. Esgotar-se na linguagem ela mesma. É isso o que implica descrever a cena, sem querer representar o que ocorreu, nem comunicar ou ao menos dar um sentido já disposto na narrativa. Narrar a cena para dela extrair apenas a potência, as forças que ali se insinuam, como a bruma que envolve as individualidades ali atualizadas. Quer dizer que uma tal escrita esgota as possibilidades comunicativas, significativas ou representativas, de tal modo que escrever a cena seja desde já um encontro com a natureza da linguagem, como um há linguagem.

A cena é vítima de uma violência. Uma violência do passado sobre o presente. Uma perturbação que se mostra ao apresentar um ponto no espaço, mas encoberto, recoberto, pela bruma que se oferece e se insinua perturbando esse ponto no espaço, esse lugar de significação que é a sala de aula de história. Então, não se trata de uma descrição da cena, nem de uma análise do que ali ocorre para fazer um julgamento, um juízo, nem se trata, tampouco, de afirmar uma verdade sobre o que ocorreu, mas de tentar, ao encontrar-se com o fundo, fosso sem fundo, do ser da linguagem, apresentar um atual, um instante no espaço e a bruma que o envolve. Ali toda a potência que permite agenciamentos imprevisíveis ou encontros ainda não pensados.

Então, a cena apresentada é um modo de se oferecer a aula às relações. Não se trata de ver o ocorrido como uma sucessão de fatos, mas de experimentar as relações. Relações desde já instaladas no que envolve, não no envolvido, já dito, redito, editado e reeditado. Mas, relações ainda não estratificadas, senão que num espaço de espera, de pura conservação e

espera. Num tempo de espera para violentamente se oferecer numa linha que desce e se sedimenta. Ao invés do sedimento, a cena dá a experimentar o tempo. Ao invés do presente – lugar do significado, da representação, da comunicação, a pureza de um passado/esquecimento, que com violência perturba o presente, faz abandonar o hábito, para cavar no fundo da linguagem um caos que permite novas criações.

Assim é a sina da cena. Ela se faz apresentação, mostração, provocação do acontecimento. Não dá a ver o que ocorre no presente, mas situa o leitor/escritor no centro da bruma, onde pulsam as forças que circundam uma atualidade assim descrita. Uma cena diz de si mesma, não diz de uma aula ali descrita, nem de um receptor a espera de orientação metodológica. Ela apenas apresenta a si mesma como templo sagrado de um encontro com o próprio impensado.

Eis a fabulação com a lata de coca-cola:

*Uma entrada calma e paciente. Voltada ao norte, sempre como fazia nas manhãs frias de outono; substituía um sorriso no rosto por uma expressão neutra, porque a neutralidade lhe fazia bem, ao que parece. Entrava, então, calma e pacientemente, sem saber bem o que lhe reservava o ambiente daquela sala, irresoluta 73. Uma turma esculpida na borda de uma grande montanha de neve, para quem o mínimo movimento poderia significar uma avalanche.*

*Em meio aquele verdadeiro circo, armado ao pé da montanha, ela, ainda calma e pacientemente, dispõe o braçado de livros, cadernos de chamada, caixa de giz, estojo e uma lata de Cola-cola sobre a mesa.*

*De tudo o que podia acontecer, numa aula programada para acertar em cheio as causas da Segunda Grande Guerra e mostrar por quais razões o Ocidente criou algo como o nazifascismo, foi na lata de cola-cola que a aluna, inquieta e impaciente para qualquer diálogo ou outra forma de relação pedagógica que implicasse sobriedade e atenção, mirou todas as suas forças – forças que lhe fizeram, como num lance de dados, apontar para a lata e dizer: “Professora, porque sempre que queremos um refri pedimos uma coca?”.*

*Em meio a um ainda grande tumulto de entradas e saídas, de passeios pelos corredores, a professora, um pouco atordoada, ainda que sua calma e paciência não tivessem sido abaladas, atônita à pergunta, balança seus longos cachos de um cabelo bem pintado de um branco-grafite, que deixava transparecer sua já avançada idade e igual carreira no*

*magistério, olha a lata de coca-cola e parece se deixar invadir pelas mesmas forças que atravessaram a aluna, quando realizou sua pergunta.*

