

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Éder Cristiano de Souza**

**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA**  
**Jovens e sua relação com a história em filmes**

**Curitiba**

**2014**

**Éder Cristiano de Souza**

**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA**  
**Jovens e sua relação com a história em filmes**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Curitiba**

**2014**

Catálogo na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Souza, Éder Cristiano de

Cinema e educação histórica : jovens e sua relação com a história em filmes / Éder Cristiano de Souza – Curitiba, 2014.

358 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmitd

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Cinema na educação. 2. Ensino visual. 3. Ensino - Meios auxiliares.  
4. História - Métodos de ensino. 5. História - Aprendizagem. I.Título.

CDD 371.335



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **EDER CRISTIANO DE SOUZA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (Presidenta), DR. MARCOS ANTONIO DA SILVA, DRª KATIA MARIA ABUD, DRª MARIA ISABEL GOMES BARCA DE OLIVEIRA e DRª ANA CLAUDIA URBAN (Membros Titulares) arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: JOVENS E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA EM FILMES**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR. MARCOS ANTONIO DA SILVA		Aprovado
DRª KATIA MARIA ABUD		Aprovado
DRª MARIA ISABEL GOMES BARCA DE OLIVEIRA		APROVADO
DRª ANA CLAUDIA URBAN		Aprovado

Curitiba, 24 de junho de 2014.

**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

*Dedico este trabalho às memórias de Amador Gonçalves e Zeno Thum e também ao futuro de Heitor Vinicius Thum de Souza.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, não porque eu seja uma pessoa que não saiba reconhecer o valor das contribuições daqueles que fizeram parte da minha trajetória, mas porque há sempre o risco de ser injusto, dando créditos excessivos a alguns e esquecendo de outros. Por isso, em meu texto de agradecimentos tentarei ser breve e objetivo, privilegiando as citações coletivas e deixando as menções individuais apenas a alguns poucos que tiveram maior proximidade com este trabalho e com o pesquisador que o executou.

Aos professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, por terem me dado uma formação sólida e qualificada, base fundamental de toda minha trajetória acadêmica. Faço menção especial a Jozimar Paes de Almeida e Gilmar Arruda, à Sônia Maria L. S. Adum que marcaram profundamente minha formação profissional.

Aos professores da Linha de Pesquisa “História, Política e Movimentos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, os quais contribuíram muito para meu crescimento, em especial a Reginaldo Benedito Dias, que me orientou e me colocou no eixo, para me fazer um pesquisador.

Aos colegas de trabalho com os quais partilhei bons momentos de aprendizagem e camaradagem. Em Araucária, tive o prazer de compartilhar experiências e trocar ideias com diversos profissionais dedicados e valorosos. Não poderia deixar de citar André L. B. Silva, Heleno B. Rosário, Lilimar Weissmann e Eliane Kloster. Da Unespar/Paranaguá, à coordenação e aos demais colegas do colegiado do curso de História, os quais sempre aprovaram minhas saídas e meus projetos e muito me ajudaram no desenvolvimento dessa tese.

Aqueles colegas com os quais compartilhei bons momentos, tanto de trabalho como de descontração, especialmente Patrícia Gaullier, Federico Cavanna, Anderson Prado, João Guilherme Correia, Joacir N. Borges e Airton Neubauer, que só reforçaram minha convicção sobre a importância do trabalho do professor na transformação da sociedade.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, professores Marcos Silva, Katia Abud e Ana Claudia Urban pelas diversas contribuições que fizeram para direcionamento e estruturação do meu trabalho; professora Isabel Barca, pela disposição em participar da banca de defesa.

À direção e equipe pedagógica e aos alunos das escolas Marcos Freire, Irmã Elizabeth Werka e Fazenda Velha do Município de Araucária, nas quais pude realizar minhas pesquisas, desde o primeiro estudo exploratório, em 2010, até o estudo final, no ano de 2013. A

autonomia que me foi dada como professor/pesquisador para realizar essas atividades foi fundamental, pois fugiam aos procedimentos rotineiros da escola e impunham diversos desafios para o desenvolvimento do trabalho.

Não há como esquecer de todos os colegas e amigos do Lapeduh-UFPR e também dos pesquisadores em Educação Histórica da UFG e UEL, com os quais partilhei momentos de trabalho duro, mas também não deixei de aproveitar instantes de alegria e descontração. Menção especial a Thiago Sanches e Rafael Saddi, à Andressa Garcia, que me brindaram não apenas com boas discussões teóricas, como também com grandes momentos de parceria e amizade, ajudando-me a superar as angústias de escrever uma tese.

Mais do que especial ao Thiago Divardim, pela sua amizade, disposição e seu engajamento com questões relacionadas à educação e ao conhecimento, e também por ter me ajudado em todos os momentos que precisei, principalmente, ao participar como assistente na execução da pesquisa com o grupo focal, apoio indispensável para que eu conseguisse dar conta deste trabalho.

Especialmente pela oportunidade de realizar este trabalho, pelas orientações e pelos incontáveis puxões de orelha de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, ou simplesmente Dolinha, que me abriu as portas do Lapeduh há cinco anos, e que desde então tem me ajudado e muito a compreender a Educação Histórica e a dar minha modesta contribuição a esse belo trabalho que vem sendo realizado.

Registro minha gratidão para com meus familiares, pela cumplicidade, pelo apoio e por estarem sempre ao meu lado. Em especial às duas mulheres da minha vida, Elena, minha mãe, por ter me dado a vida e lutado tanto por mim nessas minhas três décadas de vida, e Susyane, minha esposa, por ser essa companheira fiel e dedicada, que há dez anos está ao meu lado me dando forças para superar todos os obstáculos. E também ao meu tio Josias, um amigo e exemplo.

E mais do que especial ao meu filho Heitor, simplesmente por ele existir.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a aprendizagem de jovens estudantes a partir de um trabalho com filmes em aulas de História. A linha de investigações da Educação Histórica, na qual esta tese se insere, tem como princípio a concepção de que é possível distinguir uma aprendizagem histórica específica na investigação das ideias mobilizadas pelos sujeitos, especialmente em contexto de escolarização. Este estudo se distingue de outros que tratam da questão de ensinar História a partir da cinematografia, especialmente por seu perfil investigativo e não prescritivo, e por inserir novos conceitos para referenciar a discussão sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica, dentre esses se destacam: cognição histórica situada (SCHMIDT & BARCA, 2009), literacia histórica (LEE, 2006) e consciência histórica (RÜSEN, 2012). A opção pelos jovens como sujeitos da pesquisa se fundamenta com a problematização da relação entre cultura escolar e cultura juvenil (SYNDERS, 1981; DUBET & MARTUCELLI, 1998; HOBSBAWM, 1995). As reflexões sobre a linguagem fílmica (MOSCARIELO, 1985) e sobre filmes como produtores e difusores de conhecimento histórico (FERRO, 1992; NOVOA, 2008; ROSENSTONE, 1997), a partir do conceito de cultura histórica (RÜSEN, 1994), fundamentam a seleção dos filmes para o estudo final. A escolha do nazismo como conceito histórico abordado no trabalho parte da noção de sua relevância na cultura histórica e de sua significância para os jovens estudantes. O percurso metodológico da pesquisa se iniciou com estudos exploratórios, nos quais se constatou que os jovens tomam os filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado. Optou-se então por problematizar conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade (RÜSEN, 2001; VON BORRIES, 2001), e analisar como a abordagem do nazismo a partir de filmes distintos mobilizaria essas categorias do conhecimento histórico na cognição dos jovens estudantes. A execução do estudo final se deu a partir da metodologia do grupo focal, desenvolvida por jovens estudantes de ensino médio em escola pública, que assistiram a três obras cinematográficas (“O Triunfo da vontade”; “A queda! As últimas horas de Hitler” e “O pianista”) e debateram sobre as ideias históricas mobilizadas na atividade. Por fim, a tese analisa formas de aprendizagem constatadas nesse trabalho e tenta destacar potenciais e limitações do trabalho com filmes no ensino da História.

**Palavras-chave:** Filmes, cognição histórica situada, consciência histórica.



## ABSTRACT

This research aims at learning of young students from a job with films in history classes. The line of investigations of History Education in which this thesis is a part, has as a principle the concept that it is possible to distinguish a specific historical learning research ideas mobilized by the subjects, especially in the context of schooling. This study differs from others who address the issue of teaching history from the cinematography, especially for his investigative and not prescriptive, and insert new concepts to reference the discussion on the relationship between film and history learning among these stand out: historical situated cognition (SCHMIDT & BARCA, 2009), historical literacy (LEE , 2006) and historical consciousness (RÜSEN, 2012). The option for young people as research subjects is based on the questioning of the relationship between school culture and youth culture (SYNDERS, 1981; DUBET & MARTUCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995). Reflections on film language (MOSCARILO, 1985) and on the film as producers and distributors of historical knowledge (FERRO, 1992; NOVOA, 2008; ROSENSTONE, 1997), from the concept of historical culture (RÜSEN, 1994), underlie the selection of films for the final study. And the choice of Nazism as a historical concept discussed in this work comes from the notion of relevance in historical culture and its significance for young students. The methodological approach of the research began with exploratory studies in which it was found that young people takes movies as forms of access to objective knowledge of the past. So we chose to problematize the concepts of intentionality, objectivity and multiperspectivity (RÜSEN, 2001; VON BORRIES, 2001), and analyze how the approach of Nazism from different films mobilize these categories of historical knowledge in cognition of young students. The implementation of the final study was performed based on the methodology of focus group, developed with a group of young high school students in public schools who watched three cinematographic work ("Triumph of the Will", "Downfall" and "The Pianist") and debated the historical ideas mobilized in the activity. Finally, the thesis analyzes the forms of learning observed in this work and tries to highlight the potential and limitations of working with movies in history teaching.

**Key words:** Films, Historical situated cognition, Historical consciousness.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– IDADE DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	
	EXPLORATÓRIO.....	73
GRÁFICO 2	– FREQUÊNCIA COM QUE OS JOVENS ASSISTEM A FILMES	74
GRÁFICO 3	– CONHECIMENTO DA EXPRESSÃO “FILME-HISTÓRICO”	
	PELOS ALUNOS.....	76

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE BRIGITTE POITIER — 1993 .....	48
TABELA 2	– FORMAS DE ACESSO AOS FILMES POR PARTE DOS JOVENS	74
TABELA 3	– O QUE OS ALUNOS CONSIDERAM COMO UM “FILME-HISTÓRICO” .....	76
TABELA 4	– COMO OS JOVENS CARACTERIZAM UM FILME COMO HISTÓRICO .....	77
TABELA 5	– DISTINÇÃO ENTRE NARRATIVA LITERÁRIA E FÍLMICA NA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO .....	93
TABELA 6	– FATORES DE ANÁLISE E JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM HAVER A POSSIBILIDADE DE FILMES TRAZEREM VERSÕES DISTINTAS, MAS NÃO UMA MAIS VERDADEIRA .....	147
TABELA 7	– FATORES DE ANÁLISE E JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM HAVER A POSSIBILIDADE DE FILMES TRAZEREM VERSÕES DISTINTAS E UMA DELAS SER MAIS VERDADEIRA .....	149
TABELA 8	– FILMES SOBRE NAZISMO ASSISTIDOS PELOS JOVENS .....	171
TABELA 9	– IDEIAS PRÉVIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DO ESTUDO FINAL SOBRE O NAZISMO .....	234
TABELA 10	– FORMAS DE INTENCIONALIDADE PERCEBIDAS PELOS	

	JOVENS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM QUE REVELAM.....	259
TABELA 11	– CONCEPÇÕES DE OBJETIVIDADE UTILIZADAS PELOS JOVENS A PARTIR DO CONFRONTO ENTRE DISTINTAS PERSPECTIVAS .....	264
TABELA 12	– CRITÉRIOS DE PERTINÊNCIA MOBILIZADOS PELOS JOVENS PARA ESTABELECEM A OBJETIVIDADE NOS FILMES.....	268
TABELA 13	– MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DO FILME “O TRIUNFO DA VONTADE” .....	272
TABELA 14	– MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DO FILME “A QUEDA!” .....	275
TABELA 15	– MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DOS TRÊS FILMES .....	278
TABELA 16	– AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “O TRIUNFO DA VONTADE” .....	290
TABELA 17	– AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “A QUEDA!” .....	294
TABELA 18	– CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS MOBILIZADAS PELOS JOVENS A PARTIR DO MODELO DE PROGRESSÃO EM EMPATIA HISTÓRICA .....	303
TABELA 19	– CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS JOVENS PARA DEFINIR FILMES COMO MAIS OU MENOS HISTÓRICOS (ANEXOS) .....	351

TABELA 20	– FILMES HISTÓRICOS QUE OS ALUNOS ASSISTIRAM .....	353
TABELA 21	– COMO OS FILMES AJUDAM A APRENDER HISTÓRIA .....	353
TABELA 22	– EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM FILMES EM AULAS DE HISTÓRIA .....	354
TABELA 23	– O QUE OS JOVENS PENSAM OU SABEM SOBRE O NAZISMO .....	355

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>1 CINEMA, JUVENTUDE E ENSINO DE HISTÓRIA</b>	24
1.1 FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA: PANORAMA HISTÓRICO, FORMAS DE ABORDAGEM E DEFINIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA PESQUISA	25
1.1.1 Filmes como facilitadores da aprendizagem histórica	30
1.1.2 Utilização dos filmes como “fontes de estudo”	33
1.1.3 Concepção de “educação para as mídias”	39
1.1.4 Estudos sobre recepção e tratamento cognitivo dos filmes	43
1.1.5 Concepções dos professores sobre filmes e ensino de história	52
1.1.6 Filmes e educação histórica: foco do estudo na aprendizagem histórica situada	56
1.2 JUVENTUDE, CULTURA, CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DEFINIÇÕES PERTINENTES	62
1.2.1 Concepção dos jovens como sujeitos e centralidade do conceito de cultura	63
1.2.2 Relações entre juventude e conhecimento na cultura escolar	65
1.2.3 Cinema e história nas práticas culturais de jovens estudantes brasileiros	72
1.2.3.1 Perfil dos jovens participantes do estudo exploratório 2 suas formas de acesso aos filmes	73
1.2.3.2 Definição de “filme-histórico” para os jovens	75

1.2.3.3	Filmes e aprendizagem histórica na concepção dos jovens .....	81
<b>2</b>	<b>FILMES E COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA .....</b>	<b>85</b>
2.1	EXPERIÊNCIA FÍLMICA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	86
2.1.1	Relações entre filmes e espectadores .....	88
2.1.2	Linguagem fílmica e produção de “realidades fílmicas” .....	92
2.1.3	Relações entre cinema e conhecimento histórico .....	99
2.1.4	Reflexões de Robert Rosenstone na busca pela definição dos filmes históricos .....	102
2.1.5	Filmes e conhecimento histórico: definições pertinentes .....	110
2.2	APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	114
2.2.1	Contribuição do conceito de consciência histórica .....	118
2.2.2	Cognição histórica situada e formação histórica: perspectivas da investigação sobre a aprendizagem histórica .....	122
2.3	INTENCIONALIDADE, OBJETIVIDADE E MULTIPERSPECTIVIDADE: CATEGORIAS PROBLEMATIZADORAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES .....	128
2.3.1	Ideias dos jovens estudantes sobre intencionalidade e objetividade na narração fílmica da história .....	129
2.3.2	Intencionalidade e objetividade como categorias complexas na relação entre filmes e aprendizagem histórica .....	135
2.3.3	Análise do pensamento dos jovens sobre filmes e multiperspectividade .....	146

<b>3</b>	<b>NAZISMO, UM CONCEITO HISTÓRICO E SUA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS FILMES</b> .....	152
3.1	NAZISMO COMO CONCEITO HISTÓRICO PARA A PESQUISA SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA .....	154
3.1.1	Nazismo na dimensão política da cultura histórica .....	156
3.1.2	Nazismo no cinema: dimensão estética da cultura histórica .....	164
3.1.3	Ideias dos jovens sobre nazismo e a influência do cinema .....	171
3.2	POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAZISTA: VISÕES DA HISTORIOGRAFIA .....	175
3.3	FILMES SELECIONADOS PARA COMPOR O INSTRUMENTO DE PESQUISA DO ESTUDO FINAL .....	185
3.3.1	Filme 1: “O triunfo da vontade” .....	186
3.3.2	Filme 2: “A queda! As últimas horas de Hitler” .....	192
3.3.3	Filme 3: “O pianista” .....	197
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA SOBRE FILMES E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS</b> .....	203
4.1	ENCAMINHAMENTOS DO ESTUDO FINAL .....	205
4.2	ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE PESQUISA, PERFIL DOS PARTICIPANTES, DINÂMICA DE EXECUÇÃO DO ESTUDO E PONTOS PROBLEMÁTICOS .....	217
4.3	IDEIAS PRÉVIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL SOBRE O NAZISMO .....	229



<b>5</b>	<b>QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DO TRABALHO COM FILMES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA COM GRUPO FOCAL .....</b>	<b>238</b>
5.1	LIDAR COM INTENCIONALIDADES: PASSAGEM DA COMPREENSÃO DOS FILMES COMO NARRATIVAS PARA APREENSÃO COMO FONTES .....	246
5.1.1	Intencionalidades didáticas e partidárias no filme “O triunfo da vontade”: percepção dos filmes como narrativas por parte dos jovens .....	251
5.1.2	Intencionalidades estética e didática no filme “A queda!”: uma transição da compreensão dos filmes como narrativas para sua qualificação como fontes ..	254
5.1.3	Intencionalidades estética e partidária no filme “O pianista”: filmes como fontes para entendimento das disputas pelo passado .....	258
5.2	QUESTIONAR A OBJETIVIDADE: CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO COM FILMES .....	261
5.2.1	Qualificação da objetividade nos filmes por parte dos jovens a partir de critérios de pertinência .....	262
5.2.2	Mobilização de inferências e evidências históricas a partir da qualificação da objetividade nos filmes .....	270
5.3	REPENSAR A APRENDIZAGEM A PARTIR DOS FILMES: AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS E DA COMPREENSÃO HISTÓRICA .....	280
5.3.1	Aumento das experiências: desenvolvimento de novas compreensões sobre o nazismo .....	286

5.3.2	Aumento das experiências: reconhecimento do outro na história do nazismo a partir do exercício da empatia histórica .....	296
5.4	<b>MULTIPERSPECTIVIDADE: DESAFIOS PARA O PENSAR HISTORICAMENTE</b> .....	310
5.4.1	História “sobrecarregada”: um desafio para aprendizagem multiperspectivada da história .....	312
5.4.2	“Entender os dois lados”: limitações dos jovens na compreensão da multiperspectividade histórica .....	324
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	333
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	338
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	346
	<b>ANEXOS</b> .....	349

## INTRODUÇÃO

Quando eu era estudante de ensino fundamental e médio, a História sempre me encantou, pois ela era para mim como um conjunto fechado de fatos e estruturas, a partir do qual eu construía um conjunto de significações e compreensões do mundo ao meu redor. Tratava-se de um passado completo, compacto e vivo, que me orientava na formulação das minhas concepções de mundo e nos meus posicionamentos diante dos problemas que nele enxergava.

No ensino superior, a partir de 2002, tomei contato com um conjunto amplo de conceitos, ideias e significados muito diferentes do que até então conhecia como História. O distanciamento entre o que havia visto e aprendido como aluno da educação básica, e aquilo que me foi apresentado durante os anos de graduação no curso de licenciatura e bacharelado em História da Universidade Estadual de Londrina, representou uma primeira grande ruptura em minha trajetória pessoal e profissional. O que se descortinou diante de meus olhos foram conceitos, métodos e reflexões filosóficas, os quais me afastaram das certezas e convicções dos anos de estudante secundarista.

A ruptura consistiu especialmente em assumir uma postura de constante duvidar das visões do passado que me eram apresentadas, e também numa esperança viva quanto aos potenciais do ensinar História como forma de emancipar jovens de visões distorcidas e simplistas de mundo. Tal expectativa se mostrou inocente e imatura, especialmente quando entrei em contato com o universo social complexo e singular que é a escola básica.

O mestrado em História na Universidade Estadual de Maringá, que cursei entre os anos de 2006 e 2008, me proporcionou importantes avanços na minha formação profissional como pesquisador, mas não me trouxe respostas satisfatórias às questões colocadas pelos desafios cotidianos de ensinar História a jovens estudantes.

Dessa forma, os clamores da práxis me impeliram a tomar contato com novas formas de lidar com o conhecimento histórico, que redefiniram minha postura diante da ideia do ensino de História, passando também a levar em conta que não há ensino sem aprendizagem, e que para ensinar, é preciso compreender como se aprende. Foi a segunda ruptura importante em minha trajetória, que se originou do meu contato com a professora Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e com os estudos e reflexões da Educação Histórica, durante um curso de formação continuada para professores de História do município de Araucária-PR, no ano de 2008.

A partir de então, comecei a entender como investigar e refletir sobre o ensino de História nas escolas na atualidade. É um grande desafio, porque as discussões que envolvem a área já não mais se limitam ao nível pragmático da definição de estratégias e objetivos para o melhor ensinar. O quadro que se apresentava contemplava uma ampla gama de questões, que giravam

em torno da definição de fundamentos teórico-filosóficos que dessem sustentação a novas formas de relacionamento com a ciência da História e da indicação de novos direcionamentos pragmáticos e normativos, que possibilitassem, principalmente, uma redefinição da ideia de aprendizagem histórica.

Da relação entre as preocupações advindas da prática no ensino de História e as contribuições teórico-metodológicas da Educação Histórica, nasceu a presente pesquisa. Como um professor engajado na melhoria de sua prática e preocupado com as produções cinematográficas, como linguagem e artefatos da indústria cultural, me interessei em formular uma proposta investigativa que abordasse a questão do uso de filmes no ensino da História. Ademais, a partir da prática docente, observei como o nazismo faz parte das preocupações dos jovens estudantes, que me procuravam frequentemente para perguntar sobre o assunto, e também que se calavam de forma abrupta para prestar atenção nas explicações sobre Nazismo, Holocausto, Hitler e Segunda Guerra Mundial.

O percurso investigativo foi desenvolvido com o intuito de contribuir para o avanço das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da História no âmbito da Educação Histórica. A sua especificidade se estabelece pela tentativa de articular os dois pontos assinalados, que se apresentam como desafios para reflexão nessa área:

1. **cinema** como dispositivo e linguagem, que é visto como meio de expressão com grandes potencialidades para contribuir com a cognição histórica dos estudantes, mas que apresenta variadas problemáticas, tanto no âmbito das reflexões teóricas sobre sua relação com o conhecimento histórico quanto ao aspecto da proposição metodológica de formas eficazes de trabalho com filmes para garantir uma aprendizagem histórica qualificada por parte dos alunos.
2. **nazismo** como conceito histórico carregado de significados para jovens no presente, que coloca também grandes dificuldades quando se pensa em uma aprendizagem que supere padrões esquemáticos e estereotipados de análise, com uma compreensão mais profunda e complexa do assunto e uma orientação histórica com base em critérios válidos de racionalidade histórica.

No trajeto da pesquisa foram clarificados alguns pontos que direcionaram a elaboração da tese. Dentre estes, de forma geral, destacam-se: **1.** Filmes são componentes ativos no interior da cultura juvenil, e tomados por eles como fontes de informação e conhecimento sobre a História; **2.** Jovens estudantes compreendem que filmes cujo tema reconhecem como históricos são obras relevantes, que têm relação com a verdade e com o passado; **3.** Aprendizagem a partir dos filmes é vista como momento que foge aos procedimentos rotineiros no interior da cultura escolar, por

isso é diferenciada; **4.** No âmbito da cultura juvenil, cinematografia sobre nazismo contribui para a formação das ideias históricas dos jovens.

Hipóteses iniciais, que orientaram o estudos: **1.** Jovens estudantes, no interior de uma cultura juvenil, se apropriam do cinema como forma de lazer e informação; **2.** Quando um filme aborda conteúdos que os jovens consideram históricos, como no caso do nazismo, tais obras são tratadas como forma de acesso ao conhecimento; **3.** Jovens entendem esses filmes como obras com intenções didáticas, por isso tratam-nas como janelas abertas ao passado e têm dificuldade em entendê-los como obras perspectivadas, que constroem a história na tela a partir de uma linguagem específica e de meios de produção próprios.

Intencionalidade, objetividade e multiperspectividade são categorias fundamentais no âmbito da epistemologia da História, e se apresentam como centrais na análise das formas como a linguagem fílmica se apropria da história\*. Particularidades na percepção dessas categorias por parte dos jovens estudantes foram consideradas relevantes para a pesquisa, pois os filmes se apresentam como obras de arte, que tem relações com as dimensões estética, cognitiva e política no âmbito da cultura histórica.

Dessa forma, a opção metodológica foi elaborar um trabalho de investigação com um grupo de jovens estudantes de ensino médio, que assistiram a distintos filmes sobre o nazismo. A explicitação das divergências entre a forma como cada obra cinematográfica retrata esse conceito histórico, colocou esses jovens diante de um processo cognitivo complexo, que foi lidar com as referidas categorias: intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. Tal estratégia investigativa se baseou em determinadas definições, que justificam preocupações e objetivos desta tese. As principais definições são as seguintes:

1. Estudantes se relacionam com uma cultura juvenil, na qual filmes são importantes referências na construção de valores e práticas culturais e fundamentam algumas ideias históricas desses jovens;
2. Há, por parte dos jovens estudantes, uma expectativa de aprendizagem histórica a partir dos filmes, apesar desse aprendizado ser entendido como acesso direto ao passado representado na tela;
3. Experiências de aprendizagem histórica a partir dos filmes em ambiente escolar, do ponto de vista dos jovens, são entendidas como limitadas e deficitárias;
4. Estudos sobre cinema e ensino de História são geralmente prescritivos e não dão conta da complexidade das relações entre cultura, aprendizagem e conhecimento.

---

\* Como será explicitado no decorrer dos capítulos, essa abordagem que se preocupa com categorias epistemológicas do conhecimento histórico no processo de aprendizagem dos jovens, tem amparo num conjunto de trabalhos que há algumas décadas vem se consolidando a partir de importantes pesquisas na Inglaterra, na Alemanha, em Portugal e no Brasil. Vide: RÜSEN, 2010; BARCA, 2001; LEE, 2006; SCHMIDT & BARCA, 2009; SCHMIDT & GARCIA, 2006.

A partir dessas definições, foi possível reelaborar as hipóteses que nortearam o percurso teórico-metodológico da tese. Dentre as quais, destacam-se as seguintes:

1. Como artefatos da cultura histórica, os filmes revelam uma dimensão estética predominante que organiza a narração do passado, mas isso não anula suas dimensões política e cognitiva;
2. A linguagem fílmica, que envolve aspectos técnicos e artísticos, tem grande potencial de mobilização da aprendizagem histórica dos jovens estudantes, especialmente por sua influência na cultura juvenil;
3. Uma atividade com filmes pode proporcionar aos jovens estudantes uma experiência complexa com o conhecimento, desde que a análise de seus resultados seja efetivada a partir de critérios fundamentados na epistemologia do conhecimento histórico.

Tais hipóteses nasceram dos estudos teóricos e empíricos, a partir dos quais foi possível conceber que a articulação entre a aprendizagem histórica, a partir dos filmes, e a problematização de categorias científicas inerentes à narrativa histórica, perpassada pela cinematografia, no interior da cultura histórica, podem proporcionar aos jovens estudantes novas formas de relação com o conhecimento histórico. A partir disso, foi possível estabelecer a questão que norteia o desenvolvimento da presente tese:

- O trabalho com distintos filmes em aulas de História pode confrontar as noções de objetividade e monoperspectividade, das narrativas fílmicas, apresentadas pelos jovens estudantes? E, com esse confronto, de que forma a cognição histórica situada pode ser compreendida e evidenciada com a análise das ideias históricas mobilizadas?

Da articulação entre hipóteses de trabalho e questão norteadora, chega-se então aos objetivos desta tese:

- Analisar a relação entre culturas juvenil e histórica, perpassada pelos filmes como artefatos da indústria cultural, inseridos no interior da cultura escolar;
- Entender como o nazismo se faz presente na memória histórica dos jovens estudantes, a partir de sua relevância no âmbito da cultura histórica e sua influência como conhecimento que interpela suas subjetividades e relações culturais;
- Compreender a possibilidade de estabelecer novas relações com o conhecimento histórico, por parte dos jovens estudantes, a partir de um trabalho com a multiperspectividade por meio de filmes nas aulas de História.

Assim, orientando-se por esses objetivos, foi possível definir as seguintes estratégias:

1. Proporcionar aos jovens o contato com diferentes obras fílmicas, que possuam uma mesma temática, mas com aspectos técnicos, metodológicos, estéticos e ideológicos distintos. Para compreender como lidam com as questões da intencionalidade, objetividade e multiperspectividade presentes como problemáticas da análise da experiência histórica representada nessas produções;
2. Investigar a aprendizagem histórica mobilizada por meio de debates num grupo focal, que permitam aos estudantes expressarem suas ideias após assistirem a cada filme. Analisar como essas ideias expressam relações com as categorias epistemológicas do conhecimento histórico.

Tais estratégias consistiram basicamente em planejar e executar uma experiência de trabalho com filmes no ensino da História, a partir de uma abordagem multiperspectivada. E também adotar formas de análise, assentadas na teoria da consciência histórica e nos estudos da Educação Histórica, sobre como jovens alunos, envolvidos na atividade, lidam com esse conhecimento a partir dos limites e potencialidades da linguagem fílmica.

A tese está dividida em cinco capítulos que têm por intuito desenvolver os pontos centrais da pesquisa: discussão dos fundamentos teóricos, que dão sustentação e sentido às preocupações de pesquisa levantadas; apresentação e qualificação dos procedimentos metodológicos, que justificam os percursos investigativos adotados; análise dos resultados da pesquisa e das contribuições possibilitadas pelo estudo efetivado.

O primeiro capítulo tematiza questões que envolvem estudos sobre cinema, juventude e aprendizagem histórica, evidencia que há um grande conjunto de publicações que propõe reflexões e alternativas para o trabalho como filmes no ensino de História, e tem a intenção de distinguir como a presente tese é um trabalho original nesse campo de pesquisas. Aborda também as relações entre jovens e conhecimento na cultura escolar, a partir de reflexões teóricas e dados empíricos.

O segundo capítulo problematiza as relações entre cinema, linguagem, conhecimento e aprendizagem histórica, buscando definir os fundamentos teóricos da investigação que se propõe. Efetua ainda análise de um estudo exploratório que trouxe dados sobre a relação entre jovens estudantes e o conhecimento histórico a partir dos filmes, definindo intencionalidade, objetividade e multiperspectividade como categorias relevantes no âmbito da aprendizagem situada na epistemologia da História, chegando à questão da abordagem multiperspectivada dos filmes como forma de problematizar a relação dos jovens com o conhecimento.

O terceiro capítulo trata de forma central o nazismo e suas implicações para o ensino de História, articulando análise em torno do conceito de cultura histórica nas suas dimensões política e estética, de forma a compreender como a memória do nazismo tem sido objeto de intensas disputas, evidenciando o protagonismo do cinema nessas questões. Por fim são apresentados e analisados os três filmes escolhidos para compor o trabalho de pesquisa, realizado com um grupo de jovens estudantes: “O triunfo da vontade”; “A queda! As últimas horas de Hitler”; e “O pianista”.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico efetivado na investigação da aprendizagem histórica dos jovens. Esclarece a metodologia do grupo focal como estratégia de pesquisa na coleta dos dados empíricos, bem como desafios teóricos e expectativas do estudo efetivado. Apresenta também o percurso de planejamento e a organização do estudo final, as dificuldades e os desafios encontrados, bem como o perfil dos jovens envolvidos na investigação, os aspectos centrais do grupo e as ideias históricas desses sujeitos sobre o nazismo.

O quinto capítulo, que finaliza a presente tese, é dividido em quatro tópicos temáticos. O primeiro é focado no conceito de intencionalidade, e descreve como as discussões do grupo focal foram direcionadas no sentido de possibilitar a percepção das intencionalidades que guiaram a elaboração das obras fílmicas assistidas. O segundo tópico está centrado na categoria objetividade. A partir do questionamento sobre como os filmes podem fornecer conhecimentos objetivos sobre a história, os jovens fizeram exercícios complexos de cognição, no sentido de avaliar essa objetividade a partir de critérios específicos de plausibilidade e pertinência.

No terceiro tópico é esclarecida a conceituação de aprendizagem histórica situada que permitiu trabalhar com filmes no ensino, para além do que comumente se propõe. E o último ponto de análise tomou a categoria multiperspectividade como referência e, nesse âmbito, são apresentados então dois conceitos centrais, que se abrem como categorias a ser analisadas de forma mais aprofundada, por potencializarem a aprendizagem histórica, mas também colocarem obstáculos à compreensão multiperspectivada da História. São eles: concepção de História *sobrecarregada* e noção de dicotomia na narrativa histórica.

O trabalho desenvolvido nesta tese nasceu da preocupação com filmes no ensino de História. São teorizadas diversas questões envolvidas nessa preocupação, definindo a originalidade do que se propõe. Em seguida é traçado um percurso metodológico que privilegia o trabalho com distintas obras cinematográficas e discussões em grupo como forma de mobilizar a aprendizagem dos jovens e colher dados empíricos para a análise, a partir das categorias intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. E, finalmente, chega-se a conclusões que permitem a formulação de reflexões sobre aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes, tanto em suas potencialidades quanto em suas limitações.



## 1. CINEMA, JUVENTUDE E ENSINO DE HISTÓRIA

Filmes se configuram como artefatos culturais de grande difusão e importância no mundo há pelo menos um século e por isso exercem grande poder de atração sobre os jovens. Essa é uma definição de fundamental importância para a presente pesquisa, uma vez que a especificidade do cinema como produto da cultura de massas e suas formas de apropriação por parte dos jovens são centrais para as preocupações do trabalho efetivado ao longo do desenvolvimento desta tese de doutorado.

Obras cinematográficas transmitem histórias que fascinam espectadores, sendo que os jovens são público preferencial dessas produções. Comumente sonhadores e idealistas, encontram nas telas valores, padrões de comportamento e heróis, os quais servem de referência às suas vidas.

Quando se trata de abordar o conhecimento histórico, há ainda uma particularidade nessa relação entre jovens e filmes. A história está repleta de feitos e personagens exemplares, que vivenciam situações ímpares, retratadas em várias obras cinematográficas e se tornam referência para a forma como as pessoas pensam o mundo a partir da relação com a história.

Mais do que isso, filmes são responsáveis por grande parte das imagens históricas que as pessoas possuem na atualidade, seja por parte dos antigos que trazem aos olhos épocas passadas, ou de reconstituição histórica, os quais se tornam referências para o conhecimento dos feitos históricos retratados. E, dessa forma, é possível inferir que as ideias históricas juvenis têm grande vínculo com imagens históricas construídas e reforçadas pela cinematografia, assimiladas em salas de projeções, mas especialmente por meio da televisão e dos sites na internet.

Essa relação entre filmes e aprendizagem da História é central para a presente tese. Assim como são os jovens e toda a complexidade que envolve suas vivências culturais como sujeitos em formação, que tomam o conhecimento histórico como fundamento para suas escolhas e visões de mundo. Assim a formação da consciência histórica passa pelas imagens que os filmes constituem sobre o passado e o mundo em que vivem.

Nesse sentido, o presente capítulo tematiza questões, as quais envolvem estudos sobre cinema, juventude e aprendizagem histórica, e se subdivide em dois pontos de análise. O primeiro tem como intuito evidenciar que há um grande conjunto de publicações, propondo reflexões e alternativas para o trabalho como filmes no ensino de História.

Na análise desse material, foi possível diagnosticar quatro abordagens principais sobre esse tema, tanto no âmbito teórico quanto no metodológico. Demonstra-se também como essa questão está presente nas preocupações e faz parte das estratégias didáticas dos professores de História. Ao final desse primeiro ponto de análise, a intenção foi evidenciar como a presente tese

é um trabalho que se diferencia dos demais, principalmente por sua inserção no campo da Educação Histórica, que possibilita sua orientação a partir da ideia de cognição histórica situada e sua relação com a adoção de estratégias metodológicas diferenciadas, dando o caráter de originalidade à pesquisa.

O segundo ponto de análise traz algumas definições conceituais fundamentais. São abordadas as relações que os jovens constroem com o conhecimento na cultura escolar, a partir de suas práticas e seus valores no âmbito da cultura juvenil, e também a forma como essas vinculações podem ser superadas por uma redefinição do papel do conhecimento científico na formação dos jovens. Apresentam-se também resultados de um estudo exploratório que demonstrou como os filmes fazem parte da cultura dos estudantes adolescentes, e como se utilizam de seus conteúdos para organizar operações de orientação histórica.

## 1.1 FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA: PANORAMA HISTÓRICO, FORMAS DE ABORDAGEM E DEFINIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA PESQUISA

Um recuo temporal na análise permite compreender como a invenção do cinematógrafo no final do século XIX e o desenvolvimento das técnicas, tecnologias e concepções cinematográficas ao longo do século XX colocaram a sociedade diante de uma situação nova. A possibilidade “criar realidades” com as imagens em movimento, às quais seriam depois incorporados os sons, estimulou a imaginação e a criatividade em todo o mundo.

Nesse movimento, a História logo adquiriu lugar privilegiado. A ambição de recriar épocas e reconstituir histórias, antes conhecidas apenas por meio de narrativas escritas e orais, levou alguns cineastas a criar as primeiras películas de reconstituição histórica já nas décadas iniciais do século XX. Tal movimento se tornou maior e difundiu-se nas décadas seguintes, sendo que atualmente são incontáveis e muito variados os registros fílmicos produzidos a partir da intenção de retratar feitos do passado na tela.

O deslocamento temporal tornou-se então um recurso muito apreciado e utilizado pelos cineastas, que ora produziam histórias futuristas ora buscavam retratar tempos passados. A possibilidade de dar vida à história, reconstituir grandes épocas e eventos também empolgou educadores, que viram nas imagens em movimento possibilidade de contribuir de forma decisiva para o ensino, especialmente de História.

No Brasil, tal empolgação logo se difundiu já nas primeiras décadas do século XX. Segundo Renato Mocellin “intelectuais ligados à Escola Nova [...] como Fernando Azevedo,

Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgar Roquete-Pinto, também identificaram no cinema um forte potencial didático” (MOCELLIN, 2010:10).

Jonatas Serrano, importante educador e teórico do ensino de História no Brasil, alimentou grandes expectativas com a possibilidade utilização didática do cinema. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2005), Serrano foi um estudioso que se influenciou fortemente pelo ideário da Escola Nova, no contexto do chamado “entusiasmo pela educação”. Seu principal intento era apresentar métodos inovadores e estimulantes, para superar o ensino tradicional focado na memorização de conteúdos por meio de leituras maçantes e da repetição de datas consideradas importantes, feitos e nomes das grandes “personalidades históricas”.

Entre as concepções de Serrano, já na década de 1930, destacava-se a defesa da necessidade de se “ensinar pelos olhos e não só pelos ouvidos”. O cinema então se tornou central nessa abordagem; para o teórico “Graças ao cinematographo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia. O curso ideal fora uma série de projecções bem coordenadas, o cinema ao serviço da história – immenso gaudio e lucro incauculável dos alumnos” (SERRANO\* *apud* SCHMIDT, 2005).

A concepção do cinema como ferramenta para reconstituição histórica se configurou como fundamental na reflexão sobre possibilidades de trabalho com filmes no ensino. Essa realização de Serrano evidencia também como o cinema está presente há quase um século nas concepções acerca do ensino de História, e fundamentalmente como estratégia de renovação metodológica.

Contudo Schmidt (2005) descreve como Serrano se frustrou com as películas de reconstituição histórica produzidas em sua época, já que na maioria das vezes eram “fantasiosas”, dadas à mistura entre ficção e história, o que desagradava o educador quanto às possibilidades de um ensino adequado, com base na verdade histórica. Dessa forma surgiu uma primeira cisão, uma vez que os filmes adequados deveriam ser produzidos com fins didáticos, enquanto as películas comerciais eram tidas como obras sem valor pedagógico.

Na década de 1930, uma importante contribuição para a questão dos filmes no ensino de História foi a criação do Ince – Instituto Nacional do Cinema Educativo. Naquele período ocorreram reformas educacionais a partir do governo Vargas, que deram um espaço privilegiado para a História como disciplina que moldaria o caráter da população a partir do reconhecimento dos heróis nacionais e da constituição de uma consciência cívica, patriótica e de veneração da liderança de Getúlio Vargas, como continuador da glória histórica da nação.

---

\*SERRANO, Jonatas. *Como se ensina a história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

O Ince foi organizado em 1936 por Gustavo Capanema, então ministro da educação, e tinha a missão de “divulgar e produzir filmes educativos”, bem como o objetivo de “fazer do cinema um instrumento da educação” (SOUZA DA ROSA, 2006).

Com a coordenação e incentivo do Ince, foram produzidos filmes sobre diversas áreas do conhecimento, sob direção-geral de Edgar Roquete-Pinto e direção cinematográfica de Humberto Mauro. Em relação ao ensino de História, os filmes da instituição visavam a:

*[...] contribuir para a formação da “consciência nacional” dos jovens. Portanto, as películas educativas não poderiam se configurar como mero divertimento, tinham que repassar valores e hábitos que influenciassem na formação da personalidade juvenil. Sendo assim, os filmes eram produzidos com cuidado levando em conta os valores e os conhecimentos importantes na formação dos jovens. Diante disso, uma seleção criteriosa era empregada na escolha dos vultos nacionais a serem filmados; estes eram escolhidos conforme suas ações e suas contribuições para o engrandecimento da nação. (SOUZA DA ROSA, 2006: 3)*

Dedicando-se principalmente à produção de filmes focados na biografia dos chamados “heróis nacionais”, o Ince produziu e difundiu diversas obras que traziam em comum o ideal do cinema como transmissor de conhecimentos, e do Estado como promotor do saber que deveria ser difundido para formar a consciência dos cidadãos. A ideia guia de criação dessas obras foi a noção de que vultos nacionais ofereceriam exemplos para a formação da personalidade e da civilidade dos jovens, uma metodologia biográfica já comum no ensino da História vigente à época. Jonatas Serrano definia tais vultos nacionais como personalidades históricas que trabalharam pelo bem da humanidade, que construíram e ergueram noções e valores, seriam os chamados “homens de pensamento e ação” (SOUZA DA ROSA, 2006:2).

Outra função educativa desse método seria o despertar do patriotismo, considerado essencial para formação da nação, uma vez que criaria certa coesão da população em relação aos objetivos nacionais. Esse mesmo pensamento guiou a produção das películas do Ince:

*O recurso cinematográfico adotado pelos produtores das películas educativas foi recorrer à vida dos heróis nacionais para abordar os acontecimentos do passado. Como exemplo deste procedimento temos o filme educativo “A Redentora”. Nesta película, a vida da Princesa Isabel é o tema do filme; no entanto, sua história é marcada pelo seu principal ato legislativo: a abolição da escravidão. Sendo assim, ao assistir um filme educativo sobre a vida da “redentora dos escravos” o aluno estaria entrando em contato com o fato histórico sem necessariamente tê-lo como tema de filme. Este recurso cinematográfico era interessante para os produtores e educadores, pois permitia-os ensinar novos valores. Ou seja, através da vida e dos atos da Princesa Isabel os professores poderiam abordar a questão da solidariedade e do respeito pelo outro. Portanto, a vida dos heróis nacionais, contada nos filmes, funcionava como fonte inspiradora de patriotismo e comportamento. (SOUZA DA ROSA, 2006: 4)*

Com esse método biográfico, os filmes do Ince utilizavam-se de um recurso estético que consistia na aproximação entre obra e espectador, pela via do envolvimento provocado pela proximidade com a vida e os feitos dos vultos históricos, ao mesmo tempo em que ensinava determinadas visões sobre fatos históricos e também difundia valores cívicos.

