

**CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
Relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir
de filmes históricos**

*Éder Cristiano de Souza**

RESUMO:

O tema da aprendizagem histórica vem sendo debatido por diversos estudiosos no Brasil, e se direciona a partir de influências teóricas distintas, principalmente de origem alemã e inglesa. No presente texto, a proposta é evidenciar esses debates, principalmente a partir dos estudos da Educação Histórica, e contribuir com ele, com especial atenção sobre como duas possibilidades distintas de conceituação da aprendizagem histórica podem ser extraídas das reflexões teóricas do inglês Peter Lee e do alemão Jörn Rüsen, e também sobre a importância do conceito de cultura histórica nesse debate. Por fim, a partir de resultados de uma investigação desenvolvida com enfoque na conceituação de *história sobrecarregada*, do alemão Bodo Von Borries, a intenção é esclarecer a complexidade de se tomar por referência concepções distintas de aprendizagem histórica, uma vez que os resultados do estudo empírico alertam para problemáticas não levadas em conta nas proposições teóricas.

Palavras-chave: Cultura Histórica; Aprendizagem histórica; História Sobrecarregada;

1. Apresentação

Por que aprender história? A indagação, tão comum no cotidiano escolar, geralmente é feita pelos alunos, que não se conformam com uma disciplina voltada ao passado, enquanto estão preocupados com o presente e o futuro, e também porque geralmente aborda temas entediantes e aparentemente sem sentido. É comum também que muitos professores se questionem sobre o tema, e em geral encontrem respostas que não se sustentam na prática. Um desses exemplos é quando se afirma que, ao aprender História, o aluno desenvolverá uma “consciência crítica”. Há um problema nessa resposta, pois os alunos que aprendem ‘mais história’, ou seja, que obtêm os melhores resultados nos exames vestibulares ou no ENEM, não são necessariamente pessoas críticas. Enquanto isso, muitos podem se tornar críticos sem terem alcançado grandes resultados na disciplina escolar de História.

Esta problemática será aqui desenvolvida a partir de um debate sobre como os estudos da Educação Histórica no Brasil têm contribuído para pensar a questão, em um diálogo com as influências teórico-metodológicas dos estudos da *History Education* na

*

* Doutor em Educação. Docente na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu-PR. Trabalho executado com recursos do Programa de Apoio à Pesquisa – PAIP da PRPPG-UNILA.

Inglaterra, e da Didática da História na Alemanha. A proposta não é dar uma resposta definitiva sobre o porquê de se aprender História, mas questionar possíveis respostas.

Os estudos da Educação Histórica no Brasil, claramente influenciados pelas metodologias e conceituações dos pesquisadores da *History Education* na Inglaterra, têm cada vez mais se apropriado de conceitos e dialogado com temas e propostas de teóricos da Didática da História na Alemanha, especialmente os trabalhos de Jörn Rüsen. Contudo, o diálogo com essas duas influências principais é complexo, especialmente quando se trata de conceituar a aprendizagem histórica e definir objetivos de ensino. Para evidenciar essa complexidade, vou apresentar resultados do estudo empírico de minha tese de doutorado, evidenciando a complexidade paradigmática de se lidar com a aprendizagem histórica a partir de conceituações similares, mas nem sempre convergentes.

O intuito principal é contribuir no sentido de esclarecer que há uma diferença básica entre propor uma ‘progressão conceitual na aprendizagem histórica’ e buscar o desenvolvimento da ‘competência narrativa’, definições que muitas vezes podem ser confundidas e tratadas como similares ou idênticas. O esclarecimento necessário se situa sobre as concepções de futuro que a aprendizagem histórica oferece, e como cada conceituação resulta numa configuração distinta para essa ideia de futuro. Os resultados da investigação empírica realizada apontam para essa problemática.

2. Aprendizagem histórica: um debate teórico a partir da Educação Histórica

Educação Histórica é uma linha de estudos que vêm se consolidando no Brasil há pouco mais de uma década. Trata-se de um conjunto de estudos orientados basicamente pelo entendimento da aprendizagem histórica como um processo cognitivo específico, para além das concepções psicológicas a respeito da aprendizagem como uma faculdade universal do intelecto humano.

Os primeiros trabalhos foram influenciados por pesquisas realizadas na Inglaterra (LEE & ASHBY, 1993). Em tais estudos, os pesquisadores objetivaram investigar a capacidade de crianças e jovens aprenderem não somente conteúdos históricos, que denominam conceitos substantivos, mas também categorias específicas da produção do conhecimento histórico, chamadas de conceitos de segunda ordem. Os resultados dessas pesquisas permitiram romper com ideias tradicionalmente aceitas, dentre elas a de que aprender História é acumular informações sobre o passado, e também que níveis de complexidade do conhecimento ensinado se vinculam diretamente a etapas de desenvolvimento cognitivo. Essas investigações mostraram como crianças e jovens podem mobilizar ideias históricas, raciocinando a partir de conceitos complexos, em um nível até então não esperado para suas idades (LEE, 2006; ASHBY, 2006).

Essas pesquisas se tornaram referências no Brasil devido ao trabalho em parceria da pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt, da UFPR, com a pesquisadora portuguesa Isabel Barca, da Universidade do Minho, a partir do ano de 2003. Desde então, a denominação Educação Histórica, que se inspira no termo inglês *History Education*, vem se consolidando e ganhando força com uma dupla identificação.