— *“Ora, pequena Pat, eu fui, do alto dos meus 49 anos, filha de uma geração Coca-cola”. Ao dizer isso parece que linhas se cruzaram pelas bordas dos seus ditos. Uma linha de saber que marcava claramente seus conceitos sobre a Coca-cola e o mundo capitalista; outra linha que se avizinhava de um vazio de sentido, de uma vontade de fazer algo que lhe fizesse abandonar todos os sentidos possíveis para uma sala de aula, donde o tema era a Segunda Grande Guerra; uma linha de força que lhe preenchia de potência para aguçar a curiosidade da aluna e para movê-la – a professora – a um lugar que ainda nunca teria se arriscado em 25 anos de magistério, ensinando História; outra linha destacava-se desta última constituindo uma professora nova, ou uma não-professora, que ao mesmo tempo se deliciava e se aterrorizava de uma aula que pudesse iniciar e terminar com uma lata de Coca-cola.*

*Foi então que perguntou a todos, a essa altura, já dispostos ao redor da professora e da mera lata de Coca-cola: “Porque vocês acham que eu bebo Coca-cola?” Respostas as mais diversas apareceram, algumas tinham a ver com o gosto, outros com a força da marca, outras com a eficácia do produto em relação a problemas estomacais. Mas, uma resposta deu o tom de toda a discussão que se travou bela, desequilibrada, surpreendente e mítica que se seguiu: “A senhora bebe Coca-cola porque é uma consumidora e quem consome acho que aprende a consumir, pois antes de haver celular, não precisávamos dele”.*

*E foi assim que aquela lata, anônima como toda a lata de Coca-cola, se fez entrar em um agenciamento que lhe tornou o carro chefe da aula de História. Mais, muito mais e muito menos – que lhe fez entrar num agenciamento que criou novas linhas de expressão para a professora de História e novas linhas de subjetivação para o fazer professoral.*

*Dali em diante, as aulas de História se tornaram menos submissas a uma imagem de pensamento que vê no modelo o ideal e a base a partir de onde cópias mal-feitas se fabricam. Dali em frente, a aula de História tornou-se todos os dias menos aula e mais experiência. Uma experiência aterradora de vida e de morte. Uma experiência que durava sem o norte pré-definido do livro didático, na exposição estafante, na cópia dos exercícios do quadro ou na mal fadada hora da revisão para a prova. De todas as experiências de que se lembra, desde que deixou de ser professora de História, a mais inquietante foi aquela da lata de coca-cola, porque o que se seguiu à intempestiva resposta da aluna, foi uma neutralidade*



*sufocante e estranhamente aberta, porque neutra. Aberta a “eterna novidade do mundo”, aberta ao que vem de Fora. Abertura terrífica que dispõe e provoca, a cada aula, uma nova disposição, como presentes que se sucedem desprendendo-se do passado que lhe é possibilidade e condição; como devir que engendra e provoca acontecimentos.*

### **Referências Bibliográficas**

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BERGSON, Henri. *Memória e vida; textos escolhidos por Gilles Deleuze*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DOSSE, François. *Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- LAMELA ADÓ, Máximo Daniel. *Educação Potencial: Autocomédia do intelecto*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.
- MELO NETO, João Cabral. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

VALÉRY, Paul. *“Meu Fausto” (Esboços)*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

---

<sup>i</sup>O evento Perspectivas do Ensino de História realizou sua oitava edição no ano de 2012, se constituindo no mais importante momento de discussão sobre as questões do ensino de História e da pesquisa nessa área.

<sup>ii</sup>Tal concepção da História como arte de inventar o passado, bem como um exaustivo levantamento sobre a presença do termo “invenção” na historiografia brasileira, encontram-se no livro: “História: a arte de inventar o passado”, de Durval Muniz de Albuquerque Junior, lançado pela editora Edusc em 2007.

<sup>iii</sup>Para ficarmos somente no campo da historiografia brasileira, caberia fazer uma menção aos trabalhos clássicos de Sérgio Buarque de Holanda, como “Caminhos e fronteiras” e “Visão do paraíso”. Mais recentemente, exemplos significativos são os trabalhos de Ronaldo Vainfas (“Trópicos do pecado”) e de Laura de Mello e Souza (“O Diabo na terra de Santa Cruz”). Um exemplo de esforço de reflexão teórico sobre a aproximação entre a ciência histórica e as outras áreas do conhecimento pode ser encontrado na coletânea “História Nova”, dirigida por Jacques Le Goff e publicada pela primeira vez no Brasil em 1990.