*Entre os valores repassados aos jovens através dos filmes educativos do INCE podemos destacar três: o primeiro se refere à importância do **papel social** de cada um; o segundo ao **trabalho** e o terceiro ao **patriotismo**. O discurso nacionalista do Estado Novo pregava que cada membro da nação tinha um papel social a ser cumprido, ou seja, homens e mulheres teriam funções diferentes que deveriam ser assumidas pelo bem do funcionamento nacional. Esta atuação seria um dos pilares da harmonia social e econômica do Estado Novo. À Educação cabia ordenar o comportamento social de meninos e meninas destacando a importância de cada um dentro da sociedade. Os filmes histórico-educativos não separavam os exemplos conforme o sexo, mas procuravam filmar personalidades que tinham consciência da importância do seu trabalho para a nação (SOUZA DA ROSA, 2006: 4, grifo meu).*

Mas não foi apenas o método biográfico que orientou a produção das obras do Ince. A concepção de filmes que educam a partir da história esteve presente também sob a forma de obras que tentaram registrar acontecimentos históricos considerados singulares. Esses acontecimentos representariam momentos ímpares na formação da nação, e isso já teria um valor educativo ao mostrar a trajetória da nação sob a forma de feitos que se organizam no tempo e constituem o sentido da formação nacional.

É o caso de “O descobrimento do Brasil” (1937), dirigido por Humberto Mauro. A obra foi inspirada num documento histórico, a carta de Pero Vaz Caminha, escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, que descreveu a chegada dos navegadores portugueses ao território brasileiro em 1500. Airton Cavenaghi (2011) analisa a forma como a obra se tornou referência para a memória coletiva, uma vez que criou uma imagem histórica duradoura a partir da “visualização” do momento da descoberta do Brasil.

*Ao ser usado como parte de uma didática de aprendizagem em sala de aula, acumula significados do tempo histórico de sua nova exibição ao observador que, na ausência de um modelo comparativo, acaba por ter na obra de Mauro o significado real das imagens do descobrimento envolvidas na narrativa inicial de Pero Vaz de Caminha, embora seja algo ficcional desde sua origem. (CAVENAGHI, 2011: 20)*

A partir da crítica à estética da obra de Humberto Mauro, que se fundamenta em concepções predominantes na década de 1930 e vinculadas aos valores que a obra tentava transmitir, Cavenaghi constata um paradoxo: por não ter um potencial de atração das crianças e

jovens na atualidade, acostumados a um cinema com o avanço dos recursos técnicos e artísticos atuais, a obra perde em atratividade para ser exibida em sala de aula. Contudo pela confusão que se faz entre o acontecimento relatado e a sua representação fílmica, a obra continua tendo força como imagem predominante sobre o descobrimento do Brasil, uma vez que não foram produzidas outras obras de grande difusão sobre o mesmo tema.

É possível, a partir dessa análise, chegar a uma constatação interessante. O Ince contribuiu com a cultura histórica ao elaborar obras que se inserem em sua dimensão estética, criando imagens consolidadas do passado. Contudo essas mesmas obras limitaram a difusão do filme como recurso didático, uma vez que seu padrão estético e seus fins educativos criaram uma forma padronizada para os “filmes-históricos”, o que inibiu a difusão das películas comerciais como recursos no ensino da História.

Persistia assim a problemática quanto à validade dos filmes produzidos sem fins didáticos específicos, o que pode ser considerado motivo para o fraco desenvolvimento das reflexões acadêmicas acerca das atividades com filmes no ensino de História, ou seja, enquanto o governo investia na produção de obras cinematográficas educativas, a produção acadêmica passava ao largo desse movimento, modificando muito pouco as bases daquilo que se propunha na década de 1930 no âmbito dos educadores da Escola Nova.

Por muitas décadas o que prevaleceu foi o ensino de História com base em textos escritos e na oralidade ou por meio das produções audiovisuais oficiais, criadas com fins didáticos específicos, relegando as películas comerciais a um segundo plano. Contudo,

*[...] será a partir do final da década de 1980, pela influência da historiografia francesa, em especial, e pelo alargamento dos meios de comunicação de massa no país, que o cinema ganhará definitivamente espaço nas discussões pedagógicas, em livros e revistas científicas e em ações e programas de órgãos públicos ligados à educação (NASCIMENTO, 2008: 5).*

Para se ter uma noção do desenvolvimento e da difusão dessas reflexões nas três últimas décadas, veja-se o exemplo dos historiadores Marcos Silva e Alcides Freire Ramos (SILVA; RAMOS, 2011), que recentemente organizaram e publicaram uma coletânea de artigos em um livro intitulado: “Ver história: o ensino vai aos filmes”. Cada trabalho contido nessa obra tem como foco principal discutir aspectos históricos, fílmicos e didáticos de uma produção cinematográfica com temática histórica. Nessa publicação, dos dezenove artigos, dezoito apresentam e analisam produções cinematográficas a partir de vários aspectos e abordagens: cenários, roteiros, argumentos, planos simbólicos, planos ideológicos, impactos na mídia, no ensino, formas de trabalhar didaticamente e pensá-los em relação ao ensino. Uma ampla gama de questões sobre dezoito filmes considerados bons para se trabalhar história no ensino.

Contudo apenas um dos artigos foca na relação que estabeleceu entre produção cinematográfica e aula de História, enquanto os demais abordam o filme como foco de análise, enquanto as considerações didáticas ficam em segundo plano ou apenas subentendidas. O interessante é que o título da publicação evidencia o “ensino” como um dos assuntos centrais, juntamente com “história” e “filmes”. O que pode ser deduzido dessa questão é o grande apelo que a temática do ensino traz, quando se trata de abordar a relação entre cinema e história. Ao mesmo tempo em que é um assunto em voga, importante para o contexto das reflexões do campo da didática da História, é também tema que chama atenção.

Assim como o trabalho citado anteriormente, o foco da grande maioria dos trabalhos analisados sobre a temática é colocado na relação entre o conteúdo do filme, suas características como documento ou discurso histórico e o conteúdo histórico a ser trabalhado pelo professor. E não é difícil encontrar orientações em livros, revistas especializadas e manuais didáticos, sobre as formas consideradas adequadas dos professores usarem filmes para ensinar História e, de forma muito intensa, observa-se também um entusiasmo quanto a eles como objeto de reflexão e crítica por parte de historiadores profissionais. Na esteira desse processo, pesquisas e ensaios quanto às possibilidades metodológicas e fundamentos teóricos do trabalho educativo com obras cinematográficas no ensino de História tornaram-se recorrentes e se avolumaram a partir da década de 1990. Com base nessa produção se configuram as análises a seguir.

### 1.1.1 Filmes como facilitadores da aprendizagem histórica

Uma primeira abordagem quando se trata de pensar no trabalho com filmes em aulas de História consiste na ideia de que a aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos pode ser facilitada, enquanto elas se tornariam mais atraentes e dinâmicas, quando há exibição de uma película. Segundo tais proposições, a “visualização da história” potencializa a cognição dos alunos, prende a atenção e facilita o trabalho dos professores.

Tal argumento define como justificativa para a utilização de filmes no ensino de História a chamada “estratégia metodológica dinâmica”, em contraposição ao “ensino tradicional”, maçante e pouco diversificado, que se restringe à leitura e à escrita. Privilegia-se o entendimento de que um trabalho com filmes pode inovar e tornar mais atrativo o ensino de História independentemente da avaliação do trabalho quanto às formas de apropriação desse conhecimento por parte dos estudantes.

*É importante observar, que o cinema dialoga com o imaginário dos alunos de maneira diferenciada. [...] temos a oportunidade nos filmes de visualizarmos a*

*materialização imagética de parte da nossa imaginação. [...] utilizaremos esses mecanismos já devidamente organizados para tentar “transportar” o aluno, mesmo que de modo imaginário, a épocas passadas, produzindo conhecimento histórico por outras vias e outras linguagens. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008: 5)*

Filmes são pensados como estímulos visuais à imaginação histórica. Como já se ressaltou, desde as décadas iniciais do século XX, no âmbito do escolanovismo, esse potencial era assinalado. Um ensino de História pensado sob a forma de transmissão de conteúdos consagrados pela tradição, no âmbito da separação entre ciência histórica e didática da história, é o que se apresenta a partir de tal ponto de vista.

A ideia de “transportar” o aluno a épocas passadas é também resultado da noção de ambiência que o cinema estabelece. Mecanismos constitutivos da obra e diálogos que estabelece com a cultura histórica ficam ofuscados pelo “efeito janela” – concepção de se está vendo a realidade histórica em si. Riolando Azzi assinala que:

*Quanto à utilização dos filmes com finalidade pedagógica, não só o professor tem oportunidade de ver o filme mais de uma vez, podendo **extrair com mais clareza os conteúdos** educativos que deseja enfatizar, como também os alunos podem realizar um trabalho mais aprimorado de pesquisa e descoberta sob a orientação do professor, aproveitando ao máximo a grande riqueza cultural contida na produção cinematográfica. (AZZI, 1996: 69, grifo meu)*

A ideia de se “extrair com mais clareza os conteúdos” toma por base a concepção dos filmes como facilitadores da compreensão dos alunos. Mas o trecho citado também ressalta um aspecto fundamental da produção fílmica, a grande “riqueza cultural”, apesar de ainda manter o foco nos assuntos a ser apreendidos.

A presença do filme como motivador e facilitador da aprendizagem se apresenta como indício de determinadas apreensões comuns na cultura escolar. Fatores como atratividade, prazer e envolvimento dos alunos são ressaltados como pontos positivos do trabalho.

Outra forma de conceber a eficácia dos filmes em representar a realidade histórica se formula quando é ressaltada a necessidade dos alunos se atentarem aos detalhes de cenário, gestos e falas. O que se expressa novamente é a noção de que a obra traz a reprodução da realidade histórica para as telas: “[...] especificamente aqueles filmes com temas históricos, faz-se necessário evidenciar para análise detalhes como vestimentas, o cenário e os valores da época representada, além das indagações pertinentes à temática do filme.” (AQUINO, 2008: 4)

Exposição da história na tela, ilustração de conteúdos, dinamização de aprendizagem e facilitação do acesso ao conhecimento são processos de didatização do conhecimento a partir da utilização do cinema. Mesmo quando a ideia de ilustração é sobreposta por uma reflexão sobre



limitações dessa visão, o que fica é a noção básica de superar métodos “tradicionais” de ensino de História fundamentados na leitura e na escrita, como se pode observar no trecho a seguir:

*Ao trabalhar a Idade Média através do cinema, nossa intenção não é substituir o texto escrito, mas desenvolver uma metodologia através da qual procuramos ampliar as vias de acesso ao conhecimento histórico. Acreditamos que o cinema, por estar associado ao lazer, poderá despertar no aluno um novo tipo de relação com o processo de aprendizagem. Ressaltamos que não se trata apenas de usar o filme como ilustração para o tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. Mas usar o filme como meio de abandonar o tradicional método de memorização e por intermédio desse recurso audiovisual levar os alunos a aprender pelos “olhos” (TANIGUCHI, 2009: 12, grifo meu).*

A base das formas de pensamento ressaltadas é a noção de que o cinema traz implícito um potencial de ensino, que pode ampliar os horizontes de aprendizagem. Esse apreço pelo potencial artístico, técnico e tecnológico do cinema é contrabalançado por considerações acerca de estratégias didáticas consideradas adequadas, que de alguma forma contribuirão para que o aluno tenha melhor formação histórica:

*[...] contribuições metodológicas decorrentes de novas tecnologias, como o cinema, quando usadas adequadamente, se tornam ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico produzidos na academia, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos. (TANIGUCHI, 2009: 14)*

A dicotomia entre o conhecimento e a didática da históricos é ressaltada pela ideia de que o cinema se torna um meio de facilitação e acesso a conhecimentos instituídos. Nesse processo de didatização do conhecimento, o filme também aparece de forma muito recorrente como fator motivador, inovação que superaria o marasmo e a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

*A linguagem cinematográfica tornou-se um poderoso mecanismo para o professor, principalmente no tocante ao seu papel de facilitador das relações entre aluno-professor e professor-aluno. Além de tornar as aulas mais dinâmicas e inovadoras percebemos que o recurso audiovisual, se bem utilizado, promove a produção do conhecimento histórico e pode vir a transformar a condição de “passividade” dos alunos diante da linguagem fílmica. Quando bem trabalhado, o recurso audiovisual proporciona ao aluno alcançar uma posição mais crítica e consciente. (PINHEIRO, 2007: 1)*

A citação anterior fala em passividade dos alunos diante do filme, como se tais sujeitos não participassem de uma cultura, não trouxessem conhecimentos prévios e sua postura não

refletisse experiências. A ideia de “posição mais crítica e consciente” não está bem definida, e não estabelece relações com o conhecimento histórico que fundamentam tal posição. Essas são metodologias e percepções que se vinculam a um ensino de História fundado numa didática não relacionada diretamente à epistemologia do conhecimento histórico. Motivação e dinamização das aulas aparecem assim como aspectos centrais, como indutores de uma aprendizagem mais proveitosa e significativa:

*[...] pretendemos com este estudo dinamizar/innovar o ensino de História, através da utilização de filmes e novas práticas pedagógicas voltadas para o resgate da relação educador e educando, para que dessa forma a aprendizagem se torne mais atraente e motivadora para o aluno. Destacando a importância de tal disciplina na aprendizagem e na formação do aluno enquanto indivíduo, por se tratar a História de uma das disciplinas responsáveis pela formação de cidadãos críticos e conscientes da evolução histórica do homem na sociedade e no mundo, bem como a sua postura enquanto agente transformador da realidade. (TANIGUCHI, 2008: 10)*

A partir do referencial teórico-metodológico da Educação Histórica, o referido potencial de ensino e aprendizagem contido no filme, tão ressaltado nos trabalhos analisados, não pode ser explorado sem uma pesquisa sobre a aprendizagem dos alunos, especificamente sobre como se relacionam com o conhecimento nas obras cinematográficas. Mas essa primeira forma de abordagem se foca no nelas como indutoras naturais da aprendizagem, e tal concepção, isoladamente, é estreita, e outras formas de abordagem superam-na e contribuem para aprofundar reflexões sobre o tema.

### 1.1.2 Utilização dos filmes como “fontes de estudo”

No ano de 1998 o Ministério da Educação divulgou os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que estabeleciam diretrizes para o Ensino Fundamental. Esse documento pode ser entendido como uma fonte para estudo de concepções predominantes com relação ao ensino e a aprendizagem naquele período. Quanto à utilização de filmes no ensino de História, o documento define:

*No caso de trabalho com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da*

*época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...). Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdade plurais. (BRASIL, 1998: 88)*

Esse texto sintetiza e representa uma tendência específica, a ideia de transmitir conteúdos históricos é substituída pelo conceito de trabalhar com fontes históricas nas aulas. Como influência da historiografia francesa, que aborda o cinema como fonte para estudo da época em que foi produzido, os PCN trazem como fórmula a utilização de filmes a partir da mesma abordagem. É central a concepção de que a película não deve servir para ilustrar um conteúdo histórico e simplesmente diversificar formas de apresentá-lo, mas ser pensado como fonte histórica a ser trazida para a sala de aula, onde o professor precisa executar um trabalho exaustivo de análise fílmica, ressaltando elementos históricos contidos na obra: “[...] enquanto documento histórico primário, qualquer filme também pode ser utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da História, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da apreensão da discussão dos seus elementos constitutivos” (NOVA, 1996: 6).

O ponto que distingue essa abordagem é que a centralidade não está no potencial da linguagem fílmica em expressar conteúdos históricos e prender a atenção dos alunos, mas no trabalho do professor, como mediador de um exercício de análise fílmica, e orientador de um processo no qual o filme se torna objeto de reflexão e estudos. O foco central está na possibilidade dele estabelecer um trabalho que vincule conhecimento histórico trabalhado em aula com análise das dimensões temporais envolvidas na produção fílmica.

Eneide Aquino (2008) propõe a problematização do contexto fílmico por meio de textos complementares, a construção e a exposição com os alunos de um breve roteiro com questionamentos e um levantamento bibliográfico e biográfico a partir de questões como, por exemplo: “Quem produziu o filme? Quando e onde foi produzido? O que diz (ou não diz) o filme? Para que / quem foi produzido?”, e com esse segmento de questões defender a ideia de que “[...] o educador (deve) assumir uma postura que compreende um conjunto de aptidões voltadas aos métodos de construção do conhecimento, socializando esses saberes num processo contínuo de ensino e aprendizagem” (AQUINO, 2008: 3). E a mesma autora concluiu:

*Fazendo com que o aluno visualize as “verdades” plurais contidas nos filmes, envolvendo-se num processo incentivador de construção e questionamentos, acerca de quem produziu este filme, como, por que e para quem? Proporcionando a construção de uma história local e identitária. (AQUINO, 2008: 4)*

Em livro publicado no ano de 2003, intitulado “Como usar o cinema na sala de aula”, Marcos Napolitano elaborou um conjunto de reflexões e orientações sobre a utilização de filmes para o ensino de forma geral, mas demonstrou grande preocupação com a disciplina de História. Esse trabalho pode ser pensado como a maior expressão da abordagem em questão, em razão das pretensões da obra e da grande tiragem vendida.

O foco central do trabalho em questão é a ideia de que filmes devem ser tomados como fontes no ensino de História e, além do conteúdo a ser trabalhado, devem-se problematizar dimensões temporais, artísticas, técnicas e tecnológicas da produção cinematográfica:

*[...] o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis. A maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às “fábulas” em si, e não discute outros aspectos que compõem a experiência do cinema. O problema é que os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos com histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada. (NAPOLITANO, 2003: 7)*

As reflexões giram em torno da ideia de que o professor deve explorar dimensões diversas do filme, perguntando-se “Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro de minha disciplina ou trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2003: 12)

A defesa da necessidade do professor aprender a analisar elementos de “performance” no filme, como a construção dos personagens e diálogos, a linguagem, a montagem, os planos, a composição cênica, o figurino, o cenário, a trilha sonora e a fotografia, é sustentada por Napolitano a partir do diálogo com o trabalho de Milton Almeida (2001). Esse pesquisador acredita que:

*[...] é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem a significação plena em relação a todas as outras. (ALMEIDA, 2001: 29)*

Trata-se de uma concepção de ensino na qual o professor se torna o mediador de um trabalho de análise fílmica, e “filmes-históricos” devem ser pensados para além da história apresentada. O foco central não está na profundidade do conteúdo apresentado ou no potencial de estimulação dos alunos para o aprendizado.

A obra cinematográfica, em sua totalidade, passa a ser pensada como produto de um trabalho que se relaciona de diversas formas com o conhecimento histórico, e que devem ser exploradas em aula por meio da mediação de um professor preparado:

*[...] o professor que se predispõe a trabalhar com cinema deve ter o mínimo de facilidade em lidar com a linguagem cinematográfica, o contexto histórico da produção e um conhecimento básico sobre a produção do filme, diretor, atores principais, outras obras que lidam com o mesmo contexto ou fato. (NOBOA, 2011: 25)*

A concepção de aprendizagem que está em questão não é aquela em que o aluno deve receber a maior quantidade e qualidade de informação histórica possível através dos estímulos audiovisuais. Essa forma de abordagem defende que deve ocorrer o desenvolvimento de **habilidades e competências**, que capacitariam o aluno no trato das informações e conhecimentos trazidos pela produção cinematográfica. O trabalho com filmes:

*[...] ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente. (NAPOLITANO, 2003: 18-19)*

Em sua oposição sistemática à utilização “pura e simples” dos filmes como ilustração de conteúdos a ser trabalhados em aula, Napolitano termina por evidenciar uma série de abordagens possíveis da obra. E, quando aborda esse trabalho com conteúdos assim chamados históricos, aponta que o professor não pode cobrar “verdade histórica” neles, porém, não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão. (NAPOLITANO, 2003: 39)

Essa percepção dos filmes como obras que sinalizam para uma distorção da história é um tanto restrita, uma vez que aponta para um olhar que entende escritos de historiadores profissionais como retratos do acontecido, e os filmes como representações mais ou menos aproximadas dos fatos. A reflexão sobre essa abordagem será aprofundada em outro momento dessa tese, de forma a se problematizar essa concepção limitada que tende a privilegiar a historiografia como a única forma de difundir conhecimento histórico “verdadeiro”.

A obra de Napolitano transita entre duas abordagens fundamentais. A primeira se refere aos filmes em geral, como fontes de trabalho que podem ser abordadas em várias dimensões, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, de preparar o aluno

para ver filmes e saber analisá-los de forma crítica. A segunda, quanto às películas “históricas”, centra-se na necessidade do professor saber lidar com a relação entre ficção e “realidade”, na primazia de se explorar conteúdos históricos da cinematografia sem esbarrar em anacronismos, incoerências, fantasias ou olhares tendenciosos. Por isso alerta para a ilusão de realidade dos “filmes-históricos”:

*Também conhecido como efeito “túnel do tempo”, essa experiência pode induzir a uma assimilação direta, sem mediações, da representação fílmica como simulacro da “realidade histórica”. O professor não deve temer esse efeito, normal até certo nível e responsável pela experiência emocional e sensorial do cinema. Trata-se de saber lidar com ela, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme. (NAPOLITANO, 2003: 39)*

O que se conclui da obra de Napolitano é que ela estabelece uma série de condutas e procedimentos com base em construções propositivas. O conceito fundamental que orienta a compreensão de ensino e aprendizagem é a ideia de um relacionamento com o conhecimento histórico como produto acabado, ao qual alunos terão acesso a partir de uma postura crítica e analítica diante dos filmes. Enfim, a obra em questão foi ressaltada como exemplo de uma forma específica de tratar o trabalho com filmes em aula.

Nessa publicação, o filme aparece como produto central, que deve ser problematizado e analisado sob a orientação e coordenação contínua do professor. No lugar do potencial da linguagem fílmica em apresentar a história na tela, o que se faz presente é o potencial da película como produto cultural complexo, que deve servir como fonte para um trabalho pedagógico organizado e estruturado conforme uma lógica construtivista de aprendizagem. Esse ponto de vista é compartilhado por diversos outros estudiosos, que reproduziram tal abordagem em eventos e publicações voltadas ao ensino de História.

A certeza desses pesquisadores é que um trabalho bem conduzido por um professor, que esteja devidamente capacitado na análise fílmica, pode vir a promover uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. A centralidade da produção cinematográfica é também confrontada com a possibilidade de articulá-la com outras fontes: “Metodologicamente, a articulação entre linguagens diferentes contribui para a ampliação das discussões propostas pelo professor em relação a um determinado tema e oportuniza a edificação do senso crítico do aluno.” (NASCIMENTO, 2008: 21)

O pressuposto básico é que o professor é um mediador entre conteúdo e os alunos, e por isso seu papel central é desenvolver a análise dos filmes e proporcionar uma aprendizagem crítica, um preparo para os filmes e para a vida. Tudo isso embasado pela centralidade da produção cinematográfica como fonte de conhecimento.

Um trabalho executado sob tal perspectiva foi desenvolvido pela professora do Departamento de Educação da Unesp-Franca, Célia Maria David, e por suas alunas de graduação em História, Melissa Carolina Marques Silva e Paula Vanessa Moscardini de Oliveira, tendo sido tal experiência relatada numa publicação em 2002. Segundo as autoras, o trabalho se tratava de um projeto de ação didático-pedagógica, que tinha por objetivo “propiciar aos alunos da rede pública de ensino o contato e a exploração da linguagem do cinema como documento histórico e recurso didático para o ensino de História.” (DAVID, 2002: 61)

As pesquisadoras preocuparam-se com o peso que a linguagem cinematográfica possui para influenciar os alunos, que “à guisa de entretenimento são levados, salvo raras exceções, a uma apreciação acrítica e, por via de consequência, a uma visão direcionada, o projeto buscou tratar a linguagem cinematográfica como fonte documental e instrumento didático-pedagógico privilegiado para o ensino de História.” (DAVID, 2002: 63)

A articulação do cinema como ferramenta “poderosa” de ensino e objeto de reflexão crítica e capacitação dos alunos foi a pretensão das autoras, que buscaram confrontar a visão histórica apresentada pela narrativa fílmica com as fontes escritas sobre o tema trabalhado. Para realizar tal atividade, a opção foi selecionar três filmes: “Oliver Twist”, “Germinal” e “Tempos modernos”, e utilizar metodologias diversificadas para abordá-los, com o fim de atingir os seguintes objetivos:

*Relembrar e narrar toda a história do filme; Constatar cenas fundamentais que propiciem um conhecimento histórico; Enfocar cenas que funcionem como fio condutor para o tema proposto, [...]; Refletir e comentar sobre as mesmas e comentá-las através de uma abordagem crítica; Relacionar as mesmas a um contexto histórico específico (século XIX, XX e XXI); Elaborar um panorama geral destes séculos; Analisar, com base nas projeções e em textos, as questões centrais expostas nos filmes; Notar a importância de ter conhecimentos sobre autores, diretores e produtores de uma história que constitui um filme; Propor a renovação do ensino de História a partir do contato com a linguagem cinematográfica.* (DAVID, 2002: 64-65)

Nesse trabalho, foram tomados como ponto de partida todos os elementos já ressaltados: centralidade do filme como fonte e do professor como mediador do trabalho; confronto entre diferentes linguagens; abordagem de conteúdos históricos específicos; procedimentos de análise fílmica; certeza do potencial de desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e renovação do ensino de História a partir da utilização da linguagem cinematográfica.

O que chama a atenção é a avaliação dos resultados do trabalho explicitada no texto: perceberam de qual filme os alunos gostaram mais, e sobre o qual se manifestaram com maior entusiasmo; notaram que os estudantes compartilharam suas visões com os colegas sobre personagens e situações narradas na película: “Os alunos fizeram vários questionamentos a

respeito do filme “Germinal”, compreenderam o enredo e os problemas sociais apresentados e memorizaram nomes de personagens e atuações.” (DAVID, 2002: 66-68)

Assim o trabalho analisado considera postura, interesse, impactos dos filmes no comportamento, na participação em aula e compreensão do enredo da obra por parte dos alunos. Toda uma série de considerações não diretamente relacionadas a uma avaliação da aprendizagem especificamente histórica.

Tal carência não é exclusiva desse trabalho, pois o comum é a confiança no potencial de uma atividade bem planejada e organizada com filmes no ensino de História, sem estabelecer de que forma se pensa tal aprendizagem e como pode ser analisada. Enfim, é possível observar como a abordagem da utilização de filmes em aulas de História como fonte e do papel do professor como mediador dessa atividade gerou um grande volume de publicações e proposições por parte de pesquisadores do ensino de História.

Tal produção não aborda como tema central a aprendizagem do aluno, mas potencialidades de elaboração de um trabalho sistemático de ensino, com estrutura e metas bem estabelecidas. E, apesar de constituir como avanço em relação à primeira abordagem apresentada, no sentido da maior complexificação do trabalho com filmes, essa forma de utilização no ensino coloca como central a preocupação com métodos de ensino, ou seja, o foco é estabelecido sobre a estratégia didática a ser utilizada. Considerando a aprendizagem histórica acúmulo de compreensão sobre o passado e as formas como as obras cinematográficas o representam.

### 1.1.3 Concepção de “educação para as mídias”

Uma terceira forma de abordar o trabalho com filmes no ensino de História consiste na ideia de se “educar para as mídias”. Como artefato cultural de grande difusão, o cinema é abordado muitas vezes sob forma de produto midiático e como mercadoria de consumo massificado. Nessa amplitude, é pensado mais por suas potencialidades em influenciar o grande público, no âmbito político-ideológico, do que por seu potencial cognitivo.

*A ação exercida pelo cinema nos espectadores é um fato inquestionável, não obstante ainda não se tenha chegado a um consenso quanto ao seu grau de ação. Ter consciência deste mecanismo é fundamental para o trabalho analítico, visto que boa parte do conteúdo do filme, sobretudo no cinema dito comercial, é ditado pelos gostos e pelas expectativas do público os quais, por sua vez são influenciados pelos filmes, numa relação altamente dialética. (NOVA, 1996: 3)*



Nesse caso, a possibilidade de produção de sentidos por uma película é motivo de muita preocupação daqueles que abordam a relação entre filmes e História. Fato muito ressaltado é a possibilidade da história produzida pelos filmes ser mais acessível ao grande público através das telas, já que as bilheterias de muitas dessas produções são muito maiores que a vendagem da maioria dos livros de História.

*Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996: 6)*

Montagens, generalizações, seleções e mensagens subliminares e/ou explícitas, tornam os filmes um veículo polissêmico, que pode abrigar diversas leituras, mas que também pode direcionar e condensar olhares a respeito de fatos e fenômenos históricos. Essa questão é colocada em primeiro plano por aqueles pesquisadores que pensam em trabalhar o cinema em aulas de História como procedimento de *educação para as mídias*.

*Os referentes históricos de um “filme histórico” podem ter várias origens: a historiografia escrita, a mitologia, o conhecimento histórico popular, uma pesquisa própria do cinema e, o que é muito importante, sobretudo para o cinema dito comercial, a concepção da história (simbólica audiovisual e de conteúdo) do espectador – que tem sido modulada, ao longo de sua existência, pelos elementos referenciais enunciados [...], mas também pelo próprio cinema que acaba, pelo processo de repetição, criando **modelos históricos específicos** (NOVA, 1996: 9, grifo meu).*

Essa preocupação com os modelos históricos, que podem ser criados por determinada filmografia, direciona reflexões quanto à necessidade de preparar alunos, torná-los críticos e aptos a fazer leituras complexas das produções cinematográficas. Nesse ponto, mais do que a aprendizagem histórica, o que importa é uma preparação dos indivíduos para se posicionarem criticamente em relação ao consumo de produtos culturais.

*Se a meta do trabalho educativo com filmes é formar pessoas que reflitam de forma independente sobre todo produto de cinema a que assistirem e sobre suas relações com o conhecimento histórico, a realização dessa atividade nos quadros da cultura escolar requer sempre a presença ativa do docente como planejador, acompanhante e analista orientador, articulando a tarefa a outras práticas e problemas de estudo que estejam em pauta com aquele grupo. (SILVA; RAMOS, 2011: 12)*

A atividade docente novamente é central, mas não se coloca como principal tarefa de explorar potenciais de ensino e aprendizagem, mas agir na conscientização dos alunos em relação a seu posicionamento diante da *mídia*.

*Os alunos devem ser educados para aprender a ver um filme porque é necessário: “(...) aprender a leer o reflexionar sobre los elementos técnicos, estéticos y dramáticos expresados en una na película – adoptar una actitud crítica – si se desea apreciar sus valores y no ser manipulado por las imágenes (y por las ideologías que las sostienen)”. (GONZALES\* apud MAGALHÃES, 2010)*

Em um livro intitulado “História e cinema: educação para as mídias”, Renato Mocellin traz a preocupação central com essa ideia de preparar alunos para compreender e atuar diante das mensagens veiculadas pelas mídias. Segundo esse autor:

*[...] a escola precisa assimilar a ideia de que a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filmes. Nesse sentido, o professor de História de certa forma “concorre” com aquilo que o aluno aprende no cinema e em outras mídias – inclusive TV e internet – que constituem um poderoso meio de influência. (MOCELLIN, 2010: 11)*

O cinema deixa de ser uma linguagem que facilita a aprendizagem do aluno ou uma fonte que enriquece o trabalho do professor. Nessa abordagem, produções cinematográficas são vistas como veículos transmissores de ideologias, padrões culturais e mensagens políticas implícitas. Esse autor acredita que:

*[...] é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação. (MOCELLIN, 2010: 11)*

A principal preocupação é a possibilidade de o cinema ensinar visões inadequadas, ou como o autor afirma “deturpadas e carregadas de ideologias” (MOCELLIN, 2010: 11). Nesse sentido, a escola teria por função preparar alunos para atuação na sociedade, lidando com o conhecimento histórico e evitando uma postura inocente diante das influências culturais advindas dos meios de comunicação em massa, especialmente do cinema e dos filmes históricos.

Mocellin afirma que o enfoque de sua reflexão não está no exame de vantagens do cinema para o ensino de História, pois acredita que há algum consenso sobre essa matéria. Também não pretende investigar maneiras de utilização da mídia em sala de aula, pois

---

\*González, J. *Aprender a ver cine: La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. 2. ed.. Madrid: Ediciones Rial, 2004.

argumenta que sobre essa temática já existem obras de qualidade publicadas em número suficiente. O que ele aborda de forma enfática é a noção “educar para as mídias”, uma atitude que:

*[...] requer, necessariamente, a análise das relações entre os meios de comunicação, a cultura popular e o controle social por meio da manipulação ideológica. Por isso, é extremamente atual – apesar da defasagem brasileira neste campo – a discussão sobre a urgente necessidade do letramento midiático, alcançado por meio da alfabetização crítica da mídia, visando dar poderes aos alunos para que possam ampliar sua participação na sociedade e promover a democracia e a justiça social. (MOCELLIN, 2010: 34)*

Mesmo trabalhando com o conhecimento histórico e com o ensino da História, o que preocupa esse pesquisador não é a aprendizagem histórica em si, mas um tipo de aprendizagem geral, como o desenvolvimento de competências voltadas à crítica e ao debate político-social.

*[...] a educação para a comunicação ou para as mídias é um processo que tem como objetivo principal o letramento midiático, que, por sua vez, é a capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa. (MOCELLIN, 2010: 35)*

O termo “letramento midiático” se torna central nessa forma de abordagem, enquanto o ensino e a aprendizagem específicos ficam em segundo plano e funcionam como suporte secundário ao conceito central. Para esclarecer o significado desse “letramento midiático”, Mocellin (2010) evidencia noções que dão sentido à sua abordagem: 1. Meios de comunicação são produtos mercadológicos e frutos de um trabalho de construção; 2. Meios de comunicação constroem a realidade; 3. Audiências negociam significado; 4. Produção midiática traz implicações comerciais; 5. Toda produção midiática contém mensagens ideológicas e juízos de valor; 6. Meios de comunicação têm poder social e político.

A concepção de “análise do discurso”, por meio da qual o aluno pode ser preparado para perceber o que está além da imagem em movimento e desvendar os sentidos implícitos de uma produção cinematográfica, bem como ideologias que veicula, é o que motiva essa forma de abordagem. Contudo não fica claro o que o estudante aprende sobre a História, porque a consciência de orientação temporal é colocada de lado em nome de uma criticidade de fundo político-ideológico:

*É a educação para os meios de comunicação, com a finalidade do letramento midiático, que permitirá ao aluno ir além dos conteúdos manifestos, fazer uma “análise do discurso” daquilo que é apresentado: ser letrado para a mídias significa ter a habilidade de entender tanto as potencialidades quanto as limitações de cada meio, de captar nos discursos o que é dito, de distinguir “realidade” de “construções”, descortinando ideologias explícitas ou implícitas. (MOCELLIN, 2010: 37)*

Abordagens anteriores colocavam a sala de aula como espaço de transmissão do conhecimento histórico. Atualmente, o que se apresenta é a preocupação com as mensagens históricas distorcidas por grandes veículos de mídia, que ensinam de forma equivocada histórias que devem ser tratadas de forma mais “séria” na escola.

A antiga certeza dos potenciais de ensino do filme continua sendo reproduzida, mas no lugar de se levar em conta suas contribuições, o que se apresenta é uma crítica às distorções e imperfeições das obras, que trariam desinformação e mensagens subliminares carregadas de valores ideológicos.

Enfim, três abordagens predominantes foram ressaltadas: 1. Filmes históricos para ilustrar conteúdos históricos; 2. Utilização dos filmes históricos como fontes para trabalho pedagógico em aula; 3. Abordagem dos filmes a partir da perspectiva do *letramento midiático*. Mas uma quarta forma de estudo e reflexão sobre o trabalho com filmes em aulas de História, a partir da investigação da aprendizagem dos alunos, será analisada a seguir.

#### 1.1.4 Estudos sobre recepção e tratamento cognitivo dos filmes

Quarta categoria de estudos que envolvem ensino de História e cinema foi observada em dois trabalhos publicados na França, por meio de pesquisas vinculadas ao INRP – Institut National de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica). Os dois trabalhos em questão foram publicados por Brigitte Poitier, sendo um deles dirigido por essa pesquisadora e escrito em colaboração com um grupo de pesquisadores do instituto (POITIER & SULTAN, 1992), e o outro relatando sua pesquisa individual (POITIER, 1993). Tais pesquisas se caracterizam por tomar a aprendizagem dos alunos a partir dos filmes como objeto de reflexão, realizando investigações com estudos empíricos, nos quais grupos de estudantes assistem a determinadas películas e depois respondem a questionários sobre o que aprenderam.

O estudo de 1992, dirigido por Poitier e Sultan, consiste numa coletânea de artigos temáticos, envolvendo discussões teóricas e relatos de investigação sobre a utilização de imagens, filmes, televisão e obras de arte no ensino de História.

No capítulo especificamente dedicado aos filmes, a abordagem teórica é desenvolvida por Poitier, que utiliza métodos da análise do discurso e conceitos da linguística para refletir sobre a linguagem fílmica e suas implicações no ensino de História.

O foco de tal abordagem consiste na ideia de que filmes não devem ser tratados como espelhos, que representam uma realidade “concreta”, sensível do passado. A crítica é feita em virtude da constatação de que frequentemente as películas são tomadas como ilustrações para

manuais de História, dando supostamente corpo a um saber previamente conhecido pela escrita, que lhe dera significado. A autora faz uma distinção entre percepção do real e percepção de sua representação imagética, que implica na análise da forma como os sujeitos se relacionam com obras cinematográficas:

*Tal uso é acompanhado frequentemente da ocultação do fato de que a percepção direta do real de um lado e a percepção de sua representação imagética de outro, são portadores de informações de natureza radicalmente diferente, tanto quanto são diferentes os processos cognitivos colocados em jogo em um e no outro caso. Contrariamente ao que às vezes se busca, ele pode ser, com a imagem, “reconectado com a realidade”. Inclusive quando se trata de simples registro, sem comentário, de um evento, **a decupagem da realidade, inerente a toda tomada, os efeitos relacionados à montagem tem por resultado, não uma cópia do real, mas sua reconstrução simbólica.** Esta, inscrita em uma temporalidade heterogênea ao tempo do fato retratado, assim como a descrição verbal, reconstrói o passado a partir de uma etapa onde o imaginário, os saberes e as representações do realizador tem um papel determinante. **De fato toda narração fílmica de um conteúdo histórico, também pode ser suspeita de manipulação que pode ser, não somente considerado como simples instrumento de apresentação, mas funciona em parte como ficção.** (POITIER, 1993: 105, grifo meu)\**

A forma como a autora argumenta sobre a natureza do que ela chama de “representações” e as implicações no processo de recepção de suas mensagens, configuram sua base de argumentação teórica sobre o trabalho com filmes para ensinar História. Levar em conta que tais representações fílmicas são constituídas por processos de elaboração, que envolvem um autor/diretor e toda uma equipe de produtores, atores, técnicos e outros profissionais, é considerado um passo fundamental para superar a noção de que a obra retrata a realidade.

Toda narração fílmica que aborda um assunto de história envolve certa dose de ficção, uma vez que elementos condicionantes da linguagem alterariam os critérios de validação do conhecimento. Poitier (1992) adota a concepção de que o aspecto concreto da imagem cria “efeitos de realidade”, que se relacionam a um imaginário presente no discurso pedagógico, mas que possuem uma relação menor com o saber científico. Sua crítica se dirige à concepção de que

---

\* Tradução minha. Trecho original em francês:

«Une tel usage s’accompagne souvent de l’occultation du fait que la perception directe du réel d’une part et la perception de sa représentation imagée d’autre part, sont porteuse d’informations de nature radicalement différente, tout comme sont différents les processus cognitifs mis en jeu dans l’un et l’autre cas. Contrairement à ce qui est parfois avancé, il ne saurait y avoir, avec l’image, ‘remise en contact avec la réalité’. Même lorsqu’il s’agit du simple enregistrement, sans commentaire, d’un événement, le découpage de la réalité, inhérent à toute prise de vue, les effets liés au montage ont pour résultat, non pas une copie du réel, mais sa reconstruction symbolique. Celle-ci, inscrite dans un temporalité hétérogène au temps des faits rapportés, de même que le récit verbal, reconstruit le passé à partir d’une démarche où l’imaginaire, les savoirs et les représentations du réalisateur jouent un rôle déterminant. En fait toute narration filmique à contenu historique, aussi peu suspecte de manipulation soit-elle, ne saurait être considérée comme simple instrument de monstration, mais fonctionne en partie comme fiction».

o filme deve ser tratado como resgate do passado, uma vez que isso distancia o ensino de uma relação mais efetiva com o conhecimento histórico.

No processo de elaboração do filme, Poitier observa as várias funções da imagem (poética, narrativa, explicativa), e considera que elas coexistem nas películas de conteúdo histórico, sendo que em cada um deles um aspecto é evidenciado, e se torna mais relevante na compreensão do receptor/aluno. Nesse processo, é interessante notar que o filme dialoga com o imaginário de quem assiste, com suas ideias, seus gostos e suas sensações, por isso apelam para determinados sentidos em detrimento de outros.

*As relações que um filme estabelece com o passado, com o imaginário que ele reinventa e com o saber que ele constrói, são vistas como múltiplas e complexas. Estudar a atividade cognitiva colocada em jogo em situação de recepção envolve a evidência e a formalização de suas relações. Mas ela implica igualmente a análise de que um filme pode apelar ao repertório do receptor (para nós o aluno). Por repertório entendemos todas as representações e conhecimentos prévios do espectador a partir dos quais este último decodifica e processa a informação veiculada pelo filme. Levar em consideração suas séries de dados é indispensável para se compreender o que os alunos aprendem e como eles aprendem quando assistem um filme ou uma transmissão televisiva de um conteúdo histórico (POITIER, 1992: 106)\*.*

O que se destaca nesse trabalho é a noção de colocar o aluno como sujeito do conhecimento e se preocupar com suas ideias prévias e concepções e seu imaginário num processo de relação com a produção fílmica assistida. Contudo quando a pesquisadora recorre ao tratamento da cognição mobilizada na atividade com filmes, busca amparo teórico em um campo distinto da epistemologia da História.

Segundo Poitier (1992: 106), o “tratamento cognitivo dos textos” é um campo relativamente recente da psicologia, que objetiva estudar estruturas e atividades mentais de conhecimento mobilizadas na recepção textos, que se subdivide em duas grandes categorias analíticas: **1.** Percepção, memorização e compreensão de um texto; **2.** Aquisição de conhecimento proporcionada pela relação.

Tais estudos têm origem na análise das relações de aprendizagem com textos escritos, contudo, uma renovação de interesses favoreceu a extensão da pesquisa do tratamento de textos de linguagem para o de textos icônicos (imagens fixas, filmes). Um estudo sob tal perspectiva

---

\* Tradução minha. Trecho original em francês:

«Les rapports qu'un film entretient avec le passé, avec l'imaginaire que le réinvente et avec le savoir qui le reconstitue sont, on le voit, multiples et complexes. Etudier l'activité cognitive mise en jeu en situation de réception implique la mise en évidence et la formalisation de ces rapports. Mais cela implique également l'analyse de ce que l'on peut appeler le répertoire du récepteur (pour nous l'élève). Par répertoire nous entendons l'ensemble des représentations et connaissances préalables du spectateur à partir desquelles ce dernier décode et traite l'information véhiculée par le film. La prise en compte de ces deux séries de données est indispensable si l'on veut comprendre ce que l'élève apprend et comment il apprend quand il regarde un film ou une émission télévisuelle à contenu historique».

consiste em levar em conta duas categorias de variáveis, uma concernente ao indivíduo receptor da mensagem, e outra relacionada ao texto fílmico.

Com relação ao receptor, considera-se que quando um sujeito olha um filme, ele o utiliza como uma série de indícios ou de indicações para construir uma representação mental da significação que o texto tem para ele.

Um processo complexo no curso do qual o sujeito identifica e constrói “miniunidades” de significação gradualmente à medida que encontra estímulos nos signos e na exploração progressiva do texto, mobilizando suas “estruturas de conteúdo mais globais”, que o conduzem a ativar seus conhecimentos previamente adquiridos (POITIER, 1992:107).