A Educação Histórica pode então ser definida primeiramente como um campo de estudos que se diferencia dos trabalhos anteriormente desenvolvidos no Brasil, especialmente por focar suas pesquisas na aprendizagem histórica e não nos métodos de

ensino. Em segundo lugar, se caracteriza por defender uma ideia nova do relacionamento com o conhecimento histórico, na escola e vida dos indivíduos, na qual seja possível que os sujeitos se orientem no tempo, constituindo racionalmente suas identidades históricas e seu agir sociocultural e político (SCHMIDT & BARCA, 2009).

Ao se afastar das reflexões fundamentadas nas ideias de desenvolvimento cognitivo advindas de teorias do campo da psicologia, a Educação Histórica possibilita o surgimento referencial analítico fundamentado na epistemologia do conhecimento histórico, a partir da ideia-chave que é possível distinguir uma cognição propriamente histórica (SCHMIDT, 2009). E, nesse sentido, as contribuições teóricas do historiador inglês Peter Lee e do filósofo da história alemão Jörn Rüsen têm se tornado importantes referências. Na sequência, é sobre essas contribuições que se pretende refletir.

Peter Lee (2011) entende que a compreensão histórica deriva e é impulsionada pela aquisição de determinadas disposições, dentre as quais a de produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos. Tais argumentos nascem de perguntas e pressuposições, que dão origem à necessidade de apelar para a validade das histórias e a verdade das declarações factuais singulares. E entre essas disposições, Lee destaca também que se torna possível reconhecer a importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses.

Há então o princípio da orientação histórica, que se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento. Um conjunto de feitos do passado, que poderia ser entendido como um quadro de orientação que tornaria possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos. E também um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos estariam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica.

Segundo Lee a História é “contraintuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos modifiquem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas tendem a impossibilitar a compreensão do passado. Sua aprendizagem contribui com a vida dos sujeitos, pois envolve lidar com um aparato de conceitos de segunda ordem, que lhes permita perspectivar a História a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo (LEE, 2011).

Essa possibilidade de perspectivar historicamente o próprio conhecimento de mundo, a partir de critérios específicos de validação dos argumentos, é uma das bases fundamentais para a concepção de cognição histórica que direciona os estudos da Educação Histórica. Uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios imediatos, seria então transportada para a vida.

Literacia Histórica é o conceito utilizado por Lee (2006) para definir os objetivos do ensino de história. Esse conceito pode ser sintetizado como um conjunto de competências cognitivas que adquiridas possibilitem aos sujeitos tratar o passado como um sistema de conexões temporais, que abarquem uma gama aberta e indefinida de histórias, e não simplesmente um uso do passado vinculado a interesses. Determinados padrões intelectuais, níveis de reflexão e critérios são exigidos para que se atinja um raciocínio histórico bem-sucedido. Lee (2011) entende então que a escola, mesmo tendo que atender a determinadas exigências não aplicáveis à história acadêmica, não pode deixar de ensinar aos alunos as normas e critérios a partir dos quais a História é construída.

Nesse sentido, LEE propõe que seja desenvolvida uma compreensão conceitual complexa, e não simplesmente determinadas habilidades devam ser treinadas para resultados diretos e práticos. Aprender História é então entendido como um exercício de reorientação cognitiva, que permite aos alunos ver o mundo de maneiras novas e mais bem elaboradas, transformando suas visões e permitindo a mobilização de perspectivas de ação até então inconcebíveis, especialmente ao apontar para o que pode ser esperado, e fazer evidente como nem sempre o que se espera é o que se realiza, gerando a compreensão da amplitude de possibilidades da vida. Permitir aos alunos ver o mundo historicamente, a partir do pensamento fundamentado na epistemologia da História, seria assim um exercício transformador no campo da Educação Histórica (LEE, 2011).

Esse movimento de interpretação da História, que gera perspectivas e expectativas em relação à vida prática, é também teorizado por Jörn Rüsen (2012), que aponta para o movimento essencial da Educação Histórica como um processo no qual as experiências históricas aumentam e são qualificadas a partir de determinadas interpretações, que apontam para um futuro esperado, gerando um horizonte de expectativas que orienta a definição das identidades e na motivação para o agir.

Nesse sentido, Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então se trata do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre a orientação dela derivada.

Ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra a sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que lhes são contadas, permitem um superar constante de concepções individualistas e auto referenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

Nota-se como há um denominador comum nas proposições de Rüsen e Lee: **a História orienta a vida das pessoas**. Essa orientação tem vinculação tanto com o conteúdo das narrativas, a partir das experiências históricas extraídas de determinado conjunto de fontes ou narrativas, quanto com as operações cognitivas da interpretação histórica, a partir de processos de qualificação da aprendizagem no sentido epistemológico, com a sofisticação das operações mentais da consciência histórica na lógica do pensar historicamente a partir de conceitos epistemológicos.

Contudo, há uma questão: **aprender história de uma forma complexa, lidando com conceitos de segunda ordem, significa desenvolver raciocínios que contribuem efetivamente com melhores soluções para os problemas da vida em sociedade?** Ou seja, a orientação temporal, à qual Rüsen (2012) se refere, resulta necessariamente da capacidade de lidar complexamente com a epistemologia do conhecimento histórico, como sugere Lee (2011)? Na sequência apresento um exemplo do estudo empírico realizado em minha tese de doutorado, a partir do conceito de “história sobrecarregada” (VON BORRIES, 2011), para evidenciar a complexidade dessa relação entre pensar historicamente e orientar-se temporalmente.