Nesse processo, a lógica de codificação do indivíduo ocorre em dois âmbitos: **1.** No sistema de representações imagéticas no qual o desenvolvimento é ligado à experiência perceptiva; **2.** No sistema de representações verbais que o indivíduo constitui a partir da linguagem.

Assim a imagem não é mais considerada como uma “cópia inerte das experiências anteriores”, mas como uma construção ativa operada pelo indivíduo. Segundo Poitier:

*Se linguísticas ou pictóricas, as representações mentais mobilizadas por um indivíduo dependem das competências que ele pode desenvolver em relação a cada um dos dois modos de expressão. Os trabalhos realizados com crianças mostram que “a imagem não é um substituto mais fácil de compreender que a linguagem” e que sua inteligibilidade necessita de um aprendizado. [...] Mas, sobretudo, a compreensão de um texto, verbal ou imagético, supõe uma atividade de fixação em relação às unidades que lhe constituem. [...] O cinema não é exceção a essa exigência: a montagem produz os efeitos de sucessão, de causalidade, mas seus resultados não comportam a indicação unívoca das operações subjacentes, contrariamente sua linguagem dispõe de múltiplas marcas de vinculação: tempos verbais, condução de coordenação, advérbios de tempo e de lugar, etc. Esta especificidade da imagem tem implicações importantes concernentes às aprendizagens fundamentais indispensáveis à sua inteligibilidade. (POITIER, 1992:108)\**

Compreendendo que indivíduos, ao lidarem com o texto fílmico, mobilizam unidades de significação ligadas a estruturas mais globais que ativam representações e conhecimentos

---

\* Tradução minha, trecho original em francês:

«Qu’elles soient langagières ou imagées, les représentations mentales mobilisées par un individu dépendent des compétences qu’il a pu développer par rapport à chacun des deux modes d’expression. Les travaux menés auprès de jeunes enfants montrent que *l’image n’est pas un substitut plus facile à comprendre que le langage* et que son intelligibilité nécessite un apprentissage. [...] Mais surtout la compréhension d’un texte, verbal ou imagé, suppose une activité de mise en relation des unités qui le constituent. [...] Le cinéma n’échappe pas à cette pas à cette contrainte : le montage produit des effets de sens; certes il permet de combiner, de comparer, d’établir des relations de succession, de causalité, mais son résultat ne comporte pas d’indication univoque des opérations qui le sous-tendent, contrairement au langage qui lui dispose de multiples marques de mise en relations : tems verbaux, conjonction de coordination, adverbes de temps et de lieu, etc. Cette spécificité de l’image a des implications importantes en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux indispensables a son intelligibilité»

prévios, a autora evidencia como, no caso de sua pesquisa, tais ideias dizem respeito à Segunda Guerra Mundial, tema dos filmes com os quais a autora trabalha na investigação. Segundo ela, existe uma rede e conhecimentos ligados a esse fato histórico que pode ser ativada por obras selecionadas. Sendo a percepção dos estímulos, a compreensão das informações recebidas e sua memorização “forçosamente seletivas”.

Assim o trabalho de investigação se projeta no sentido de avaliar o nível de compreensão fílmica alcançado pelos alunos, e a forma como se relacionam com os conhecimentos prévios que possuem acerca dos temas tratados.

Termos como “esquemas cognitivos” ou “psiquismo” são suficientes para direcionar a compreensão da orientação teórica a partir da qual o trabalho é realizado. Ainda que muito bem formulado e assentado em esquemas de análise bem estruturados, sua base encontra-se na análise da aprendizagem como processo de aquisição de informações, a partir das quais se constroem noções gerais e ideias sobre a história e os assuntos a ela relacionados, como a guerra.

Tal estudo acerca do trabalho com filmes no ensino de História têm, portanto, duas características principais. Em nível do tratamento fílmico, na forma como pensam o conteúdo dessas obras, enquadra suas perspectivas no campo teórico da semiótica e da análise do discurso. Tanto que as análises teóricas de Poitier buscam detectar similaridades e distinções entre os textos escritos e o que ela chama de “textos fílmicos”. Esses estudos contribuem com a presente pesquisa no sentido de subsidiar discussões sobre a abordagem da linguagem fílmica no âmbito do ensino de História.

Contudo, com a noção de “texto fílmico”, a partir da qual visa a detectar e analisar a aprendizagem histórica dos jovens estudantes, Poitier delimita um plano de pesquisa específico, assentado nos pressupostos teórico-metodológicos anteriormente descritos. Em seu processo de investigação define dois níveis a partir dos quais pretende analisar elementos contidos nas respostas dos alunos, do primeiro e do terceiro ano, aos questionários aplicados após o trabalho com filmes-históricos: **1.** O que se pode esperar sobre conhecimentos adquiridos a partir dos filmes em cada classe especificamente? **2.** Que situação cognitiva pode ser constatada a partir da comparação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os adquiridos a partir do trabalho com filmes?

À primeira pergunta, a pesquisadora tentou responder com aplicação de um questionário geral, distinguindo apenas dois blocos de alunos, segundo a turma à qual pertenciam. À segunda questão, tentou responder com aprofundamento da investigação e, para atingir tal intuito, selecionou três alunos de cada turma, e aplicou questionários específicos. O que interessa ter em conta aqui são fundamentos que orientam as preocupações de tal pesquisa.



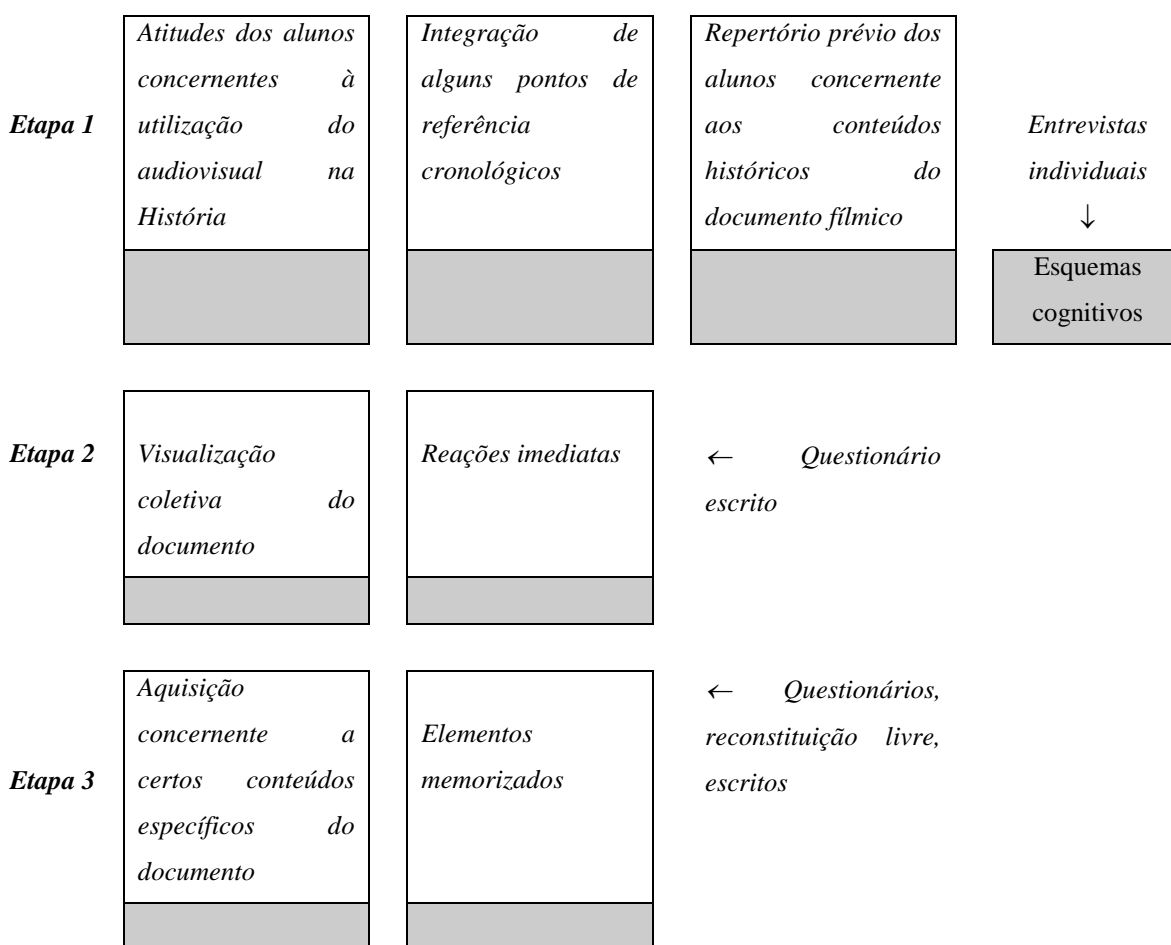
Termos como “esquemas cognitivos”, “reações imediatas”, “pontos de referência cronológicos”, “atitudes”, “aquisição de conteúdos” e “elementos memorizados” já explicitam o direcionamento teórico-metodológico dado à pesquisa e servem para demarcar a distinção entre o que foi feito nesse trabalho e o que se busca realizar na presente tese.

Contudo é propício ainda aprofundar um pouco mais do esquema utilizado por Poitier, para que se compreenda melhor sua estratégia e seja possível deixar mais bem definido o que a diferencia da pesquisa aqui desenvolvida. Veja-se, portanto, o quadro metodológico da pesquisa de Poitier:

TABELA 1 – QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE BRIGITTE POITIER – 1993

*Plano de coleta de dados*

*Questionários escritos*



*Dez dias separaram as etapas 2 e 3*

FONTE: POITIER, Brigitte. *Texte fílmique et apprentissage en histoire: le rebelle, le chagrin et la pitié – réception et traitement par des élèves de Première et Troisième*. Paris: INRP, 1993. p. 26.

A análise de dados elaborada por Poitier tenta abarcar o que ela chama de “evolução das representações e dos conhecimentos”. Para tal, a pesquisadora produziu um questionário sobre o conhecimento do conteúdo, aplicado uma semana antes e uma semana após a exibição do filme, buscando articular o que os alunos sabiam antes sobre a Segunda Guerra Mundial e o que aprenderam após a atividade com os filmes.

A comparação que a pesquisadora faz, em ambos os momentos, é entre o nível de conhecimento dos alunos e os conhecimentos científicos sobre o tema em questão. Seu objetivo é saber se os jovens aprenderam mais, do ponto de vista do conhecimento histórico, aproximando-se dos dados factuais sobre a Segunda Guerra, ou se desenvolveram um conhecimento disperso, voltado a representações artísticas e a compreensões subjetivas, distanciando-se do “conhecimento histórico”.

A partir desses objetivos, a pesquisadora encontrou uma série de características na aprendizagem dos jovens que participaram da investigação:

*O acréscimo de conhecimentos exatos, a aparição de novos erros, de representações não presentes no início; O desaparecimento de conhecimentos exatos, de erros, de representações presentes no início; A diferenciação: uma noção indivisa engendra duas noções diferentes; A integração das duas noções inicialmente distintas em uma noção comum.\* (POITIER, 1993: 26)*

Dessa forma, o que a pesquisa demonstrou foi a existência de diferentes formas de assimilação do conteúdo por parte dos jovens, que passam pelo acréscimo de conhecimentos exatos, mas também podem consistir no desaparecimento desses. Também se identificam processos como a construção de duas noções diferentes a partir de um mesmo tema, ou seja, algo que se pensava antes é totalmente substituído por aquilo que o filme informou. E há ainda a possibilidade de integração entre o que pensavam antes e o que passaram a pensar após assistir aos filmes, formando-se então uma visão integradora.

Depois dessa etapa de aplicação dos questionários pré e pós a exibição dos filmes, aguardou uma semana e aplicou uma nova questão, indagando os jovens sobre o que recordavam a respeito dos conteúdos fílmicos e do que aprenderam com o trabalho. Tal proposta visava a analisar a memorização de conteúdos que os filmes proporcionavam.

Ao final, a pesquisadora investigou ainda se os jovens eram capazes de formular análise sintética dos filmes ou se as informações que acumulavam na memória eram fragmentárias e/ou

---

\* Tradução minha . Trecho original em francês:

«L'ajonction de connaissances exactes, l'apparition de nouvelles erreurs, de représentations non présentes au départ; la disparition de connaissances exactes, d'erreurs, de représentations présentes au départ; la différenciation: une notion indivise engendrant deux notions différentes; l'intégration de deux notions initialement distinctes en une notion commune»

desconexas. Observou que tal situação oscilava entre aqueles que não eram capazes de formular uma análise sintética, outros que chegavam a sintetizar parcialmente informações e aqueles que construíam um quadro síntese bem definido sobre o que acumularam de aprendizagem a partir do trabalho com os filmes. Nesse processo, a pesquisadora distinguiu sete categorias possíveis para definir a forma como os alunos organizaram mentalmente as informações:

*1. Conteúdos muito pobres para conduzir à classificação; 2. Ausência de estruturação do todo, sucessão de fragmentos de informação de uma seleção e ordem de restituição parece relacionada principalmente à evidência de representações ou um tanto de conhecimentos prévios; 3. Ausência de estruturação do todo, sucessão de fragmentos de informação de uma seleção e ordem de restituição parece relacionada principalmente ao impacto perceptivo e emocional de certas passagens do filme (eficácia visual e sonora); 4. Estruturação parcial, a seleção e a ordem de restituição dos conteúdos parecem em parte relacionados a uma memorização da estruturação de certas passagens do filme mas sem uma verdadeira integração do todo; 5. Estruturação coerente do todo, uma narrativa predominantemente cronológica, mas sem uma ligação com a estruturação do filme; 6. Estruturação coerente do todo em um domínio temático não cronológico, mas sem uma ligação com a estruturação do filme; 7. Estruturação coerente do todo, implicando uma boa apreensão da estruturação do filme\** (POITIER, 1993: 29).

Para aprofundar a análise das categorias de apreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos a partir dos filmes trabalhados, a pesquisadora, em sua última etapa de trabalho, elaborou entrevistas semidiretivas com um grupo menor de estudantes, visando a compreender que tipos de esquemas organizadores foram elaborados pelos jovens a partir da aprendizagem dos temas relacionados à Segunda Guerra Mundial.

Nesse ponto é interessante identificar como a organização de esquemas mentais revela formas específicas de relacionamento com o conhecimento histórico por parte dos alunos estudados. Primeiramente, Poitier identifica um **esquema narrativo** utilizado pelos estudantes para falar sobre a guerra a partir dos filmes, no qual observa a oscilação entre aqueles que se centram na descrição de episódios de determinadas ações ou então na designação do caráter de determinados atores. Ainda nesse esquema narrativo, alguns se focam nas táticas e estratégias

---

\* Tradução minha. Trecho original em francês:

«1. Contenus trop pauvres pour donner lieu à classification; 2. Absence de structuration de l'ensemble, succession de fragments d'information dont la sélection et ordre de restitution semblent liés principalement à la prégnance de représentations ou bribes de connaissances préalables; 3. Absence de structuration de l'ensemble, successions de fragments d'information dont la sélection et l'ordre de restitution semblent liés principalement au retentissement perceptif et émotionnel de certains passages du film (efficacité visuelle et sonore); 4. Structuration partielle, la sélection et l'ordre de restitution des contenus semblent en partie liés à une mémorisation de la structuration de certains passages du film mais sans véritable intégration de l'ensemble; 5. Structuration cohérente de l'ensemble à dominante narrative chronologique, mais sans lien réel avec la structuration du film; 6. Structuration cohérente de l'ensemble à dominante thématique achronologique, mais sans lien réel avec la structuration du film; 7. Structuration cohérente de l'ensemble, impliquant une bonne appréhension de la structuration du film»

militares, outros ainda centram-se nos atores e suas ações, contudo, investindo-os de um caráter heroico, aderindo a seus valores ou condutas como ideais a ser seguidos.

Em seguida, a pesquisadora identifica um **esquema de natureza psicológica**. Jovens realizam julgamentos morais das entidades coletivas (nações, exércitos) ou dos indivíduos extraordinários envolvidos no conflito. A história não é pensada mais como uma sucessão de ações isoladas, mas como um esquema amplo com motivações de caráter moral reprovável, empreendidas por agentes singulares. A autora ainda identifica o elemento narrativo, mas com a prevalência do aspecto psicológico na avaliação dos movimentos históricos. Um terceiro padrão identificado nessa pesquisa ocorre quando os alunos **articulam elementos narrativos e explicativos**. Nesse caso, abordam sequencialmente os eventos, mas intercalam com explicações sobre temas específicos e fatores relevantes no contexto dos acontecimentos.

Poitier elabora ainda uma última análise, sobre formas de classificação temporal que os alunos realizam, visando a compreender como se relacionam com questões cronológicas relativas à aprendizagem histórica. Contudo seus resultados não serão aqui elencados, pois já se expôs o suficiente para que seja possível uma comparação com a proposta da presente tese, e a definição da forma como essa pesquisa se distingue do trabalho realizado no INRP.

Estudos realizados por Poitier trazem importantes contribuições para se pensar na estratégia metodológica de investigação. Contudo, em relação às análises teóricas realizadas a partir do material coletado com a pesquisa, há algumas distinções importantes. Pode-se dizer, em síntese, que a análise da aprendizagem histórica não se limita a compreender a assimilação de informações históricas, nem apenas que tipos de esquemas mentais elaboram. Seu intuito deve ser observar de que forma tais jovens mobilizam operações mentais que se relacionam à racionalidade do pensamento histórico e como suas compreensões históricas se articulam aos princípios epistemológicos organizadores do pensamento histórico.

Apenas para efeito de ilustração, pode-se evidenciar a forma como Poitier utilizou dois filmes para efetivar seu trabalho. A pesquisadora utilizou tais obras como um bloco unitário que traria informações sobre o tema histórico em questão. Na presente proposta, as obras selecionadas também trataram de temáticas similares, mas o foco está justamente na identificação de como tais películas constroem discursos distintos em relação ao tema trabalhado, possibilitando um confronto de perspectivas a ser abordadas na atividade de investigação da aprendizagem.

A relação com as problemáticas da interpretação histórica e da multiperspectividade às quais o conhecimento histórico está sujeito, constitui-se como uma abordagem que vincula diretamente aprendizagem histórica ao contato com categorias problematizadoras do conhecimento histórico. Dessa forma, essa aprendizagem não é pensada como acúmulo e

organização de informações históricas, mas como relacionamento mais complexo e elaborado com esse conhecimento, a partir do qual os jovens mobilizam suas ideias históricas.

Tal distinção é importante porque os trabalhos do INRP foram os únicos encontrados, no decorrer dessa pesquisa, que investigam especificamente a aprendizagem histórica dos jovens a partir de filmes. Para não haver confusão entre estes e a proposta aqui apresentada, apontou-se inicialmente essas marcas distintivas. Contudo, no decorrer do presente texto, espera-se que fique ainda mais clara a especificidade da pesquisa e como se distancia das abordagens aqui apresentadas sobre o uso do cinema no ensino e na aprendizagem da história.

#### 1.1.5 – Concepções dos professores sobre filmes e ensino de história

Nos tópicos anteriores, foram identificadas e analisadas quatro abordagens sobre o trabalho com filmes no ensino de História: a primeira foi focada na contribuição que o cinema pode trazer para o ensino; a segunda toma como referência central a proposição de um método de trabalho com filmes em aula; a terceira pretende definir objetivos específicos para essa atividade; e a última apresenta resultados de uma investigação realizada nesse âmbito.

Citações e análises efetivadas demonstram como a questão do cinema no ensino de história é uma temática de longa data e há diversas reflexões a esse respeito. Contudo é importante também tentar detectar, ainda que de forma superficial, como elas chegam ao cotidiano escolar e atingem os sujeitos nesse processo. Visa-se então a demonstrar como os professores se preocupam com esses questionamentos e como os transportam para suas práticas.

Numa dissertação de mestrado defendida no PPGE-UFPR em 2007, Sandro Luís Fernandes entrevistou professores de História de Curitiba e evidenciou as formas de trabalho que colocavam em prática com filmes. Em suas análises, distinguiu três características principais no posicionamento e nas práticas dos educadores quanto a essa atividade.

Em primeiro lugar, os professores entrevistados evidenciaram que utilizam filmes como **objetos de discussão e complementação às aulas**. Apresentaram como prática a ampliação da análise histórica de determinado conteúdo, fazendo revisão em relação ao filme por meio de resumo, resenha ou relatório. As películas são apresentadas como forma de fixar o tema de estudo representado na obra. Num trabalho citado, o professor relata a experiência com três filmes, por meio dos quais visava a: "[...] dar uma ideia de mundo. Como era esse mundo na primeira metade do século XX". (FERNANDES, 2007: 45).

Alguns professores criticam filmes que consideram comerciais, mas outros os utilizam como forma de ilustrar situações e contextos históricos. Apresentam-nos em relação ao conteúdo

histórico trabalhado, não mostrando rupturas ou continuidades históricas e nem problematizando o trabalho do ponto de vista da indústria cultural.

Uma segunda maneira dos professores abordarem filmes é pelo **método da crítica** às produções. Eles procuram erros ou buscam detalhes no processo fílmico, com intenção de ampliar o potencial analítico dos alunos. Um deles relatou que procura falhas e depois orienta os alunos a pesquisar sobre o tema. Alguns aspectos “não históricos” são criticados: falta de verossimilhança e erros de informação histórica. Professores consideram tal trabalho uma forma de alertar os alunos quanto às falhas da história apresentada no cinema.

Contudo em seu trabalho, Fernandes (2007) critica esses professores, dá sugestões às situações relatadas e prescreve formas “melhores e adequadas” de trabalho, no lugar de tentar captar como tais posicionamentos, revelam ideias históricas que mobilizam em seu trabalho. Veja-se o depoimento de um profissional do magistério:

*Usar uma linguagem que seja mais acessível a eles. Porque a linguagem escrita é difícil para eles. E como: tentar usar essa linguagem visual como suporte pra linguagem escrita e até mesmo como parâmetro de análise. Como forma de contextualização e até mesmo discussão. A visão, aquela visão nossa do passado não é necessariamente o passado. Procurar reconstruir esse passado mostrando como isso é reduzido no filme ou no documentário. E como aproximadamente seria no real... As diversas diferenças entre o que vemos e como o passado é apresentado. (FERNANDES, 2007: 42)*

O professor evidencia um posicionamento crítico diante dos filmes, que revela determinadas operações da consciência histórica. Elaborar tal análise não fez parte das opções metodológicas do pesquisador nem é o momento para fazê-las. Contudo tais entrevistas evidenciam a preocupação dos profissionais do magistério com seu trabalho em relação aos filmes, e como uma pesquisa nesse âmbito poderia trazer novas questões e análises.

Uma terceira forma de trabalho dos professores evidenciada pelo trabalho de Fernandes foi aquela na qual o filme é utilizado para **ilustração e fixação dos temas** históricos. Nesse caso, o que se ressalta é a prevalência, entre os professores, de uma forma de utilizar essas obras que os toma como recursos para a didatização da história, como ilustração do passado ou facilitadores da aprendizagem por meio de uma linguagem acessível e dinâmica. Veja-se a fala de alguns dos entrevistados:

*Eu utilizo o cinema mais ou menos dessa forma. Como se fosse pra comprovar [Sic] aquilo tudo que eu to falando. Sabe? Especialmente alguns temas que eles não acreditam. Eles acham que você ta inventando, sabe... Determinadas coisas que aconteciam. (FERNANDES, 2007: 44)*

*[...] fazer com que o aluno se... Se insira... Conheça um pouco mais da época, né. Tentar inserir o aluno na época... Fazer ele vivenciar aquele período histórico. Abstrair o máximo possível do filme. Conhecer vestimentas de época, conhecer arquitetura da época, a forma de agir das pessoas. Conhecer a história propriamente dita. (FERNANDES, 2007: 44)*

Professores citados expressam como base o pensamento do filme como facilitador de aprendizagem. O primeiro ressalta como ideia central a possibilidade das imagens serem apresentadas como provas das peculiaridades e curiosidades, dos dados históricos pouco comuns para os alunos. O segundo toma por referência o “efeito janela”, a ideia de que a obra cinematográfica cria uma ambiência na qual o estudante pode ser inserido, de forma a ampliar suas experiências com o conhecimento histórico, tornando possível maior retenção de conteúdos.

A impressão de realidade do filme apresenta-se de forma preponderante. A estética da produção cinematográfica da história faz com que os professores, nesses casos, não levem em conta um diálogo com a ciência da História. O que se apresenta é uma visão tradicional, que vincula a história com o acontecimento, ou seja, como aquilo que se passou e pode ser resgatado a partir do filme.

Tal dissertação foca-se em aspectos técnicos e estruturais do ensino, e não problematiza formas do pensamento histórico presentes na cultura escolar por meio da prática dos professores com filmes históricos. O que o pesquisador tenta fazer é definir uma maneira adequada, através da qual professores poderiam aproveitar melhor o trabalho com obras cinematográficas:

*Considerando a presença do cinema na sala de aula e o seu uso pelo professor, torna-se fundamental analisar a capacidade necessária ao professor que opera esse instrumento, para uma prática que pode vir a ser didática. Isto significa tratar o cinema com suas características técnicas e industriais, seu fim para o consumo, e linguagem inovadora e dinâmica dentro do espaço social, e, portanto, também no ambiente escolar. (FERNANDES, 2007: 61)*

A posição do pesquisador oscila entre a defesa da utilização das produções cinematográficas como fontes para o ensino ou como instrumento para o chamado “letramento midiático”. Entretanto o que sua pesquisa revela é como professores divergem em suas práticas. Nenhuma das diferentes formas de trabalho definidas pelas produções acadêmicas é colocada em prática na sua totalidade pelos professores, que partem de um princípio básico: filmes históricos de alguma forma ajudam no ensino.

Dados obtidos na pesquisa de Fernandes demonstram como, no cotidiano escolar, as divergências entre as abordagens já analisadas são absorvidas e apropriadas pelos professores, que as utilizam da forma como melhor entendem ser possível adaptá-las às suas práticas de ensino.

Outro trabalho que buscou efetivar pesquisas *in loco*, questionando professores sobre suas práticas com filmes em sala de aula foi realizado por Jairo Nascimento (2008). Contudo esse trabalho não traz diretamente a fala dos professores, fazendo apenas análises gerais, afirmando que:

*[...] escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com muito vigor o ensino tradicional, baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para informar e não para discutir e construir o conhecimento histórico.* (NASCIMENTO, 2008: 6)

O foco de reflexão desse pesquisador se situa nas considerações sobre a estrutura física da escola que, segundo suas investigações, seria o fator mais citado pelos professores como impeditivo do trabalho com filmes em aula: “[...] porque suas escolas não têm um espaço adequado para exibição, por não ter habilidade para além do fato já apontado de que têm dificuldade em trabalhar didaticamente filmes por não terem experiência” (NASCIMENTO, 2008: 8).

O que fica claro a partir de tais estudos é a presença de filmes como preocupação e prática no ensino de História. Essa realidade não se situa só em âmbito nacional, mas também pode ser detectada em outros países, como alerta Rosenstone:

*El rechazo (o el miedo) al medio audiovisual no ha evitado que los historiadores estén cada vez más en contacto con él. Los films han invadido las aulas, aunque es difícil precisar si se ha debido a la ‘comodidad’ del profesorado, a la presencia de estudiantes de la nueva era posliteraria o a la conclusión de que el cine tiene virtudes que no poseen los textos.* (ROSENSTONE, 1997: 44)

Enfim, em relação ao que foi até agora apresentado, pode-se notar a importância que o cinema adquire na reflexão sobre o ensino de História. Primeiramente por ser objeto de consumo de massa, e atingir praticamente todas as camadas da sociedade, provocando emoções e transmitindo ideias. Em segundo lugar porque essas obras têm grande vinculação com o conhecimento histórico, seja por tentarem retratar outras épocas ou por servirem de fonte para o estudo da época em que foram produzidas, atingindo o público sempre com alguma forma de conhecimento histórico. E, por último, evidenciou-se como há uma grande quantidade de material publicado que problematiza e propõe soluções para o trabalho com filmes no ensino de História. O que se tentou foi identificar seus fundamentos teórico-metodológicos, as



contribuições e problemas que apresentam. Resta agora demarcar o que torna a presente pesquisa particular e original no âmbito dessas discussões.

#### 1.1.6 Filmes e educação histórica: foco do estudo na aprendizagem histórica situada

A questão de trabalhar com filmes para ensinar história é objeto de reflexão de grande número de estudiosos, que realizam seus trabalhos apontando para variadas direções teóricas e distintas estratégias metodológicas. Foram identificadas três abordagens propositivas, que se configuram mais como categorias de análise do que como tendências bem definidas, visto que a maioria das publicações analisadas oscila entre as três abordagens.

Ainda foi possível observar de forma detalhada os estudos publicados no INRP da França, principalmente sob a coordenação de Brigitte Poitier. Essa pesquisadora tenta ensinar história a partir dos filmes, e busca analisar como impactam na aprendizagem dos jovens investigados. E, por último, apresentou-se como há um nível relevante de preocupação dos professores com as películas, e como utilizam variadas concepções e estratégias para executar esse tipo de trabalho.

A preocupação é distinguir como esta tese se apresenta como original no contexto das preocupações sobre como abordar o cinema no ensino de história, definindo seus fundamentos teórico-metodológicos, e em que ponto ela se aproxima e quando ela se distancia das abordagens e dos estudos já analisados neste capítulo.

O conceito a ser distinguido como fundamento da pesquisa é a ideia de aprendizagem ou cognição histórica situada. Contudo para aprofundar a compreensão do significado desse conceito, é preciso recorrer a um breve histórico sobre conceituações convergentes como didática da história e código disciplinar, para que se possa chegar a um esclarecimento da especificidade da ideia de aprendizagem histórica em questão no escopo teórico-metodológico que orienta a elaboração desta tese.

Jörn Rüsen (2006), ao desenvolver reflexões sobre formas e funções do saber histórico, evidencia como se efetivou um processo de separação entre a escrita da história e sua didática. A forma como era elaborada por profissionais do conhecimento histórico, a partir do século XIX, entrou num gradual processo de distanciamento das preocupações com a forma como esse conhecimento impactava na aprendizagem histórica e na formação dos sujeitos.

Reflexões teóricas sobre a história passaram tomar como ponto de referência fundamentos e métodos da pesquisa histórica, deixando de lado as funções da história na

orientação da vida prática. Passou-se então a distinguir o campo da didática da história como a transmissão de métodos e tecnologias de ensino.

Nesse contexto, a didática da história, desvinculada das reflexões da ciência da história, passa a se constituir de forma autônoma, possibilitando o surgimento de referenciais e práticas próprias, de concepções duradouras, que passam a configurar e dar sentido ao ensino da História. Tais elementos constituem o que Raimundo Cuesta Fernandez chama de *Código Disciplinar*, definido como:

*[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. [...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 8-9)*

A partir dos estudos de Schmidt (2006) e Urban (2009) é possível observar o desenvolvimento do *Código Disciplinar* para a História no Brasil ao longo do século XX, dentro do qual se podem identificar princípios, definições, objetivos e métodos concebidos como fundamentais e adequados ao ensino de História.

Estudos de Schmidt (2009) evidenciam como, nesse processo, a pedagogia, nas metodologias de ensino, e a psicologia, no entendimento da aprendizagem, foram predominantes e direcionaram as reflexões e a ideia de transposição didática foi central nesse contexto:

*A presença dos fundamentos da transposição didática vem permeando diversos trabalhos acadêmicos nas últimas décadas, de forma particular as investigações que vem tomando como preocupação a prática do professor e/ou a forma pela qual eles organizam suas aulas, bem como a relação com o conhecimento ou conteúdos que ensinam. (URBAN, 2009: 66)*

Esse conceito de transposição didática se baseia na noção de que a didática pode ser entendida como um conhecimento em si, independentemente da ciência de referência. Por isso tanto a transposição didática, quanto a mediação didática, que estão no cerne do *Código Disciplinar* da história no Brasil, são conceituações que privilegiam o papel do professor como um intermediário entre o conhecimento e o aluno, que facilitará a aprendizagem ao dominar os fundamentos da didática.

*A importância dos debates sobre a transposição didática reside no fato de que esse conceito amplia as discussões em torno da relação entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado, isto é, a distância que existe entre um chamado saber sábio, ou saber acadêmico e o saber necessário ou adequado ao ensino. Já as ponderações sobre a mediação didática problematizam o saber escolar, colocando também nesse processo a interferência que esse “saber escolar” sofre pela ação do professor, de suas escolhas, ou seja, da seleção por ele organizada, quando prepara suas aulas. Essas seleções podem ser feitas com base no livro didático ou do currículo, entre outros. Mas com esses recortes, o professor estabelece também uma organização própria com diferentes justificativas. (URBAN, 2009: 72)*

Há nesse caso uma centralidade da discussão em torno dos métodos do melhor ensinar e isso também ficou explícito nas abordagens sobre os debates em torno da utilização dos filmes para ensinar História. O foco frequentemente é estabelecido naquilo que se pode extrair da obra cinematográfica e na melhor forma do professor executar esse trabalho de forma didática, deixando em segundo plano o conhecimento de referência e os sujeitos da aprendizagem.

Jörn Rüsen (2007) considera essa forma de procedimento uma “externalização e funcionalização da didática”, pois parte de uma concepção estreita da história. O teórico alemão acredita que é parte do escopo teórico-filosófico do trabalho com o conhecimento histórico refletir sobre formas e funções que o saber histórico exerce na vida prática, bem como observar de que forma a aprendizagem histórica pode ser entendida e articulada com objetivos voltados a essa presença ativa da história na formação dos indivíduos.

A partir desse referencial, torna-se possível propor estudos que articulem a intenção de ensinar história a partir de objetivos relacionados diretamente aos fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo é possível refletir sobre os impactos desse trabalho na compreensão histórica dos sujeitos envolvidos no processo. É nesse sentido que são elaborados os estudos da Educação Histórica. Um campo de investigações voltadas às questões que envolvem o ensino e aprendizagem da História, fundamentalmente em ambientes formais de educação. As discussões inseridas nesse campo se relacionam às reflexões sobre as ações dos sujeitos, às influências das questões estruturais, às possibilidades e limitações do agir histórico, e tentam apreender e explicar realidades concretas que podem influenciar a *práxis* da didática da história, e visam ainda a um amadurecimento teórico e metodológico.

Novamente, o trabalho dos teóricos da didática da história é referência fundamental para essas pesquisas, pois parte-se da ideia de que o pensamento histórico se manifesta na vida prática. De acordo com Rüsen, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001: 54).

Jovens estudantes operam ideias históricas e tais ideias fundamentam sua compreensão, sintetizando-as numa consciência histórica que os leva a construir identidades e exercer sua *práxis* em relação às experiências ou narrativas históricas, presentes na cultura histórica com a qual se relacionam.

Estudar a cognição histórica situada, na investigação da mobilização do conhecimento histórico a partir dos filmes, consiste em ir além de se preocupar com processos gerais de aprendizagem, como desenvolvimento de competências cognitivas para análise fílmica ou de processos de aquisição de conhecimento informativo por meio da linguagem audiovisual.

Cada uma das formas de abordagem do trabalho com filmes no ensino da História, anteriormente definidas, pressupõe uma relação específica com a ideia de aprendizagem histórica, que se distingue do que aqui é definido como cognição histórica situada.

Na primeira forma de abordagem, na qual os filmes são tomados como estratégia didática que visa a dinamizar o ensino e estimular a aprendizagem, a concepção predominante é que o conhecimento histórico curricular é algo dado e pronto. Assim a aprendizagem histórica seria o acúmulo de conteúdos, a partir de um currículo que reflete o código disciplinar resultante da separação entre a ciência e a didática da História.

Nesse caso, filmes são claramente tomados como linguagem facilitadora da aprendizagem, ou melhor, estratégia de ensino focada na transmissão de conhecimentos. Essa ideia tradicional de obras cinematográficas como facilitadoras da compreensão histórica foi muito combatida pelos estudiosos da segunda forma de abordagem, que é aquela em que elas devem ser tratadas como fontes de estudo.

Nesse segundo caso, é estabelecida uma forma mais complexa e bem elaborada de se pensar a utilização dos filmes no ensino de História, pois as produções cinematográficas são problematizadas e o trabalho não consiste mais em simplesmente absorver o conteúdo superficial da mensagem fílmica, mas em fazer uma análise complexa das implicações da leitura que elas fazem da história.

O que se apresenta como fundamental nessa estratégia é levar os alunos a desenvolver a competência de análise fílmica, e torná-los conscientes de que essa linguagem produz interpretações e significações específicas para o conhecimento histórico, que devem ser confrontadas com fontes históricas e interpretações de historiadores profissionais, para que se percebam possíveis erros e exacerbações contidos na obra cinematográfica.

A noção de aprendizagem histórica é mais complexa nessa segunda forma de abordagem. A princípio, toma como referência a ideia de que filmes são problemáticos, pois transmitem conhecimentos históricos romantizados, distorcidos ou tendenciosos, por isso é preciso preparar os jovens para compreenderem tais dimensões. Há aí uma relação estreita com a teoria da

história, que é a ideia de que o conhecimento histórico não é transparente, mas fruto de análises complexas e passíveis de interpretações variáveis. Contudo há também uma visão específica da aprendizagem histórica, que seria desenvolver competências de análise fílmica a partir de referenciais da teoria da História.

No campo da Educação Histórica a relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento histórico é analisada levando em conta fatores que mobilizam a aprendizagem, e como se direciona a partir da consciência histórica. Dessa forma, nota-se que a segunda forma de abordagem tem uma dimensão pragmática bem definida, que consiste em apontar estratégias de trabalho para possibilitar uma forma de aprendizagem já previamente determinada. O que a distingue do que aqui se propõe é justamente que a aprendizagem histórica situada é objeto de pesquisa, e não fórmula a partir da qual se busca prescrever maneiras adequadas de trabalho. Aqui problematizar filmes como fontes para ensinar História é um trabalho que consiste, inicialmente, num meio de se investigar a aprendizagem, e não numa forma preestabelecida de atingi-la.

A terceira forma de abordagem é mais simples no que concerne à concepção de aprendizagem implícita em sua proposta. *Educar para as mídias*, como o próprio título já define, consiste em aprender fundamentos da linguagem midiática e artimanhas que adota para transmitir conhecimentos e informações distorcidas, subliminares e tendenciosas. Nesse caso, a aprendizagem propriamente histórica não tem importância, porque é subordinada à primazia da preocupação com a manipulação das mensagens midiáticas.

Os meios de comunicação de massa são compreendidos como espaços de difusão de um discurso de dominação, operado por grandes empresas de mídia subordinadas aos interesses do capitalismo. A cinematografia é inserida nesse contexto, por isso filmes que popularizam determinados conteúdos históricos são entendidos como obras de distorção do passado a serviço de ideologias dominantes.

Aprender história seria aprender a enxergar a manipulação e a distorção do passado operada por filmes executados por agentes das grandes corporações, que omitem informações e constroem uma visão do passado que aliena os jovens do conhecimento e da consciência crítica, como já era teorizado pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. Novamente, há uma prescrição de métodos adequados para atingir uma aprendizagem específica, que se apresenta de forma muito estreita e limitada em suas relações com a ciência histórica.

A quarta e última forma de abordagem apresentada nesse capítulo tem por característica não ser prescritiva, uma vez que se configura como um trabalho investigativo com objetivos e metodologias bem definidos. Os trabalhos de Poitier no INRP se apresentam como tentativa de

compreender impactos que a atividade de assistir a filmes provoca na compreensão histórica dos sujeitos.

É possível afirmar que a pretensão da presente pesquisa é similar, pois também tem como intuito compreender como a atividade fílmica impacta na aprendizagem histórica dos sujeitos. Contudo referenciais teórico-metodológicos de Poitier, os quais a orientaram na elaboração da atividade e na análise dos resultados, são assentados nas teorias da linguística e da psicologia, por isso seu estudo se configurou como um trabalho de análise da recepção e da memorização de informações históricas por parte dos alunos que assistiram aos filmes. Já esta tese se distingue dessa abordagem por se orientar, na elaboração das estratégias de pesquisa e na definição dos parâmetros de análise de seus resultados, a partir da noção de aprendizagem histórica situada, preconizada pelo campo da Educação Histórica, assentada na teoria da consciência histórica, a partir dos fundamentos teóricos elaborados por Jörn Rüsen em suas reflexões filosóficas sobre o conhecimento histórico. Tal fundamentação teórica será definida e esclarecida no segundo capítulo.

## 1.2 JUVENTUDE, CULTURA, CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DEFINIÇÕES PERTINENTES

A partir da demarcação da especificidade da presente pesquisa, que consiste numa investigação sobre a aprendizagem histórica situada dos jovens a partir do trabalho com filmes em aulas de história, faz-se necessário apresentar algumas definições conceituais, que contribuirão para demarcação dos fundamentos e estratégias do trabalho que se propõe. Entre essas conceituações pertinentes, destacam-se as relações entre jovens e cultura, jovens e cinema, cinema e história, cinema e aprendizagem histórica.

Como hipóteses iniciais, que orientam essas discussões, têm-se as seguintes concepções: jovens estudantes, no interior de uma cultura juvenil, apropriam-se do cinema como forma de lazer e informação. Quando um filme aborda explicitamente conteúdos históricos, tais obras são tratadas também como forma de acesso ao conhecimento. Contudo estudantes entendem-no como obras com intenções didáticas, por isso tratam-nas como janelas abertas ao passado e têm dificuldade em compreendê-los como produções perspectivadas, que representam a história na tela a partir de uma linguagem específica e de meios de produção próprios.

As concepções apresentadas pelos jovens trazem questões importantes aos estudos sobre a cognição histórica situada. Intencionalidade, objetividade e perspectividade são categorias fundamentais no âmbito da epistemologia da História, e se apresentam como centrais na análise das formas como a linguagem fílmica se apropria da história. Particularidades na percepção desses fatores por parte dos jovens estudantes são entendidas como aspecto importante, pois os filmes se apresentam como obras de arte, que atuam nas dimensões estética, cognitiva e política no âmbito da cultura histórica.

A opção metodológica foi por elaborar um trabalho de investigação com um grupo de jovens estudantes de ensino médio, que assistiram a filmes sobre um conceito histórico específico, e que se caracterizaram por expor pontos de vista distintos sobre o assunto. A explicitação das divergências, na forma como cada obra cinematográfica retrata um mesmo tema, colocou-os diante de um processo cognitivo complexo, que se tratou de lidar com as referidas categorias do conhecimento.

Em síntese, jovens estudantes brasileiros, em suas relações culturais, constroem concepções históricas a partir do cinema. Nazismo, conceito histórico escolhido para a pesquisa, insere-se como temática importante e proporciona uma oportunidade de aprendizagem, em virtude de suas complexidades para uma cognição histórica situada. Para fundamentar essa proposta de trabalho, em seguida se efetivaram algumas discussões conceituais e definições que circunscreveram questões relevantes à pesquisa.

### 1.2.1 Concepção dos jovens como sujeitos e centralidade do conceito de cultura

Um aspecto central no que tange aos estudos sobre cognição histórica situada, no campo da Educação Histórica, é a centralidade da compreensão dos estudantes como sujeitos, que estabelecem relações com o conhecimento, e de sua aprendizagem como ponto de partida na compreensão das formas com que tais relacionamentos se processam. Relações entre indivíduos e sociedade e conceituação de cultura que direciona tais reflexões são pontos centrais no âmbito das definições teórico-metodológicas dessa área.

O ponto que orienta tais direcionamentos metodológicos e fundamentações teóricas consiste na ideia de que os sujeitos não podem ser enquadrados como simples objetos passivos em categorias totalizadoras, macroestruturais, nem suas singularidades e subjetividades podem ser abordadas isoladas em enfoques microestruturais.

Propõe-se assim, a partir do estruturismo metodológico de Lloyd (1995), que o conhecimento seja explicativo, a partir da elaboração de inter-relações entre micro e macro, que busquem abordar os sujeitos em relação com a sociedade, sem deixar de lado sua historicidade.