3. A História “sobrecarregada”: desafios para a aprendizagem histórica

Bodo Von Borries (2009) entende que o desafio atual é uma aprendizagem histórica a partir de vários pontos de vista, que permita lidar com as controvérsias, sem perder de vista as questões concernentes à objetividade histórica, que devem ser constituir a partir de uma base racional. Pensar historicamente, segundo esse pesquisador, significa superar a concepção da História como uma busca obsessiva pelo acontecido, e apreendê-la como exercício de interpretação no qual se busca a melhor explicação possível, sob o princípio da objetividade e da plausibilidade no relacionamento com as fontes disponíveis.

Von Borries (2009) entende ainda que desenvolver a capacidade de pensar historicamente tem um efeito positivo na vida, pois permite passar da concepção de História como um conjunto fechado de acontecimentos revelados pela narrativa, para uma noção de passado aberto e perspectivado, que cumpre importantes funções orientadoras no presente. Isso faz com que os sujeitos sejam capazes de desenvolver atitudes mais críticas, em relação aos pontos de vista sedimentados na cultura histórica, e mais tolerantes, no reconhecimento da diversidade de valores, culturas e posições sociais no mundo em que vivem. Contudo, o historiador alemão alerta também sobre como, no ensino de História, é necessário entender a presença das emoções e a forma como elas se relacionam com a aprendizagem, pois a História pode mobilizar determinadas convicções e valores arraigados nas experiências dos sujeitos, e isso pode interpor obstáculos à racionalidade histórica (VON BORRIES, 2009).

Em minha pesquisa de doutorado, partiu-se da compreensão de que o nazismo se trata de um conceito histórico com grande carga de complexidade na cultura histórica, e que possui implicações importantes no âmbito da cultura juvenil. Assim, a pesquisa consistiu em proporcionar a um grupo de jovens uma experiência de aprendizagem histórica a partir de filmes*. Optou-se por selecionar três filmes – “Triunfo da Vontade”, “O Pianista” e “A queda! As últimas horas de Hitler” – que dessem conta de tornar mais complexa a relação dos jovens com a temática, revelando a mobilização de operações da consciência histórica.

O desafio proposto foi o de trabalhar com essa temática com a ampliação dos pontos de vista e tentar compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade, no sentido de observar como isso mobilizaria a orientação histórica dos jovens, tendo como fundamento que:

O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se

*

A metodologia do Grupo Focal foi empregada para a coleta dos dados. Na sequência deste artigo serão expostos trechos das discussões em grupo realizadas com os jovens, após terem assistido aos filmes. O detalhamento da metodologia, bem como suas justificativas, está contido no texto integral da tese.

aos aspectos diacrônicos internos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos (RÜSEN, 2007: 117)

O aprendizado histórico permite uma requalificação da experiência, que pode ser reformulada de acordo com as operações mobilizadas, e por si só geram uma nova orientação. Na atividade com os filmes uma compreensão mais racional do nazismo se manifestou entre os jovens, e tal compreensão gerou novos posicionamentos diante daquela história, mais racionais, direcionando para um reenquadramento da experiência. Esses novos posicionamentos tiveram como influência a busca pela qualificação da aprendizagem no sentido da compreensão da multiperspectividade.

No entanto, duas problemáticas foram centrais na mobilização da aprendizagem histórica dos jovens a partir da multiperspectividade: a *história sobrecarregada* e a *dicotomização da narrativa histórica*. Cada um desses conceitos se colocou como obstáculo no âmbito da tentativa de levar os jovens à compreensão multiperspectivada da História. No presente artigo, o foco será sobre o conceito de *história sobrecarregada*. Duas constatações se sobressaíram: **1.** Os jovens tenderam a coisificar os agentes históricos a partir de conceitos genéricos e abstratos; **2.** Um pensamento puramente racional tende a ser frio e chegar à banalização da crueldade.

Bodo Von Borries (2011) apresenta algumas definições relevantes para o trabalho que ele chama de *burdening history*, a História *onerada* ou *sobrecarregada*. Apesar da tradução literal do termo não clarear seu sentido, é possível sintetizá-la a partir da noção de “carga” ou “peso”. Nesse caso, o tema de reflexão seria a necessidade de se lidar com uma história que tem uma sobrecarga de emoções e de complexidades, pois trata de temas relevantes e impactantes no âmbito da cultura histórica e da aprendizagem histórica.

Nos seus estudos sobre a aprendizagem dos jovens alemães quando lidam com temas históricos “sobrecarregados”, como o nazismo e o Holocausto, Bodo Von Borries (2011) observou como esses assuntos são traumáticos e envolvem mais do que simplesmente se aprofundar o assunto. A herança negativa que o período nazista e o Holocausto trazem para a consciência histórica alemã insere os jovens num processo que não é apenas intelectual, mas carrega questões identitárias, culturais e emocionais.