É importante ressaltar que a proposta estruturista se situa entre e além das duas formas predominantes de produção do conhecimento: 1. Holística — que busca um conhecimento integral e geral dos fenômenos, a partir de uma visão panorâmica e da construção de categorias gerais que deem conta de explicar diversas manifestações e comportamentos no tecido social em sua integridade, e não a partir da soma de suas partes; 2. Atomística, individualista ou fragmentária — que se manifesta quando a fenomenologia serve à apreensão de características observáveis e microscópicas em relação aos campos de observação estudados. Nesse caso constituem-se sistemas fechados e particulares de análise, que se encerram nos casos específicos e refutam análises panorâmicas e integradoras.

A definição da presente pesquisa parte assim de categorias amplas, que visam a integrar diversos fenômenos em conceitos que abarquem sua compreensão, mas objetiva também compreender ações dos sujeitos no interior dessas categorias, a partir de formas de explicação que abranjam dimensões sociológicas e históricas.

Visa a perceber relações entre estruturas e experiências dos sujeitos e, além disso, identificar possíveis transformações inerentes à vida em sociedade. Não se pensa em sujeitos que sejam histórica, social, psicológica ou culturalmente determinados, mas também não se pode pensar que suas ações individuais sejam totalmente independentes dessas determinações (LLOYD, 1995).



Tendo em vista as especificidades do campo da Educação Histórica, não se pode falar em categorias preestabelecidas e fechadas que deem conta de explicar de forma integral ações dos sujeitos no interior de um processo cognitivo, que envolve dimensões que vão além da simples aplicação de um método de ensino e da coleta de seus resultados. Menos ainda se pode tentar explicar tais procedimentos de forma isolada, como se ocorressem independentes de um âmbito maior.

Nesse contexto teórico-metodológico, um conceito que direciona os fundamentos e estratégias da presente pesquisa é a concepção de cultura. Para Raymond Williams (2003), o conceito de cultura é complexo, e têm-se pelo menos três definições dominantes: Ideal — A cultura é compreendida em termos de perfeição humana, de um conjunto de valores partilhados e que se tornariam referências para o desenvolvimento dos indivíduos; Documental — Refere-se à massa de obras intelectuais e imaginativas que registram o pensamento e a experiência humana; Social — Diz respeito a determinado modo de vida, no qual certos significados e valores, seja em aspectos artísticos, institucionais ou comportamentais, são partilhados por um grupo.

Tais formas de compreensão do conceito de cultura, quando tratadas isoladamente, apresentam problemas, especialmente por se fecharem a partir da noção de “entidade percebida”, ou seja, de um conjunto de elementos dados, sem que se perceba a dinâmica histórica e o aspecto relacional da cultura (WILLIAMS, 2003). Por isso, o teórico opta por resgatar a concepção original do termo cultura, que se relaciona à ideia de cultivo, ou seja, não se entende cultura como algo dado, pronto em acabado, mas como algo que se põe em movimento contínuo a partir das ações dos sujeitos e das relações que estabelecem.

A partir dessa concepção, os sujeitos agem e constroem significados, articulando estruturas simbólicas e infraestrutura socioeconômica, num processo de relações complexas que configuram experiências individuais. Uma vez que “a sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais” (WILLIAMS, 1979).

Portanto toma-se como referência a concepção de que a cultura se constitui como um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, que direciona a autoimagem dos sujeitos, as atribuições de sentidos e sua distribuição de energia, dentro de um sistema de valores e significados vividos, experimentados como práticas que parecem confirmar-se reciprocamente, sendo constitutivas e constituidoras das experiências individuais (WILLIAMS, 1979).

Nesse sentido pode-se partir de categorias específicas, que identificam no interior do tecido social as “subculturas”, como é o caso dos conceitos centrais para a presente pesquisa: “cultura escolar”, “cultura juvenil” e “cultura histórica”. Mas sem perder de

vista que os sujeitos transitam nas suas fronteiras, constituindo suas experiências e referências a partir das relações estabelecidas no interior dessas “culturas”.

### 1.2.2 Relações entre juventude e conhecimento na cultura escolar

Jean-Claude Forquin evidencia que há um processo de seleção cultural de conteúdos a ser ensinados na escola, sendo essa a instituição que se configura como o espaço social que cumpre a função de transmissão cultural. Contudo trata-se de uma tradição seletiva que define e redimensiona conteúdos culturais, recondicionando-os e dando forma a uma cultura específica: a *cultura escolar*. Sendo assim é possível defini-la a partir de um conjunto de regras, saberes e práticas que configuram a escola, e que a ultrapassam, na medida em que age na e por meio da sociedade (FORQUIN, 1993).

Num constante processo de renovação e seletividade, uma parte ínfima do patrimônio cultural é transmitida pela escola. Saberes intermediários, constituídos a partir dos processos de adaptação do conhecimento elaborado para a aprendizagem dos alunos – a transposição didática – se configuram como novos conhecimentos ou saberes, que são comumente chamados “saberes escolares” (FORQUIN, 1993). Essa é também uma realidade inerente à cultura escolar, e não se pode perder de vista esse aspecto e sua inserção nas experiências dos sujeitos com o conhecimento em ambientes escolares.

Contudo o entendimento aqui colocado não é da escola como instituição integral que reproduz a cultura escolar de forma homogênea. Mas como espaço social, onde ocorrem processos de relação com o conhecimento e também se constituem rituais cotidianos, práticas recorrentes e formas de ensino variáveis, que têm profundas implicações na forma como os sujeitos são formados e nos seus processos de subjetivação (ROCKWELL, 1993).

A cultura escolar se configura como campo de manifestação de determinados objetivos e práticas, por meio dos quais sujeitos se inserem num mundo social mais amplo, sendo também formados por essa cultura. Mas esses indivíduos constroem significados e estabelecem relações, num processo dialético no qual trazem toda uma carga cultural, relativa à cultura e à geração nas quais estão incluídos, que é confrontada e ressignificada no interior do espaço escolar e das práticas de escolarização.

Dessa forma, no ambiente escolar, experiências sociais com o conhecimento são vividas pelos jovens, que vivenciam essa realidade a partir das referências culturais que possuem. Contudo há um abismo entre o que a cultura escolar elaborada proporciona aos jovens estudantes e a cultura primeira que trazem a partir de suas experiências advindas do ambiente externo. Segundo Synders:

*Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida quotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988: 23-24)*

Conforme a abordagem teórica anterior é possível enquadrar aprendizagem histórica a partir do cinema como prática na cultura juvenil dos estudantes. Adiante será demonstrado como essa afirmação pode ser fundamentada em dados empíricos. Por ora é importante aprofundar a noção de que no âmbito da cultura escolar jovens entram em contato com experiências culturais elaboradas, que se relacionam com seus referenciais e experiências, de forma a possibilitar um processo de formação.

No âmbito da cultura primeira, diversos valores são partilhados pelos jovens estudantes, o que promove certa coesão no interior do grupo etário, o qual partilha sentimentos e expectativas, identificando-se por meio de vivências coletivas de formas próprias de comunicação, distinguindo-os das práticas e valores culturais dos adultos e também das crianças. Há também, no interior dessa cultura juvenil, valores e modelos novos sendo defendidos a partir de certa solidariedade, buscando modos de vida alternativos àquilo que é prescrito pelo mundo dos adultos (FRONZA, 2012).

Erich Hobsbawm (1995) elabora um resgate histórico de como a “cultura juvenil” se instala e constitui valores e práticas no interior das sociedades ocidentais contemporâneas. O historiador situa a juventude como o *locus* da alegria e das paixões revolucionárias, o que permite distingui-la como uma cultura específica, especialmente a partir da década de 1960 nos países ocidentais industrializados.

Alguns aspectos se tornam inerentes à juventude, dentre os quais Hobsbawm destaca três: primeiramente, a atenção que a indústria cultural dedica a esse grupo etário, cultivando o ideal da juventude como estágio de plenitude da existência humana. Isso criou, ao mesmo tempo, uma contradição com a situação de instabilidade econômica e falta de credibilidade política desses jovens perante a sociedade, promovendo sentimento

de luta por mudanças que se torna característico desse grupo etário. Em segundo lugar, constitui-se também um mercado cultural voltado à juventude, que dá sustentação a padrões estéticos e gostos tipicamente juvenis. Por fim, essa cultura juvenil, a partir do direcionamento da indústria cultural difundida principalmente a partir dos Estados Unidos, constitui-se a partir de um perfil internacionalista, no qual valores e símbolos culturais são assimilados especialmente a partir da música, das histórias em quadrinhos e do cinema (HOBSBAWM, 1995).

Constituem-se assim os chamados “símbolos materiais ou culturais de identidade”. A indústria cinematográfica, especialmente a norte-americana, tem produzido, ao longo das décadas, narrativas contundentes, que mistificam valores juvenis e se tornam referenciais no âmbito da cultura juvenil.

Na cinematografia, estereótipos que apresentam a juventude como símbolo de energia e disposição na luta contra injúrias da sociedade e mundo dos adultos como o conservadorismo e a opressão, podem ser pensados no âmbito dos significados que os jovens atribuem aos professores e à cultura escolar, como opressora e representante do mundo dos adultos.

A formação de grupos identitários ou tribos, que muitas vezes recorrem a valores ou ideologias políticas como forma de autoafirmação perante a sociedade, é também forma característica dessa cultura juvenil. O caso dos movimentos de jovens *neonazistas*, ou *skinheads*, é elucidativo dessa realidade.

Grupos formados por jovens carentes de vínculos identitários enraizados encontram em grupos extremistas radicais um caminho para sentirem-se inseridos num mundo mais amplo, e potenciais de atuação da cultura histórica na vida prática se mostram evidentes. Culto da memória do nazismo e de seus ícones como forma de preservação de uma espécie de valor maior surge como forma de sedução e se insere numa realidade a partir da qual a história é instrumentalizada, servindo a interesses específicos, constituindo uma relação particular e perigosa entre cultura juvenil e histórica.

Sobre o caso citado, dos extremismos políticos e dos ativismos das tribos juvenis no âmbito político, sejam *skinheads* ou também os chamados *punks* – ou outros grupos com energias acumuladas voltadas para uma atuação extremista – é importante entender o papel da cultura escolar como elaborada, que proporcionará aos jovens um embate com suas perspectivas prévias e ampliação de seu arsenal argumentativo e cognitivo, no sentido de superar carências e extrapolações comuns aos grupos juvenis. Marcelo Fronza traz uma contribuição importante nesse sentido:

*Entendo, junto com Georges Snyders\*, que a cultura elaborada permite a condução e a realização das experiências e dos valores aos quais tende a cultura primeira, superando os seus limites, numa relação de continuidade e ruptura temporal com a mesma. Esta cultura elaborada possibilita aos sujeitos conhecer e agir sobre a “riqueza da existência e do mundo” ampliando seus horizontes e mesmo eliminando suas fronteiras. A cultura elaborada permite a compreensão do que existe de ativo e criador nas possibilidades e nas limitações do presente ao reconhecer as forças que o animam. Com ela, é possível dar sentido a determinados acontecimentos, transformando-os em acontecimentos históricos, pois as obras passadas são datadas em relação ao presente, mas também fazem parte e constituem este mesmo presente, seja por meio de seus vestígios materiais, seja pela atualidade e universalidade de seus valores. A partir do presente, é possível problematizar as obras, as experiências, as realizações e os valores do passado. A inovação só acontece em uma sociedade em que os sujeitos “tomam o destino nas mãos” e compreendem a necessidade de criar novos modelos e novas relações sociais. (FRONZA, 2012: 126)*

Tal compreensão, de que a história tem um papel fundamental na tomada de posição dos jovens sobre o mundo, e também que há um desafio colocado à cultura escolar para contribuição efetiva com a formação desses, direciona reflexões e estratégias da presente tese.

*A cultura elaborada amplia a visão em relação aos problemas do presente ao descobrir os elos entre o que se vê, o que se vive e os acontecimentos sobre os quais o mundo é construído. Ao apreender mais dados de modo sistematizado são iluminados outros, de tal modo que os sujeitos podem compreender e encontrar seu lugar no mundo e superar a condição em que vivem. Com isso, a ciência permite que se enxerguem as totalidades significativas e coerentes em todas as suas contradições. (FRONZA, 2012: 126)*

Dessa forma, a escola é compreendida como espaço social no qual ocorre a experiência dos sujeitos com o conhecimento, conforme as definições de Dubet e Martucelli (1998). Tal compreensão se define a partir na noção de que cada sujeito possui experiências culturais e intenções que divergem da ação institucional operada na escola, por isso há um enfraquecimento da ação de transformação da escola. Isso se dá pelo processo de massificação da *forma escolar* (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001), bem como por esse distanciamento entre os objetivos e conhecimentos abordados na escola e os conteúdos culturais que os jovens partilham. Segundo Fronza:

*Desse processo surgem, como resultado, o fato de que os jovens não pretendem mais “elevar-se” aos valores sociais, assumindo os conhecimentos a partir da aceitação de papéis sociais, que, durante a escolarização, seriam superados pela autodeterminação dos indivíduos. O problema deveria ser deslocado da escola como instituição socializadora e civilizadora, para a escola como um espaço da experiência social e cultural com o conhecimento, ou seja, é importante verificar como está se constituindo o processo de reconhecimento da cultura juvenil no interior da cultura escolar e, ao mesmo*

---

\*SYNDERS, 1988: 33-34.

*tempo, como esse reconhecimento, quando ele existe, está desvinculado das ações pedagógicas e cognitivas da escola. (FRONZA, 2012: 127-128)*

Para que tais objetivos sejam cumpridos, Fronza (2012), a partir da análise dos estudos de Dubet e Martucelli, demonstra como determinadas “lógicas de ação”, que são inerentes às suas tomadas de posição e à forma como se processam as relações com o conhecimento no interior da cultura escolar, são articuladas e se tornam referências no âmbito da cultura juvenil na qual estão inseridos os jovens estudantes.

A primeira lógica de ação é a integração, a partir da qual os jovens interiorizam hierarquias e normas escolares, e definem-se os papéis dos sujeitos no interior da cultura escolar. A segunda consiste nas ações estratégicas, a partir das quais se definem funções e objetivos, pautados pela lógica competitiva da luta por notas e posições de destaque no interior dos grupos. E por fim, apresenta-se a lógica da subjetivação, que é quando os sujeitos desenvolvem afinidades e pertencimentos, constituindo sua autoimagem na relação entre cultura juvenil e escolar (FRONZA, 2012).

O embate entre as referidas lógicas de ação possibilita a formação de um indivíduo autônomo, que supere os papéis demarcados pela escola. O florescimento de determinada racionalidade a partir de uma experiência com o conhecimento, é exemplo de como o sujeito pode extrapolar limites dos processos formais de educação. Pensando nesse âmbito da subjetivação, é importante entender então que a escola é responsável pela formação de sujeitos, o que se define a partir dos seguintes fundamentos:

*Para Dubet, a juventude é constituída como uma experiência de massa ligada tanto à cultura juvenil quanto à expansão massiva da cultura escolar. Na medida em que são expandidos os vínculos dos estudantes com a forma escolar no tempo, também ocorre o alargamento da experiência da juventude, que está se tornando estrutural na sociedade ocidental. A cultura juvenil está sendo constituída por meio dos gostos, dos estilos e possibilita a expressão de sensibilidades sociais e ideológicas. As músicas, os modos de se vestir as diversas linguagens, políticas, morais e estéticas estruturam a experiência juvenil e confrontam ou ignoram os valores da cultura escolar. A sociabilidade juvenil é seletiva na cultura escolar, ao se desenvolver coletivamente nas franjas ou fora das escolas. (FRONZA, 2012: 129)*

Essa relação entre cultura juvenil e escolar pode então ser pensada a partir da noção de seletividade, ou seja, não é o todo da subjetividade que se constitui a partir dos processos de escolarização, mas uma interface entre valores e práticas da cultura juvenil mobilizados nos processos da cultura escolar. Conflitos que se manifestam nessa relação são responsáveis por formas de subjetivação específicas, que definem determinados perfis de jovens nos ambientes escolares.

Dubet e Martucelli (1998) evidenciam quatro formas de subjetivação que resultam em perfis específicos de sujeitos nessa relação entre cultura juvenil e cultura escolar:

1. Aceitação estratégica ou “alienação sofisticada — Trata-se de um fenômeno no qual os jovens dominam categorias escolares, integrando-se nessa realidade e construindo seus laços pessoais e gostos a partir das experiências no seu processo de escolarização. São jovens leitores, interessados pelo conhecimento e pela produção científica, que ao longo da vida desenvolvem ainda mais essas habilidades, tornando-se geralmente adultos bem-sucedidos a partir dessa bagagem cultural acumulada;
2. Internalização do fracasso — Constitui-se a partir da interiorização dos valores escolares pela via do fracasso. Jovens que constroem uma trajetória de reprovações, remanejamentos de turma e outros processos traumáticos, que demarcam suas identidades como pessoas fracassadas e inaptas ao crescimento pessoal e profissional. Tais estudantes assumem a responsabilidade pelo fracasso, e passam a rejeitar e combater a cultura escolar por se sentirem incapazes de inserção nessas práticas.
3. Vazio escolar e afirmação do sujeito — Essa forma de subjetivação se define a partir da formação de jovens que não enxergam na escola potenciais para seu desenvolvimento pessoal e profissional, por isso buscam outras atividades que têm pouca relação com a formação escolar. Constroem identidades positivas de si, em razão de experiências fora do contexto escolar, e tendem a questionar padrões e critérios de classificação da tradição escolar. Ao contrário da segunda forma, quando os sujeitos interiorizam o fracasso, nessa ele é visto como decorrente das estruturas de avaliação e classificação do sistema. Por essa autoimagem positiva, tais adolescentes também comumente podem adotar a posição de lideranças entre os estudantes, buscando galgar espaços de contestação à ordem vigente.
4. Resistência aos valores escolares — Jovens, geralmente das periferias, não aceitam a legitimidade social da escola. A condição de classes sociais exploradas e marginalizadas reforça essa atitude. O disciplinamento que professores e gestores tentam impor gera resistência e conflito, e punições tem efeito reverso, pois ao invés de “corrigi-los”, criam um *status* de certa forma heroico de luta contra o sistema. Há um desprezo pelas formas de conhecimento transmitidas pelos professores, pois são entendidas como de pouca utilidade prática. Constitui-se assim “*identidade antiescolar da classe trabalhadora*”, gerada pela desorganização das instituições escolares periféricas e violência real e simbólica imposta pela cultura escolar.

Quatro formas de subjetivação identificadas por Dubet e Martucelli (1998) são extraídas de estudos empíricos em espaços escolares na França, mas Fronza (2012) entende que não fogem aos padrões da cultura escolar e das práticas sociais no Brasil. O conflito entre cultura escolar e cultura juvenil gera lógicas de integração e subjetivação que se articulam nas identidades sociais que os sujeitos constituem, e que são expressas pelas narrativas que elaboram sobre a própria condição como sujeitos inseridos na cultura escolar.

Fronza (2012) propõe que, a partir da unidade e coerência da ciência, que articula ensino, aprendizagem e investigação, seria possível que os jovens constituíssem nova narrativa de si, que fugisse às lógicas de subjetivação predominantes. Tal narrativa, que seria transformadora e emancipatória, passaria obrigatoriamente pela superação da visão utilitária e profissional da ciência, entendendo que o conhecimento tem uma dimensão complexa na formação humana:

*[...] papéis de professor e de alunos deveriam ser recíprocos em prol produtividade criadora, a qual é a base de toda e qualquer descoberta científica. Esses jovens deveriam recuperar o sentido de orientação de que a busca pelo conhecimento é um ato criador, portanto, não necessariamente ficcional, que pode reestruturar as condições estruturais historicamente postas pela forma escolar. Isto porque todo ato criativo tende para a totalidade e seu valor implica a expressão completa e total da humanidade. A escola deveria ser um espaço onde a permanente busca pelo conhecimento levasse a novos métodos. Os jovens estudantes, em sua função criadora, tornar-se-iam grandes transformadores que buscam converter a linguagem científica em novas ideias que fertilizam a ciência, a arte e a vida humana prática na relação com o outro. Para isso a cultura escolar deveria ser submetida a uma “orientação firme” na qual os jovens pudessem descobrir uma disciplina do saber que lhes direcionaria para as “máximas exigências da vida”, transformando essa forma espiritual do conhecimento fundamentada no presente na possibilidade de um futuro libertador. (FRONZA, 2012: 135)*

É esse entendimento dos jovens, como sujeitos que partilham valores e práticas de uma cultura juvenil, inseridos no âmbito das práticas, regras e valores da cultura escolar, que direciona as reflexões da presente tese e que se situam em torno da elaboração e da aplicação de um instrumento de pesquisa, que visa a proporcionar uma experiência com um conhecimento carregado de complexidades inerentes às identidades e sentimentos dos jovens, o nazismo, a partir de uma linguagem específica, os filmes, com a qual têm grande afinidade e estabelecem formas particulares de apropriação.

Elaborar um trabalho no interior de uma escola, a partir da epistemologia do conhecimento histórico, como atividade desafiadora e complexa, pode trazer dados interessantes sobre a forma como jovens relacionam culturas juvenil, escolar e histórica, colocando novos desafios à reflexão sobre a cognição histórica:



*[...] no caso da disciplina de História, a cultura histórica, baseada no princípio da narrativa, pode ordenar temporalmente os procedimentos da cultura escolar, a partir da experiência que os jovens têm com o conhecimento. Defendo que este é um critério de verdade básico para que se desenvolva uma intersubjetividade pautada em valores ligados à humanidade enquanto igualdade. E é devido a sua função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos\* podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos. (FRONZA, 2012: 136)*

Contudo, como já foi ressaltado neste trabalho, não se parte de definições *a priori*, pois se faz necessário pensar nas categorias ressaltadas de forma dialógica, e colocá-las em tensão a partir dos estudos empíricos. Por isso o que foi apresentado sobre as relações entre culturas juvenil e escolar, e possibilidades de superação das lógicas dominantes pela via do conhecimento científico no âmbito da cultura histórica, só pode ser efetivamente comprovado a partir dos resultados da pesquisa, os quais ainda serão apresentados, antes é preciso esclarecer outras definições teórico-metodológicas.

### 1.2.3 Cinema e história nas práticas culturais de jovens estudantes brasileiros

A partir das definições teóricas ressaltadas no tópico anterior, visa-se a traçar um perfil dos jovens estudantes, para demonstrar suas relações com o cinema e a proporção que a história toma nessas definições. Dois estudos exploratórios foram realizados no decorrer da elaboração desta tese, que trouxeram dados relevantes à formulação da estratégia metodológica e delimitação do campo, dos sujeitos e referenciais teóricos da pesquisa.

A apresentação dos resultados desses estudos será efetivada a partir da organização temática da tese, uma vez que cada estudo seguiu uma metodologia e tinha objetivos específicos, e não aparecerão de forma isolada nem na sequência exata em que foram realizados. Sendo assim não haverá tópicos específicos para apresentar resultados de cada estudo, pois aparecerão fragmentados nos tópicos relacionados à temática abordada por eles.

A primeira dessas temáticas é o relacionamento dos jovens com a cultura cinematográfica. Dados e análises a seguir foram extraídos do segundo estudo exploratório, que trouxe informações para entender como o cinema se faz presente nas práticas culturais dos jovens e como a aprendizagem histórica a partir dele é percebida por esses sujeitos.

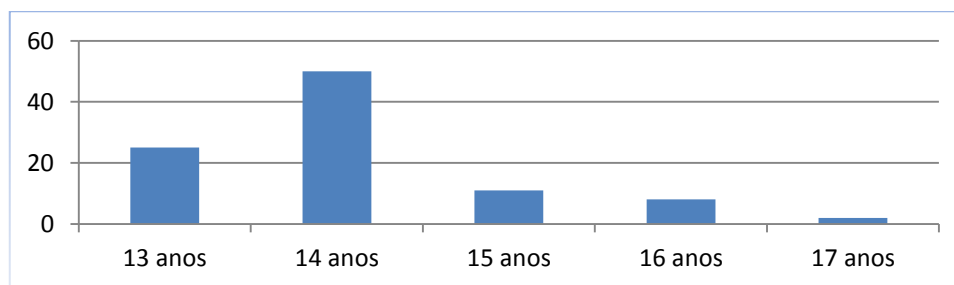
---

\*Ou dos filmes, no caso da presente tese.

### 1.2.3.1 Perfil dos jovens participantes do estudo exploratório 2 e suas formas de acesso aos filmes

O estudo exploratório 2\* foi realizado no ano de 2012, com três turmas de nonos anos na Escola Municipal Irmã Elisabeth Werka, no município de Araucária-PR. O total de alunos foi de 96, sendo 60 jovens do sexo masculino e 36 do sexo feminino. As idades variaram entre 13 e 17 anos, respectivamente: 25 alunos com 13 anos de idade, 50 alunos com 14 anos, 11 alunos com 15 anos, 8 alunos com 16 anos e 2 alunos com 17 anos de idade.

GRÁFICO 1 – IDADE DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO 2



FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

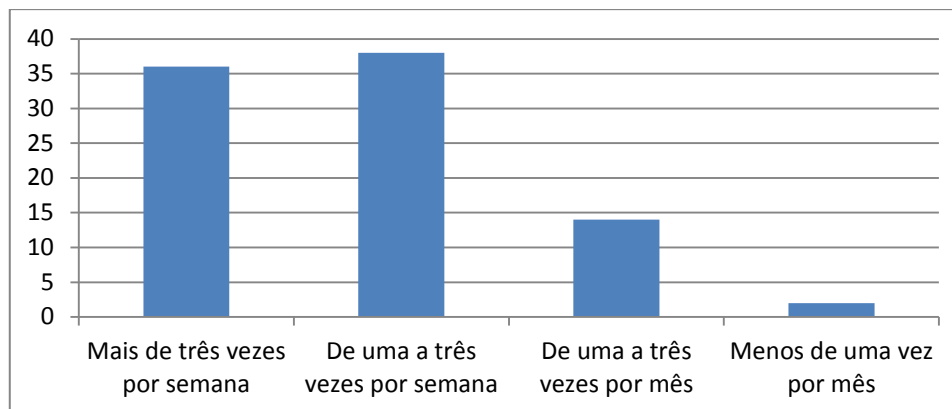
Essa amostragem da pesquisa representa um público bem definido de adolescentes. A característica da escola, por estar localizada no centro da cidade, é receber alunos de vários bairros. A grande maioria é de classe média, uma vez que utiliza transporte privado para se deslocar até o colégio, e geralmente possui bens de valor, como celulares última geração, além de computadores e outros equipamentos eletrônicos.

A primeira questão se referiu à frequência com que assistiam a filmes, independentemente do gênero ou da forma de acesso. As opções dadas foram: 1. Mais de três vezes por semana; 2. De uma a três vezes por semana; 3. De uma a três vezes por mês; 4. Menos de uma vez por mês.

---

\*O estudo exploratório 1, realizado em 2010, será apresentado e analisado em outro capítulo desta tese, quando serão abordadas concepções dos jovens em relação aos filmes a partir de categorias históricas específicas. Além disso, também é preciso esclarecer novamente que a apresentação do estudo exploratório 2 foi desmembrada em várias partes, sendo que cada uma será apresentada de acordo com a estruturação temática da tese.

GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA COM QUE OS JOVENS ASSISTEM A FILMES



FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Efetuuou-se também a investigação sobre a forma com que tais alunos acessam filmes, para compreender um pouco mais de suas práticas culturais. Foi solicitado que estabelecessem por ordem as formas que utilizam para acessá-los. As opções dadas foram: 1. Indo ao cinema; 2. Através da locação de DVDs em lojas especializadas; 3. Assistir na televisão; 4. Baixar ou assistir on-line em sites de internet; 5. Comprando DVDs; A opção “outros” também foi disponibilizada, mas nenhum aluno citou outra possível forma de acesso. O quadro a seguir apresenta os resultados desse questionamento:

TABELA 2 – FORMAS DE ACESSO AOS FILMES POR PARTE DOS JOVENS

Formas de acesso	Número de vezes que foi citado:					Total de citações
	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	
<b>Cinema</b>	5	26	30	16	8	85
<b>Locadora</b>	11	13	7	23	4	58
<b>Televisão</b>	57	20	13	4	–	94
<b>Internet</b>	19	22	13	19	9	82
<b>Compra</b>	6	8	7	3	14	34

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Pode-se notar que a televisão é a primeira forma de acessar filmes para a maioria dos jovens, ao mesmo tempo em que foi citada por praticamente todos como uma das formas de acesso. Em seguida, como é sintomático dessa geração, a internet é um meio muito utilizado para o consumo de filmes, sendo que a maioria dos alunos citou como forma usada, e dezenove deles como principal forma.

A presença do cinema como forma muito utilizada para ver filmes é interessante, visto que evidencia o perfil desses jovens, a maioria de classe média com bom acesso ao consumo de produtos culturais. Enquanto isso a locação de DVDS e sua compra foram respectivamente duas

formas menos citadas, e figuraram pouco como a primeira ou a segunda forma mais frequentemente utilizada.

Apesar dos dados serem basicamente informativos, necessitando de aprofundamento nos questionários para se traçar um perfil quanto à forma de acesso dos alunos à cultura cinematográfica, é interessante a possibilidade de evidenciar como tais jovens têm um acesso intenso e volumoso ao consumo de filmes, especialmente por meio da televisão (aberta e por assinatura), internet e salas de cinema.

Tal conclusão pode levar a uma hipótese: **como grande parte da produção cinematográfica em nível mundial faz referências históricas constantes – além daquelas dedicadas propriamente o passado como pano de fundo ou temática de seus enredos – é possível afirmar que as ideias históricas desses jovens têm uma importante relação com a cinematografia.** E essa constatação pode ser confirmada e melhor articulada a partir dos dados das questões que se seguem.

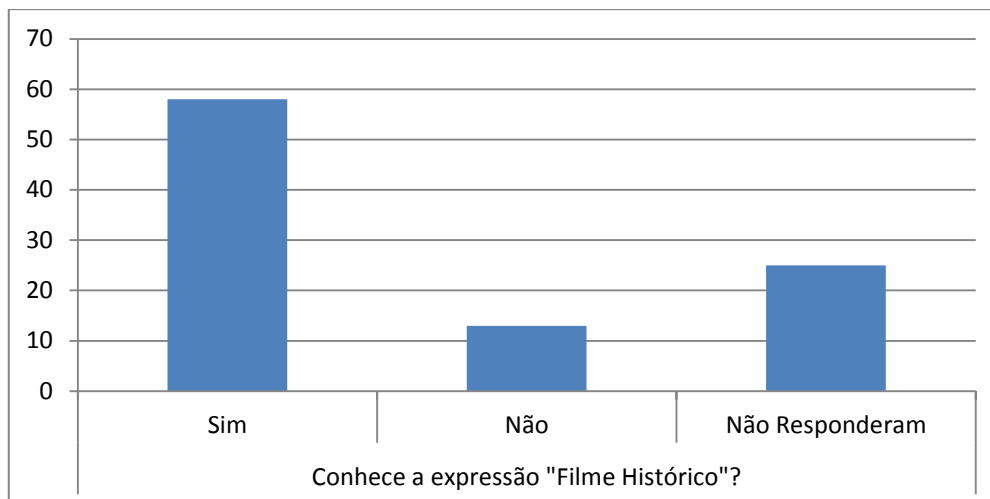
#### 1.2.3.2 Definição de “filme-histórico” para os jovens

Para aprofundar a compreensão sobre práticas culturais dos jovens, e sua relação com a cultura histórica, foi questionado se conhecem a expressão “filme-histórico”\*. Dos noventa e seis alunos questionados, cinquenta e oito responderam afirmativamente, treze negativamente, e os outros vinte e cinco deixaram a questão em branco.

---

\*A expressão “filme-histórico” foi utilizada durante a maior parte do período de elaboração desta tese, como forma genérica de se definir filmes que se referissem explicitamente a conteúdos históricos. Porém, por sugestão da banca examinadora na qualificação da tese, a terminologia foi repensada, e optou-se por referir-se a tais obras simplesmente como filmes. Tal opção se deve a dois motivos apontados pela banca: 1. Toda e qualquer produção cinematográfica tem relações com o conhecimento histórico e pode servir ao ensino de História, isso depende principalmente da forma como são abordadas; 2. A expressão “filme-histórico” remete à noção de um filme realizado com intenções e a partir de procedimentos especificamente vinculados à produção e divulgação de conhecimentos históricos, como no caso das produções do Ince, e na presente pesquisa não houve a preocupação tal especificidade nos filmes escolhidos. Ainda assim, como a expressão “filme-histórico” foi utilizada no desenvolvimento dos estudos exploratórios, será mantida quando referir-se explicitamente ao conteúdo desses estudos. E também será mantida a terminologia quando se tratar de citação de pesquisadores que a utilizam em seus trabalhos.

GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO DA EXPRESSÃO “FILME-HISTÓRICO” PELOS ALUNOS



FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

A partir da constatação de que a maioria dos alunos possuía alguma ideia do que significaria a expressão “filme-histórico”, pôde-se tentar analisar a resposta referente à questão seguinte, na qual foram indagados sobre qual seria o significado da expressão. As respostas variaram muito, mas foram categorizadas e explicitadas na tabela a seguir:

TABELA 3 – O QUE OS ALUNOS CONSIDERAM COMO UM “FILME-HISTÓRICO”

O que significa a expressão “filme-histórico”?	
Resposta	Número de citações:
Filmes que marcaram história, muito importantes ou muito assistidos, premiados, que ainda são vistos mesmo sendo antigos, “um filme que vai ficar para a história”.	32
Filmes que contam alguma história sobre o passado	20
Filmes que contam histórias baseados em fatos reais	18
Filmes antigos	17
Filmes que nos informam sobre a história	9
Que mostra um conteúdo da disciplina de História	5
Filmes que contam uma história	5
Conta um fato que marcou a sociedade ou o mundo	4
Filmes de época	3
Outras respostas	19

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Como complementação à questão anterior, também foram questionados em relação a que características um filme precisa apresentar para ser classificado como histórico.

TABELA 4 – COMO OS JOVENS CARACTERIZAM UM FILME COMO HISTÓRICO

<b>O que um filme precisa apresentar para ser classificado como histórico?</b>	
<b>Resposta</b>	<b>Número de vezes que foi citada</b>
Contar uma história real	22
Contar uma história do passado	12
Contar fatos que têm grande importância histórica	10
Ser um filme antigo	6
Marcar a vida de quem o assistiu	5
Apresentar cenários, objetos ou vestimentas antigas	4
Histórias de guerra	4
Contar a história de um povo, cidade ou país	3
Ser muito assistido	2
Apresentar a imagem em preto e branco	1
Ter uma parte verídica	1
<b>Filmes passados pelo professor</b>	1
Biografias	1
Ter causado impacto na época em que foi lançado	1
Mostra o conteúdo histórico	1
Ser um filme mais sério	1
<b>Ser bom para o conhecimento</b>	1
Documentar uma história	1
Um filme inteligente e interessante	1
<b>Comprovado por documentos históricos</b>	1
Não soube como classificar	2

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

A noção de “filme-histórico” não foi orientada previamente pelo professor/investigador – ao contrário do que foi feito no estudo exploratório 1. A primeira constatação a que se chegou a partir das informações obtidas com as duas questões anteriores é que é possível entender que há uma indefinição sobre “filme-histórico”, e há uma oscilação entre quatro categorias básicas:

- . Filmes que marcaram época e atraíram grande público, por isso foram muito importantes num determinado período;

- . Filmes que se relacionam com o conhecimento histórico, retratando conteúdos e servindo como ferramentas de aprendizagem da história;
- . Filmes constituídos a partir da preocupação em retratar fatos reais, histórias verídicas;
- . Filmes que pertencem ao passado e que podem trazer o conhecimento de outra época.

No lugar de descartar alguma dessas categorias, é interessante tentar compreender por que elas se fizeram presente. A primeira noção é a ideia de que histórico é algo que foi importante, marcou época, mobilizou muitas pessoas. Uma concepção de História como a glorificação de grandes feitos. As outras concepções demonstram ideias que se relacionam mais à epistemologia do conhecimento histórico, como a preocupação com a verdade, a possibilidade de acesso ao passado por fontes e a relação entre conhecimento e aprendizagem histórica. Dessa forma, podem-se agrupar as respostas em dois campos principais: **1.** Uma ideia de História como um conjunto de feitos que marcam grande grupo de pessoas; **2.** Ideias soltas que se relacionam com a epistemologia do conhecimento histórico. É essa segunda parte que interessa a esse estudo, e que será problematizada no decorrer da pesquisa.

Para continuar a refletir sobre esse pensamento histórico dos jovens alunos, duas outras questões aplicadas se mostraram relevantes: 1. Como você definiria um filme como mais histórico? 2. Como você define um filme como menos histórico? Deve-se notar que durante as respostas, eles oscilaram entre citar um filme mais ou menos histórico ou definir um critério específico. Por isso todas as respostas foram consideradas\*.

A definição de filme histórico e não histórico entre os alunos parte de critérios variados e bem interessantes, que podem ser definidos de forma apenas parcial. Os alunos citaram diversas produções cinematográficas como mais ou menos históricas. Mesmo que essa não tenha sido a pergunta, tais respostas podem ser analisadas a partir de um olhar mais detalhado sobre quais obras citaram em cada categoria.

No caso dos filmes considerados “menos históricos” pelos alunos, apareceram os de ficção em sua maioria, e apenas duas deles foram baseados em personagens e acontecimentos reais. Dessa forma, fica aparente a predominância da definição dos películas que apresentam enredos ficcionais, apelam para o fantasioso e/ou utilizam recursos de animação, como os menos históricos. O que se pode definir como primeiro critério de classificação da historicidade o realismo. Os estudantes só consideram históricos filmes que, de alguma forma, se vinculam à realidade.

Entre os alunos que definiram critérios específicos para qualificar o filme como menos histórico, encontram-se dados relevantes, especialmente os que revelam apreço pela relação com

---

\* Ver tabela 19 – Anexos.

a verdade que deixam de priorizar, sendo portanto desqualificados. Alguns gêneros, como ação, comédia e desenhos também foram considerados como formas de expressão que inviabilizam a possibilidade de se constituir um “filme-histórico”, e o fato de não serem antigos também apareceu como critério.

Quanto à definição dos filmes “mais históricos”, também houve a citação de um conjunto de obras. Contudo um olhar mais aproximado sobre as obras citadas pode evidenciar novamente a falta de unidade na definição do que seja histórico pelos alunos. Entre as citadas, encontram-se as seguintes variantes:

- . Filmes com grande apelo de público e mídia;
- . Filmes com temáticas históricas propriamente ditas;
- . Filmes que se remetem a outras épocas.

Vale citar que o filme “Titanic” reúne as três características anteriormente definidas, talvez por isso tenha sido citado mais vezes como “mais histórico”. Outra obra muito indicada foi “Guerra de Canudos”, trabalhado em aula e talvez por isso tenha sido considerado “mais histórico”, não tendo aparecido nenhuma das vezes como “menos histórico”.

Dentre os critérios utilizados pelos alunos para a qualificação dos filmes, nota-se que produções com muita importância, seja pela repercussão ou pela forma com que afetam o público, são definidas como mais históricas. Também alguns critérios relacionados ao conhecimento histórico são ressaltados como forma de classificação, como o da verdade. Contudo aspectos relacionados à boa qualidade das produções e ao fato de retratarem acontecimentos e personagens de grande relevância, também são colocados como formas de qualificar um filme como mais histórico.

Prevalece então a variedade nas definições do que seja um “filme-histórico”. De um lado, são entendidos como obras dedicadas a difundir o conhecimento do passado. Por isso se cobra seriedade, realismo, verdade e objetividade. De outro, classifica-se como históricas as produções de grande difusão comercial, com grande apelo emocional, e que de alguma forma se tornam impactantes para o público. O conceito de histórico oscila entre algo que tem grande importância e algo que se remete ao passado e a seu conhecimento.

Para observar melhor a forma como tais jovens definem o que concebem como “filme-histórico”, foi perguntado também quais os filmes históricos já assistiram, e prevaleceu a complexidade para a análise. Apesar da maioria se referir aos que tratam de temáticas históricas, obras de ficção, que remetem a outras épocas, também foram citadas.

Além de obras de ficção que não se remetem a outras épocas, ou seja, filmes que de alguma forma foram considerados importantes ou interessantes, mas que não necessariamente se



relacionam com o conhecimento histórico. Nesse caso, o filme mais citado foi justamente aquele trabalhado em aula com as turmas no início daquele ano letivo, “Guerra de Canudos”\*.

Contudo a maioria dos alunos citou filmes que realmente se relacionam de alguma forma com o conhecimento histórico, seja por retratarem outras épocas, seja por abordarem temáticas históricas específicas. Enfim, como já foi ressaltado, o estudo evidencia como há um conjunto de concepções às quais os jovens atrelam a noção de filmes históricos, por isso é possível categorizar alguns dos citados por eles conforme a ideia predominante:

- 1. Obras de grande repercussão** — *Titanic, Lagoa Azul, Dois filhos de Francisco, Marley e eu, O auto da compadecida, Exterminador do futuro, Guerra dos titãs, Nascido para matar, Harry Potter, O poderoso chefão, Naufrago, Guerra dos mundos, A Era do Gelo;*
- 2. Filmes sobre temas históricos específicos** — *Guerra de Canudos, Troia, Resgate do soldado Ryan, Trezentos, Holocausto, O menino do pijama listrado, Bastardos inglórios, Operação Valquíria, A lista de Schindler, Invictos, Bomba de Hiroshima, As Torres Gêmeas, O pianista, O triunfo da vontade;*
- 3. Filmes sobre personalidades históricas** — *Olga, Jesus Cristo, Tiradentes, Hitler, Lula: o filho do Brasil;*
- 4. Filmes antigos ou filmes de época** — *Indiana Jones, Arca de Noé, Guerra do fogo, Mazaroppi, Os trapalhões no Sertão, Os três patetas, A noviça rebelde, Charles Chaplin, E o vento levou, Doutor Givago, Nos tempos da brilhantina.*

A categorização dos filmes citados pelos alunos como “filmes-históricos” que já assistiram demonstra novamente como suas ideias são complexas na definição desse termo. Na primeira categoria, produções que não têm propriamente temática histórica ou realista são citadas. Logo, nota-se que se tratam de definições mais vinculadas à grande repercussão da obra ou a algum impacto que elas tenham causado para os alunos.

Outras três categorias se relacionam diretamente com questões históricas. Foram citados películas que têm relação com conteúdos históricos específicos, como nazismo, que foi o mais presente nas obras citadas. Outra categoria foi aquela em que não tratam de temas, mas de personalidades de grande repercussão histórica. Uma última interessante foi aquela na qual os alunos tratam como históricos aqueles ambientados em outras épocas, seja por serem produções antigas que refletem essa diferença temporal, ou por se tratarem de obras que tematizam épocas antigas, mesmo se tratando de filmes de ficção.

Enfim, foi importante notar como muitos jovens definem diversas formas de relação entre filmes e história, sendo grande o número que atribui a tais obras qualidades propriamente ligadas

---

\* Ver tabela 20 – Anexos.

à epistemologia do conhecimento histórico, como estabelecer critérios de verdade, retratar outras épocas ou construir narrativas sobre personagens e eventos históricos. Nesse sentido, investigou-se também como compreendem a noção de aprendizagem da história a partir das produções.

### *1.2.3.3 Filmes e aprendizagem histórica na concepção dos jovens*

No percurso da investigação foi questionado aos jovens se viam a possibilidade de aprender História com os filmes. Dos 96 alunos que participaram da pesquisa, apenas 7 afirmaram que não ajudam na aprendizagem histórica, e as justificativas foram:

- . “O que vale é o conteúdo”;
- . “Porque é só coisa inventada”;
- . “Não aprendemos nada”;
- . “Na maioria das vezes inventam ou distorcem a história”;
- . “O que se aprende nos filmes não tem a ver com a vida real”;
- . “Muita coisa é mentira”;
- . “A maioria dos filmes não fala sobre História”;

Nota-se que três das respostas foram dadas num sentido geral, entendendo filmes como toda produção cinematográfica. Dessa forma, como a maioria deles não trata do conhecimento histórico, esse fato direcionou as repostas. Uma das respostas demonstrou uma criticidade por parte do aluno, que duvida da validade das produções por acreditar que a História é distorcida. Outro também apresentou criticidade ao afirmar que o conteúdo não se relaciona com suas experiências, ou seja, com a “vida real”. Uma das respostas não ficou clara, pois o aluno afirmou apenas que não aprende nada. E outra demonstrou, aparentemente, que considera válido apenas o conteúdo histórico trabalhado em aula como o que proporciona aprendizagem histórica.