Von Borries identifica uma prática de culpabilização dos cidadãos alemães pelos crimes nazistas, que envolve a sociedade como um todo, e não apenas herdeiros dos comandantes do regime ou daqueles que se beneficiaram dos eventos. Dessa forma, há um mal-estar provocado pela lembrança constante do Holocausto, o que torna o tema traumático para ser trabalhado com os jovens. Três problemas são recorrentes nessa história traumática: **1.** A incessante necessidade de se definir culpados; **2.** A responsabilização coletiva da sociedade; **3.** A vergonha que ela provoca. Mesmo aqueles que não se sentem culpados, não deixam de sentir desconforto e reagir, negando ou fugindo do tema.

Para lidar com essa história traumática, Von Borries afirma que existem formas produtivas e formas deficitárias. Dentre as formas deficitárias, são apontadas: **1. Inimizade herdada:** quando as novas gerações se envolvem na busca constante por sistemas de vingança; **2. Cinismo do poder:** quando há a omissão deliberada ou esquecimento dos derrotados, através da exaltação da história dos vencedores; **3. Heroísmo da lembrança:** ocorre quando os derrotados cultivam esse passado como alimento espiritual para uma possível inversão histórica; **4. Prioridade da**

sobrevivência: a história passa a ser negada ou esquecida, perde seu sentido, criando-se uma prática anti-histórica.

Tais formas de lidar com a história traumática são deficitárias porque fazem conexões inadequadas com o passado. A sociedade, envolvida emocionalmente, esteticamente e politicamente com esse passado, adota formas de manuseá-lo para gerar efeitos no presente. Nesses casos, tais histórias, ao invés de superadas, cumprem funções culturais decisivas, levando as novas gerações a formas perigosas de lidar com o passado, pois ele fica mal resolvido, tornando-se potencializador de conflitos.

Nazismo e Holocausto são traumas históricos que possuem dimensões mundiais, especialmente pela forma recorrente com que aparecem na mídia, no cinema e nos centros de memória. Dentre as formas deficitárias de se lidar com essas experiências, a mais recorrente é o “heroísmo da lembrança”, pois a imagem do massacre dos judeus é alimentada em diversos meios de comunicação, especialmente no cinema. Isso cria uma espécie de identidade judaica fortalecida pela aura do sofrimento e da perseguição.

Esse quadro também leva a sociedade a lidar com o nazismo de outra forma deficitária, pois a forma do “cinismo do poder” também se manifesta, especialmente porque o nazismo foi derrotado na Segunda Guerra Mundial. Toda e qualquer lembrança do período é marcada pela culpabilização de Hitler e dos nazistas, tratados como um todo homogêneo e coerente e como responsáveis exclusivos pela guerra e por seus efeitos negativos.

Von Borries (2011) afirma que é necessário lidar com esse passado de forma produtiva, para isso é necessário adotar estratégias de reconciliação histórica, nas quais os elementos políticos, morais e estéticos desse passado devem se relacionar de forma mais estreita ao seu aspecto propriamente histórico.

Os jovens estudantes brasileiros, em geral, convivem com uma visão específica do nazismo, que foi erigida por aqueles que se interessavam em construir uma memória do regime como expressão de uma aberração histórica, de um desvio que não pode ser compreendido a não ser como a loucura de um grupo de pessoas que resolveu exterminar os judeus de forma sistemática e aleatória. Também há a presença daqueles que exaltam o nazismo como símbolo de uma luta social e política, que se vincula a ideais como pureza, ordem e combate aos desvios. Em ambos os casos, a aprendizagem não se dá pelo viés do trauma, como no caso alemão, mas pela presença de um passado prático que está no centro de disputas políticas. As duas tendências têm potencialidades para seduzir os jovens com discursos fáceis, que apelam para sentimentos muito comuns na cultura juvenil.

Retoma-se, então, a ideia de que, para uma aprendizagem histórica significativa, é necessário pensar estratégias que tornem mais complexa a abordagem do tema, e optou-se pela multiperspectividade a partir dos filmes. Tal abordagem colocou os jovens estudantes diante de problemáticas interpretativas a respeito do nazismo, levando-os a operações cognitivas complexas, induzindo-os a novas formas de pensar e agir historicamente.

Porém, foi constatada uma operação cognitiva na qual se constroem expectativas sobre padrões de comportamento dos sujeitos do passado, a partir dos papéis que representam e dos grupos aos quais pertencem. Ao invés do exercício da empatia, no qual se percebe os agentes históricos em suas especificidades temporais, os jovens fizeram um movimento cognitivo inverso, julgando os sujeitos do passado a partir daquilo que esperavam deles. Tal atitude representa um exercício limitado de

interpretação histórica, que conduz a análises superficiais e a conclusões muitas vezes equivocadas. Veja-se um trecho do debate com os jovens:

Moderador: *Então eu vou colocar duas coisas aqui que vocês não sabem, ou não se atentaram. Vocês perceberam que no filme foi um homem lá oferecer emprego para o pianista?*

Sophia*: *Sim.*

Moderador: *E era emprego do quê?*

Sophia: *Policia! Judeu.*

Moderador: *Para fazer o quê?*

Sophia: *Para ajudar os nazistas (risos discretos).*

Moderador: *E quando o pessoal estava indo para o trem, quem estava cercando as pessoas para entrarem no trem?*

Sophia: *Os próprios judeus.*

Moderador: *E isso para vocês diz alguma coisa? Isso é relevante para vocês saber que os judeus trabalhavam para os nazistas?*

Joseph: *Na verdade, como eles sabiam que iam morrer nos campos de concentração, eles queriam se salvar, só pensavam neles, esquecendo os outros judeus.*

Katherine: *É que o desespero chega a um ponto que eles se rendem ao inimigo, o nazismo no caso. Eu acho que vejo como uma forma de refúgio, o desespero chegou a um ponto deles traírem o próprio povo para se salvarem.*

Moderador: *Vocês notaram que havia judeus que ganhavam dinheiro dentro do Gueto, enquanto outros judeus morriam de fome. O que isso diz para vocês?*

Fernanda: *Faz pensar que os judeus eram um povo egoísta. Algumas pessoas morrendo, passando fome, e eles pensando neles, em guardar o dinheiro deles, em salvar eles.*

Sophia: *Aí que está a diferença entre os alemães e os judeus. Porque se pensar, eles eram bastante [...], cinco milhões, se eles se unissem quem sabe eles poderiam lutar, mas não, cada um pensando por si, aí é fácil de dominar.*

A partir desse trecho, chega-se a um ponto crucial na análise do processo de aprendizagem histórica dos jovens. Há um esquematismo na análise histórica, que classifica a atitude dos sujeitos de acordo com as categorias que representam. Além disso, esses jovens inseriram um julgamento moral, que direciona a forma como compreendem as atitudes e posicionamentos dos sujeitos no passado.

Em momento anterior na discussão, os jovens haviam levado em consideração a possibilidade de que nem todos os alemães tiveram o mesmo comportamento ou eram maus por natureza, simplesmente por defenderem o regime nazista. Naquele momento, a relação entre o pianista e o oficial alemão que o salvou foi entendida como um acontecimento entre duas pessoas, que contrariaram as expectativas e se colocaram acima da condição de inimigos, imposta pela guerra e pela situação vivida.

No entanto, na sequência do debate, as decisões individuais dos judeus na luta pela sobrevivência, que traíram um suposto sentimento de pertencimento à sua etnia,

* Para preservar a identidade dos jovens, os nomes mencionados neste texto são fictícios, e foram escolhidos por eles próprios. Os motivos da escolha de tais codinomes estão explicados no texto integral da tese.

foram entendidas pelos jovens como reprováveis, o que limitou a compreensão histórica. Se o entendimento que *nem todos os alemães eram maus* foi um fator qualificador da experiência histórica no sentido da empatia e da intersubjetividade. A ideia que *nem todos os judeus foram vítimas* gerou uma percepção oposta, fundada na concepção de que há um modelo de comportamento coletivo padronizado padrão e que o desvio, no sentido do egoísmo, revela uma característica implícita do grupo, não uma tomada de posição consciente dos indivíduos.

Um alemão nazista fazer o bem levou ao reconhecimento intersubjetivo que a história ocorre a partir de feitos individuais, e não de leis históricas ou padrões gerais. Já o fato de um judeu fazer o mal levou a um raciocínio oposto, de que tal maldade representa uma fraqueza dos judeus, que seria uma tendência natural da história daquele povo. Há aí um duplo julgamento, que se orienta por valores morais e por um olhar particular do passado, que ao mesmo tempo qualificou os alemães como agentes históricos e desqualificou os judeus, tratados simultaneamente como vítimas e culpados pela situação que viviam.

Esses julgamentos do passado são também formas deficitárias de se lidar com a *burdening history*, pois se fundamentam em olhares anacrônicos e numa coisificação dos sujeitos do passado. Esse tipo de história, muito comum nos modelos exemplares de interpretação histórica, também pode levar a outra forma de raciocínio simplista, ou esquemático sobre o passado. Essa outra forma seria um distanciamento do passado, de forma direta e fria, levando a uma quase indiferença em relação ao que se passou.

No caso da experiência nazista, a grande polêmica histórica gira em torno do Holocausto. Esse acontecimento gerou debates ao longo das décadas, que repercutiram em lutas pelo controle da memória e em fundamentos para ideologias e bandeiras políticas. Dessa forma, entender o Holocausto tem sido um desafio para os historiadores há muito tempo, especialmente pela dificuldade em se explicar como a matança de inimigos do regime nazista chegou a proporções tão grandes e sem precedentes.

Uma tese clássica sobre esse tema foi elaborada pela filósofa judeu-alemã Hannah Arendt, quando cobriu o julgamento do oficial nazista Adolf Eichmann, em Jerusalém, e depois escreveu um livro que se tornou clássico, intitulado “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal” (ARENDT, 2000). Sua ideia era que se poderia colocar em dúvida a responsabilidade de Eichmann pela morte de judeus, por isso ela considerou que condenação do oficial nazista não seria legítima. Arendt questionou a validade do julgamento em Jerusalém, pois o júri era guiado pela ideia de vingança e havia certa previsibilidade do resultado, sem o direito a ampla defesa do réu. Duvidou também que réu fosse um depravado inimigo patológico dos judeus, com se pintava entre o júri.

Hannah Arendt constatou que Eichmann tinha consciência de que havia enviado milhares de judeus à morte, mas entendeu que essa consciência era contrabalançada por uma incapacidade de distinguir entre o bem e o mal. Ele não era um nazista convicto, mas um cidadão que ascendeu socialmente através do partido, seu argumento recorrente era ter cumprido ordens e não demonstrava nenhum sentimento em relação às vítimas. Essa incapacidade de pensar por conta própria, o alinhamento com a maioria e a obediência de Eichmann foram os argumentos de Arendt para questionar a validade da punição.