Já a grande maioria dos jovens respondeu afirmativamente à questão, entendendo que os filmes ajudam na aprendizagem histórica. Quando questionados sobre como tal facilitação da aprendizagem é proporcionada pelo cinema, as respostas foram variadas\*. Maior dinamismo, poder das imagens, facilidade de compreensão, maior volume de informações sintetizadas, são essas as constatações que podem ser extraídas das respostas dos alunos, ou seja, o cinema é compreendido como uma linguagem que qualifica aprendizagem histórica por transmitir o conhecimento de uma forma que facilita a compreensão e o envolvimento com a História.

---

\* Ver tabela 21 – Anexos.

Para tentar compreender essa concepção de aprendizagem, os alunos foram questionados sobre as experiências de aprendizagem com “filmes-históricos” em aula que tiveram. Foi solicitado que definissem o que destacariam como positivo e o que apontariam como negativo em tais experiências. Contudo muitos alunos, no lugar de destacarem os pontos, apenas assinalaram positivo ou negativo, sendo que praticamente todos esses assinalaram no positivo. Além de alguns que se referiram ao conteúdo do filme ou colocaram o nome, e daqueles que citaram uns como positivos e outros negativos. Dessa forma, poucas respostas completas foram dadas a essa questão \*\*.

Analisando as respostas dadas quanto à experiência dos alunos com filmes em aulas de história, pode-se notar que a maioria dos fatores negativos ressaltados não se refere propriamente ao filme ou tema trabalhado, mas sim às dificuldades quanto à exibição da película. O desconforto, a dificuldade em manter a atenção, o tempo excessivo de duração, a falta de adequação ao tempo das aulas, enfim, uma série de fatores que atrapalha a concentração dos estudantes e a possibilidade de aproveitar melhor a atividade de exibição do filme.

Outros fatores importantes podem ser destacados nas experiências ressaltadas como negativas. Um aluno ressaltou a qualidade do próprio filme como de pouca atratividade e outro que os professores passaram produções sem sentido. O que pode ser aqui entendido como aqueles não relacionados ao conteúdo trabalhado ou que os estudantes não conseguiram compreender.

Também respostas como: “ter que escrever depois do filme”, ou “perder aulas durante o filme”, mostram dois lados opostos da mesma questão. De um lado, um aluno compreende que a exibição do filme deveria ser desvinculada da aula, por isso nenhuma atividade deveria ser solicitada. Por outro, um estudante adota uma postura crítica em relação à exibição, por considerar tal atividade como distração, perda de tempo em relação ao andamento normal da aula.

O número de respostas apontando experiências negativas foi bem menor do que aquelas que apresentam experiências positivas. E dessas, pode-se fazer uma análise mais detalhada, no sentido de compreender se revelam algo mais do que respostas superficiais dadas na questão anterior sobre o que os alunos consideram como possível de aprender com filmes.

A resposta mais citada, na qual afirmam que aprenderam coisas importantes, deve ser entendida como algo relevante. Ao considerar que o aprendizado filmes foi importante, e que foram várias coisas aprendidas, volta-se à questão do potencial que a produção tem de transmitir conhecimento de uma forma complexa, que ainda precisa ser melhor compreendido. Além de ser

---

\*\* Ver tabela 22 – Anexos.

possível inferir que as coisas importantes, às quais os alunos se referem, podem não ter relação direta com o conteúdo trabalhado pelo professor.

Entende-se então que o dinamismo da linguagem fílmica é apreciado pelos alunos, que muitas vezes vão além do que se espera deles quanto à interpretação das múltiplas mensagens transmitidas.

Outra resposta muito citada foi aquela que apresenta a ideia de que o aprendizado foi facilitado pelo trabalho com o cinema, ou que conseguiram aprender melhor ou mais coisas. Novamente a questão da linguagem é colocada em primeiro plano. Assim como o maior interesse, a facilidade de compreender a explicação do professor, o fato de prestarem mais atenção, enfim, vários fatores foram destacados como positivos por permitirem uma aprendizagem de forma alternativa à rotina em sala de aula.

Não se pode deixar de destacar que alguns jovens continuam compreendendo a exibição de filmes como uma forma de fugir da rotina, por isso ignoram os fins didáticos da atividade. Por isso respostas como maior diversão, fuga da rotina, não precisar ler nem copiar, perder o tempo da aula regular e dormir durante a apresentação revelam um aspecto disciplinar e pedagógico que foge aos objetivos dessa pesquisa. Mas não se pode deixar de considerar esse desinteresse dos alunos pela aula, e o fato de considerarem as produções como forma de fugir da rotina, no lugar de uma oportunidade de aprendizado.

Três respostas dadas pelos alunos a essa questão são as mais complexas e permitem refletir sobre limites e possibilidades do trabalho com filmes históricos em aulas de História. A primeira é “podemos ver e imaginar aquela época”. Essa resposta revela um interesse pela História, e a produção é pensada como forma de ampliar a imaginação histórica, estimular os sentidos e fazer com que a experiência com o conhecimento histórico seja mais efetiva. A segunda é “ver o que aconteceu realmente”. Nesse caso, o cinema não é pensado como um estímulo à imaginação ou à experiência de aprendizagem, mas sim uma janela aberta ao passado.

A confiança de que o filme pode trazer a experiência histórica efetiva para a tela é uma questão problemática a ser levada em consideração. Por isso o trabalho aqui proposto atenta-se para a articulação com as categorias que fundamentam o conhecimento histórico.

A terceira resposta complexa foi “aprender os dois lados da história”. Nesse caso, qualquer análise ficaria apenas nas suposições, pois não há como saber por que o aluno pensa que a História tem dois lados, e por que o filme torna possível ver esses dois lados. Contudo é um dado interessante para se analisar no andamento da pesquisa.

Nota-se uma divisão entre os jovens. Alguns consideram os filmes uma grande oportunidade de aprendizado, e apresentam diversas formas de tentar explicar como essa aprendizagem é possível, focando-se especialmente na ideia de que há uma melhor compreensão

do conhecimento a partir dele. E, por outro lado, muitos apresentam a ideia de que a exibição é uma atividade de distração, que permite momentos de fuga da rotina dos estudos para apreciação da produção cinematográfica ou apenas ficar sem fazer nada.

Contudo antes de apresentar a proposta metodológica de pesquisa final, embasada a partir das constatações dos estudos exploratórios, é preciso justificar e esclarecer as opções dessa pesquisa. A seguir, é apresentado um conjunto de análises sobre como o cinema se caracteriza como linguagem específica, que mobiliza sentimentos e ideias nos sujeitos. Também serão aprofundadas as reflexões sobre categorias históricas problemáticas concernentes à relação entre cinema e conhecimento histórico, e que têm grande influência na forma como os jovens compreendem a aprendizagem possibilitada pelos filmes.

## 2. FILMES E COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

O presente capítulo tematiza possíveis relações entre cinema e cognição histórica situada, e se subdivide em três pontos de análise. O primeiro tem por intuito problematizar as relações entre cinema, linguagem e conhecimento, trazendo definições sobre experiência fílmica como processo de aprendizagem. São analisados os mecanismos centrais da linguagem dos filmes na construção de efeitos de realidade, além dos aportes teóricos sobre as relações entre cinema e conhecimento histórico.

Há uma preocupação em esclarecer como diversos teóricos têm se preocupado em debater os limites da linguagem fílmica em produzir e difundir conhecimento histórico, e como é possível contribuir com esse debate, redefinindo o entendimento do relacionamento dos filmes com a história.

O segundo tópico de análise tem como temática a aprendizagem histórica situada a partir dos filmes, buscando definir fundamentos teóricos da investigação que se propõe. Dentre os pontos centrais dessa fundamentação, destaca-se a compreensão do desenvolvimento da consciência histórica como processo de aprendizagem e explicitação da importância dos conceitos de cognição histórica situada e de formação histórica.

No terceiro tópico é efetuada a análise de um estudo exploratório que trouxe dados sobre a relação entre jovens estudantes e o conhecimento histórico a partir dos filmes, no qual se notou como as questões da intencionalidade, como fator subjetivo da produção do conhecimento e objetividade, como elemento relacionado à garantia de validade do conteúdo histórico abordado pelas obras cinematográficas, se apresentam de forma problemática nas ideias históricas expressas pelos estudantes. Constitui-se ainda um debate teórico sobre intencionalidade e objetividade como categorias relevantes no âmbito da epistemologia do conhecimento histórico, chegando-se à questão da abordagem multiperspectivada dos filmes como estratégia problematizadora da relação dos jovens com o conhecimento. Por fim, apresenta-se um estudo empírico que detectou como jovens estudantes lidam com a questão da multiperspectividade a partir da abordagem da história pelos filmes, e ficam evidenciadas questões que dão subsídios à elaboração da estratégia investigativa.

## 2.1 “EXPERIÊNCIA FÍLMICA” COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Mobilizar a aprendizagem histórica dos jovens estudantes a partir dos filmes envolve algumas questões complexas, que devem ser aqui melhor definidas e analisadas. Tais questões dizem respeito às especificidades do cinema como linguagem e artefato cultural que se relaciona com o conhecimento histórico.

No âmbito da linguagem, alguns temas serão aqui desenvolvidos para observar os potenciais e limitações dos filmes, como artefatos culturais que podem ser trabalhados no ensino de História. Serão abordadas definições importantes, como a produção da realidade a partir do olhar da câmera, a experiência fílmica como processo de aprendizagem e as formas pelas quais o cinema se relaciona com o conhecimento histórico.

Seguindo as reflexões de Antonio Costa (1989), podem-se distinguir pelo menos três categorias a partir das quais o cinema se torna objeto de análise, reflexão e investigação. Em primeiro lugar, trata-se de pensar o cinema como *instituição*. Essa terminologia engloba o espaço que a produção cinematográfica ocupa na sociedade, seja como indústria ou como obra de arte, e as inter-relações que estabelece com a cultura, a política e os outros campos sociais. É interessante notar como o cinema produz narrativas que são difundidas e se tornam referência cultural.

Mas as narrativas cinematográficas ou histórias que o cinema conta têm também muito a ver com a economia e a ideologia. No primeiro caso, porque uma produção cinematográfica constitui-se como grande empreendimento comercial, que necessita de grandes investimentos nos seus processos de produção e difusão.

A grande indústria cinematográfica é dominada por grandes corporações empresariais, fundadas na lógica da concorrência capitalista. Já no campo da ideologia, o cinema atua como produto de consumo de massas, que conta histórias que são assistidas por milhões, ou até bilhões de pessoas em todo o mundo. Mas essas histórias, que aparecem sob a forma de narrativas, desapegadas de qualquer interesse subjacente, que desvie do objetivo de contar a história, também carregam discursos ideologicamente direcionados.

Padrões de comportamento, como a exaltação do individualismo e da livre-iniciativa, o prazer do consumo e o apreço pela concorrência; Valores políticos, como ideais de liberdade individual, obediência às leis e às instituições, garantia da propriedade e direito à participação política. São esses alguns dos discursos fortemente marcados por visões de mundo ligadas à defesa do sistema capitalista como forma natural de organização social, transmitidos constantemente pela indústria cinematográfica, principalmente aquela advinda das produções *hollywoodianas*, que evidenciam o caráter ideológico do discurso cinematográfico.

E ainda, como produto comercial que visa à aceitação e ao consumo por parte do público-alvo, a instituição cinematográfica também se ocupa de explorar elementos profundos da psique humana, estimulando o imaginário, agindo na conformação de símbolos e fomentando desejos mais íntimos das pessoas. Tal questão tem profunda relação com a forma pela qual o cinema se relaciona com a cultura e com os padrões de sociabilidade e o comportamento da coletividade.

Uma segunda categoria é a do *dispositivo*, que se trata de perceber como o cinema é um mecanismo que se organiza a partir da definição de determinadas funções. Por se tratar de um produto coletivo, um filme precisa de produtores, diretores, roteiristas, atores, técnicos, cinegrafistas, e muitos outros profissionais para ser elaborado.

Para que esse dispositivo complete, é preciso que todos assumam seus papéis e o executem de forma adequada. Por isso, os papéis sociais são definidos em relação ao cinema, e nisso também se insere o público, ou seja, no interior da *instituição* cinematográfica encontra-se o *dispositivo* cinematográfico, que para funcionar precisa que seus agentes compreendam muito bem essa relação (COSTA, 1989).

A terceira categoria definida por Costa (1989), de maior interesse para o presente trabalho, é a do cinema como *linguagem*. Nesse caso, é preciso entender que o cinema é um veículo voltado a transmitir mensagens, que são apresentadas sob a forma de narrativas filmadas. Contudo o processo de elaboração dessas mensagens possui regras e convenções próprias, que as configuram como linguagem particular. Apesar de seu parentesco com literatura, teatro e televisão é preciso entender as particularidades do cinema, por isso a opção dessa tese é por trabalhar com a especificidade da “linguagem fílmica”.

Análises seguintes abordam o cinema como produtor de mensagens e sentidos, que se relacionam com o conhecimento histórico e atingem espectadores no interior de uma cultura histórica, tornando-se referenciais no contexto da narrativa histórica que fundamenta operações da consciência histórica. Contudo, nesse primeiro momento, a intenção é apresentar reflexões sobre força mobilizadora do cinema como emissor de mensagens que atingem o público de forma intensa, provocando sensações e compreensões específicas:

*[...] la cinematografía, llamada también cinema, es una forma de expresión lograda gracias a la combinatoria de imágenes y movimientos. Y como cualquier expresión humana, sometida a la combinación de las leyes de la ética, la estética y la dialéctica. Es ética, en tanto que resulta de una **volición precisa de quién se expresa**. Es estética, en tanto que el **emisor** del mensaje escoge una **forma precisa** de entre la infinidad de formas posibles. Y resulta **dialéctica** por cuanto **interpela al receptor** y a sus capacidades no solo de **almacenar** información, sino también de discernir si existe o no armonía entre las formas y su contenidos, entre los significantes y los significados. (PORTER; GONZÁLES; CASANOVA; 1994: 6, grifo dos autores)*



Na dialética entre as mensagens emitidas por uma película fílmica, produzidas intencionalmente no sentido de construir determinados significados, e a interpelação do espectador, o qual interpreta essas mensagens e atribui sentidos de acordo com suas experiências culturais e seu processo de cognição, que se visa a estabelecer um foco de análise. Para isso, não se pode fugir de abordar algumas reflexões sobre a recepção das mensagens fílmicas, e como tais experiências podem se converter em processo de aprendizagem histórica.

### 2.1.1 Relações entre filmes e espectadores

Moscarielo (1985) apresenta aspectos básicos dos estudos sobre o comportamento dos espectadores durante a experiência fílmica. Segundo análises dessa área, o filme provoca uma forte “impressão de realidade” no espectador, e mesmo a consciência de se estar assistindo a um filme não é suficiente para neutralizar o “*poder alucinatório*” exercido sobre espectadores. Por isso, há uma constante interação entre filme e espectador, num processo no qual são mobilizadas expectativas, sentimentos e frustrações, e o público se envolve de forma intensa com a narrativa fílmica. A consciência dessa interação por parte daqueles que produzem a obra cinematográfica os leva a exercer certo poder sobre o público, pois:

*[...] o cinema, seja qual for a maneira como pretenda comunicar conosco e qualquer que seja o tipo de “discurso” que queira fazer-nos, não pode deixar de ter bem presentes as leis da filmologia e as suas aplicações concretas. E tem apenas a ver com o seu sentimento de honestidade utilizá-las para fins “regressivos” ou servir-se delas para provocar o nosso envolvimento “intelectual” e para tornar o “sonho” fator de tomada de consciência racional. A evocação do imaginário não é perigosa em si mesma. Passa a sê-lo quando é comandada pela vontade de camuflar as contradições do real, ou então de lhes dar uma solução puramente consolatória. **A mentira, no cinema, apresenta todos os caracteres de verdade.** É por isso que, perante a ficção fílmica, é preciso estar bem desperto e nunca perder de vista os movimentos efectuados pela linguagem, sem contudo renunciar ao prazer da visão. (MOSCARIELO, 1985: 67, grifo meu)*

Essas “mentiras” contadas como verdades são a chave da produção de sentidos pela linguagem fílmica. A captação do real para construção das mensagens na tela leva o espectador ao constante processo de se colocar em presença da história narrada, de ser um participante oculto, e por isso receber as mensagens com uma carga muito forte de realismo.

Apesar da propensão do espectador a perceber sua presença fora do filme, ele é sempre convidado a uma entrega total à História. Mesmo com a fragmentação do mundo espacial que se apresenta na tela, a mente humana os restitui integralmente, assim como o tempo, que não é

linear, mas é conformado sob a percepção de linearidade. A obra cinematográfica é um veículo de uma alusão, que depende de uma interação, pois cabe ao espectador completar o sentido formulado pela linguagem (MOSCARIELO, 1985).

Nesse sentido, é interessante analisar a ideia de Paulo Menezes, que define a relação entre cinema, real e espectador como uma *representificação*, ou seja:

*[...] como algo que não apenas torna presente, mas que também nos coloca em presença, é percebido como uma unidade em sua relação com o espectador. O filme visto aqui como um filme em projeção, é percebido como uma unidade de contrários que permite a construção de sentidos. Sentidos estes que estão na relação, e não no filme em si mesmo. **O conceito de representificação realça o caráter construtivo do filme**, pois nos coloca em presença de relações mais do que na presença de fatos e coisas. [...] Isso permite se pensar o tempo como entrecruzamentos e não como sucessão, nos termos de Benjamin, onde não existe linha reta entre o passado, o presente e o futuro, sendo a eternidade e não o tempo infinito, mas as infundáveis articulações do passado no presente, adquirindo a cada vez novos significados. A representificação seria a forma de experimentação em relação a alguma coisa, algo que provoca reação e que exige nossas tomadas de posições valorativas, relacionando-se com o trabalho de nossas memórias voluntária e involuntária que o filme estimula. (MENEZES, 2003: 7, grifo meu)*

Entender essa relação que o espectador – no caso da presente pesquisa os jovens estudantes – estabelece com o que os filmes transmitem, é importante justamente porque essa relação com a memória, os valores e as ideias históricas que eles mobilizam é o que se busca entender. Mas não se pode perder de vista que a linguagem fílmica interpõe questões que tornam mais complexa a relação.

Daniel Dayan apresenta alguns fatores de análise centrais quando se pensa em abordar os processos de recepção no contexto da experiência fílmica. Segundo esse pesquisador: “Estudar a recepção é entrar na intimidade destes outros (os sujeitos que assistem ao filme) e encarar que os universos de significação que aí são elaborados podem ser caracterizados de outra maneira que não em termos de alienação ou de carência” (DAYAN, 2009: 63).

Mais do que ver uma experiência fílmica por meio das carências de compreensão dos jovens sobre o filme, ou então da alienação que os discursos ocultos na narrativa fílmica proporcionam, é importante observar os “universos de significação” produzidos nessa relação e como se relacionam com a aprendizagem histórica dos sujeitos envolvidos. Esse é um dos fundamentos dos estudos sobre recepção fílmica, que aqui serão tomados como guias na orientação das reflexões. É preciso, portanto, compreender a base desses estudos, que pode ser assim sintetizada:

*Combinando análise textual e pesquisa empírica, semiologia e sociologia do público, teoria literária e ciências sociais, a pesquisa sobre a recepção se dá sobre um objeto que não é nem a psicologia do espectador individual nem a coerência estrutural do texto, mas a natureza da relação entre texto e leitor. Assim se constitui o que hoje se convencionou designar como “o modelo texto-leitor.” (DAYAN, 2009: 65)*

Seguindo as proposições de Livingstone\* e Wolf\*\*, Daniel Dayan resume as concepções gerais desse campo de estudos em seis pontos:

*1. O sentido de um texto não faz parte integrante do texto. A recepção não é absorção passiva de significações pré-construídas, mas o lugar de uma produção de sentidos. A ambição da análise textual – deduzir a leitura (e o leitor) do texto – está, portanto, rejeitada; 2. Esta rejeição passa pelo abandono de todo modelo de interpretação que privilegie o saber do analista. Uma vez que a pesquisa a respeito da recepção se reivindica de uma abordagem empírica, é preciso reconhecer que as estruturas do texto não são senão virtuais tanto como leitores ou espectadores não ativá-las. O saber de um texto, por sofisticado que seja não permite prever a interpretação do que ele receberá; 3. Em ruptura com uma concepção linear da comunicação, o princípio que requer que os códigos que presidem à produção das mensagens sejam necessariamente aqueles aplicados ao momento da recepção está igualmente rejeitado. Uma vez que reconhecemos a diversidade dos contextos onde a recepção se efetua e a pluralidade dos códigos em circulação no interior de um mesmo conjunto linguístico e cultura, não há mais razão para que uma mensagem seja automaticamente decodificada como foi codificada. A coincidência da decodificação e da codificação pode ser sociologicamente dominante, mas teoricamente não é mais do que um caso de figura possível\*\*\*; 4. Os estudos de recepção remetem a uma imagem ativa do espectador. O espectador não pode somente retirar do texto satisfações incompreendidas pelo analista, mas pode também resistir à pressão ideológica exercida pelo texto, rejeitar ou subverter as significações que o texto lhe propõe. A latitude interpretativa deixada para o espectador está ligada à relativa polissemia dos textos difundidos, polissemia que os torna dificilmente redutíveis à simples presença de uma mensagem; 5. Passamos assim de um receptor passivo e mudo a um receptor não somente ativo, mas fortemente socializado\*\*\*\*. A recepção se constrói num contexto caracterizado pela existência de comunidades de interpretação. Através do funcionamento destas comunidades, a inscrição social dos espectadores resulta determinante. Ela se traduz pela existência de recursos culturais partilhados cuja natureza determinará a da leitura; 6. A recepção é o momento onde as significações de um texto são constituídas pelos membros de um público. São estas significações, e não as do texto em si, e ainda menos as intenções dos autores, que servem de ponto de partida para as cadeias causais conduzindo às diferentes espécies de efeitos atribuídos à televisão. O que pode ser dotado de efeitos, não é o texto concebido, ou o texto produzido, ou o texto difundido, mas o texto efetivamente recebido. (DAYAN, 2009: 65-66)*

---

\* LIVINGSSTONE, Sonia. *The text-reader model of the television. Audience*. Artigo apresentado no colóquio “Públic et Reception”, Paris, Centre Georges-ompidou, 1989.

\*\* WOLF, Mauro. *Analyse textuelle et recherche en communications: une convergence problématique*. In: *Hermès, n 11, Paris, 1992*.

\*\*\* HALL, Stuart. *Encoding, decoding*. In: HALL, Stuart *et all. Culture, media, language*. Londres : Hutchinson, 1980.

\*\*\*\* GHIGLIONE, Rodolphe. *Psychologie et réception*. In: *Reading television*. Londres: Methuen, 1978.

É possível absorver algumas dessas contribuições para a presente pesquisa, como, por exemplo, a questão do significado dos filmes não estar totalmente realizado na própria obra, mas depender de uma relação com o espectador para se completar, e tal significação necessitar de um trabalho empírico para ser percebida. Também é importante absorver a ideia do espectador ativo, que pode resistir a pressões ideológicas, rejeitando ou subvertendo significações propostas pelo texto.

Fatores de significação atribuídos pelos espectadores dependem do que Dayan chama de *recursos culturais*. Nesse sentido, a relação entre consciência e cultura históricas é fundamental. Tais recursos são partilhados, e por isso os jovens são entendidos como um grupo que inserido numa cultura relativa à sua geração, bem como se relacionam com a cultura histórica e a escolar.

Ainda sobre estudos da recepção fílmica, algumas outras noções são importantes. Um processo que chama a atenção é a *aura* do filme.

Moscarielo (1985) argumenta que assistir à projeção de um filme numa sala escura é uma atividade específica, que possibilita sensações peculiares que outros ambientes inibem. Trata-se de um clima particular que reina em qualquer sala de cinema, pois se trata de uma arte coletiva que se dirige à pessoa em particular. A sensação de se estar em presença da história filmada, de ser um participante oculto da cena só se processa num ambiente em que o espectador se isola de interferências externas e vive intensamente a experiência fílmica.

Assim, com a “sala às escuras, ausência de interferências sonoras, isolamento psicológico dos demais. Só se desfrutarmos estas condições é que o filme pode nos revelar seu segredo” (MOSCARIELO, 1983: 73). Obviamente esse é um plano ideal, que pode ser reproduzido parcialmente e com dificuldades num espaço escolar.

Um último ponto a se analisar nessa relação entre filme e espectador são os limites de plausibilidade da “verdade fílmica”. Segundo Moscarielo:

*Obra de ficção que se inspira no verossímil, o filme serve-se da mesma reserva de material narrável que o romance, sem que se ponha o problema de aquilo que pretende narrar-se ter ou não acontecido verdadeiramente a alguém em qualquer lugar numa determinada época histórica. Procurando corresponder às exigências da mitografia e na às da historiografia, o filme inscreve sua narração sempre a partir de uma hipótese. [...] A única verdade que um filme deve respeitar não é, portanto, a inerente à esfera do acontecido, mas relativa à esfera do “acontecível”. (MOSCARIELO, 1985: 75)*

Segundo a concepção anterior, no momento em que assiste a um filme o espectador se envolve na história, e deixa de distinguir entre realidade e ficção. Aspectos ficcionais só são identificados quando fogem da esfera do verossímil, caso contrário, tudo é tomado como verdade

em sua plenitude. Assim a complexidade da “experiência fílmica” em sua relação com a História situa-se no fato de que, em se tratando de filmes que abordam acontecimentos “reais” e obras que tomam uma ambientação realista como forma de construir suas histórias, não é de se estranhar que jovens participantes da atividade se envolvam de forma plena nessas narrativas. Surge então uma pergunta central: **que impactos o envolvimento com a narrativa fílmica provoca nas ideias históricas dos jovens?** E chega-se, dessa forma, a outra questão que direciona essa tese: **assistir a um filme possibilita uma relação de aprendizagem histórica ou apenas uma experiência de envolvimento com uma narrativa fílmica?**

Enfim, as reflexões sobre a recepção fílmica dão subsídios à estratégia de pesquisa, mas não a direcionam de forma central. O chamado *leque cultural* ao qual se refere Dayan (2009) é um termo muito abrangente e que foge aos referenciais desta tese. A ideia de sujeitos, que mobilizam a consciência histórica a partir da narrativa no interior da cultura histórica é o que limita a abordagem desse processo de recepção das mensagens fílmicas, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento histórico.

A estratégia de investigação foi traçada no sentido de possibilitar a compreensão desses impactos, mas também de complexificar essa relação. Uma alternativa para se testar os limites dessa força interpeladora de uma narrativa fílmica foi proporcionar outras experiências, com produções distintas, que também constroem narrativas sobre o mesmo tema, mas a partir de pontos de vista divergentes. Tal estratégia será melhor definida em outro momento.

### 2.1.2 Linguagem fílmica e produção de “realidades fílmicas”

A primeira definição que comumente se estabelece quando se trata de abordar a “linguagem fílmica” é o recurso à distinção, tomada de empréstimo dos estudos linguísticos, entre a forma e o conteúdo de uma narrativa, a qual se trata da própria história contada por um romance, um conto ou um filme. E, para que ela tome forma, constituindo-se como compreensível, precisa ser contada a partir de determinados esquemas básicos.

Na literatura, tais esquemas se circunscrevem aos códigos linguísticos que precisam ser interpretados por um leitor, que compreenderá o sentido da história. Já no cinema os códigos são linguísticos, visuais e sonoros, e têm grande vinculação com o próprio mundo real no qual o espectador está inserido.

O conteúdo da narrativa situa-se, portanto, na mensagem que ela transmite, ou seja, numa história com começo, meio e fim, ainda que não contada de forma linear. Contudo, para além dessa história, existe a forma como é estruturada, seja no texto literário ou no cinema. Na

literatura figuras de linguagem e recursos às descrições de ambiente, sentimentos e ações dão o tom da construção da história. Já no cinema, essa formatação é distinta, pois se constitui a partir dos planos, sequências, movimentos, enquadramentos, cores, efeitos sonoros, efeitos visuais, interpretações, enfim, todo um conjunto próprio à linguagem fílmica, que têm muito a dizer sobre a história contada.

A captação de um conteúdo histórico expresso numa película é inoperante se o analista atentar somente ao que a história transmite, sem recorrer à compreensão da forma com que é engendrada na tela. Para esclarecimento de como se deve operar na distinção dessas categorias, Poitier (1993) apresenta quatro noções fundamentais da semiótica: *texto*, *enunciação*, *narrativa* e *discurso*.

Tal concepção de *texto fílmico* se relaciona à compreensão de como uma obra cinematográfica se configura a partir de vários códigos constituintes. Já *enunciação* diz respeito ao ato de comunicação do qual resulta o texto, e seu estudo remete aos vários níveis de análise que podem despertar interesse no contexto em que ele se produz, como fatores psíquicos, psicológicos, sociológicos, políticos. No nível da *narrativa* encontra-se a própria história contada pelo *texto fílmico*. Já o *discurso* se caracteriza por uma atitude que implica a intenção de quem transmite ideias de influenciar ao outro. A tabela a seguir esclarece essa distinção entre a escrita literária e os filmes na construção de uma narrativa:

TABELA 5 – DISTINÇÃO ENTRE NARRATIVA LITERÁRIA E FÍLMICA NA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO

Constituintes do signo		Escrita	Filme
<p><b>Plano de expressão (Significante)</b></p> <p><i>Planos ou qualidades sensíveis que operam uma linguagem que por se manifestar são selecionados e articulados entre eles por diferenças distinguíveis</i></p>	<p><b>Forma da expressão</b></p> <p><i>Organização invariante e puramente relacional de um plano, que articula a matéria sensível</i></p>	Articulação entre as unidades linguísticas	Articulação entre as unidades do texto icônico, entre texto icônico, linguagem textual, musical
	<p><b>Substância da expressão</b></p> <p><i>Matéria, suporte variável que a forma carrega</i></p>	Traços gráficos, superfícies em branco registrados pela inscrição	Formatos, grafismo, movimento, superfície da tela, som fonético, musical
<p><b>Plano do conteúdo (Significado)</b></p> <p><i>O plano ou a significação se diferencia ao se difundir o pensamento através da</i></p>	<p><b>Forma do conteúdo</b></p> <p><i>Organização invariante e puramente relacional de um plano, que articula a matéria conceitual.</i></p>		

<i>qual o pensamento do mundo é colocado em ordem conectando ideias e histórias</i>	<b>Substância do conteúdo</b> Eventos, sentimentos, ideias, elaborados a partir do substrato histórico, mítico e social humano
---	---

FONTE: POITIER, Brigitte. *Texte filmique et apprentissage en histoire: Le Rebelle, le chagrin et la pitié – réception et traitement par des élèves de Première et Troisième*. Paris: INRP, 1993. p. 16.

O processo de decodificação das dimensões inerentes à forma como a história se apresenta no interior de uma obra é um exercício de análise do qual se ocupam especialistas em semiótica e análise do discurso. Contudo conhecer as bases desses conceitos e a forma como esses fatores atuam na configuração da história que é vista, é importante para se entender como o cinema se constitui como linguagem particular, produzindo a realidade a partir de técnicas e métodos próprios. Uma obra fílmica narra uma história aos espectadores, contada de uma forma específica, a qual direciona o olhar e impacta na maneira como é compreendida e apreendida por quem a assiste. Por isso, o entendimento de como assistir uma obra fílmica impacta na aprendizagem histórica dos sujeitos não pode abdicar de compreender as implicações que a linguagem fílmica traz para essa atividade.

Não é o estudo da recepção fílmica que se pretende realizar, mas ter em conta que há certa complexidade na relação entre sujeitos e mensagens transmitidas pelo filme é essencial, para que não se incorra em simplificações analíticas e erros de avaliação. Para tentar esclarecer melhor essa dimensão, do cinema como linguagem com grande potencial de expressão, recorre-se às considerações de Moscarielo (1985), que se propõe a realizar um trabalho com a pretensão de orientar o público sobre como se deve “ver um filme”.

Filme é definido como meio de expressão, muito mais do que de comunicação. Apresenta sentidos, mensagens e ideias e não tem a função obrigatória de comunicar algo e tal concepção deixa claro o caráter aberto e polissêmico daquilo que o cinema expressa. Além disso, como já foi ressaltado, pode ser qualificado como discurso, quando transmite sentidos que vão muito além do que a aparente transparência da história narrada supõe.

Dessa forma, um filme possui duas características essenciais: **1.** Trata-se de linguagem artística baseada na reprodução da realidade; **2.** Possui capacidade de reconstruir a realidade de modo inteiramente original, que é a do cinema em seu procedimento de reconstruir a realidade que marca sua especificidade como linguagem (MOSCARIELO, 1985).

Um filme se formula a partir de um caráter orgânico, ou seja, é apresentado como um todo homogêneo que articula vários enquadramentos e sequências, construindo temporalidade própria, colocada em movimento a partir de artifícios específicos, dentre os quais se podem destacar: impressão de realidade que provoca; caráter de realismo tendencioso de suas mensagens; articulação com sinais extraídos do próprio mundo real; sua natureza alusiva, ou

seja, mensagem não transmitida de forma direta, mas por intermédio de artifícios da linguagem que fazem alusões.

O que Moscarielo defende é que no cinema, o verossímil é preferível ao verdadeiro, pois o importante não seria fazer ver as coisas, mas dar uma ideia de como elas ocorrem. É o que ele chama de *conotação sugestionante do enquadramento*, definido como um conjunto de procedimentos e técnicas que direcionam o significado da ação, sendo que esse só pode ser completado pelo espectador, que assimila esses sinais e interpreta a mensagem.

Um grande conjunto de procedimentos técnicos e artísticos qualificam as mensagens transmitidas no interior de uma narrativa fílmica e serão apresentados de forma sintetizada, apenas para que se compreenda sua importância.

Movimento da câmera, enquadramento de um plano; montagem dos quadros filmados; seqüências ou omissão dessas; criação de efeitos de espaço e tempo díspares; desaparecimento gradual ou repentino de uma imagem, sua distorção ou seu desfocamento; tomada panorâmica ou aproximada; ambiente externo ou interno; aproximação de uma personagem, seu enquadramento de cima para baixo, de baixo para cima, de perfil; aceleração ou prolongamento de uma ação são algumas das técnicas mais elementares de filmagem e edição de uma película que tem como função construir a realidade filmada.

Sensações, sentimentos, deslocamentos temporais, ideias, sonhos, desejos, todas essas noções podem ser transmitidas por um filme, que o faz de forma inteiramente original, utilizando recursos próprios, que são base da linguagem fílmica. Moscarielo (1985) inclusive utiliza o conceito de *narratologia fílmica* para definir esse conjunto de elementos de linguagem próprios da cinematografia.

A partir de um jogo de luzes da câmera que permite captação de imagens, todo um conjunto de artifícios e efeitos foi se constituindo ao longo da história do cinema, no intuito de transmitir ideias que antes pareciam impossíveis, ao mesmo tempo em que se mobilizam sentimentos e compreensões antes impensadas nos espectadores.

Há ainda uma característica mais particular, que diferencia substancialmente o cinema da literatura, pois enquanto dos leitores é exigido um domínio mínimo dos códigos linguísticos para apreender os sentidos da obra, no caso do cinema é da própria realidade que são extraídos códigos que vão substanciar a elaboração da mensagem fílmica, o que a torna muito mais acessível e assimilável pelo público.

Mas não é só na dimensão da captação e da edição de imagens que a linguagem fílmica manifesta suas especificidades. O trabalho com sons e cores também é um aspecto fundamental na configuração nessa linguagem. Moscarielo (1985) demonstra como esses sons e cores potencializaram a capacidade do cinema em assemelhar-se à realidade. Mas alerta que se o



intuito dessa utilização for apenas representar melhor o real, o trabalho perde em qualidade, pois a grande vantagem dessa inovação foi sua utilização criativa para gerar novos sentidos, provocando não apenas novas compreensões como também sentimentos particulares.

No caso dos sons têm-se alguns dos efeitos que podem ser criados em proveito da expressividade da linguagem fílmica: *Vozes em off* podem trazer significados que amplificam a discursividade do que se propõe transmitir; A música também pode servir como contraponto à imagem, refutando seu sentido ou então se desmembrando dela para melhor se integrar no tecido significativo do filme; a fusão entre imagem e som pode gerar o significado preciso de uma cena, que não poderia ser apreendido em cada parte em separado; a presença de uma música de cena, emanada do próprio ambiente em que ocorre a ação, pode criar contrastes e efeitos de sentido; ruídos ou sons repetitivos podem também se enquadrar numa cena dando-lhe um potencial de expressão e significância.

O trabalho com as cores também pode trazer diversas contribuições à obra fílmica, cumprindo uma função essencialmente psicológica, além de crítica. A cor só se torna um código que pode se qualificar quando não se reduz a complementar os demais códigos presentes, ou seja, quando é utilizada de forma específica. É o caso de filmes em que o uso desse recurso cria a atmosfera da história que se pretende contar, como ambientes cinzentos para trazer dramaticidade, ambientes coloridos para denotar alegria, ambientes opacos para denotar antiguidade, entre outros.

Mas a linguagem fílmica é elaborada não apenas com filmagens, sons e cores. O cenário ou a paisagem onde a cena deve ser filmada não são escolhidos por acaso, pois compõem a organicidade da produção. A cenografia, natural ou artificial, é também um plano que pode servir para enriquecer a qualificação fílmica, e deve servir às exigências do estilo sem com isso se alterar ao ponto de se tornar totalmente irreconhecível. Uma vez que o cinema deve transformar o mundo em discurso servindo-se do próprio mundo, sem utilizar um substituto.

A estilização do ambiente também incide sobre o modo e não sobre o objeto da expressão, pois “Ver as coisas usuais de maneira não usual. É este, portanto, o caminho a seguir para tornar o cotidiano ‘fantástico’ e para ‘escrever’ por imagens respeitando a natureza das coisas” (MOSCARIÉLO, 1985: 44).

Além disso, é importante entender que o enquadramento fílmico, ao contrário de um cenário teatral ou quadro pintado, não significa aprisionamento do ambiente, pois o espectador tem em mente que há algo além do que está visível na tela. Esse prolongamento possível deve ficar claro na composição do cenário cinematográfico e tirar proveito disso, pois a obra dialoga o tempo todo com o imaginário do espectador.

*No cinema, portanto, os códigos devem interactuar entre si para que produzam o sentido original que deveria constituir o objectivo de qualquer prática artística digna deste nome. Portanto, a banda sonora deverá tornar “mais complexa” a banda visual; a cor deverá conotar a imagem em sentido psicológico ou crítico, a cenografia deverá transformar-se ela própria em “personagem” da narrativa. Em suma, os códigos deverão preocupar-se em ter na tela um resultado funcional e não meramente belo. Sempre que tal não acontecer, resta-nos apenas – se bem que a contragosto – proceder à rigorosa exclusão do campo da escrita fílmica de todas as obras que não sem mostrem capazes de transcender a mera “representação”. Obras “belas”, talvez, mas perfeitamente “insignificantes”. (MOSCARIÉLO, 1985: 46-47)*

Tendo em conta todos estes aspectos técnicos e artísticos a partir dos quais uma produção cinematográfica conta uma história, é necessário também compreender que um filme é composto de personagens representados por intérpretes, geralmente atores profissionais, que são artistas no sentido singular do termo, ou seja, é uma obra artística de caráter coletivo, apesar da centralidade da figura do diretor/cineasta, mas no seu interior existem profissionais que exercem sua atividade artística individual, que é a interpretação.

Há aí uma relação complexa entre filme e atores, pois quem constrói o discurso é a obra fílmica e a representação dos atores deve servir aos objetivos da obra e artistas que não assumam essa função secundária podem comprometer os objetivos de toda a produção. Por isso, quando um grande ator *se apodera da tela*, passa a atrair todas as atenções e anula os demais componentes da linguagem fílmica. Sendo que isso complica a captação do real significado da mensagem, pois é necessário absorvê-la como um todo homogêneo, e não atentar-se a apenas uma de suas dimensões.

Enfim, o cinema constitui-se a partir de uma linguagem peculiar e complexa, que tem a função narrativa, ou seja, que serve para contar uma história, a qual será vista, ouvida e sentida por espectadores que, ao assumirem o olhar da câmera e se colocarem como observadores não participantes e ocultos, envolvem-se com a narrativa integralmente, e não se atentam para a forma como aquela história é engendrada pelos procedimentos técnicos e artísticos descritos anteriormente.

Mas é preciso também definir ainda de que forma se configura essa “vocação essencialmente narrativa do cinema” (MOSCARIÉLO, 1985). A qualificação narrativa é feita a partir de determinadas características, que a diferencia em grande medida das histórias literárias. A principal diferença é questão da objetividade ou subjetividade daquilo que é narrado, pois enquanto o escritor assume a posição subjetiva de um narrador participante ou a objetiva de um narrador observador, que não participa da ação, no cinema esse esquema é praticamente impossível. Ao mesmo tempo em que a câmera se posiciona no interior da ação, ela também é externa ao próprio acontecimento. Por isso é subjetiva, pois permite apenas um ponto de vista, e

ao mesmo tempo objetiva, pois não participa dos acontecimentos. Moscarielo (1985) considera que:

*O verdadeiro significado de um filme situa-se, portanto, numa área marginal relativamente ao seu centro aparente. Os numerosos indícios disseminados pelo autor ao longo do texto deverão pôr o espectador de sobreaviso e ajudá-lo a não confundir a aparência com a substância. (MOSCARIELO, 1985: 55)*

Tal concepção tem como fundamento a ideia de que não é o comportamento dos protagonistas que expressa o significado da narrativa fílmica, mas a própria linguagem fílmica, que sintetiza as diversas ações e direciona esse significado. Por isso é importante reportar-se aos elementos anteriormente assinalados, sobre a possibilidade de compreensão da relação entre forma e conteúdo no interior de uma narrativa fílmica.

Há ainda a questão da própria estrutura de uma narrativa, que no cinema pode ser linear, binária, circular, fragmentada, polifônica, ou seja, não é sempre que apresenta um acontecimento unívoco e um percurso facilmente identificável, pois o jogo com os tempos narrativos é um efeito muito utilizado que a princípio pode confundir o espectador, mas que no fundo tem uma função muito importante de envolvimento na história e de construção de um significado mais complexo. E, em conexão com essas estruturas narrativas, existem arquétipos, derivados do gênero fabulístico, os quais permitem reduzir a multiplicidade das construções narrativas a um número limitado e repetido de situações dramáticas, são os chamados *topoi*.

Uma viagem, uma fuga, uma investigação, descobertas ou redefinições sentimentais são algumas dessas estruturas que são muito frequentes no contexto das narrativas fílmicas. Além da recorrente oposição binária entre bem e mal, recurso muito comum para a construção de padrões narrativos facilmente assimiláveis pelo grande público.

Enfim, esse conjunto de aspectos inerentes a uma obra fílmica foi aqui resumidamente apresentado no sentido de demonstrar que o trabalho de selecionar um filme, a partir do qual se pretende proporcionar uma experiência de aprendizagem histórica, envolve um conjunto de cuidados e percepções que vão muito além do conteúdo do filme propriamente dito.

Em suma, não se pode ser inocente e tentar apreender sentidos de uma produção cinematográfica apenas na história por ele narrada, mas estar atento aos diversos fatores que influenciam na sua construção. Escolha dos cenários e ambientes, efeitos de cena, enquadramentos, sons e cores, organização das sequências, destaque dado a determinadas ações, omissões, distorções, esquemas narrativos, tudo isso precisa ser minimamente captado para que o trabalho seja bem planejado.

### 2.1.3 Relações entre cinema e conhecimento histórico

Relações entre cinema e história são estabelecidas de diversas maneiras e podem ser abordadas a partir de vários ângulos. Marc Ferro é a maior referência nesse campo de estudos e suas abordagens se circunscrevem basicamente a partir de quatro pontos (FERRO, 1992):

1. Cinema como *agente da história* — abordagem que busca entender como os filmes têm papel ativo nas sociedades nas quais foram produzidos, disseminando ideologias políticas ou valores culturais.
2. Compreensão dos *modos de ação da linguagem* — que se circunscreve a analisar como técnicas, tecnologias e estratégias da linguagem fílmica – já explicitadas no capítulo anterior – são passíveis de estudo e entendimento por parte de historiadores, que constroem a história dos filmes e da cinematografia;
3. Relação entre filmes e sociedade — abordagem que vai desde a compreensão dos condicionantes sociais, políticos e econômicos para viabilização de uma obra fílmica, até a busca pelo entendimento da forma como a sociedade, na qual a produção está inserida, aceita a obra e se relaciona com ela;
4. Forma de abordagem que não exclui as anteriores, mas lhes é complementar, trata-se de entender como determinadas películas podem **remeter-se ao passado e construir versões da história**, dialogando tanto com o presente a partir do qual foi produzida (*leitura histórica do filme*), quanto reconstituindo sentidos e interpretando o passado de forma peculiar e inovadora (*leitura cinematográfica da História*).

As categorias de Marc Ferro – que serão utilizadas nas análises dos filmes escolhidos para compor o estudo final dessa tese – são limitadas, quando se trata da forma como esse historiador dialoga com a possibilidade dos filmes produzirem e difundirem conhecimento histórico. Por isso, é preciso lançar mão de outros analistas para entender essas relações e definir parâmetros de análise.

José D'Assunção Barros (2008) compreende como central que uma produção cinematográfica traz muitos aspectos que permitem realizar um estudo sobre a época em que foi produzida. Contudo outro aspecto que se apresenta como essencial trata da possibilidade de partir do conceito de *representação*, a qual consiste em analisar e compreender o mundo imaginário expressado na tela. Tal abordagem se faz relevante quando tal mundo representado se origina de um deslocamento temporal, ou seja, da busca por representar a história na tela. Nesse ponto Barros retoma o que Ferro chama de *leitura cinematográfica da história*, definindo:

[...] aqueles filmes que buscam representar ou estetizar eventos ou processos históricos conhecidos, e que incluem entre outras as categorias dos “filmes épicos” e também dos filmes históricos que apresentam uma versão romaneada de eventos ou vidas de personagens históricos. Em outro caso, será possível destacar ainda aqueles filmes que chamaremos “filmes de ambientação histórica”; aqui considerados filmes que se referem a enredos criados livremente mas sobre um contexto histórico bem estabelecido. (BARROS, 2008: 44-45)

Barros apresenta então algumas definições básicas: *filmes históricos*, dentre os quais estariam o que chama de *filmes épicos*, e os *filmes de ambientação histórica*. Definições que compreendem produções nas quais predomina constituição de um enredo sob a forma de uma narrativa. Nesse caso, o que fica evidente na distinção feita pelo historiador é a forma com que cada um deles se relaciona com a história: filmes históricos seriam todos aqueles que abordam uma temática histórica, seja de forma *séria* ou *romaneada*. Enquanto filmes de ambientação histórica se configuram como os que são elaborados a partir de cenários, figurinos, ambientação e enredo do passado, mas com uma história não necessariamente vinculada a fatos ou processos históricos.

A classificação da produção cinematográfica como um filme histórico, para Barros, só ocorre quando se refere a fatos históricos anteriormente tematizados por historiadores, enquanto a relação com o tempo é classificada como uma simples *estetização* da narrativa fílmica a partir da utilização de uma espécie de *deslocamento temporal*.

Ao definir o que seriam os documentários históricos, Barros (2008) dá uma definição mais precisa da concepção de história que guia suas reflexões. Para ele, os **documentários históricos**:

[...] podem ser definidos mais especificamente como trabalhos de representação historiográfica através de filmes, diferenciando-se dos atrás mencionados filmes históricos seja pelo rigor documental em que se apoiam, seja pelo fato de que neles o fator estético é deslocado para segundo plano e não é quem conduz os rumos da narrativa ou da construção fílmica. (BARROS, 2008: 45)

Têm-se então pelo menos três categorias: 1. Filmes de ambientação histórica, ou seja, aqueles em que o passado é estetizado, mas não há nenhum compromisso de se tratar de conceitos ou fatos históricos; 2. Filmes históricos, os que tratam de conteúdos reconhecidos como históricos pelo senso comum, às vezes mais rigorosos quanto aos seus critérios de verdade, outras voltados à estetização do passado, mas que se submetem ao crivo dos historiadores por tratar de temáticas já discutidas pela historiografia; 3. Documentários históricos, trabalhos com estrutura diferente das narrativas, que se apresentam como produções comprometidas com a ideia de verdade e que tentam construir uma análise do passado vinculada a explicações sérias.

Sobre a forma de analisar tais produções que partem do conhecimento historiográfico, Barros (2008) aponta que há uma dupla natureza nesses artefatos: **1. Fontes para o estudo da época em que foram produzidos** — Nesse caso, independentemente do fato de criarem cenários e personagens históricos e retratarem fatos já consagrados, o que se destaca é que a forma de olhar a história efetivada pela produção cinematográfica é produto de uma época, daquela em que o filme foi feito. Nesse campo, há grande número de trabalhos que visam a revelar ideologias, representações de mundo, conflitos sociais e culturais inerentes à época de produção do filme, mais até do que atentar-se para o período que pretende representar; **2. Fontes para estudar suas próprias “representações historiográficas”** — Tal abordagem, a respeito de como os filmes se apropriam e constroem discursos sobre o passado, além de apresentar uma ampla gama de possibilidades de investigação e interpretação, é um campo de estudos vasto e com algumas questões teórico-metodológicas problemáticas.

Parte-se aqui do pressuposto de que as produções cinematográficas, elaboradas a partir da apropriação do passado, inserem-se no jogo de forças políticas e sociais de produção de sentidos sobre a História, tornando-se referenciais fundamentais na cultura e na didática da História.

Uma produção cinematográfica se configura como artefato cultural complexo, e envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. Esse emaranhado de questões condiciona a produção de uma película, seja industrial ou artesanalmente, e interfere no resultado do trabalho que será visto pelo espectador.

Produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem-no e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre que se quer representar dele. A noção de que uma produção cinematográfica se edifica enquanto leitura de determinado objeto histórico, sob certa perspectiva, é fundamental quando se coloca como proposta o uso dos filmes no ensino de História. Dessa forma, institui-se uma problemática central: **a relação entre representação fílmica da história e a aparente objetividade expressada na película.**

Um filme que constrói sua versão de uma história carrega em si a tensão entre inventividade de seus roteiristas/diretores/produtores e limitações impostas pelas normas e convenções. Com a diferença básica de que os discursos históricos transmitidos por uma película não tem necessariamente compromisso teórico-metodológico com a História como ciência academicamente instituída.

Dessa forma, coloca-se a problemática central em relação à possibilidade de compreender filmes como difusores de conhecimento histórico, que se trata da relação entre discurso

cinematográfico, sua configuração como constituinte de uma narrativa específica, e relação de cada produção com a racionalidade histórica.

#### 2.1.4 Reflexões de Robert Rosenstone na busca pela definição dos filmes históricos

Robert Rosenstone (1997) escreveu uma obra que aborda especificamente a problematização dos chamados *filmes históricos*. Seu trabalho está inserido dentro escola norte-americana de estudos sobre a relação cinema e História, que inclui estudiosos como O'Connor, Gomery, Jackson e Short.

A contribuição desses estudiosos se situou no estabelecimento de bases metodológicas e conceituais, que permitem analisar a historicidade das imagens (HUESO, 1997). O foco da obra de Rosenstone é o intento de estabelecer parâmetros para classificar e qualificar formas com que a História é representada no cinema, e compreender como, ao mostrar o passado, os filmes também se convertem numa forma de produzir a história. O que direciona suas reflexões é a ideia de que a escrita não é a única forma válida de expressão da História e que a linguagem fílmica pode se tornar um mecanismo legítimo para difundir o conhecimento.

Dentre as questões colocadas quanto aos filmes-históricos, destacam-se: O que ocorre com a História quando se transforma palavras em sequências fílmicas? O que ocorre se as imagens forem além da informação fornecida pelos textos? Por que sempre se julga um filme em função de sua exatidão e respeito em relação à história livresca? É verdade que uma palavra possui qualidades que não estão ao alcance de uma imagem, mas por que não se propõe também o contrário? Não é certo que uma sucessão de fotogramas pode transmitir ideias e informações que não podem ser expressas mediante palavras? (ROSENSTONE, 1997).

Os problemas levantados circunscrevem-se basicamente à linguagem fílmica como um meio de expressar conhecimento histórico de uma forma nova, que vai além das possibilidades da linguagem escrita. Mas, além disso, o que esse teórico apresenta é a ideia de que seria possível constituir uma filmografia histórica, que se tornaria independente em relação à História escrita, como novo campo de conhecimento. Para a defesa de tal proposta, as ideias centrais de Rosenstone são: o cinema pode ser uma **via legítima** para reconstruir o passado; não se deve propor críticas, mas avaliar possibilidades dos *filmes-históricos*; é necessário redefinir o conceito de História; é importante pensar no cinema como um mecanismo de reconstrução da História.

No bojo dessas considerações, o teórico desqualifica os trabalhos preocupados em avaliar os *filmes-históricos* a partir da comparação com a historiografia escrita, uma vez que tais estudos seriam limitadores da compreensão das formas de expressão do conhecimento histórico.

Contudo, apesar de acreditar nas possibilidades da linguagem audiovisual como uma forma válida de expressão histórica, Rosenstone apresenta uma séria restrição ao que chama de *dramas históricos*. Ele se refere às produções que constroem roteiros baseados em dramas pessoais, intrigas e conflitos muitas vezes criados para gerar emoção e cativar o público, mas que não tratam de problemáticas especificamente históricas.

Por outro lado, defende a existência de uma *historiografia fílmica*, uma espécie de *nova história social*, a partir da qual o cinema tem sido utilizado como meio de expressão de novas abordagens históricas, criando olhares complexos e inovadores sobre o conhecimento do passado. Para tornar viável tal constatação, Rosenstone afirma que a história não pode ser pensada apenas como narração de fatos e personagens passados, mas como **produção de sentidos sobre o tempo e a cultura**.

Para defender a possibilidade de tratar os filmes como uma forma válida de expressão do conhecimento histórico, Rosenstone (1997) expressa sua concepção de História, que pode ser sintetizada a partir dos seguintes pontos: a História é uma reconstrução; o modelo da História escrita é um produto cultural e ideológico do mundo Ocidental; a ciência histórica é na verdade um conjunto de convenções que determinam a forma como se deve pensar o passado; a universalidade da História é somente uma pretensão; a linguagem escrita é apenas um dos caminhos da reconstrução histórica.

O pensamento de Rosenstone é claramente influenciado pelas críticas à escrita da História efetuadas a partir da década de 1970 por teóricos como Hayden White (1992), Michel de Certeau (1982) e Paul Veyne (1992). Pensar o conhecimento histórico a partir da subjetividade e do campo em que ele se constitui, mais do que pela possibilidade de acesso ao real, constituiu-se numa tendência historiográfica que causou grandes impactos nas concepções relativas à cientificidade da História.

Rosenstone apresenta o que ele considera como limites da narrativa histórica e para isso argumenta que nem pessoas e nações vivem *relatos* históricos. Narrações, ou seja, tramas coerentes – com início, meio e fim – são elaboradas por historiadores com a intenção de dar sentido ao passado. Relatos de historiadores são considerados *ficções narrativas*, pois a História escrita é recriação do passado e não o passado em si.

A realidade histórica, no discurso narrativo, seria então condicionada pelas convenções de gênero e pelo estilo que o historiador utiliza – irônico, trágico, heroico e romântico. A linguagem nunca é asséptica, e por isso não pode refletir o passado tal e como foi, ao contrário, a linguagem cria, estrutura a História e a imbuí de significados.

Na concepção de Rosenstone (1997), se a História escrita pode ser classificada como *ficção narrativa*, não há problemas em construir versões da história que se configurariam como



*ficções visuais* ou representações históricas por uma linguagem fílmica. E, dessa forma, seria impossível julgar a película histórica a partir das normas que regem um texto, já que cada meio tem seus próprios e necessários elementos de representação.

O que o autor considera mais importante do que a fidelidade histórica é a forma de exprimi-la. Contudo isso não implica em: “[...] abandonar nuestros conocimientos o que éstos sean falsos, sino reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita.” (ROSENSTONE, 1997: 41)

Trata-se de uma visão cética quanto à possibilidade de pensar a ciência da História como uma forma de acesso direto no passado. Sua opção é por concebê-la como uma forma de expressar compreensões do tempo, por meio de métodos convencionados por uma rede de produção que não garante o conhecimento puro, apenas sua autoridade.

O que Rosenstone tenta colocar em xeque é a autoridade da historiografia sobre a produção de conhecimento histórico, defendendo a possibilidade de se expressar o passado cinematograficamente: “la historia no debe ser reconstruida únicamente en papel. Puede existir otro modo de concebir el pasado, un modo que utilice elementos que no sean la palabra escrita: el sonido, la imagen, la emoción, el montaje.” (ROSENSTONE, 1997: 20)

Convicto dessa possibilidade quanto à existência de uma filmografia propriamente histórica, Rosenstone apresenta uma oposição entre dois conceitos: *filmes históricos tradicionais* e *filmes históricos pós-modernos*. Essa dicotomia serve de base para fundamentar a argumentação do teórico quanto ao que seria um *filme-histórico* propriamente dito e as formas pelas quais a História tem sido apropriada pela cinematografia. Para efeito de análise, é importante aprofundar argumentos utilizados por Rosenstone para tal categorização.

*Filmes históricos tradicionais* podem ser definidos como estilo de produção cinematográfica difundido principalmente a partir da indústria cinematográfica norte-americana, que utiliza padrões comuns de tratamento da história na tela. Dentre as características que definem esse estilo destacam-se as seguintes: história contada sob a forma de uma trama, com começo, meio e fim; tempo histórico orientado a partir das noções progresso e superação; constitui-se como narrativa linear e monocausal (ROSENSTONE, 1997).

Tais filmes também praticam o que Rosenstone chama de *realismo cinematográfico*, que consiste em criar simulacros de realidade, fazendo com que a história representada na tela constitua um mundo por completo, agradando ao espectador e gerando sensação de realidade. Como decorrência desse realismo, há uma sensação de *transporte ao passado*, pois a história sempre é construída de uma forma que pareça verídica, criando uma ambiência e um efeito de transparência, ocultando todo o processo constitutivo da linguagem fílmica, o que Rosenstone

chama de *ficção fundamental*. Nesse espectro, a “aparência” do passado também é um problema, uma vez que por meio de edifícios, paisagens, vestuários e objetos, se constitui a imagem de um passado resgatado, que pode ser acessado na tela, como se fosse uma vitrine, dando uma *falsa historicidade* a esses filmes.

Além desses aspectos técnicos, *filmes históricos tradicionais* são criticados por se fundamentarem na chamada *narrativa tradicional*, através da qual a História é apresentada como narrativa com mensagem moral e a partir da noção de progresso, na qual o mundo passado é sempre superado pelo novo. Os indivíduos retratados são tomados como referências centrais, criando verdadeiros *avatares*, ou seja, personagens supervalorizados em suas ações morais, seu perfil heroico ou suas decisões ímpares. As tragédias são personificadas e os dramas coletivos terminam confundidos com as trajetórias representadas na tela.

Rosenstone ainda aponta que tais filmes elaboram uma espécie de simplificação da História, pois em geral não a problematizam, construindo uma narrativa fechada, que não possibilita leituras e análises alternativas. Tudo sustentado em argumentos simplistas, que não levam em conta a complexidade exigida numa interpretação histórica.

Nessa direção, também ocorre a personalização e a dramatização da História, que consiste numa forma de torná-la mais atraente, cativante e comovente, ao mesmo tempo em que se torna mais questionável do ponto de vista da crítica historiográfica:

*El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la Historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia, aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. [...] El cine nos ofrece, es obvio, la “aparencia” del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la Historia”. (ROSENSTONE, 1997: 52)*

Rosenstone critica a forma com que emoções e sentimentos são utilizados nas narrativas fílmicas tradicionais, mas não é totalmente contra sua presença na história. Apenas acredita que devem ser repensadas no sentido de se saber em que medida pode contribuir ou prejudicar o desenvolvimento da racionalidade histórica.

Um último aspecto do que Rosenstone chama de *filmes históricos tradicionais* é que a história é contada sob forma de processo. Nesse caso, ocorre a justaposição de aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos. Uma característica que é tida por Rosenstone como positiva, pois ele considera a divisão temática como ficção da História escrita. Assim uma vantagem dos filmes históricos é apresentar a História como um todo processual, sem divisão temática de

capítulos temáticos, onde os espaços e personagens se entrecruzam, não sendo necessárias as subdivisões comuns nos livros históricos.

Enfim, a partir de tais considerações, Rosenstone define *filmes históricos tradicionais*, aqueles considerados como de pouca confiança, por se atentarem a aspectos técnicos, tecnológicos e dramáticos, colocando em segundo plano a racionalidade histórica na construção de seus enredos. Contudo ele não formula uma crítica absoluta, pois enxerga neles algumas características interessantes e que podem contribuir para a definição de uma forma fílmica ideal para a narração histórica nas telas.

Enquanto *filmes históricos tradicionais* são objetos de crítica por parte de Rosenstone, ele também define uma categoria de produções cinematográficas que trabalham a história mais abertamente e mais próximo do que considera como a ideal, são os chamados *filmes históricos pós-modernos*. Tais produções podem ser definidas como:

*Obras que rechazan la ilusión de que la pantalla es una ventana abierta al pasado. Trabajos que, situándose entre la historia dramática y el documental, entre la historia tradicional y el ensayo personal, utilizan las capacidades inherentes al medio para crear múltiples significados. Estas películas no intentan, a diferencia de documentales y películas de ficción, recrear el pasado. Al contrario, muestran los aspectos esenciales de los hechos y juegan con ellos, suscitando preguntas sobre las certidumbres que sostienen nuestros estudios e interactuando creativamente con los datos. Por último, estos films dan a entender que, aunque podemos cuestionar nuestros conocimientos sobre el pasado, nunca acabamos de desembarazarnos de nuestras cargas ideológicas o de cualquier otra índole. (ROSENSTONE, 1997: 20)*

O que fica claro na concepção de *filme pós-moderno*, definida por Rosenstone, é a existência de películas que fogem aos padrões narrativos tradicionais, criando formas de expressão alternativas, que assumem a subjetividade do sujeito-autor, ao mesmo tempo em que se abrem para uma abordagem multiperspectivada que, no lugar de uma leitura fechada e rasa do passado, busca complexificar sua abordagem.

Para defender essa forma de expressão, em que aspectos emocionais e subjetivos são colocados lado a lado com análises históricas sérias e bem formuladas, Rosenstone defende a criação de padrões analíticos que fujam aos critérios tradicionais de análise historiográfica. A forma de avaliação definida para julgar a validação das obras históricas escritas não deveria se aplicar totalmente à análise dos filmes, uma vez que, em razão das peculiaridades da linguagem fílmica, as regras da História visual ainda não foram estabelecidas.

É importante ressaltar que *pós-moderno* não se refere a uma leitura que relativiza a possibilidade de expressão racional da História. Ela apenas permite pensar em formas alternativas de expressão do conhecimento, que não estejam presas aos cânones do realismo

histórico tradicional. Por isso, Rosenstone considera que um filme pode ser uma inovação na forma tratar o conhecimento, representando uma mudança na maneira de se refletir sobre o passado, pois: “El cine cambia las reglas del juego histórico al señalar sus propias certezas y verdades; verdades que nacen en una realidad visual y auditiva que es imposible capturar mediante palabras” (ROSENSTONE, 1997: 21).

Para justificar esse posicionamento, Rosenstone faz importantes considerações sobre o trabalho dos historiadores e os desafios que lhes são colocados pela possibilidade de um trabalho com filmes. Inicialmente, a argumentação gira em torno da insatisfação dos historiadores com o cinema, entendendo-a como uma espécie de rancor, que leva ao fechamento desses profissionais para inovações que colocariam em risco seus métodos tradicionais de trabalho. Por isso, problemas mais sérios a respeito do passado narrado em imagens nascem da carência de um preparo dos historiadores para interpretar e analisar a amplitude de recursos audiovisuais nos trabalhos de reconstituição histórica, motivo de uma postura de refutação das produções.

O problema dos filmes em geral está em comprimir o passado em algo fechado, com explicações lineares, com causalidade única na explicação dos acontecimentos. Não é nos recursos da linguagem fílmica que se encontram problemas apontados pelos historiadores, mas sim na forma como são utilizados por grande parte dos cineastas.

Rosenstone considera que o cinema segue métodos próprios para criar um passado, por isso deve ser julgado a partir de normas específicas. Por isso, *filmes históricos pós-modernos*, também chamados de *filmes experimentais*, possuem algumas características ressaltadas como inovadoras que Rosenstone considera importantes por avançarem na forma utilizada para expressão do conhecimento histórico. Tais características são as seguintes: **1.** contrapõem-se às noções de progresso e moralidade; **2.** preferem narrações coletivas, as individuais ocorrem apenas como casos exemplares de noções gerais; **3.** apresentam pontos de vista distintos dentro da mesma trama; **4.** não são dramatizados, o passado aparece como distante e carente de emoções; **5.** usam cenários que nem sempre remetem-se ao período tratado; **6.** há justaposição de imagens, datas e fatos, que geralmente são desconexos (Rosenstone, 1997).

Rosenstone compreende que tais filmes são valiosos historicamente pois não coisificam o passado e, ao contrário, dialogam com ele. Afirma que não pretendem ter a última palavra sobre a questão, ficando abertos à interpretação, sem estarem presos ao realismo. E, para sustentar tais argumentos, propõe uma nova forma de pensar a racionalidade histórica.

Segundo ele, nosso conhecimento do passado é limitado pelas características do meio de expressão, por isso é necessário modificar a ideia de passado para explorar potenciais do cinema, já que a História filmada sempre será um trabalho mais pessoal do que a escrita, porque não é feita por profissionais voltados ao conhecimento histórico. Enfim, trata-se de uma História que

transgride normas e padrões daquela feita pelos historiadores, mas que não deixaria de fora a questão do estabelecimento de critérios de validação.

Isso não comprometeria, segundo Rosenstone, a legitimidade da mensagem transmitida, pois não é a reprodução fidedigna do passado que se deve buscar, mas sua compreensão dentro de um padrão narrativo novo, que se fundamenta numa linguagem totalmente distinta da História escrita.

A verdade literal dos fatos nunca é possível, nem nos livros nem nos filmes, portanto, a reconstrução fílmica nunca será literal, pois é necessário saber converter conceitos históricos em imagens. A tela apenas sugere, não descreve o ocorrido. Imagens são sempre inventadas, mas podem estar certas. Contudo é necessário observar se as visões são verificáveis, documentadas e sustentáveis.

*Para ser considerado “histórico”, un film debe ocuparse, abierta o indirectamente, de los temas, las ideas y los razonamientos del discurso histórico. [...] la “literalidad” fílmica no existe. Por supuesto que una película puede mostrarnos el aspecto superficial del pasado pero nunca podrá mostrarnos exactamente los hechos que sucedieron en él. Nunca podrá mostrarnos una réplica milimétrica de lo que sucedió (si es que alguna vez llegamos a saberlo). Claro que la reconstrucción debe basarse en lo que sucedió, pero la reconstrucción nunca será literal. Ni en la pantalla, ni en el libro. (ROSENSTONE, 1997: 59)*

Enfim, uma noção de história que se preocupa essencialmente com a forma de expressão e os significados produzidos pela narrativa, e não pela fidelidade ao passado ou por um realismo histórico ao estilo positivista. Por isso, Rosenstone considera que *filmes pós-modernos* se apresentam como uma alternativa viável para que a História seja expressa cinematograficamente. Por isso, destaca as formas com que tais filmes lidam com a História, dentre as quais destaca as seguintes:

*1) explican el pasado con conciencia de su labor; exponen qué significa para el historiador cinematográfico; 2) lo narran desde una multiplicidad de puntos de vista; 3) se apartan de la narrativa tradicional, con su clásico principio, núcleo y fin o, siguiendo a Jean-Luc Godard, afirman que no es necesario que esas tres partes aparezcan en ese orden; 4) renuncian a un desarrollo normal de la Historia, o narran historias pero rehúsan tomarse en serio la narración; 5) abordan el pasado mediante el humor, la parodia, el absurdo, el surrealismo, el dadaísmo y otras actitudes irreverentes; 6) mezclan elementos contradictorios – pasado y presente, ficción y documental – y usan el anacronismo creativo; 7) aceptan, e incluso se jactan de su parcialidad, partidismo y retórica; 8) rechazan evaluar el significado del pasado de una manera totalizadora; por contra, prefieren un sentido abierto y parcial; 9) alertan e inventan personajes y hechos; 10) utilizan un conocimiento fragmentario o poético; 11) nunca olvidan que el presente es el lugar en el que representamos y conocemos el pasado. (ROSENSTONE, 1997: 151)*

Um conjunto de práticas mobilizadas por esses filmes, como anacronismo, parcialidade, humor, paródia, absurdo, enfim, diversas formas consideradas por historiadores tradicionais como contraditórias em relação à prática da escrita histórica, são também entendidas por Rosenstone como uma forma válida de se abordar o conhecimento histórico, isso por que:

*[...] intentan describir y entender; de no importa qué extraña manera, las creencias, los hechos, los movimientos y los momentos del pasado. Porque aceptan la idea de que justipreciar el pasado nos ayuda a situarlo (y a nosotros en él), incluso si no estamos seguros de cómo valorarlo. Porque aunque rechacen pensar en términos lineales de causa y efecto, o aceptar la idea de que la cronología es siempre útil e, incluso, insistan en que los materiales del pasado son siempre personales, parciales, politizados y problemáticos, es posible ver que cumplen con las tareas de la historia y explican historias [...]. (ROSENSTONE, 1997: 161)*

Dessa forma Rosenstone acredita que o importante é a forma como filmes ampliam o potencial explicativo da História ao lidar com ela de uma forma aberta, menos rígida e, ao mesmo tempo, mais complexa, por expressá-la numa linguagem com caracteres particulares. Por isso, esse teórico acredita que os melhores filmes históricos devem mostrar não apenas o ocorrido, mas também o significado que isso possui para pessoas do presente e ao mesmo tempo interrogar o passado a partir do presente. Podem demonstrar que historiadores “trabalham para os vivos e não para os mortos”. Esses filmes podem também criar um mundo histórico suficientemente complexo e repleto de significados, que serão sempre múltiplos e, por isso, dificilmente expressados apenas por palavras (Rosenstone, 1997).

Enfim, Rosenstone parte de uma noção específica da relação entre história e verdade, segundo a qual historiadores escolhem seus temas em função de posicionamentos políticos e ideológicos, e criam narrativas limitadas por regras linguísticas e conceitos pré-definidos, o que não limita seu trabalho, pois há noções importantes a ser aprendidas do estudo das pessoas, crenças e fatos do passado.

Assim a veracidade do que se pode saber do passado é diminuída diante das críticas às possibilidades de realismo na narrativa histórica, mas a convicção de que esse conhecimento é possível ainda assim se mantém

Por isso Rosenstone elege uma forma específica de *filme-histórico*, a partir da qual narrativas históricas se preocupam mais em atribuir sentido ao passado do que em tentar retratá-lo de maneira uniforme. Tais cineastas seguem na trilha de historiadores contemporâneos que apresentam a História como um problema, e se ocupam de desenvolver a problemática apresentada, dialogando com suas fontes, no lugar de propor análise unificadora, que dê conta de causas e efeitos de forma absoluta.

O que interessa a essa tese é apresentar o trabalho de Rosenstone como obra interessante e inovadora, pois aponta algumas definições centrais, que servirão de guia para a problematização das obras a ser utilizadas com os alunos em aula. Contudo o debate sobre a qualificação dos filmes como produtores e difusores de conhecimento não se encerra nessas proposições, por isso faz-se necessário analisar outros posicionamentos no debate sobre a relação entre cinema e conhecimento histórico.

### 2.1.5 Filmes e conhecimento histórico: definições pertinentes

A ideia de Rosenstone, de chamar alguns filmes de históricos, e outros não, vai na contramão das propostas de Marc de Ferro e de outros teóricos, que entendem que todas as produções se relacionam com o conhecimento histórico, pois fazem parte de uma sociedade, participam cultura e possuem dimensões temporais específicas. Sendo assim:

*Todo filme sempre ensina algo. Se ele pertence ao gênero “ficção”, ensina a beleza da narração e poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário”, permite o acesso a informações e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte. (SILVA; RAMOS, 2011: 11)*

Filmes possuem como característica principal para o conhecimento histórico o fato de pertencerem a determinada época, e poderem servir como fontes para o estudo da época em que foram produzidos. Mas quando determinadas obras constroem cenários, personagens e enredos que buscam recuar no tempo, reconstruir épocas ou fatos históricos, há uma particularidade nessa situação. Essa *narração fílmica da história* deve ser problematizada, explorando-se a tensão entre ficção e história, ou seja, entre documentos e referências não ficcionais presentes na película e imaginação/encenação ficcional construída pelos seus roteiristas, produtores e diretores (NAPOLITANO, 2007).

Tais filmes, mesmo aqueles criticados por Rosenstone, são transmissores de um saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre sociedade e tempo. Independentemente da preocupação com a exatidão histórica, a obra causa no espectador uma sensação de fidedignidade, dando a ela credibilidade. Contudo, na grande maioria das vezes, tais produções não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, uma vez que se configuram como mercadorias da cultura de massa e, como característica principal de muitos

películas sobre determinados eventos, existe a tendência em se *moldar* a História para que se torne popular, atraente e vendável.

O que se destaca então é o potencial de difusão e rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade. Segundo Mark Carnes (1997), a natureza da produção cinematográfica é distinta da natureza da produção historiográfica. Enquanto historiadores estão em constante processo de refinamento de seus estudos, sendo cobrados quanto à crítica documental e aos parâmetros analíticos dos trabalhos, a maioria dos cineastas se preocupa mais com a possibilidade de impressionar, emocionar, cativar o público e tornar sua produção a mais assistida possível.

Ao exercer influência sobre os olhares do público a respeito da História, o cinema tem se tornado, nesse sentido, um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico. Segundo Cristiane Nova:

*[...] o 'filme histórico', como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um "filme histórico", assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. [...] O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996: 6, grifo meu)*

Elias Thomé Saliba (1993) afirma que os *media* constroem acontecimentos e tendem a homogeneizar o imaginário social, pois os acontecimentos são sempre produtos de uma construção que não compromete apenas a validade das verdades históricas, mas o próprio sentido que a sociedade constitui sobre tais acontecimentos. Ainda segundo o mesmo autor:

*A construção da história na ficção fílmica é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a história na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados – seja pela tradição, seja pela própria historiografia. (SALIBA, 1993: 103)*

Além de construir significações históricas difusas e profundas, o filme também pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia.



*Desvelar o processo de construção fílmica implica uma complexa análise de dados que vão desde a produção industrial do filme – toda aquela série de dados cinematográficos essenciais para subsidiar a compreensão dos conteúdos latentes do filme – até a compreensão de como a história (isto é, os dados históricos, com todo o seu rol de significações) é construída no interior da narrativa fílmica. [...] a história como uma luta política no presente, como história que se faz e, nesse sentido, o filme, da mesma forma que a própria historiografia, também produz um conhecimento histórico. (SALIBA, 1993: 100)*

Jorge Nóvoa propõe pensar nessa questão a partir de uma concepção de racionalidade aberta, que denomina *razão poética*, e aponta caminhos para se pensar nas formas de se apresentar a História através do cinema (NÓVOA, 2008; NÓVOA, 2009). A princípio, expõe a ideia de que as relações entre cinema e História colocam desafios teórico-metodológicos importantes, e que tais exigências levam à possibilidade de criação de um campo novo, que não seja restrito nem aos estudos cinematográficos nem aos históricos.

A proposta é chamar esse campo de estudos de *Cinema-História*. Tal definição surge a partir da necessidade de se levar em consideração questões relativas à linguagem fílmica sem perder de vista a preocupação com o *conteúdo histórico*. A questão da liberdade artística, que transgride as normas da História escrita em virtude de seu potencial criativo, leva Novoa a optar por uma noção aberta de razão histórica, à qual ele chama de *razão poética*, que seria oposta à busca por uma razão pura, e que o leva a pensar no “valor epistemológico da imaginação e das hipóteses como elementos fundamentais para a construção de um novo paradigma histórico [...]” (NOVOA, 2008: 17).

O que esse teórico propõe é a possibilidade de produção e difusão do conhecimento por meio de mídias e linguagens *hipertextuais*, nas quais as “[...] emoções e os sentimentos podem não ser de modo todo intrusos no bastião da razão, enredando-se, para o melhor e para o pior, nas suas teias; a tradição reservou uma ideia incorreta de que a emoção é necessariamente inimiga da razão” (NOVOA, 2008: 21).

O que Novoa apresenta é a necessidade de se repensar a forma como a ideia de razão é colocada em relação à História, buscando pensar o cinema para além de uma linguagem por meio da qual se expressam narrativas, colocando-o como uma forma inovadora de expressão do conhecimento. Nessa proposta, torna-se central o entendimento do potencial dos filmes como difusores do conhecimento, uma vez que esse meio atinge pessoas em seus sentidos e sentimentos. Por isso, sua proposta é “[...] utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da História e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa” (NOVOA, 2008: 34).

Enfim, diferentemente de Rosenstone, que apresenta um padrão de *filme histórico* que deve ser seguido para que possa ser levado a sério por historiadores, Novoa acredita que

estudiosos devem aprender a lidar integralmente com a linguagem fílmica, de forma a compreender as implicações da história representada na tela, tanto em suas limitações quanto em suas possibilidades.

Já Cristiane Nova (2008) aborda a ideia do cinema como narrativa histórica, uma vez que os questionamentos à História como discurso levaram à noção do cinema como uma espécie de discurso histórico válido, se não cientificamente, pois está fora dos *contratos de verdade* estabelecidos pela academia, ao menos por sua difusão e validação como transmissor de conhecimento para a sociedade.

A pesquisadora acredita que a noção de narrativa histórica de Paul Ricoeur, como uma trama que imbrica diversos aspectos processuais, de forma a construir sentidos e significados para a experiência temporal, pode ser útil para pensar o cinema não como meio de distração ou divertimento, mas como discurso histórico socialmente validado e que, portanto, torna-se um desafio aos padrões tradicionais de pensamento sobre a História.

Questionamentos às possibilidades do cinema em sua relação com o conhecimento, bem como propostas de um deslocamento da análise em relação à racionalidade pertinente à produção do conhecimento, colocam em questão a necessidade de estabelecer definições específicas, que orientem a concepção que o presente trabalho possui em relação às problemáticas apresentadas.

Pensando no processo social de interação entre a produção cinematográfica e a História, é possível ir além da definição sobre se os filmes produzem conhecimento histórico por incorporarem ou não a ideia de verdade. O conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen (1994) é uma importante contribuição para esse debate, pois nessa abordagem não é central preocupação a exigência de fidedignidade ou não de uma película em relação à História, mas sim a avaliação de como determinadas leituras do passado realizadas por elas atuam na vida prática nas dimensões cognitiva, política ou estética.

Esse deslocamento na análise permite entender a relação dos filmes com o conhecimento, mas com foco na forma como essa relação se insere no conjunto das práticas culturais que tomam a História como forma de orientação. Esse debate será aprofundado no capítulo 3, por enquanto é importante definir outras conceituações relevantes para a pesquisa.

## 2.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ensinar história é um desafio complexo nos diversos níveis de ensino. Importantes reflexões a partir de estudos realizados por pesquisadores da área (LEE, 2006; SCHMIDT & BARCA, 2009; VON BORRIES, 2009; RÜSEN, 2010; 2012), possibilitam compreender que é importante repensar a ideia de aprendizagem, no sentido de propor novas relações com o conhecimento histórico, fazendo com que estudantes incorporem tal aprendizado à sua visão de mundo e que tal conhecimento lhes proporcione autodeterminação como agentes históricos.

O modelo de ensino de História adotado no Brasil desde meados do século XIX foi aquele que ficou conhecido, de forma genérica e imprecisa, como o ensino tradicional. Em linhas gerais, pode-se afirmar que esse método focava-se na rememoração de feitos e heróis da pátria e da humanidade, especialmente sob a forma da narrativa dos grandes acontecimentos políticos considerados significativos para a formação da nação. Nesse contexto, alunos eram obrigados a decorar informações históricas, rememorando datas e acontecimentos, numa grande lista de tópicos considerados como o conteúdo obrigatório da disciplina de História.

O objetivo central era que a aprendizagem histórica formasse o caráter dos cidadãos, que aprenderiam com os grandes feitos históricos a amar e servir à pátria, construindo identidade nacionalista acrítica e comportamento obediente diante das autoridades e decisões dos governantes. Isso porque a centralidade dos líderes políticos e feitos memoráveis dava a conotação de ausência do povo nas decisões históricas, e também construía a ideia de destino histórico a ser cumprido pela nação, conduzindo o povo à aceitação das medidas governamentais e das regras instituídas.

Maria Auxiliadora Schmidt (2005; 2009) aponta como foram elaboradas novas propostas para o ensino da História já nas décadas iniciais do século XX, no âmbito do desenvolvimento do chamado *escolanovismo*. A partir de então o foco passou a ser a ideia de aprendizagem crítica, na qual era preciso desenvolver novos métodos de ensino, focados no aluno e não no professor, a partir dos quais os estudantes pudessem aprender melhor e desenvolver um conhecimento mais elaborado e dinâmico.

A mesma pesquisadora evidencia como, a partir de então, e durante todo o século XX, estratégias, objetivos e proposições para o ensino da disciplina centraram-se em perspectivas específicas como desenvolvimento psicológico, formação da personalidade, contribuição para uma consciência patriótica e preparação para a vida. Concepções de aprendizagem histórica contidas nessas propostas se direcionavam, então, por teorias e reflexões advindas especialmente

da área da psicologia, não sendo possível identificar uma concepção fundamentada especificamente na epistemologia do conhecimento histórico.

O PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) publicado em 1998, foi exemplo claro dessa tendência de pensar a aprendizagem histórica a partir de perspectivas advindas do campo da psicologia, especialmente sob a influência das teorias de Piaget, Vigotsky e Ausubel. Esses documentos estabeleciam objetivos e princípios básicos por meio dos quais a aprendizagem histórica poderia ser pensada a partir de então, e se tornaram grande referência para a área no início do presente século, fundamentando debates, elaboração de programas e currículos, bem como produção de manuais didáticos.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) aponta como objetivos contidos no PCN configuraram-se a partir da noção de desenvolvimento de competências como: *caracterizar, conhecer, refletir, utilizar fontes históricas*. Sendo que tais competências fazem parte de um rol de características gerais, ou seja, objetivos do ensino de História focavam-se em promover nos alunos uma aprendizagem que desenvolvesse competências que não se vinculam necessariamente ao conhecimento histórico, pois poderiam ser aprendidas em qualquer outra disciplina. Ao mesmo tempo em que uma reflexão sobre a contribuição específica do conhecimento histórico à formação dos estudantes não era trazida à tona (SCHMIDT, 2009).

Educação Histórica é uma linha de estudos que vêm se consolidando no Brasil há pouco mais de uma década. Seus primeiros trabalhos foram influenciados pelas pesquisas realizadas na Inglaterra sob a coordenação de Peter Lee e Rosalyn Ashby (1993) principalmente a partir da divulgação dos projetos 13-16 e *Chata*. Em tais estudos, pesquisadores ingleses 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.

A influência dessas pesquisas foi fundamental porque permitiu 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.

Trabalhos dos pesquisadores ingleses mostraram como crianças e jovens, ao aprenderem História recorrendo ao trabalho com fontes históricas e artefatos culturais, por exemplo, puderam reorganizar suas ideias históricas de forma complexa, inserindo categorias e conceitos em seus raciocínios, como evidência histórica e empatia histórica, que não seriam possíveis a partir de um ensino focado simplesmente na ideia de se *contar o que passou* (LEE, 2006; ASHBY, 2006).

Tais estudos, desenvolvidos pelos ingleses a partir da década de 1970, chegaram ao Brasil através do contato e do 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 History Education, utilizado pelos ingleses, vem se consolidando e ganhando força com uma dupla identificação.

Primeiramente Educação Histórica pode ser definida como um campo de estudos que se diferencia dos trabalhos anteriormente desenvolvidos no Brasil, voltados ao ensino de História, especialmente por focar suas pesquisas na aprendizagem histórica e não somente nos métodos de ensino. Em segundo lugar, Educação Histórica caracteriza-se 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 o agir sociocultural e político que vivenciam.

*As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (GERMINARI, 2011: 56)*

Ao afastar-se das pesquisas que se fundamentavam basicamente nas ideias de desenvolvimento cognitivo advindas de teorias do campo da psicologia, a Educação Histórica possibilita referencial analítico fundamentado na epistemologia do conhecimento histórico. Tal abordagem tem como ideia-chave que é possível distinguir uma cognição propriamente histórica, que, segundo o teórico alemão Jörn Rüsen (2010; 2012), diz respeito a um trabalho de rememoração da consciência histórica, ou seja, mobilização de ideias e perspectivas a partir das quais o sujeito se situa no fluxo temporal, entendendo-se inserido num mundo histórico, e construindo sua identidade e seu agir a partir desse processo de aprendizagem.

Essa acepção é formulada a partir de outra importante contribuição para a estruturação da linha de estudos da Educação Histórica, que consiste no diálogo com estudos e reflexões dos teóricos da Didática da História na Alemanha principalmente a partir da apropriação que se faz do conceito de consciência histórica.

Tais concepções chegaram ao Brasil a partir da tradução de um artigo de Klaus Bergman na “Revista Brasileira de História” (1989), mas ganharam força com a tradução e publicação da

trilogia teórica, “Reconstrução do Passado”, “Razão Histórica” e “História Viva” de Jörn Rüsen (2001; 2001; 2007) e tomaram maior fôlego ainda após a tradução e publicação de outros trabalhos do mesmo autor, bem como recentemente a partir de resenhas e divulgações dos trabalhos de alguns dos escritos de outros estudiosos, como Karl-Ernest Jeissman e Bodo Von Borries (FRONZA, 2012).

A preocupação com a investigação da aprendizagem histórica de crianças e jovens em espaços escolares, a partir do diálogo e de intercâmbios com estudiosos da *History Education* inglesa, da Educação Histórica em Portugal, da Didática da História alemã, além de muitos outros pesquisadores em países como Espanha, Itália, Estados Unidos e Canadá, vem consolidando a Educação Histórica como uma área de estudos específica no Brasil, com ampla produção científica e grande circulação no meio acadêmico.

Tais estudos e pesquisas têm trazido contribuições substanciais para a construção de uma teoria da aprendizagem histórica, que tende a se converter em fundamento para a reelaboração de objetivos, diretrizes, metas e políticas para o ensino da história. Esses estudos têm como foco irradiador o Lapeduh (Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica), que se configura como centro produtor de conhecimento, a partir de trabalhos que têm resultado em teses e dissertações defendidas no PPGE da UFPR, bem como em outros programas de pós-graduação em História ou Educação.

Pode-se definir que seu objetivo central consiste em estabelecer pressupostos teórico-metodológicos para conceber uma aprendizagem histórica específica, que possam ir além da influência da psicologia e da pedagogia na definição dos princípios, diretrizes e estratégias para o ensino de História.