A tese de Arendt tem sido refutada por historiadores contemporâneos, como Robert Paxton (2007), pois essa ideia de banalização do mal tira a responsabilidade dos agentes históricos. Esse não envolvimento com o passado, e a frieza e indiferença em

relação aos acontecimentos, são também uma forma deficitária de lidar com a história, e em alguns momentos se fez presente nas interpretações elaboradas pelos jovens.

Moderador: *Então eu vou colocar um tema que acho importante. Seis milhões de pessoas morreram, e dessas a grande maioria era formada por judeus. Os inimigos do nazismo foram exterminados. A minha pergunta é, como se explica isso? Porque isso aconteceu? Porque em algum momento os Nazistas resolveram matar todos?*

Sophia: *Igual passou, uns estavam se revoltando lá. E para não ter revolta, para não ter acumulação, eles preferiam matar todo mundo, porque daí não ia ter como eles se revoltarem, não ia ter como eles lutarem contra, **é então melhor eu exterminar enquanto estou no domínio do que crescer até uma hora estourar e todo mundo se revoltar.** Ah! E também né, naquela parte, no filme “A Queda!” eu acho, que o Hitler fala da raça superior, que os demais deviam ser exterminados, também devia ter alguma coisa a ver né, vou falar assim aquela teoria de Darwin, as espécies inferiores vão se acabando, só que no caso eles mataram, tipo é como se fosse isso, para ter aquela evolução, para ter os alemães superiores, maiores, deveria se exterminar todos os outros.*

Katherine: *Porque senão não criaria a raça ariana, porque os judeus eram maioria, e não podem existir no meio. Porque para criar uma raça pura você não pode ter outras no meio, você não vai obter a pura [...].*

Mr. Roberto: *Acho que queriam limpar, como eles falaram, limpar o mundo. Digamos, a raça dos judeus, eles queriam que existisse uma única raça, que é a raça dos alemães.*

Sophia: ***E matar também vai ser até menos custos do que colocar o pessoal lá, você mata, queima e pronto, é mais fácil (risos da turma).***

Moderador: *Monique, posso fazer uma pergunta direta para você? Você disse que os filmes, as pessoas em geral falam só do lado mal do nazismo, e você disse que o nazismo não tem só esse lado mal. E como se pode explicar o Holocausto a partir desse ponto de vista?*

Monique: *Como ele era um partido organizado, ele tinha, ele não queria que outra pessoa inteligente. Ele não queria se juntar com os judeus. Então como, se ele matasse um, não tinha como, os outros iam se revoltar. Então primeiro ele colocou todos para trabalhar, depois como todo mundo já estava virando revolta, como tinha pequenas revoltas, ele pegou e mandou matar tudo. Ele mandou não, os nazistas todos mandaram.*

A jovem Sophia respondeu ao questionamento com raciocínios históricos complexos: o primeiro refere-se ao fato que os nazistas teriam criado um grande problema ao aprisionar tantos inimigos do regime nos campos de concentração, e que a forma mais prática de se livrar do problema seria o extermínio. O segundo raciocínio refere-se à lógica evolucionista do pensamento nazista, segundo o qual a sobrevivência dos mais fortes se daria à custa da eliminação dos inferiores.

O que deve ser considerado relevante na fala dessa jovem não é a plausibilidade ou não de seu raciocínio histórico, mas a forma como revela um distanciamento do passado, gerando um raciocínio frio, que desumaniza os agentes históricos. Um

pensamento no qual o passado se resolve a partir de fórmulas simples, que trazem resultados rápidos e análises objetivas, com certa indiferença.

As análises de Hannah Arendt, a partir do julgamento de Eichmann, levaram a uma conclusão sobre a banalidade do mal no regime nazista. Segundo tal interpretação os indivíduos se viam inseridos numa lógica dominante, e não teriam a capacidade de perceber a crueldade e os impactos de seus atos. Mas esse raciocínio também levou a filósofa alemã a praticamente absolver Eichmann, que quase foi transformado em vítima da história.

O raciocínio da aluna segue a mesma lógica. Ao encontrar uma explicação racional e plausível sobre o Holocausto, a de que os nazistas, a partir de suas convicções, se livraram de um problema, da forma mais prática possível, ela tira o fator humano da história. As vítimas do nazismo não são mais percebidas como milhões de pessoas, e sim como números na estatística dos problemas que os nazistas tinham que resolver. A banalização do mal está no raciocínio operado, que parte de fundamentos lógicos e princípios utilitaristas, a partir de uma ideia quase dominante de planejamento, ação e resultados.

Mas a jovem Sophia não esteve sozinha nessa formulação. A sequência do debate revelou ainda mais essa frieza em relação à história e esses raciocínios meticulosos que desumanizam os sujeitos do passado. Os argumentos utilizados seguem a mesma lógica de banalização do mal, de compreensão fria e distante do Holocausto: *“Acho que queriam limpar”*; *“Porque para criar uma raça pura você não pode ter outras no meio”*; *“E matar também vai ser até menos custos do que colocar o pessoal lá, você mata, queima e pronto, é mais fácil”*; *“Então primeiro ele colocou todos para trabalhar, depois como todo mundo já estava virando revolta, como tinha pequenas revoltas, ele pegou e mandou matar tudo”*.