Segundo Germinari (2011), há importantes convergências nas pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas nos mais diferentes países e núcleos de pesquisa, que constituem um núcleo central para essa linha de estudos:

- a. *A aprendizagem ocorre em contextos concretos;*
- b. *As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias;*
- c. *Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;*
- d. *As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante. (GERMINARI, 2011: 59)*

Tal síntese é relevante para se compreender os pontos centrais e convergentes a partir dos quais as pesquisas em Educação Histórica vêm tomando corpo e constituindo conjunto importante e profícuo de conhecimentos sobre aprendizagem histórica. A única observação a ser feita sobre a citação anterior é que se deve chamar a atenção para o risco da utilização indiscriminada do termo *progressão*.

Nas pesquisas em Educação Histórica realizadas a partir do Lapeduh, estudiosos têm tomado cuidado para que a concepção de progressão das ideias históricas não seja generalizada, pois isso pode levar à elaboração de esquemas classificatórios dos chamados *níveis de progressão*, que poderiam dar subsídio à ideia de se estabelecer metas e objetivos para a aprendizagem, a partir da noção de se desenvolver competências a ser ensinadas na disciplina de História. Tal apropriação incorreria no risco de um esquemismo simplista, que tende a ignorar todas as variantes sociais, culturais e políticas que interferem na aprendizagem histórica.

Enfim, a partir da definição da especificidade da Educação Histórica no Brasil, área à qual se vincula a presente tese, o intuito daqui em diante é aprofundar a reflexão teórica sob a concepção de aprendizagem histórica que orienta a elaboração dos estudos e das definições do trabalho.

### 2.2.1 Contribuição do conceito de consciência histórica

Tomando como referência relatos de Marcelo Fronza\*, foi possível compreender como, na Alemanha, a partir da década de 1970, um conjunto de estudos e reflexões sobre a situação do ensino da História levou a uma virada paradigmática, que deu origem à forma particular de compreensão da didática da História naquele país. Essa mudança surgiu como uma reação à teoria do currículo, que fundamentava uma pedagogização do ensino da disciplina, na qual a didática da História era subordinada a uma concepção de didática geral.

Essa crítica à teoria do currículo tinha como argumento central a necessidade de superar a distinção entre conhecimento histórico e didática da História, que havia distanciado o ensino dos fundamentos epistemológicos da ciência da História. Tal distinção havia feito com que reflexões e estratégias do ensino se vinculassem à ideia de desenvolver técnicas e métodos para melhor ensinar, sem uma vinculação mais aproximada com conceitos e fundamentos próprios do conhecimento de referência.

Klaus Bergman (1976), teórico pioneiro nessa virada paradigmática, postulou os fundamentos básicos dessa nova concepção de didática da história, definindo três tarefas para

---

\*Palestra proferida no VII Seminário de Educação Histórica da UFPR, em 25 mar. 2014.

essa área do conhecimento. Uma tarefa empírica, que teria como fundamento a investigação dos processos de internalização, reprodução, produção e divulgação do conhecimento histórico, entendidos como processos coletivos da formação da consciência histórica, conduzidos por sujeitos que agem em contextos e experiências específicos.

A segunda tarefa seria reflexiva, que revelaria elementos didáticos internos à ciência histórica e analisaria seu significado geral para a vida humana prática, a partir da explicitação de processos de ensino/aprendizagem e formação e autoformação dos indivíduos, grupos e sociedades a pela História e a partir dela. A terceira tarefa seria normativa, na qual Bergman propõe a regulamentação da História nos processos de ensino, nos contextos de orientação da vida prática e nas apropriações que são feitas dessa ciência pelos meios de comunicação de massa. Além disso, no âmbito da tarefa normativa também se propõe a investigação sistemática “de todas as formas de mediação intencional e da representação e/ou exposição da História” (BERGMAN, 1976).

Enfim, esse enquadramento proposto por Bergman já sugere o caráter dessa nova concepção de Didática da História. O conhecimento histórico passa a ser compreendido como vinculado a um conjunto de processos de formação dos indivíduos, cultural, de representações da memória e de lutas político-sociais. Sendo que as três tarefas definidas se articulam objetivos de investigação e reflexão, especialmente sobre a natureza especificamente histórica do pensamento e da explicação histórica, bem como de normatização das formas de transmissão e publicização do conhecimento histórico.

Seguindo essa mesma vertente, Jörn Rüsen (2012) define a Didática da História como ciência da aprendizagem histórica. A partir dessa definição, busca fundamentar a superação daquelas visões tradicionais, que concebiam a Didática da História como área voltada à formação de professores, a partir da transmissão de técnicas e métodos de ensino. Nesse enfoque, passa a ser central o papel da teoria da consciência histórica. A utilização desse conceito é importante pois, segundo Rüsen:

*[...] leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objetivo principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana. (RÜSEN, 2012: 70)*

Nota-se a preocupação em envolver sujeitos aprendizes no processo de investigação e reflexão sobre a aprendizagem histórica. A expansão para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica leva, portanto, a didática da história a ser compreendida como autônoma, uma subdisciplina da ciência da História (Rüsen, 2012).



Levando em consideração a presença da História como fator de orientação, compreende-se também a existência de configurações históricas prévias, de concepções e ideias históricas que orientam o agir a partir de uma cultura histórica com a qual os sujeitos se relacionam. A presença dessa orientação objetiva da memória histórica não organizada desempenha um papel importante no equilíbrio mental de um indivíduo. Essas chamadas *protonarrativas* ou *ideias prévias* sobre a história, fazem parte do repertório intelectual e cultural dos indivíduos, e são levadas em consideração nas investigações sobre a aprendizagem histórica.

Para esclarecer melhor essa noção abrangente da Didática da História como uma *subdisciplina* no campo da ciência histórica, Rüsen (2012) retoma e reestrutura a definição das três funções – empírica, normativa e pragmática – atribuídas a essa área do conhecimento, no sentido de desenvolver uma compreensão global das formas e funções do conhecimento histórico na formação dos indivíduos, bem como estabelecer parâmetros científicos, metodológicos e normativos para o encaminhamento dos estudos sobre ensino e aprendizagem da História a partir da teoria da consciência histórica.

É importante entender que a concepção de consciência histórica toma corpo especialmente no contexto da reunificação da Alemanha, no início da década de 1990, quando se buscava fundamentar um ensino de História que superasse visões tradicionais de identidade nacional, predominante na antiga RFA, e também daquele pautado ideologicamente nos parâmetros do marxismo-leninismo, vigente até então na RDA.

*A aproximação entre os didatas da história das antigas RDA e RFA caracterizou-se pela aceitação generalizada da categoria de “consciência histórica” em detrimento do conceito de identidade nacional. [...] A categoria “consciência histórica” foi incorporada com o objetivo principal de formação histórica dos estudantes alemães. Esta categoria foi referenciada principalmente nos estudos do filósofo da história alemão Jörn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos. (GERMINARI, 2011: 62)*

O caráter aberto da conceituação de consciência histórica, que evitaria choques entre modelos de ensino da História das antigas Alemanhas Ocidental e Oriental, direcionou a Didática da História, a partir da função empírica, no sentido de uma busca por analisar e entender contextos sistemáticos de ensino e aprendizagem da História, o que teria o potencial de trazer novos elementos e direcionamentos ao ensino a partir da relação com fundamentos

epistemológicos dessa ciência e também da análise da forma como o pensamento histórico atua na vida prática.

Já as funções normativa e pragmática são complementares, e se referem ao aspecto ativo da Didática da História como campo de conhecimento definidor de parâmetros, critérios, métodos e diretrizes para a aprendizagem histórica. Normativamente, Rüsen (2012) considera que a Didática da História deveria: levantar a questão do que deve ser a aprendizagem histórica; investigar pontos de vista nos quais a aprendizagem histórica deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar; e justificar tais pontos de vista como condições consensuais dos objetivos de ensino e da aprendizagem histórica. Como se pode observar, trata-se de uma dimensão da Didática da História ligada a atribuições de definição curricular, seja de parâmetros, diretrizes ou mesmo currículos específicos.

No campo pragmático, a função da Didática da História se relacionaria a definições no campo da prática docente, como por exemplo: definir como a aprendizagem histórica pode ser organizada de acordo com planos e metas pré-determinadas; examinar estratégias do aprendizado histórico; analisar a prática em sala de aula, a experiência do professor e as regras e práticas. Enfim, trata-se de uma dimensão em que tal campo do conhecimento tomaria por tarefa analisar e refletir sobre a prática direta com o ensino da História.

Mas é a função empírica a que interessa mais especificamente à escrita desta tese, pois o presente trabalho se enquadra teórica e metodologicamente nas definições de Rüsen (2012) sobre essa função da Didática da História.

Dentre as tarefas a ser cumpridas no campo empírico o teórico define: examinar processos reais pelos quais se manifestam as diferentes condições da aprendizagem histórica; analisar suas formas e resultados, bem como seu papel no processo de individualização humana; perseguir o objetivo da aprendizagem histórica e descrever sua diversidade concreta; identificar seus fatores e esclarecer sua relação sistemática.

Entendendo assim a Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, que se fundamenta nos pressupostos da teoria da consciência histórica, Rüsen (2010) define também quatro temas: primeiramente a metodologia do ensino na sala de aula, especialmente em razão da necessidade de superação do distanciamento entre ensino e alunos; em segundo lugar, a investigação da função do acontecimento e da explicação histórica na vida pública, no qual inserem-se todas as formas de representação da experiência histórica, especialmente por meio da *poética da comunicação visual*, dentre as quais se insere o cinema; o terceiro tema seria o estabelecimento da finalidade da Educação Histórica, ou do que se espera que o conhecimento histórico mobilize nos estudantes; e por fim, o quarto tema seria investigação da natureza, da função e da importância da consciência histórica, a partir da qual entende-se que há conexões

temporais essenciais – passado, presente e futuro – num conjunto coerente de operações mentais que definem o pensamento histórico e sua função na cultura humana (RÜSEN, 2010).

A partir dessa discussão é possível inferir que a produção de uma condição de aprendizagem histórica específica, a partir da linguagem fílmica, num espaço e com sujeitos pré-definidos, e a análise dos fatores que se fazem presentes nesse procedimento, podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento a partir do exame de processos reais de aprendizagem histórica, manifestando-se em diferentes condições, e da análise de suas formas e resultados, especialmente de seu papel no processo de individualização humana.

### 2.2.2 Cognição histórica situada e formação histórica: perspectivas da investigação sobre a aprendizagem histórica

Conceitos de cognição histórica situada e formação histórica são centrais para a orientação dos estudos a partir da teoria da consciência histórica. Para isso é fundamental que a primeira concepção a ser aprofundada seja a definição de narrativa histórica. Segundo Rüsen *dos feitos humanos surge a História*, ou seja, o passado propriamente dito não é a História, pois somente quando *há um processo consciente de rememoração* revelado pela narrativa histórica é que se pode falar em conhecimento histórico (RÜSEN, 2001: 69).

Essa definição implica em conceber o conhecimento histórico como processo de relação temporal, e não mais tomá-lo como tem sido apropriado no ensino, como se fosse um quadro completo e sintetizado do passado. Pode-se assim pensar em sujeitos que transformem concepções tradicionais de História em ideias sofisticadas, mobilizando operações mentais complexas no confronto entre suas *protonarrativas* e narrativas fílmicas que expressam uma narrativa histórica.

Por isso, não se pode tomar por referência nenhuma abordagem demasiado subjetivista, nem totalmente objetivista do conhecimento histórico. No primeiro caso, a História pode ser tomada como uma interpretação individual de valor sobre experiências do passado, levando a um decisionismo, no qual pressões do presente podem forjar interpretações fundamentadas em interesses de dominação e controle social. No segundo caso, o risco é supervalorizar os fundamentos metódicos cientificistas, que partem de uma ideia de neutralidade do conhecimento dos *sábios*. Nesse caso, o conhecimento pode conduzir ao dogmatismo, que se sujeita a interesses de dominação, em virtude de sua pretensa irrefutabilidade (BARCA, 2000).

A noção que fundamenta a ideia de *cognição histórica situada* consiste em buscar abordagens pluralistas do conhecimento histórico, revelando a plasticidade das explicações

históricas. A História é então compreendida como algo que se conhece sobre o que foi feito no passado, mas que é passível de reconstruções interpretativas relativas a contextos temporais específicos.

Em outras palavras, ao contrário das concepções relativistas e subjetivistas, não se perde a dimensão experiencial desse passado, mas estabelecem-se, com tais experiências, relações abertas de revalidação contínua, baseadas em critérios de plausibilidade e racionalidade, sem cair no objetivismo (RÜSEN, 2001: 74-77).

Se uma tradição é responsável por assentar significados de uma experiência temporal no contexto da narrativa histórica, o desafio contínuo à tradição é o fundamento dessa racionalidade. Isso ocorre porque a vida passa por constantes mudanças, chegando a um nível em que elementos da tradição são retomados e reformulados, por pressões advindas da práxis cotidiana. Operações da consciência histórica, expressas por meio da narrativa histórica, intervêm então na tradição e reconduzem seu significado, possibilitando novas interpretações da relação passado/presente/futuro (RÜSEN, 2001).

Partindo dessas concepções teóricas acerca da relação com o conhecimento histórico, como é possível então pensar a aprendizagem histórica? Rüsen compreende que a História possui uma função didática específica, que se trata de orientar indivíduos na superação de carências de orientação na vida prática. Mas tal função, para ser cumprida, vincula-se diretamente à ideia de formação. No ensino, Rüsen (2007) evidencia dois tipos de formação, sendo a primeira *compensatória* e a segunda *complementar*.

Na primeira, há uma desvinculação em relação ao conhecimento de referência, à totalidade do agir humano e à superação das carências de orientação para a vida prática. Nesse caso, dimensões pragmática e normativa da didática da História se distanciam dos fundamentos teórico-filosóficos desse campo de referência. Por isso se torna frequente recorrer a métodos, objetivos, estratégias e formas de ensinar que não dão conta de suprir carências de orientação dos indivíduos.

A relação com um passado morto ou prático é forma mais frequente de manifestação da formação compensatória no ensino da História. Por haver um distanciamento da ciência de referência, a didática se utiliza de subterfúgios e artifícios que mantêm aparência de formação, mas perde sua essência. É o caso de algumas formas de utilização dos filmes para o ensino da História, já analisadas neste trabalho.

No âmbito da formação complementar, Rüsen (2007: 97) demonstra a possibilidade de levar o sujeito a construir seu próprio ponto de vista a partir de critérios científicos. Essa se efetiva quando o ensino se vincula à reflexão sobre regras e princípios nos quais as ciências categorizam a vinculação entre experiência da totalidade, da práxis e da subjetividade.

Essa dimensão, no caso da História, vai além de aprender regras ou desenvolver competências científicas, como analisar fontes ou estabelecer marcos temporais. Ela tem uma vinculação direta com o todo da experiência humana no tempo, que se torna singular nas operações mentais da consciência histórica. Para compreender essa dinâmica do conceito de “formação complementar”, na qual a aprendizagem se estabelece num processo de ação comunicativa que induz identidades e *práxis* para além de padrões esquemáticos ou estáticos de definição do conhecimento, é preciso entender melhor essa diferenciação entre cognição situada no interior da ciência de referência e aprendizagem alienada dessa vinculação.

István Mészáros (2005) reivindica uma educação plena para a vida dos sujeitos, que fuja à lógica de subjetivação dos indivíduos que serve ao capital. A formação compensatória é base desse sistema, que fragmenta o ensino em especializações técnicas e pragmáticas, que se desvinculam dos fundamentos das ciências de referência.

Nesse contexto, a internalização das regras do sistema capitalista e a subjetivação dos indivíduos a essa lógica é função cumprida pelos sistemas de ensino, que compartilham de técnicas e métodos que renunciam nessa vinculação integral com o campo científico.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) chama esse processo de *sequestro de cognição*, uma vez que indivíduos são privados de aprendizagem histórica preocupada com a orientação, e são levados a uma aprendizagem que privilegia acúmulo de informações históricas vazias de sentido. Bodo Von Borries (2009) evidencia como, nesse processo, a História é vista como conjunto global de conhecimentos canônicos, difundidos no processo de escolarização, mas não são internalizados pelos indivíduos, sendo tomados apenas em seu sentido utilitarista, que se refere a acumular informações que servirão para garantir aprovações nos exames, e que serão descartadas da memória quando não forem mais úteis.

Essa aprendizagem histórica utilitarista tem vinculação direta com o sistema capitalista. Indivíduos são treinados, no interior da cultura escolar, a assimilar dados e informações que tem utilidade imediata, mas que não servem à sua formação integral. Pensar na cognição histórica situada é fugir a esse padrão e propor uma ideia de formação histórica integral e profunda, fundamentada em pressupostos teórico-filosóficos bem definidos (SCHMIDT, 2009).

O desafio dos estudos no campo da Educação Histórica tem sido fundamentar a construção de uma literacia histórica ou um conjunto de conteúdos, objetivos e procedimentos que possibilitem uma espécie de *alfabetização histórica* dos sujeitos. Tal concepção se vincula ao objetivo de interconectar dados empíricos, preceitos normativos e estratégias pragmáticas no

seio da teoria da consciência histórica para que o ensino de História passe a se orientar por padrões e critérios específicos que fundamentem a ideia de formação histórica (LEE, 2006).

A cognição histórica situada seria, portanto, aprendizagem na qual informações sobre o passado são transformadas em conhecimento histórico, a partir de uma articulação complexa entre experiências do tempo e exploração de suas múltiplas significações, no sentido de possibilitar aos sujeitos uma aprendizagem complexa e densa no interior da ciência da História (SCHMIDT, 2009).

Três princípios orientam essa concepção de cognição histórica situada: **1.** Aprendizagem histórica deve se basear numa interpretação multiperspectivada da História; **2.** Há uma vinculação direta entre aprendizagem e narrativa histórica no desenvolvimento de uma explicação histórica; **3.** Finalidade da aprendizagem é formação da consciência histórica (SCHMIDT, 2009: 39).

Sendo assim a formação histórica não poderia se desvincular da própria ideia de formação da consciência histórica. Esse sentido formativo, segundo Rüsen, **se estrutura na relação entre a experiência da totalidade, a práxis e a subjetividade no tempo**, ou seja, os sujeitos precisam constituir uma relação com o conhecimento histórico que possibilite essas interconexões com a totalidade da vida humana. Dessa forma:

*[...] a formação histórica como totalidade é construída quando os sujeitos “dominam o contexto de suas circunstâncias e condições historicamente situadas no tempo, articulando assim um horizonte de “interpretações” históricas. A partir disso, é necessário que seja considerada a radicalidade da apreensão dos processos cognitivos do pensamento histórico, que capturam a experiência do tempo. Essa apropriação cognitiva acontece por meio das categorias históricas — também chamadas de conceitos meta-históricos —, as quais são formas do pensamento que buscam o universal no particular do pensamento histórico e procuram a História dentro das múltiplas histórias. Essas categorias históricas (temporalidades, periodizações, processos históricos, explicações, evidências, etc.) são a expressão da totalidade, são os “fios condutores” da integração dos conteúdos ou conceitos históricos ligados à práxis e às orientações do agir (RÜSEN, 2001).*

Enfim, a formação histórica contempla uma relação estreita com a ciência de referência, pois vai além de assimilar informações históricas, e situa-se na interconexão entre aprender conceitos históricos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2006), ou seja, a totalidade da formação histórica se completa quando indivíduos tomam conhecimento das experiências a partir de uma compreensão mais bem elaborada, na qual aprendem categorias históricas que tornam mais complexa essa aprendizagem e também são capazes de inserir esse conhecimento na orientação de sua identidade e práxis (RÜSEN, 2012).

A formação histórica permitiria aos sujeitos algumas operações fundamentais: **1.** Compreender narrativas históricas e situá-las no fluxo temporal; **2.** Interpretar experiências temporais de uma forma aberta, fundamentada em critérios mínimos de plausibilidade, racionalidade e intersubjetividade; **3.** Construir identidades abertas e plásticas a partir da aprendizagem histórica, tomando como referência intersubjetividade no processo de autocompreensão; **4.** Orientar sua práxis no sentido de reconhecimento da alteridade do tempo, sendo capaz de construir quadros temporais amplos e sustentáveis a partir de argumentos válidos (VON BORRIES, 2009).

O desenvolvimento desse conjunto de *competências narrativas*, que permitam ao indivíduo elaborar explicações fundamentadas numa racionalidade histórica, é objetivo central do conceito de formação histórica, orientador do campo de estudos da Educação Histórica.

Contudo esse objetivo não se trata de fator normativo/prescritivo fundamentado em abstrações teóricas puras. Estudos empíricos têm justamente a função de testar teorias e reformular concepções. Portanto a Educação Histórica toma a teoria da consciência histórica como referencial analítico importante, mas não se restringe à sua aplicação pura e simples, sem propor estudos e reflexões a partir de situações reais de aprendizagem, que problematizem a teoria e contribuam com reflexões inovadoras a partir de condições específicas de ensino.

Para concluir essa fundamentação teórica da pesquisa, tomo emprestadas as considerações de Marcelo Fronza\*, ao argumentar sobre a convergência entre reflexões dos estudos da Educação Histórica na Inglaterra, que buscam compreender operações mentais do pensamento histórico, a partir da definição dos conceitos de segunda ordem, e reflexões da Didática da História na Alemanha, que levam em consideração a função de orientação da aprendizagem do pensamento histórico, a partir da conceituação de consciência histórica.

Segundo esse pesquisador, o conceito de cognição histórica situada abrange análise das operações mentais do pensamento histórico com descortinamento da função orientadora da aprendizagem histórica, ou seja, limites e potencialidades do pensar historicamente, tanto como processo de aprendizagem quanto como fator de orientação da vida dos sujeitos.

Reafirmando que, na Educação Histórica, privilegia-se a pesquisa em ambientes formais de educação, a partir das contribuições da pesquisa educacional e da articulação com os conceitos de cultura juvenil e escolar.

Nesse movimento, a Educação História tenta relacionar-se com os campos de força da ação educativa, no sentido de propor, intervir e direcionar o ensino a partir da fundamentação nos estudos empíricos. Fronza conclui ainda que tem se aberto a possibilidade de um paradigma

---

\*Extraídas de palestra citada anteriormente.

da Educação Histórica no Brasil, que visa a superar noções de progressão e competência do pensamento histórico, sem deixar de dialogar com essas conceituações e inseri-las no contexto das pesquisas que têm sido realizadas. Ressalte-se ainda que o objeto de investigação da presente tese insere-se no conjunto dessas preocupações e propostas.



### 2.3 INTENCIONALIDADE, OBJETIVIDADE E MULTIPERSPECTIVIDADE: CATEGORIAS PROBLEMATIZADORAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES

Dentro do percurso de análise efetuado, ficou clara a questão de que o estudo da aprendizagem histórica dos jovens deve levar em conta as ideias prévias que possuem acerca da História. Contudo não se trata apenas de investigar um conjunto de informações e referências sobre experiências históricas ou conteúdos do passado, mas também ideias sobre categorias de validação desse conhecimento. Trata-se, portanto, de tentar compreender como o pensamento dos jovens articula concepções para qualificar o conhecimento sobre o passado como válido para a orientação temporal.

Importantes debates são realizados sobre limites e possibilidades dos filmes em difundir e produzir conhecimentos históricos. A opção teórica aqui realizada foi por entender que, na relação de aprendizagem, potenciais da linguagem fílmica em proporcionar experiências com o conhecimento histórico não podem ser desprezados, contudo, é preciso questionar-se sobre como esse dinamismo da linguagem pode interpor problemáticas ao desenvolvimento de um ensino pautado em critérios de racionalidade no âmbito da epistemologia do conhecimento histórico.

Dessa forma, serão apresentados a seguir dados obtidos nas duas investigações realizadas com jovens estudantes do último ano do ensino fundamental, nos anos de 2010 e 2012, sobre como pensavam os limites e as possibilidades do conhecimento a partir dos filmes.

As conclusões extraídas da análise material empírico obtido nesses estudos foram determinantes para a formulação do instrumento de pesquisa, tanto na escolha dos filmes, como na forma de abordá-los e nas categorias históricas a ser problematizadas nesse processo investigativo.

Intencionalidade, objetividade e perspectiva surgiram, então, como categorias históricas centrais na reflexão sobre potenciais e limitações da aprendizagem histórica a partir dos filmes, e tal concepção nasceu, fundamentalmente, dos resultados dos estudos exploratórios. A seguir, tal percurso investigativo e analítico será explicitado, bem como ocorrerá a problematização dessas categorias no âmbito da teoria e da filosofia da História, como forma de pensar nas potencialidades do instrumento de investigação para tocar nessas questões e problematizá-las no ensino.

Dentre os assuntos abordados pelos estudos exploratórios, destacam-se: noções que os jovens expressam sobre intencionalidade e funcionalidade dos *filmes-históricos*; critérios que estabelecem para qualificar filmes como mais ou menos verdadeiros; forma como lidam com a

questão da multiperspectividade; presença do nazismo em suas ideias históricas e relação dessas com a filmografia a respeito do tema.

Ambos os estudos são qualificados como exploratórios, com a diferença que o segundo foi mais aprofundado, abordou um número mais amplo de questões e se aplicou a maior quantidade de alunos. Assim tais investigações se configuraram no final das contas como *estudos-piloto*, uma vez que foi da confrontação dos dados obtidos a partir desses estudos com os referenciais teóricos que se originou a estratégia de investigação para o estudo final.

### 2.3.1 Ideias dos jovens estudantes sobre intencionalidade e objetividade na narração fílmica da história

O estudo exploratório 1 foi realizado no ano de 2010 e publicado sob a forma de artigo em periódico científico (SOUZA, 2010), configurando-se como precursor dessa tese. Foi inspirado num trabalho de Peter Seixas (1993), que questionou estudantes sobre como compreendiam a presença da História em dois filmes norte-americanos, e constatou que eles têm propensão a enxergar tais filmes como janelas abertas ao passado, ou seja, como relatos fidedignos da História.

A partir do objetivo de se investigar como jovens brasileiros lidavam com essa mesma questão, o estudo exploratório 1 foi realizado com aplicação de questionário que tinha intuito de detectar como alunos compreendem esses filmes que tratam de *temas históricos*, se atribuem determinadas funções às produções e como interpretam relações entre presente e passado existentes no processo de produção fílmica.

Foi um trabalho de pesquisa realizado com 31 jovens estudantes da Escola Municipal Senador Marcos Freire, na cidade de Araucária-PR, do nono ano do Ensino Fundamental, numa região industrial da cidade. Os jovens tinham a faixa etária entre 13 e 16 anos de idade, sendo a maioria filhos de trabalhadores urbanos de classe média baixa.

O trabalho investigação partiu dos seguintes questionamentos: Que ideias os alunos tem a respeito dos *filmes-históricos*?\* Eles compreendem que se tratam, na maior parte das vezes, de produções comerciais com interesses voltados à vendagem e ao lucro? Eles compreendem a

---

\* O termo *filme-histórico* foi utilizado genericamente na época em que o instrumento de pesquisa foi utilizado. Mas os jovens estavam cientes de uma noção geral explicada pelo professor, que apresentou a ideia de que tais filmes seriam aqueles que abordam temas relacionados ao passado e, principalmente, aos eventos históricos canônicos, com ampla difusão na cultura histórica. Já no estudo exploratório 2, apresentado parcialmente no primeiro capítulo, a definição de filmes históricos dos próprios alunos foi questionada, pois notou-se que essa definição prévia do professor limitou algumas manifestações de ideias dos alunos. Por fim, a opção desta tese foi por não se utilizar mais esse termo, devido a várias dificuldades em defini-lo com precisão.

possibilidade de um evento histórico ser usado como pano de fundo de um roteiro cinematográfico, o que não exclui a possibilidade de se criar personagens e montar uma história ficcional? Será que os alunos estabeleceriam uma escala hierárquica em relação à confiabilidade das narrativas históricas dos livros, dos filmes e dos professores?; E por fim, se os alunos tivessem a oportunidade de produzir um *filme-histórico*, que escolhas fariam para tal produção? Em seguida, uma análise detalhada dos resultados da investigação, organizada a partir de cada questionamento.

### **Questão 1: Qual a função de um *filme-histórico*?**

Apesar de muito aberta, a questão tem um fim bem específico: entender o que os alunos esperam dos *filmes-históricos*. Nesse caso, aparentemente se abriria a possibilidade de uma infinidade de respostas diversas. No entanto isso não ocorreu e as respostas se circunscreveram a quatro posicionamentos:

- . Mostrar, ensinar ou informar sobre a realidade de um fato histórico, sobre algo que aconteceu no passado: **22 respostas**
- . Contar uma história: **3 respostas**
- . Construir uma história **parecida** com os fatos verdadeiros: **3 respostas**
- . Ajudar no entendimento ou compreensão da História: **3 respostas**

O aspecto mais relevante dessa questão foi o fato de que a grande maioria das respostas estabeleceu como posicionamento a ideia de que os *filmes-históricos* servem para informar ou ensinar sobre o passado, entendendo que se tratam de reproduções de uma história real, de um acontecimento objetivo que pode ser recontado fielmente na tela.

Uma minoria de alunos respondeu de outra forma, no sentido de compreender os filmes como história possível, algo que pode ser contado, que é parecido com fatos históricos ou que ajuda no entendimento da História. A ênfase se deu na existência de uma história real que seria fidedignamente reproduzida por meio de uma produção cinematográfica.

Enfim, no que tange ao primeiro ponto da investigação, ficou evidente a carência de orientação que os alunos têm em relação aos filmes como produções culturais, que pode sim trazer uma visão de algum acontecimento ou contexto histórico, mas como um olhar específico sobre o passado.

Ideias históricas representadas pelos alunos nesse processo situam-se no contexto de uma conexão didática direta entre filmes e ensino de História. A noção é que tais filmes servem para ensinar História, por isso deve-se atentar para eles não como produções multifacetadas ou multiperspectivadas, mas como produtos elaborados com intenções didáticas específicas e bem

delimitadas. Dessa forma, a questão número 2 pode esclarecer melhor essas concepções, pois questiona justamente a intencionalidade fílmica.

**Questão 2: Qual a intenção de um produtor/diretor quando resolve fazer um filme-histórico?**

Nesse ponto buscou-se observar como os alunos compreendem a relação entre conteúdo histórico de um filme e intenções daqueles que o produzem. O objetivo foi analisar a forma com que uma produção cinematográfica é entendida enquanto outra efetuada por pessoas com interesses e objetivos envolvidos neste trabalho.

A variedade das respostas foi um pouco maior do que na questão anterior, mas nenhuma delas falou de objetivos comerciais, e poucos se referiram a intenções artísticas, visto que a maioria insiste numa relação direta entre produção cinematográfica da História e desejo de ensinar e informar sobre a História, como se vê a seguir:

- . Contar fatos importantes: **10 respostas**
- . Facilitar a compreensão da História: **7 respostas**
- . Ajudar pessoas que não leem ou não têm acesso a livros: **7 respostas**
- . Fazer as pessoas aprenderem sobre a História: **3 respostas**
- . Mostrar fatos verdadeiros: **2 respostas**
- . Mostrar cenas antigas: **1 resposta**
- . Emocionar o público: **1 resposta**

Apenas uma resposta definiu as intenções da produção cinematográfica da História de forma a tratá-la como uma produção artística. Todas as demais relacionam as intenções dos produtores cinematográficos com um desejo de ensinar a História, como se houvesse uma função didática específica dos *filmes-históricos*: ensinar História de uma forma mais agradável, ou mais clara. Novamente fica evidente que entre jovens alunos predomina a ideia de que um *filme-histórico* existe para contar a História, aquela mesma que é ensinada nos livros e nas salas de aula. A amplitude de possibilidades que envolvem a intencionalidade da produção fílmica não é alcançada pelos alunos.

**Questão 3: Todos os personagens de filmes históricos são reais ou podem ser inventados? Explique.**

Essa questão foi elaborada e aplicada com a intenção de observar se os alunos percebem possibilidades artísticas de um filme que, mesmo buscando retratar um momento ou evento histórico e baseando suas informações em fontes primárias e na historiografia, tem a liberdade de criar personagens que facilitem a compreensão do enredo fílmico. Foram obtidas três variantes nas respostas, sendo que duas delas só se diferenciam por uma ser complementada por justificativa:

- . Alguns podem ser inventados: **11 respostas**
- . Alguns são inventados, para deixar a história interessante: **5 respostas**
- . **Não podem ser inventados**, pois se deve contar a história certa, como ela realmente ocorreu: **15 respostas**

Nesse caso houve um equilíbrio. Apesar da grande maioria dos alunos, nas duas primeiras questões falarem em *filmes-históricos* reproduzindo a História real, mais da metade respondeu que é possível a criação de personagens para facilitar a compreensão ou deixar mais interessante a história do filme. Ainda assim, praticamente metade dos alunos acredita que as películas devem reproduzir histórias reais, fidedignas, não admitindo que se trate da História no cinema como se faz na ficção.

**Questão 4: Se o professor, um livro e um “filme-histórico” contarem uma mesma história de formas diferentes, você consideraria alguma mais correta?**

Este questionamento foi interessante para perceber se os alunos consideram a possibilidade da História trazer pontos de vista diferentes ou se fazem alguma escala hierárquica de fidedignidade entre pontos de vista diferentes sobre a História. Nesse caso, aqueles mais acessíveis aos alunos: livros, professor e filmes.

- . Não, todos estão dizendo a mesma coisa, só que de outra forma: **17 respostas**
- . Sim, a história do livro: **5 respostas**
- . Talvez uma delas, depende de como contarem: **5 respostas**
- . Sim, a versão do professor: **4 respostas**

É interessante perceber como a maioria dos jovens não estabelece escala de valor às visões da História e compreendem que um mesmo tema pode ter versões diferentes. Apesar de

insistirem na existência de uma história real, que é representada de formas distintas por diferentes sujeitos. Entre aqueles que admitiram considerar uma das versões mais confiável, nenhum estabeleceu que a história do filme fosse a mais correta.

Essa espécie de desconfiança com relação aos filmes se define como algo que pode ser pensado de uma forma mais complexa, observando como, no âmbito da cultura escolar, jovens atribuem uma escala de confiabilidade menor às produções fílmicas do que à palavra do professor ou aos textos didáticos. Contudo é importante mencionar que não está claro de que forma isso se manifesta especificamente na consciência dos jovens, trata-se apenas de uma noção geral numa concepção fechada de História, a partir da qual é possível haver somente uma versão verdadeira, e que essa depende diretamente de quem a enuncia, e não de uma análise dos pressupostos implícitos na própria versão.

#### **Questão 5: Se fosse fazer um *filme-histórico*, qual assunto escolheria e por quê?**

Nesse caso, o interesse não está exatamente em descobrir preferências que os alunos têm em relação aos filmes, mas em observar entre os temas citados se há indícios sobre como eles entendem possibilidades de se utilizar recursos cinematográficos para retratar eventos ou contextos históricos. Por isso não serão expostos especificamente os temas tratados, mas sim os assuntos que atraem os alunos e se colocam como temas interessantes para se criar um filme.

- . Sobre Guerras (Interesse pela ação, aventura, mostrar o sofrimento e os soldados): **17 respostas**
- . Feitos históricos referentes à História do Brasil (Considerados "fatos importantes"): **5 respostas**
- . Eventos históricos de grande repercussão internacional (Revolução Francesa, 11 de Setembro, entre outros): **5 respostas**
- . Temas não factuais (Escolheu uma época e não um evento): **4 respostas**

O que se destaca nessas respostas é o entendimento de que *filmes-históricos* são aqueles que tratam de eventos pontuais, de fatos que consideram importantes. O destaque dado às guerras pode se vincular à preferência por dramas e aventuras históricas, com especial apreço por assuntos que possam explorar recursos técnicos e tecnológicos da indústria cinematográfica.

Dados coletados a partir do estudo exploratório possibilitaram o estabelecimento de categorias de análise específicas, que deram origem a preocupações que levaram à elaboração do estudo exploratório. Dentre essas problemáticas, destaca-se a categoria intencionalidade, que se situa de forma central no âmbito da teoria da História, uma vez que dialoga com o fator subjetivo

da elaboração do conhecimento e também se insere na relação com critérios de validação do conhecimento, ou seja, jovens não distinguem entre conhecimento cientificamente conduzido e abordagem livre e descomprometida desse conhecimento.

Ser capaz de identificar o foco que orienta a elaboração de uma obra fílmica que trata de um tema histórico, e o comprometimento dos seus realizadores com objetividade do conhecimento histórico, certamente deveria estar entre os objetivos do ensino de História. No âmbito da narrativa orientada por critérios de objetividade, há uma demanda por esclarecimento da intencionalidade daquele que elabora uma interpretação histórica.

Contudo, por não possuir compromisso com essa qualificação metódica do discurso histórico, o responsável pela obra fílmica também não se compromete com a explicitação da intencionalidade dos filmes, ficando apenas subentendidos os objetivos intencionais que a interpretação histórica produzida pela obra visa a atingir.

É interessante observar como são limitadas as conclusões dos alunos sobre essa noção de intencionalidade. Na maioria dos casos, nota-se uma relação direta entre a boa intenção implícita na obra fílmica, que é a de ensinar e transmitir conhecimento, e a transparência da narrativa, que representa o passado como algo fidedigno e verídico. Dessa forma, a relação entre a compreensão da intencionalidade e a noção de verdade da narração fílmica é estreita e superficial nas ideias históricas dos jovens alunos.

É também necessário ressaltar que há uma relação direta entre intencionalidade e objetividade. Afinal, apesar de haverem intenções implícitas na elaboração de um discurso histórico, deve-se lidar também com a experiência histórica em si, e disso depende do compromisso com a objetividade. Articular o conteúdo histórico com fontes e referências básicas para sua elaboração é um processo inevitável na produção de uma obra fílmica, por isso possibilidades e limites da objetividade da interpretação histórica são questionados.

A questão da objetividade aparece principalmente nas questões que se referem à função do filme e à possibilidade de se criar personagens ficcionais na trama narrativa. A ideia de que filmes possuem fins didáticos e um compromisso com a transparência do discurso histórico, leva os jovens a sequer questionar a possibilidade de se analisar o nível de objetividade implícito nessa elaboração.

É intrigante como mais da metade dos alunos admitiu a possibilidade de se inventar personagens para construir-se um enredo fílmico sobre a História e como essa ideia de personagens inventados não parece afetar a objetividade atribuída aos “filmes-históricos”. Ainda assim, praticamente metade deles não admite a utilização de personagens ficcionais, pois entende que o compromisso com a verdade é algo intrínseco à própria elaboração da narrativa fílmica.

A noção que os alunos apresentam em relação à objetividade da obra fílmica possivelmente deriva de uma visão simplista sobre a concepção de verdade na História. São jovens acostumados a ouvir sobre a História como um conjunto de fatos do passado, ao qual têm acesso sob a forma de verdade absoluta, por meio da palavra do professor e dos textos didáticos, que trazem a História sob a forma de um discurso pretensamente transparente e totalmente objetivo. Assim intencionalidade e objetividade se apresentam como categorias possíveis de serem mais profundamente analisadas nas ideias históricas dos jovens, tal constatação derivou do estudo inicial com os jovens. Esses conceitos serão fundamentados a seguir.

### 2.3.2 Intencionalidade e objetividade como categorias complexas na relação entre filmes e aprendizagem histórica

O problema da relação entre a objetividade, como categoria básica da comunicabilidade intersubjetiva do conhecimento histórico, e a subjetividade, inerente ao processo da atribuição de sentidos às experiências do tempo, é central para as preocupações filosóficas e epistemológicas nesse campo do conhecimento. A questão da intencionalidade expressa pelos filmes revela uma peculiaridade nessa relação. O diretor/cineasta, como sujeito que coordena todo um trabalho de reconstrução do passado a partir da linguagem fílmica, assume um compromisso implícito, porém não obrigatório, de abordar o passado objetivamente. A impossibilidade de fazer esse passado ser revivido integralmente conduz a uma reelaboração que não é expressa diretamente na tela, pois o que o espectador acessa é a imagem de um passado real e transparente.

Não se trata aqui de cobrar esse compromisso com a verdade por parte dos diretores/cineastas como forma de garantir a validade científica dos filmes. Contudo é preciso entender como esse efeito de verdade atinge os jovens estudantes, uma vez que trazem implícita a ideia de que a relação entre a produção de um filme e a possibilidade de resgate objetivo de passado é viável a partir de um compromisso intencional com o conhecimento histórico.

A complexidade da relação entre a representação fílmica do passado e a aprendizagem histórica dos jovens pode trazer importantes contribuições para essa reflexão, a partir da seguinte estratégia: fazer com que os jovens assistissem filmes que abordem um mesmo tema, mas que explicitamente apresentem divergências na forma como narram a História. Então, será possível observar se os jovens percebem essas nuances e se reconsideram a forma como abordam a questão da subjetividade/objetividade. Contudo é preciso aprofundar um pouco mais nessa relação problemática entre objetividade e subjetividade na epistemologia do conhecimento



histórico, de forma a apontar caminhos possíveis de análise dessas categorias na progressão da aprendizagem dos jovens estudantes a partir dos filmes.

A produção do conhecimento histórico é sempre elaborada por indivíduos. Dos feitos do passado, restam vestígios, que são encontrados na forma de fontes brutas para o conhecimento. A partir da qualificação dessas fontes sob a forma de narrativas históricas, a partir da atribuição de sentidos elaborada pelos historiadores, que os feitos do passado podem ser convertidos em uma História, que cumprirá funções de orientação no presente (RÜSEN, 2001). Dessa relação entre o indivíduo que produz o conhecimento e a função de orientação efetivada por esse conhecimento, é que nasce o problema da objetividade na ciência da História. Ao longo dos tempos, diversos teóricos buscaram enquadrar essa questão em esquemas de qualificação do processo de produção do conhecimento de forma a superar esse dilema.

Segundo Rüsen (2010), a tradição pré-moderna dos escritos históricos fundamentava-se na ideia que a História era uma prática literária orientada por pretensões de verdade. Contudo essas pretensões não eram balizadas a partir de critérios específicos de qualificação metódica. Nesse contexto, enfatizava-se a relação entre os historiadores e seu público, os princípios morais faziam do passado algo importante para o presente e moldavam sua representação em uma mensagem moral apta a habilitar seus destinatários a entender e a operar as regras da vida humana. Não havia pretensão de validação racional universal, esta viria a se instituir apenas com o surgimento da historiografia institucionalizada.

Foi somente no *processo de racionalização modernizadora*, a partir do século XIX, que as pretensões de verdade foram elaboradas sob a forma de regras que fazem da investigação histórica uma garantia de objetividade. “Objetividade’ passou a significar, pois, a validade geral do conhecimento histórico, baseada na relação com a experiência do passado e na racionalidade do tratamento cognitivo dessa experiência” (RÜSEN, 2010: 130).

A busca por garantir a produção de um conhecimento objetivo, que supere a influência das subjetividades, se desenvolveu em direções distintas. José Carlos Reis (2006) apresenta dois níveis de compreensão da ideia de verdade nas ciências, um ontológico, referente ao eterno, ao imutável e essencial, e um epistemológico, que se situa no interior do conhecimento científico, no qual a verdade pode ser garantida objetivamente a partir de uma formulação segura, comunicável e controlável por regras e padrões de validação metódica. Em relação ao conhecimento histórico, duas tendências se manifestam: **1. Realista:** defende a possibilidade de uma realidade positiva a ser desvelada sobre o passado; **2. Nominalista:** concebe que é impossível atingir a objetividade no conhecimento do passado, e restringe esse conhecimento aos limites das subjetividades.

Reis (2006) apresenta alguns teóricos *realistas*, e demonstra como cada um deles estabeleceu critérios específicos para garantir esse acesso ao conhecimento do passado. O primeiro é Leopold von Ranke, que defendeu a possibilidade de conhecimento objetivo a partir da anulação do sujeito que escreve. Dessa forma, acreditava que, para um conhecimento histórico ser válido, a preocupação com a verdade deveria suplantiar qualquer tipo de partidatismo subjetivo, e isso se efetivaria por meio do *autocontrole* do historiador, que deveria preocupar-se em contar o passado tal qual se expressa nas fontes, renunciando a qualquer tipo de análise teórica ou reflexão filosófica.