É relevante pensar sobre como opera a consciência histórica desses jovens nesse posicionamento. Nos movimentos da aprendizagem mobilizados no decorrer das discussões e dos filmes, os jovens passaram de certa repulsa ao nazismo, em decorrência da imagem historicamente construída do Holocausto como um massacre inexplicável, para análises frias e distanciadas do mesmo assunto. A abordagem multiperspectivada foi proposta com o intuito de abrir a mente dos jovens para interpretações históricas mais complexas, mas terminou por possibilitar uma tomada de posição mais próxima da compreensão da experiência nazista, e mais distante em relação ao sofrimento dos judeus.

Essa mesma linha de raciocínio havia sido detectada no ponto sobre o julgamento que os jovens fizeram em relação ao caso do nazista que salvou o judeu e ao dos judeus que trabalhavam para os nazistas. O que se manifestou foi uma propensão dos jovens a repensar o nazismo como algo que representa somente a maldade e a irracionalidade. Isso deve ser visto como um ganho cognitivo no sentido da progressão da compreensão histórica. Essas compreensões sobre a possibilidade do nazismo ser entendido como uma ideologia dominante, mas as ações dos sujeitos no interior desse sistema, influenciadas por um conjunto maior de fatores, foram então um processo de complexificação da aprendizagem a um nível sofisticado de compreensão histórica.

Contudo, é visível como, no processo de aprendizagem, os jovens gradativamente foram criando uma espécie de indiferença, ou de desinteresse pelo sofrimento dos judeus. Assim, superaram a noção tradicional que vinculava os judeus à imagem dominante de vítimas injustiçadas da história, mas a substituíram por uma ideia de povo desunido, egoísta, culpado pelo próprio sofrimento. As explicações sobre o

Holocausto refletem essa desqualificação dos judeus como seres humanos, reduzidos à condição de empecilhos no caminho dos Nazistas.

Enfim, Hannah Arendt foi criticada por sua lógica esquemática de análise, que tirava a responsabilidade dos nazistas como seres humanos que agiram historicamente e tomaram suas decisões conscientemente. Robert Paxton (2007), ao elaborar uma explicação do Holocausto, utiliza modelos mais sofisticados de interpretação histórica e identifica alguns pontos centrais para compreender esse genocídio. Paxton destaca: a liberdade de atuação dos oficiais nazistas nos territórios ocupados, que abria espaço para condutas sádicas e cruéis; o agravamento da questão judaica com a deportação de milhões de pessoas para os campos do Leste, sem que houvesse estrutura para alojá-los, criando um problema de superpovoação dos campos de concentração; progressão gradual da prática de extermínio, iniciada com a eliminação das *bocas inúteis* - doentes mentais, idosos e doentes crônicos - seguida pela eliminação dos que representavam perigo, até a naturalização do ato de matar; protagonismo das tropas especializadas, o que levou ao ponto culminante do extermínio sistemático, a *Solução Final*.

Tais explicações têm base na ideia de responsabilidade dos nazistas. Por mais que os judeus tenham se tornado um problema, a solução se deu a partir de atos intencionais e conscientes de crueldade, que iniciaram um processo de naturalização da maldade e sistematização do extermínio. Paxton ressalta ainda que o Holocausto surgiu na base, mas que as lideranças do partido, especialmente Hitler, agiram de forma a agravar a situação e incentivar o extermínio, tendo assim a corresponsabilidade pelo genocídio, juntamente com os oficiais e a população. Essas definições são importantes por permitirem uma compreensão complexa do Holocausto, sem se influenciar pela mística que o tema tomou no âmbito da cultura histórica e sem deixar de perceber o extermínio como um ato intencional e uma grande tragédia na história da humanidade.

No caso dos jovens sujeitos da pesquisa, essa forma de compreensão histórica não se manifestou. O que se ressalta aqui é que suas inferências sobre o Holocausto nasceram de raciocínios históricos bem elaborados, fundamentados nas evidências extraídas das fontes em estudo, os filmes. Mas esses mesmos raciocínios levaram a um tratamento frio e desumano do passado, especialmente com o desenvolvimento de certo desprezo em relação aos judeus, tratados a partir de estereótipos desumanizadores.

As interpretações históricas operadas pelos jovens se articulam e constituem a base de um pensamento histórico problemático. Eles exercitaram o pensar historicamente, trataram os filmes como fontes, fizeram inferências, extraíram evidências e lidaram com o desafio da empatia histórica, mas também construíram visões esquemáticas, que possibilitaram a desumanização dos sujeitos do passado e a indiferença em relação ao sofrimento e à maldade.

A multiperspectividade pressupõe a capacidade de perceber como o passado pode ser perspectivado. Cada perspectiva nasce de uma forma de julgamento própria daqueles a quem a perspectiva contempla, mas não se deve cair no relativismo. O pensamento relativista coloca todas as perspectivas num mesmo nível, sem levar em consideração os fundamentos intersubjetivos da narrativa histórica. Ou seja, se várias perspectivas são possíveis, elas não podem ser consideradas todas válidas, pois é preciso que as perspectivas sejam confrontadas para que se avance no sentido de uma histórica que realmente contribua para o desenvolvimento da sociedade.

Entender a perspectiva dos nazistas em relação ao holocausto não significa concordar com ela, ou naturalizar sua maldade e ignorar o sofrimento das vítimas. Esse tipo de raciocínio frio, que se isenta de envolvimento com o passado, limita a

compreensão da multiperspectividade, uma vez que apenas compreende as possibilidades do passado sem enquadrá-las no âmbito daquilo que Rüsen (2007) chama de pertinência narrativa, ou seja, a forma como as interpretações do passado servem à orientação do presente. Várias histórias são possíveis, mas elas não podem se furtar aos critérios intersubjetivos de validação no âmbito da narrativa histórica, por isso entender o lado nazista da história não significa banalizar a maldade do Holocausto.

4. Considerações finais

A reflexão aqui proposta tematizou o conceito de aprendizagem histórica, visando analisar como, no âmbito da Educação Histórica, duas matrizes teóricas fundamentam a conceituação. São tendências distintas, apesar de não serem opostas ou excludentes. A proposta de Lee (2006) de uma literacia, ou alfabetização, histórica, concentra-se na ideia de que aprender a história é avançar no sentido de raciocínios mais complexos, fundamentados nos conceitos epistemológicos, que dão sustentação à busca por explicações mais sóbrias, refinadas e plausíveis sobre o passado. Nesse sentido, aprender é compreender a história como um sistema de explicação sobre o passado, que pode ser interpretado e reinterpretado de forma mais complexa, possibilitando compreensões não inocentes.

Jörn Rüsen (2007) não nega esse caráter normativo epistemológico que garante o desenvolvimento de competências na aprendizagem histórica. Contudo, em sua conceituação, aprender história é também aprender a extrair orientações mais sofisticadas a partir da interpretação das experiências contidas nas narrativas disseminadas na cultura histórica. Seria então a aprendizagem propriamente histórica, para Rüsen, aquela na qual as orientações, derivadas das interpretações, apontam para a superação de crises, conflitos, traumas, no sentido de um fluxo contínuo de mudança social.

O que diferencia uma proposta de outra é a **centralidade da interpretação histórica, no caso de Lee, e a centralidade da orientação histórica, no caso de Rüsen**. Entendo que, no primeiro caso, o foco sobre a preparação dos alunos no sentido aprender a interpretar a história de forma mais complexa e metódica, pode servir a uma instrumentalização da racionalidade, que desconsidera as orientações dela resultantes. Isso ficou claro na pesquisa empírica apresentada, pois os jovens encontraram explicações históricas plausíveis e objetivas para o Holocausto, mas a orientação proporcionada por essas operações caminhou num sentido de esvaziamento do conteúdo humano da história.

A eficácia da aprendizagem histórica não pode se situar apenas na forma através da qual os sujeitos se tornam aptos a lidar com a complexidade da explicação histórica, e a fundamentar metodologicamente e racionalmente suas narrativas. A orientação histórica, ou seja, como tais narrativas revelam posicionamentos em relação ao que se espera do mundo, e como se comportar diante dele, também devem ser objeto central nas preocupações com uma aprendizagem histórica situada, como já apontam reflexões desenvolvidas nos debates em grupo dos pesquisadores do LAPEDUH – UFPR.

Rüsen (2007) propõe pensar numa História que se abra para o futuro, num sentido de conciliação e esperança. A consciência histórica, nesse caso, se projetaria para o futuro no sentido de superação das condições dadas pela experiência e pela interpretação. A condição para esse exercício meta-histórico é compreender que as

sínteses de experiências e interpretação têm limitações para as perspectivas de atuação na vida prática. Por isso, concentrar-se nas expectativas como uma forma de **orientação histórica libertadora** seria um passo para melhorar o ontem, qualificando o passado de sentidos que vão além do ocorrido e das suas possibilidades de entendimento.

Melhorar o ontem seria então um objetivo da Educação Histórica. Isso não significa um abrandamento ou suavização do passado, mas possibilitar experiências nas quais os aprendizes possam ir além da comunicação de dados ou da racionalização de critérios de validação do conhecimento. Essa melhora consistiria em relações mais próximas, mais complexas e mais frutíferas com o passado, de uma forma racional, mas que também permita a manifestação de sentimentos. Tornar-se-á possível, então, que os sujeitos se apropriem desse conhecimento, atribuindo significância e buscando orientações no sentido da superação dos limites impostos pela cultura histórica. **Trata-se de entender o futuro como instância que garanta melhores formas de lidar com o passado.**

5. Referências:

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Org.). *Educar em Revista*. Curitiba, UFPR, p. 151-170, ago. 2006. Especial.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students Ages 7-14. *Paper Presented at the Annual Meeting of the British Education Research Association*, Liverpool, England, september 11, 1993.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, p. 131-150, 2006. Especial.

_____. Historical literacy and transformative history. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. *The future of the past: why history educations matters*. KAILAS Printers & Lithographers Ltd, Nicosia, Cyprus, 2011. p. 129-168.

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UNB, 2007.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição Histórica Situada: Que aprendizagem histórica é esta?* In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. *International Review of History Education*. v. V, 2009. p. 283-306.

_____. Coping with Burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; Thorstensen, Erik. (Eds.). *Historicizing the uses of the past: scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to world war II*, 306 p., ISBN 978-3-8376-1325-4, Bielefeld, may 2011, p. 165-188.