Já Max Weber definiu a noção de que, para o alcance do real em si, é necessário realizar-se uma *construção adequada do objeto*, a partir da distinção entre duas esferas: 1. *Transcendental*: que se trata do juízo de fato que possibilita o conhecimento do real; 2. *Político-afetiva*: que se articula a partir de valores que visam ao bem-estar pessoal e coletivo. Nesse enfoque, a subjetividade não seria anulada, como no caso de Ranke, mas distinguida claramente do objeto. Dessa forma, pode-se separar a argumentação científica da política, constituindo-se uma *ética* na produção do conhecimento.

Karl Marx aborda o tema a partir da concepção de que é impossível separar a subjetividade da produção do conhecimento. Por isso, em sua abordagem a relação com a *práxis* deve ficar clara, de forma a demonstrar como a parcialidade de um conhecimento deriva de sua vinculação à classe que o sujeito representa. O filósofo do materialismo histórico considera que não existe uma história que seja alheia à luta de classes, e que a dominação burguesa apresenta o particular sob a perspectiva do universal, tratando-se de um conhecimento com vinculação ideológica. Por isso, a classe revolucionária, a partir do interesse social, tem a prerrogativa de desvelar os artifícios da dominação imposta pela classe que detém o controle social. Dessa forma, por ser revolucionária e social, a verdade da classe dominada é objetiva.

Já Paul Ricouer e Henri-Irénée Marrou apontam critérios específicos para garantir a objetividade histórica. Definem que a verdade universal em História é oferecida ao sujeito historiador, que tem o compromisso de estabelecer a relação do passado com os sujeitos do presente, elaborando uma conexão da subjetividade humana universal. Dessa forma, esses teóricos definem que no processo de comunicação humana, quando há uma abertura à alteridade, é possível estabelecer-se uma “boa subjetividade”, garantidora da objetividade do conhecimento. Nesse âmbito, as divergências não impedem o diálogo, mas o enriquecem. O conhecimento é entendido como vivo, perspectivado e limitado, estabelecido na progressão das relações comunicacionais e no confronto das perspectivas, que se abrem à autocompreensão mútua. Constitui-se assim uma verdade intersubjetiva.

Os teóricos *realistas* visam a controlar a subjetividade, seja anulando, distinguindo, relacionando-a com a práxis ou com um autocontrole ético, já a outra corrente, que Reis (2006) identifica como *nominalistas*, aponta a impossibilidade de se estabelecer tal controle, pois a objetividade ficaria restrita aos limites da subjetividade daqueles que produzem o conhecimento.

Entre os teóricos *nominalistas*, Reis destaca Michel Foucault, Michel de Certeau, Georges Duby e Reinhart Koselleck. O primeiro apresenta o conhecimento como a construção de um sujeito particular, e o que ele faz aparecer é simplesmente produto de sua subjetividade. A verdade, segundo Foucault, só existiria nas relações de poder, quando efeitos de verdade são constructos que fazem parte dos discursos que institucionalizam práticas sociais. A verdade seria, assim, apenas um conjunto de enunciados considerados verdadeiros, selecionados para o exercício do poder, enquanto a pretensão de universalidade tratar-se-ia sempre de uma abordagem parcial.

Já Certeau define que a História é construída a partir de um lugar social, que se situa em instituições ligadas a redes de poder. Dessa forma, o saber é sempre produzido por um sistema com regras e métodos garantidores de uma verdade aparente, instituída, fabricada. Dessa forma, fala em regimes de verdade, e não acredita na possibilidade de um conhecimento efetivamente objetivo e total do passado. Enquanto Duby acredita que a subjetividade do historiador deve ser assumida, preenchendo lacunas e explorando o potencial imaginativo para elaborar o passado. Dessa forma, ao invés de uma verdade única, o que Duby defende é uma postura evasiva, na qual o que interessa é a relação que estabelece com o leitor da história, fazendo emergir sentidos para o presente que não prestam contas à garantia de objetividade.

E Koselleck aponta para a questão paradoxal da produção do conhecimento histórico atender a duas exigências excludentes: elaborar enunciados verdadeiros e reconhecer a perspectividade desses enunciados. Dessa forma, o teórico alemão apresenta a ideia de que o mundo é histórico, e que a cada época novas interpretações recolocam o sentido do conhecimento, gerando uma *verdade caleidoscópica*, na qual há uma reescrita contínua das experiências históricas a partir das expectativas de futuro que elas possibilitam. Nesse caso, a objetividade do conhecimento não estaria em garantir uma verdade universal, mas em estabelecer um diálogo profícuo com as interpretações precedentes. O que Koselleck entende é que as divergências são favoráveis à verdade, pois o conhecimento histórico é cumulativo, desde que novas interpretações não ignorem as que as precederam. Por isso, a objetividade do conhecimento estaria na garantia de uma progressão contínua em direção à verdade, mas tendo em conta que as verdades atuais são provisórias, visto que podem ser superadas no futuro.

Esse percurso de análise evidencia como diferentes perspectivas colocam o problema da relação entre objetividade e subjetividade do conhecimento histórico, a partir de pontos que vão

desde a pretensão pura e simples do sujeito anular-se no processo de escrita histórica, como no caso de Leopold Von Ranke, até o extremo de se pensar em uma subjetividade livre, descompromissada em relação à ideia de objetividade, como no caso de Georges Duby. Tendo em conta essas vertentes, resta agora apontar se há outro caminho possível, que não abandone as pretensões de verdade, mas que também não despreze as implicações da subjetividade. Tal deslocamento é possível levando em conta as contribuições de Rüsen (2001; 2007) sobre como a racionalidade histórica se estrutura, se define e atua na vida prática e também sobre como é preciso estar atento à definição dos conceitos de *consciência histórica e narrativa histórica*.

Em suas reflexões sobre a consciência histórica, Rüsen (2001) apresenta esse conceito definindo-o como sintetizador de um processo mental em que os seres humanos, envolvidos por uma experiência do tempo que os precede e os ultrapassa, e impelidos a agir intencionalmente nesse tempo, constroem compreensões e raciocínios sobre esse “agir e sofrer humano no tempo”. No tempo presente, os seres humanos vivem um contínuo processo de interpretação das experiências do passado, que permite orientações que geram expectativas de futuro. Tais operações se constituem a partir da atribuição de sentidos às experiências temporais, e as intenções do agir no presente proporcionam a interpretação do passado, dando “sentido ao mundo” e gerando uma “autointerpretação” do homem, que se volta para o futuro como expectativa (RÜSEN, 2001:59).

A necessidade de atribuição de sentidos surge de uma carência de orientação, sendo esta resultante do fato que o ser humano vive em dois tempos: o humano e o natural (RICOUER, 1994; RÜSEN, 2001). O tempo natural é marcado pela finitude da vida humana que se contrapõe a certa ‘atemporalidade’ ou eternidade do mundo físico. Essa angústia quanto à inevitável efemeridade da existência individual diante do tempo natural, leva o ser humano a recriar o tempo, adotando formas de controlá-lo, e de inserir-se culturalmente nessa possibilidade de atingir a eternidade. Dessa forma, a humanidade estabelece relações com o tempo que a possibilitam superar a contingência inevitável do viver.

Filosofias da história laicas, que buscam atribuir um sentido racional e universal à experiência temporal, expresso em utopias como o progresso e também em ideologias políticas, que prometem redenções futuras. Ou filosofias da história religiosas, que buscam na metafísica um sentido a essa experiência temporal, adotando esquemas escatológicos de pensar o tempo, são exemplos de como as carências de orientação provocam na humanidade essa busca contínua por viver e dirigir o tempo (LOWITH, 1991). Nesse sentido, Rüsen define que a consciência histórica se expressa a partir de uma “intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (2001: 59). Pensar historicamente, nesse sentido, é uma definição que não se limita no sentido pragmático de

utilizar métodos válidos de escrita histórica, mas consiste, em sentido filosófico, numa forma de vencer essa incessante “luta contra o tempo”.

Ao refletir sobre essa lógica do pensamento histórico, Rüsen apresenta a narrativa como uma forma que expressa a atribuição de sentido à experiência do tempo. Isso porque, em sua concepção, todo pensamento histórico assume a lógica da narrativa, pois considera o ato de narrar uma prática cultural de interpretação do tempo. Dessa forma, o teórico conceitua a ideia de *paradigma narrativista*, que envolve o estatuto de disciplina e funções culturais da História, ou seja, uma forma de conceber a História em suas definições epistemológicas, sem perder de vista a forma como ela se configura como fator de orientação cultural.

O chamado “pós-modernismo” configura-se como uma corrente de intelectuais que tentam invalidar os potenciais racionais da narrativa histórica – Certeau, Foucault e Duby estão inseridos nessa perspectiva – pois contrapõem sua qualidade estética à dimensão metódica do conhecimento. Para superar essa dicotomia, Rüsen recorre à noção da História como conhecimento que tem natureza explicativa distinta de outras explicações científicas. Por isso, no interior da narrativa histórica, deve-se questionar **como “enunciados especificamente históricos podem ser criticados e que pretensões de validade possuem?”**, ou seja, é preciso se desvencilhar de critérios de racionalidade estreitos e universalistas, e buscar na própria história os elementos garantidores dessa validade (RÜSEN, 2001).

Rüsen argumenta que a explicação científica com base em leis gerais não se aplica à História e que as lacunas do pensamento histórico conduzem à narrativa como um modo de explicação, ou seja, mesmo numa obra científica comprometida com o rigor metódico de sua investigação, a forma de apresentação desse conhecimento não foge à lógica da narrativa, pois é preciso “contar” o que se passou. Essa narração da história não corresponde exatamente ao produto oferecido pela investigação, uma vez que uma apresentação pura e simples de relatórios de pesquisa não faria sentido no processo de comunicação do conhecimento histórico. Então fica claro como a forma de apresentação do conhecimento histórico diverge de outras ciências, e sua especificidade se encontra exatamente no caráter narrativo dessa atribuição de sentido à experiência. A história só pode oferecer explicações narrativas sobre determinadas experiências do tempo, e jamais formular leis científicas universais (RÜSEN, 2001).

Para o teórico alemão um passado, guardado nas memórias, nos registros e arquivos, é transformado em “História” a partir de um procedimento narrativo, que visa a fazer sentido para cumprir uma função no presente. Os acontecimentos sempre são entendidos como “tendo realmente ocorrido no passado”, pois “a narrativa faz dos feitos do passado a história para o presente” (RÜSEN, 2001). A principal característica inerente à narrativa histórica seria, portanto, a vinculação estreita entre a racionalidade cognitiva, a racionalidade política e a estética. A

compreensão dessa afirmação passa por entender que, ao atuar na vida prática, as narrativas históricas apresentam uma dimensão política, pois estão vinculadas à forma como se constrói a memória coletiva e a institucionalização do passado, da mesma forma à estética, pois se vinculam à forma como os indivíduos se identificam com tais narrativas e as entendem como culturalmente válidas. É nesse quadro amplo, de intersecção entre a história e a vida prática, que Rüsen (2001) analisa o problema das relações entre partidarismo – subjetividade – e objetividade no conhecimento histórico.

Segundo esse teórico, a cientificização do passado corre o risco de perder seu sentido de orientação da vida prática quando utiliza modelos excessivamente estreitos. Para evidenciar esse problema, demonstra como, ao longo da evolução das reflexões meta-históricas, o partidarismo foi entendido como uma dependência do pensamento histórico em relação a interesses práticos. Nesse caso, Carências de orientação surgem quando relacionadas aos interesses do agir. Assim, para serem “efetivas”, as histórias precisam tomar partido. Mas por outro lado, objetividade passou a significar:

*[...] inversamente, que as histórias pretendem possuir uma validade que vai muito além dessa relação funcional com posições eventuais de seus autores e destinatários na vida social. [...] Objetividade do conhecimento histórico significa que se pode aceitá-lo porque, em princípio, ele pode ser testado, regularmente, quanto à sua pretensão de validade. Mas essa pretensão não levaria à perda da relação com os destinatários, constitutiva desse mesmo conhecimento? (RÜSEN, 2001: 127)*

Se a produção de narrativas históricas tem a pretensão de comunicar experiências do tempo formadoras das identidades dos sujeitos, orientando-os em sua *práxis* nas dimensões cognitiva, política e estética, a objetividade absoluta pode anular o conhecimento histórico, uma vez que já não se presta mais a esse papel orientador. Dessa forma, o primeiro ponto demarcado por Rüsen consiste em definir que a objetividade na História deve ser entendida de forma distinta daquela das ciências exatas. Uma vez que não se trata de uma objetividade que obedece ao rigor do método e torna-se universalmente válida, pois a atribuição de sentidos à experiência do tempo é um processo inevitável na elaboração do conhecimento histórico, para que ele não se torne um amontoado inútil de informações sobre o passado.

A questão que se coloca então é se o partidarismo, ou a tomada de posição subjetiva, pode ser articulado sem contradições com critérios validáveis de objetividade. Rüsen demonstra que existem duas respostas comuns a essa questão: a **exclusão mútua** ou a defesa da possibilidade de desenvolvimento da **objetividade a partir do próprio partidarismo**.

No primeiro caso, a partir de uma visão *realista* do conhecimento histórico, entende-se que o partidarismo baseia-se em critérios que não podem ser universais, pois refletem referenciais dos sujeitos em seus contextos práticos de vida. Assim a objetividade estaria além

dos critérios de sentido particulares. Uma vez que, na transformação dos materiais brutos das fontes em histórias dotadas de sentido, é necessária à definição de critérios de sentido, diversos procedimentos metódicos são propostos para se excluir o partidarismo. Mas essa opção é vista por Rüsen como problemática, pois consiste em recusar qualquer juízo de valor. E tal postura restringiria a História a um somatório de fatos, fora da configuração de uma história.

Reconhecida essa impossibilidade de isolar os juízos de valor da História, o extremo oposto dessa perspectiva foi a opção por sua liberalização total, que consistiria em construir um espectro, o mais amplo possível, das mais diversas normas e critérios de sentido e do maior número de perspectivas nas quais o passado humano apareça como história, como propõe Adam Schaff (1983). Então, poderia se extrair o que há de objetivo no conjunto dessas perspectivas. Mas isso novamente geraria um núcleo amorfo de fatos sem sentido, pois novamente se propõe a exclusão dos elementos subjetivos no interior da narrativa histórica:

*Em resumo, pode-se constatar que a neutralização da subjetividade do pensamento histórico, ocasionadora de partidarismo, que se busca em benefício de uma objetividade especificamente científica, tem efeito bumerangue: sempre que a subjetividade no pensamento histórico deva ser neutralizada metodicamente, torna-se evidente que ela é indispensável. (RÜSEN, 2001: 133)*

Portanto a subjetividade deve ser assumida conscientemente, uma vez que a soma das visões particulares formaria o todo que geraria o sentido à História como grandeza orientadora da vida prática. Mas deve-se evitar um *pluralismo deficiente*, que seria aquele que deixaria de lado a questão da verdade e as inter-relações sociais expressadas a partir dos pontos de vista em confronto ou convergência.

A segunda resposta ao problema da relação entre partidarismo e objetividade consiste em definir que a objetividade resultaria de uma racionalização especificamente científica do partidarismo. Esses exemplos foram vistos a partir das concepções de Marx, de Weber, de Ricouer e de Marrou. Segundo Rüsen:

*Com essa estratégia de argumentação, abandona-se a ideia de uma objetividade absoluta do conhecimento histórico, vale dizer, alcançável independentemente da subjetividade do historiador e de seus destinatários. [...] Esse abandono deve ser tanto mais fácil quanto se pode demonstrar, simultaneamente, que o conhecimento histórico pode pretender uma validade maior ou menor, ou seja, possuir um grau maior ou menor de objetividade segundo o referencial, as carências e os interesses a que corresponda. (RÜSEN, 2001: 135)*

Contudo Rüsen entende que esse argumento falha ao indicar que o partidarismo mais objetivo seria aquele que apresentar os melhores resultados, uma vez que só se podem verificar

os resultados depois do trabalho efetuado, enquanto o conhecimento objetivo pressupõe critérios garantidores de validade *a priori*. Dessa forma:

*Lidamos, aqui, com um círculo vicioso, de que só se pode escapar de duas formas: de um lado, admitir-se-ia a possibilidade de não se poder saber, já de início, a partir de que referencial a objetividade é alcançável; de outro lado, admitindo-se que se parte de decisões dogmáticas prévias sobre a correlação entre referencial e objetividade decorrentes de uma instância pré e paracientífica, ou seja, extrínseca à ciência da história. (RÜSEN, 2001: 137)*

Essa abertura à ciência da História, como um modelo ainda não plenamente testado em relação à validade objetiva dos seus produtos, é o pressuposto básico de Rüsen para definir conceituações, a partir das quais a relação entre subjetividade e objetividade pode ser pensada no seio da teoria da História. O primeiro ponto colocado pelo teórico alemão é que o fracasso das duas perspectivas assinaladas deriva de deficiências estruturais das argumentações expostas, uma vez que tentam alcançar a objetividade negando a subjetividade, ou determinar a objetividade como função do partidarismo, sem levar a sério o argumento da metodização (RÜSEN, 2001: 138). O ponto fulcral dessa compreensão é que a subjetividade deve ser tomada como princípio da regulação metódica do pensamento histórico, e não como se lhe fosse extrínseca. Para esclarecer essa opção, Rüsen apresenta e elabora a análise de três diferentes critérios de verdade utilizados para definir o pensamento histórico.

O primeiro critério é intitulado *objetividade de fundamentação*, no qual se considera que o progresso cognitivo pela pesquisa garantiria a existência de um passado objetivo fundamentado, independentemente das interpretações subjetivas, que só podem ocorrer quando garantida a fundamentação da pesquisa. Porém, o progresso da pesquisa não se dá independente das carências e interesses por posições sociais, transpostos para as atribuições de significado e de sentido. Além disso, um partidarismo que fugisse às regras da fundamentação teria a qualidade de tensionar as perspectivas consolidadas, abrindo brechas no conhecimento, sendo que a *objetividade de fundamentação* tende a excluir essas perspectivas.

Já o segundo critério, Rüsen chama de *objetividade de consenso*. Nesse caso, o foco é colocado na propriedade de as histórias poderem explicitar seus significados, uniformemente, à disposição de homens com referências, carências e interesses diferentes na vida social, servindo assim à sua autocompreensão. Contudo a *objetividade de consenso* não faz desaparecer as normas de que decorrem as perspectivas que marcam interesses e carências conflitantes. Assim o consenso submete a subjetividade do historiador à obrigação de reconhecimento, pois ao afirmar os próprios referenciais e interesses, deve reconhecer os dos demais. Mas a unilateralidade em História, ou o não reconhecimento de determinadas perspectivas, também é uma perspectiva válida. Contudo ela tende a ser rejeitada por fugir à lógica do consenso. Assim passa-se a exigir



do conhecimento que passe, inevitavelmente, por um reconhecimento social, para que não fuja à lógica do raciocínio consensual.

O terceiro critério trata-se, segundo Rüsen, de uma via alternativa, que se apropria das anteriores e as complementa. É a *objetividade construtiva*, que consiste na propriedade das histórias de articular, mediante seu sentido, a identidade de seus destinatários, por meio de uma argumentação comunicativa, dirigida pela ideia regulativa da humanidade como comunidade universal da comunicação. Pois:

*[...] as representações de continuidade do pensamento histórico que concorrem para a constituição da identidade fundam-se em determinadas ideias que fazem do tempo uma determinação de sentido para a existência humana. Essas ideias decidem sobre a consistência temporal da identidade humana: elas definem o que os homens entendem por si mesmos quando se afirmam como duradouros no fluxo do tempo. (RÜSEN, 2001: 143)*

A submissão da objetividade histórica a um princípio regulador ligado à necessária comunicação humana, na qual os partidarismos deveriam ser articulados, entendendo-se que a multiperspectividade é válida desde que respeite os limites de cada perspectiva sem fugir a uma lógica indagadora contínua, é o que Rüsen pretende delimitar. Dessa forma, o teórico considera que é fundamental que as histórias sejam: “[...] transparentes às argumentações e fundamentações que tratem das representações de continuidade que façam sentido e dos elementos dos processos temporais que tenham a ver com estas. Esta transparência é questão formal, ou mesmo ‘lógica’, se preferir”. (RÜSEN, 2001: 144). Assim:

*As ideias empregadas pelos historiadores não precisam ser universalmente válidas. Mas é necessário um critério de avaliação sobre sua utilidade significativa para orientação prática. Esse critério só pode vir do próprio processo de metodização do conhecimento histórico, que deve ser orientado a partir de um ideal de organização de um conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001: 145)*

Nota-se então que Rüsen defende a qualificação metódica do conhecimento histórico a partir de um controle da subjetividade, contudo, retoma a ideia dos princípios estruturadores dessa organização e direciona tal abordagem para um ideal vinculado à *práxis*. Essa definição não se apresenta no sentido classista de Marx, mas na ideia de uma **ação comunicativa**, na qual os referenciais da vida prática – *Lebenpraxis* – podem dar sustentação às narrativas históricas cientificamente conduzidas.

*A objetividade construtiva é, pois, mais que uma mera determinação formal, relativa à transparência da arquitetura das histórias. Ela é relevante também para o conteúdo das ideias formadoras do sentido do pensamento histórico:*

*essas ideias têm de obedecer ao sentido da humanidade como comunidade universal de comunicação, ou seja, articular a identidade de seus destinatários, em suas representações de continuidade, de modo que ela esteja sempre aberta ao reconhecimento da identidade de todos os outros.* (RÜSEN, 2001: 145)

Dessa forma, o denominador comum que garante a objetividade se direciona no sentido da ampliação de perspectivas, assentadas na reflexão sobre os referenciais e na contribuição para o progresso cognitivo a partir da pesquisa, ou seja, a perspectividade não é entendida como um partidarismo subjetivo simplificado, mas como um ponto de vista que deve necessariamente estar assentado em critérios de validação, ser aberto ao confronto com as demais perspectivas e garantir o progresso do conhecimento, no sentido de orientação da vida prática.

Rüsen também define critérios a partir dos quais o conhecimento histórico pode ser considerado objetivo, no interior dessa lógica da *objetividade construtiva*. Tais critérios exigem a pertinência dos relatos históricos em três dimensões: empírica, normativa e narrativa (RÜSEN, 2001). Na primeira: os fatos narrados devem atender à exigência de submissão ao crivo da experiência; é necessário que subsista algo desse passado, do ouvir dizer à documentação; deve-se dispor de novas experiências para o aprendizado; a alteridade do passado deve potencializar expectativas.

Nesse primeiro ponto, é possível notar como os jovens constroem uma relação específica com o conhecimento histórico a partir dos filmes. Uma vez que tais filmes abordam um conteúdo que atende a critérios de pertinência na dimensão empírica, especialmente quando dispõe de novas experiências para o aprendizado, por meio da linguagem fílmica, há uma potencialização da aprendizagem a partir da noção que a aparência de acesso ao passado qualifica a experiência do sujeito, ou seja, há um convencimento dos alunos quando à validade das narrativas fílmicas como promotoras da aprendizagem histórica por sua qualificação em relação à pertinência empírica dos relatos históricos.

Contudo há que se considerar ainda os outros dois critérios de pertinência para qualificar a objetividade histórica. No caso da pertinência normativa, deve-se analisar: os critérios de verdade que verifica; os modos de avaliação voltados para a vida prática; o lugar social fornece normas de verificabilidade; a discussão intersubjetiva possibilitada pelo relato; a ampliação de pontos de vista sem cair no relativismo; os parâmetros consensuais do método histórico: plausibilidade, reconhecimento recíproco, normas éticas, argumentação racional; a relação com os quadros históricos, que fornecem o sentido de orientação; os esquemas implícitos de ordenamento, que transformam a experiência do passado em conhecimento.

Nesse segundo ponto, da pertinência normativa, verifica-se como os filmes não atendem a todos os critérios, uma vez que o lugar social em que estão inseridos não possui um

compromisso com a qualificação científica de seus relatos. Dessa forma, a compreensão dos jovens precisa ser mais bem entendida, e para isso deve-se levar em conta como entendem a questão normativa no âmbito da produção de narrativas fílmicas da história.

Já no âmbito da *pertinência narrativa*, Rüsen define que: os construtos da narrativa fornecem contextos de sentido; a orientação articula modelos de interpretação com a vida prática; deve ocorrer a historicização da identidade como processo, o combate à dogmatização e a destruição das naturalizações; a contingência do passado deve ser explicitada como algo consciente; também é preciso que ocorra a ampliação das chances de agir na vida humana; e por fim, é preciso que se promova um superávit intencional no agir humano.

Nesse terceiro critério de pertinência, que se relaciona à dimensão *praxiológica* da construção do conhecimento histórico, a produção de sentidos históricos que sirvam de orientação à vida prática constitui-se como elemento qualificável a partir do conjunto de preceitos e normas ressaltados. Nota-se como os filmes atendem parcialmente a esses critérios, uma vez que contribuem para a orientação dos sujeitos, contudo, essa orientação é comprometida pelo fato dos relatos não estarem vinculados a critérios de objetividade específicos. Uma vez que a intencionalidade dos sujeitos que produzem o relato, os diretores/cineastas, não passa pelo crivo da qualificação metódica, corre-se o risco dos dogmatismos partidários, ou dos gostos subjetivos, terminarem por influenciar a orientação dos sujeitos a partir dos relatos.

Enfim, ao observar o que os jovens esperavam do trabalho com os filmes, notou-se essa problemática em compreender os limites da subjetividade e da objetividade do conhecimento histórico transmitido pelas narrações fílmicas da história. Foi nesse sentido, de aprofundar a compreensão que os alunos possuem da relação entre subjetividade e objetividade no conhecimento histórico transmitido pelos filmes, que no estudo exploratório 2 optou-se por abordar a questão dos pontos de vista, questionando aos jovens como se relacionam com a ideia de multiperspectividade no conhecimento histórico.

### 2.3.3 Análise do pensamento dos jovens sobre filmes e multiperspectividade

Na busca pela compreensão das ideias históricas dos jovens, foi colocado em questão no estudo exploratório 2 como lidam com a questão da multiperspectividade. Para abordar tal questão, perguntou-se aos alunos sobre se há a possibilidade de filmes sobre um mesmo assunto trazerem visões distintas e abordarem uma temática a partir de uma perspectiva divergente. Como forma de possibilitar o esclarecimento da questão, foi dado como exemplo nazismo, perguntando se seria possível que dois filmes diferentes sobre esse assunto divergissem quanto à

visão que apresentariam. Por isso, em algumas respostas os alunos fizeram a menção direta ao tema, mas não na maioria dos casos. Essa questão foi respondida de forma clara e completa por apenas 71 dos 96 alunos. Entre os que responderam de forma parcial, alguns deixaram a questão em branco, outros colocaram que não sabem responder e outros tantos deram respostas desconexas, que mostravam a não compreensão do que foi perguntado.

Dentre os que responderam integralmente à questão, apenas 6 alunos afirmaram que não seria possível que surgissem perspectivas divergentes entre filmes sobre um mesmo assunto. Entre essas seis respostas, apenas três alunos apresentaram justificativas. Um deles afirmou que “o nazismo aparece claramente no filme”, uma resposta que transmite a ideia de que independentemente do filme, o nazismo é algo claro que pode ser visto através da tela. Outro jovem afirmou que filmes não podem ser comparados, uma ideia interessante, mas que não pôde ser compreendida de forma mais profunda uma vez que necessitaria de uma argumentação mais elaborada por parte desse estudante. Já a terceira justificativa é muito interessante para a análise do pensamento histórico dos jovens. Afinal, o aluno afirmou que “só haveria um filme mais real se fosse feito na época”. Nesse caso, o(a) jovem concebe uma clara distinção entre fontes históricas, que podem evidenciar um acesso ao passado por serem produto daquela época em que os fatos ocorreram, e interpretações fílmicas do passado efetivadas em momentos posteriores.

Contudo nessa questão investigativa 65 alunos afirmaram ser possível a existência de pontos de vista distintos e interpretações divergentes entre filmes sobre um mesmo tema. E, a partir dessas respostas, observou-se que: 23 alunos afirmaram não ser possível conceber uma das perspectivas como mais verdadeira; enquanto 12 conceberam como possível tal diferenciação entre níveis de verdade entre perspectivas distintas; os demais não deixaram evidenciado se concebem a possibilidade de uma versão ser mais confiável ou verdadeira.

Entre os alunos que afirmaram ser possível a existência de filmes com mais de uma perspectiva sobre um assunto, mas que não haveria uma versão mais verdadeira, a posição mais recorrente deixa evidenciada uma compreensão sobre a ideia de multiperspectividade. Para os alunos, as produções cinematográficas apresentam pontos de vista, entendidos como olhares que cada pessoa possui sobre uma temática, que não podem ser hierarquizados devido ao fato de que todos teriam a possibilidade de olhar as coisas a partir de suas próprias concepções. Uma visão relativista e superficial sobre a noção de multiperspectividade.

Entre esses alunos que afirmaram ser possível a existência da multiperspectividade, mas não de uma resposta mais verdadeira, outras posições também foram demarcadas. Houve respostas que circunscreveram a limitação da possibilidade de um filme, com uma visão mais verdadeira, na própria forma como são produzidos e nas características da linguagem fílmica. O

que ficou evidente foi a ideia de que os filmes, por serem realizados na maioria das vezes a partir de histórias de ficção, são limitados para expressar a verdade do conhecimento histórico.

Têm-se então dois posicionamentos: num primeiro, a multiperspectividade deriva da ação dos sujeitos que produzem os filmes, mas a impossibilidade de hierarquização resulta do relativismo, da ideia de que cada um tem sua “verdade”. Já a segunda posição coloca em cheque os limites e características da linguagem cinematográfica, que permite uma fluidez narrativa que impossibilitaria a defesa de uma verdade mais confiável. Mas nessa linha, há ainda duas outras categorias importantes. Aquela na qual a questão da verdade é colocada a partir da ideia de complementaridade, ou seja, cada filme mostra uma parte, e a verdade está no acúmulo de informações históricas a partir da junção das versões de vários filmes. E na última categoria a ideia de que não é possível julgar, porque isso depende da análise daquele que assiste.

TABELA 6 – FATORES DE ANÁLISE E JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM HAVER A POSSIBILIDADE DE OS FILMES TRAZEREM VERSÕES DISTINTAS, MAS NÃO UMA MAIS VERDADEIRA

<b>Fator de análise</b>	<b>Justificativas</b>
<b>1 Relativismo dos pontos de vista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Expressam pontos de vista distintos sobre o assunto – 14 respostas</li> <li>. São feitos por pessoas diferentes – 2 respostas</li> </ul>
<b>2 Limites da linguagem cinematográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Não são realmente reais – 1 resposta</li> <li>. Não devem ser levados ao pé da letra – 1 resposta</li> <li>. Filmes são baseados só em alguns acontecimentos – 1 resposta</li> </ul>
<b>3 Versões complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se juntar todos, iremos saber o que realmente aconteceu – 2 respostas</li> <li>. Cada um pode destacar aspectos diferentes – 3 respostas</li> <li>. Se assistimos a mais filmes, aprendemos melhor – 1 resposta</li> <li>. De certa maneira todos mostram a mesma coisa – 1 resposta</li> </ul>
<b>4 Relaciona-se com o espectador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. É preciso ver os dois lados para saber os que mostram antes de julgar – 2 respostas</li> <li>. Cada pessoa acredita no que acha melhor – 1 resposta</li> </ul>

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Entre os alunos que afirmaram não ser possível haver uma versão mais verdadeira para filmes distintos sobre o nazismo, conforme o quadro acima, foram distinguidos quatro fatores de análise utilizados pelos alunos para justificar a impossibilidade de hierarquizar versões fílmicas como mais ou menos verdadeiras. Por outro lado, para aqueles que afirmaram ser possível estabelecer critérios de confiabilidade e veracidade para os filmes, pode-se distinguir claramente oito categorias de análise, que se configuraram como fatores a partir dos quais os alunos justificam a possibilidade de se definir um filme como mais ou menos verdadeiro.

O primeiro fator utilizado pelos alunos se baseou na definição do gênero fílmico ou de seu processo de elaboração como um parâmetro de veracidade, ou seja, determinados tipos de filmes ou formas de se moldar a História na tela podem definir um filme como mais ou menos confiável em relação à forma como aborda os conteúdos históricos que tematiza. Dentre as respostas que se circunscrevem nessa classificação, destacam-se duas nas quais os alunos afirmaram que o gênero documentário é mais confiável, e uma que afirma que “alguns filmes são montados”. Nesse último caso fica evidente a ideia de que possivelmente alguns filmes não sejam montados. Enfim, é interessante notar como a incompreensão das formas de produção do cinema leva os alunos a construírem explicações próprias.

O segundo fator foi chamado “intencionalidade”, pois as respostas nesse sentido afirmaram que há um processo intencional de adulteração de determinados filmes. Por isso, a definição de alguns filmes como mais verdadeiros dependeria da possibilidade de desvendar as montagens e adulterações efetuadas pelos cineastas. Novamente o processo de elaboração do filme fica evidente na abordagem, só que nesse caso o foco não está nas limitações ou características dessa linguagem, e sim nos agentes que operam a elaboração da narrativa fílmica.

O terceiro fator detectado nas respostas dos alunos se notabiliza não mais por focar a análise no processo de produção fílmica, mas na forma como a história se expressa na tela. Assim ideias que se vinculam ao realismo, como a exibição de cenas que lembram a realidade e que tornam perceptível ver o que aconteceu “realmente”, foram utilizadas pelos jovens para definir que um filme seria mais fiel em relação à verdade histórica. É possível então inferir que esses jovens possuem a ideia de que há distinção entre narrativas fílmicas, mas não compreendem que há um processo produtivo de construção daquelas histórias, apenas histórias que são mais ou menos realistas de acordo com a forma que se apresentam na tela.

Três fatores definidos se notabilizaram por se vincularem mais a uma relação com o processo de aprendizagem e o conhecimento histórico do que com a linguagem fílmica. Um desses fatores foi definido a partir da ideia de que quanto mais informações históricas fossem transmitidas pelo filme, mais verdadeiro o filme se tornaria. O outro, a partir da possibilidade de julgar o conteúdo histórico a partir de padrões pré-definidos. Nesse caso o aluno afirmou que “se mostrar o lado bom do nazismo é mentira”, ou seja, uma ideia de um conteúdo histórico pré-definida sustenta a concepção de confiabilidade de um filme, ou seja, o filme deve ser fiel às noções pré-existentes daquela história. O sexto fator se relaciona de certa forma ao conhecimento histórico de uma forma não muito clara, por isso foi classificado como um “julgamento pessoal”, pois os alunos evidenciaram que só no processo de assistir aos filmes, poder-se-ia construir um julgamento histórico, sendo que tal relação não depende somente do filme, mas também do espectador.

E há ainda dois outros fatores identificados. Um se trata de uma ideia elementar de perspectiva, na qual o jovem demonstra conhecimento do conteúdo histórico específico, no caso o nazismo, e argumenta que a perspectiva depende do lugar de produção do filme e dos agentes que o produzem. Já um último fator constitui-se a partir de respostas desconexas. Nessa categoria, um aluno que afirmou que o mais verdadeiro seria aquele que “está do lado de quem está certo”, ou outro afirmou que “um ficaria a favor e outro contra”. Como essas ideias são de difícil definição, é possível apenas pensar que o alunos acreditam que há sempre um lado da história mais certo, enquanto outras visões seriam uma deturpação, uma alteração intencional do passado para um determinado fim. Mas tais respostas não permitem uma análise mais aprofundada.

TABELA 7 – FATORES DE ANÁLISE E JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM HAVER A POSSIBILIDADE DE FILMES COM VERSÕES DISTINTAS E UMA DELAS SER MAIS VERDADEIRA

<b>Fator de análise</b>	<b>Justificativas</b>
<b>1 Gênero ou processo de elaboração do filme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Documentários feitos com base em documentos históricos – 2 respostas</li> <li>. Alguns filmes são montados – 1 resposta</li> <li>. “Operação Valquíria” é um exemplo de ficção que confunde – 1 resposta</li> </ul>
<b>2 Intencionalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Produtores/cineastas adulteram histórias, inventam – 1 resposta</li> <li>. Filmes mostram aquilo que os produtores querem passar, se eles quiserem podem contar a verdade – 1 resposta</li> <li>. Podem mostrar opiniões próprias – 1 resposta</li> </ul>
<b>3 Verossimilhança ou realismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O que mostra tudo em detalhes, mais “realista” – 2 respostas</li> <li>. Os que mostram cenas mais a ver com a realidade atual – 1 resposta</li> <li>. Você consegue perceber o que realmente aconteceu – 1 resposta</li> <li>. Deveriam existir filmes mais realistas sobre o nazismo – 1 resposta</li> </ul>
<b>4 Mais informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mais verdadeiro é o que ensina mais sobre o passado – 1 resposta</li> </ul>
<b>5 Conteúdo histórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se mostrar um lado bom do nazismo é mentira – 1 resposta</li> </ul>
<b>6 Julgamento pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Filmes diferentes fazem a gente refletir – 1 resposta</li> <li>. A gente pode descobrir o que aconteceu – 1 resposta</li> <li>. Só estudando o assunto saberemos o que realmente aconteceu – 1 resposta</li> <li>. Vamos acreditar naquele que nos convencer mais – 1 resposta</li> <li>. Não há como saber o mais verdadeiro, pois não estávamos lá – 1 resposta</li> <li>. Mais de um filme nos dá oportunidade de pensar mais no assunto – 1 resposta</li> <li>. Podem mudar completamente o que pensávamos – 1 resposta</li> </ul>
<b>7 Perspectividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os americanos são contra o nazismo, e os alemães a favor – 1 resposta</li> </ul>
<b>8 Ideias desconexas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O que está do lado de quem está certo</li> <li>. Um ficaria a favor e outro contra</li> </ul>

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Enfim, as análises das concepções apresentadas pelos alunos sobre multiperspectividade trazem informações relevantes. Uma delas é que, na concepção dos jovens, a objetividade do conhecimento histórico pode ser prejudicada pelo processo de produção fílmica ou pela intencionalidade dos sujeitos que elaboram tais produções. Tal constatação é importante porque permite mostrar como os alunos formulam ideias mais bem elaboradas quando são desafiados a pensar de uma forma mais complexa. Se antes a ideia de transparência dos filmes era geral e simplista, quando foram desafiados a pensar na possibilidade de filmes se contradizerem ou trazerem visões opostas, eles começaram a pensar em outros fatores relevantes, como é o caso dos limites da objetividade do processo de produção dos filmes.

Outra constatação interessante é que a maioria dos alunos não considera que a multiperspectividade leva ao relativismo, por isso definem geralmente que há sempre uma opção mais confiável, mais verdadeira. Contudo a determinação do fator de análise que conduziria a esse julgamento da versão histórica apresentada pelo filme varia muito. Por isso se manifestam diversos julgamentos, que se vinculam à busca de uma intencionalidade oculta no processo de produção do filme, ou de uma possibilidade de analisar a verossimilhança ou realismo da obra, até pareceres de cunho pessoal, que dependeriam da relação entre o filme e o espectador.

Dessa forma, até aqui, é notável que a relação estabelecida entre filmes/conhecimento/aprendizagem no pensamento dos jovens é permeada pelas três categorias centrais: intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. Tais fatores são determinantes na última parte da pesquisa, pois direcionaram a elaboração do instrumento de investigação e da proposta de intervenção.

É importante novamente ressaltar um aspecto que permeia todo o processo de reflexão no contexto da presente tese. Trata-se da noção de que a linguagem fílmica apresenta fatores complicadores do processo de aprendizagem, pois se tratam de discursos históricos qualificados pelos elementos próprios da linguagem e pela experiência do indivíduo com o processo de codificação das mensagens transmitidas por esse meio. Tendo em vista essas concepções apresentadas pelos alunos, pode-se definir uma estratégia de investigação pautada na abordagem da multiperspectividade a partir dos filmes. Tal proposta de estudo será apresentada e definida na no quarto capítulo. Antes, é necessário debater e trazer a compreensão da relevância do conceito histórico nazismo na sua relação com as questões envolvendo a mobilização das operações da consciência histórica por parte dos jovens.



### 3 NAZISMO, UM CONCEITO HISTÓRICO E SUA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS FILMES

Investigar a aprendizagem histórica a partir de filmes é a proposta desta tese. Contudo esse o trabalho não pode se focar apenas na linguagem utilizada ou nos sujeitos envolvidos. Aprender História significa lidar com conteúdos históricos, não simplesmente sob a forma de assimilação de dados, mas especialmente a partir de como a experiência histórica é mobilizada pelos sujeitos no processo de aprendizagem. Os conceitos históricos\* são constructos linguísticos elaborados a partir de determinados feitos, que se convertem em experiências do tempo na narrativa histórica.

Essa definição é importante por permitir a compreensão de que os conceitos sintetizam um conjunto de acontecimentos e análises, que adquirem determinados significados no âmbito da cultura histórica e da consciência histórica. Assim o presente capítulo trata de forma central o nazismo e suas implicações para o ensino de História. Busca-se analisar como sua memória tem sido objeto de disputas desde sua queda até os dias de hoje, tornando mais complexo o desafio da aprendizagem histórica por sua relevância no âmbito da dimensão política da cultura histórica.

O cinema é central em relação a essa relevância do nazismo na cultura histórica, pois a partir de dados obtidos em um estudo exploratório, foi possível notar como os filmes são uma

---

\* Nas apropriações que os estudos da Educação Histórica no Brasil têm feito das influências teórico-metodológicas com as quais dialogam, é recorrente a utilização da definição de ‘conceitos substantivos’ apropriada do trabalho Peter Lee (2006). Essa definição é utilizada pelo historiador inglês para distinguir, no processo de aprendizagem histórica, o que seria concernente à substância, ou conteúdo, da história estudada, daquilo que se refere aos procedimentos de interpretação dessa história, que seriam os conceitos de segunda ordem – inferência, evidência, empatia histórica, etc. Já o trabalho de Jörn Rüsen (2001) usa uma categorização distinta, quando define o que seriam os *conceitos históricos, nomes próprios e categorias históricas*. Os conceitos se referem a um conjunto de enunciados que se qualificam como propriamente históricos ao se referirem a determinado feito localizado temporalmente, exemplos: Nazismo, República de Weimar, Segunda Guerra Mundial; Os nomes próprios são aqueles que se referem a sujeitos, instituições ou locais historicamente definidos, exemplos: *Adolf Hitler, Alemanha Nazista, SS*; e as categorias históricas são aquelas sentenças que dão a ideia de mudança, exemplos: *queda, ascensão, transição*. A opção dessa tese foi por utilizar a expressão conceito histórico para se referir ao nazismo, adotando a categorização de Rüsen. Isso porque se entende que a expressão “conceitos substantivos”, na língua portuguesa, traz uma dupla complexidade: primeiramente, substantivo pode remeter a nome próprio, à história no singular, e isso pode ir na contramão da concepção aberta do pensamento histórico qualificado. Em segundo lugar, se substantivo se refere a substância, têm-se o problema de que a história é entendida como algo amplo, que abarca a universalidade antropológica da orientação no tempo e da narrativa, por isso a substância da história seria toda e qualquer experiência humana no tempo, não sendo possível distinguir entre conceitos substantivos e não substantivos. Essa opção não é uma crítica aos trabalhos da Educação Histórica, pois não há grandes diferenças nas duas definições, trata-se apenas de uma opção teórica, sem muitas pretensões, pois a complexidade dessas definições exigiria debates teóricos mais complexos e prolongados. Serão, então, utilizados dois termos para se referir ao nazismo: *conceito histórico*, quando se tratar de análises e debates em torno do regime que governou a Alemanha nos anos 1933-1945, bem como de seus antecedentes e consequências históricas. E *experiência histórica*, quando se referir à forma como esse conceito está presente na memória e se relaciona com as ideias históricas dos jovens.

importante fonte de informação e reflexão sobre o nazismo para os jovens brasileiros, que possuem visões a respeito do assunto claramente vinculadas à forma como ele se apresenta estereotipado e carregado de noções superficiais e tendenciosas no presente. Por isso há também um resgate histórico do nazismo como tema recorrente e central na filmografia ocidental nas últimas décadas.

Abordam-se ainda os problemas teóricos de definição desse conceito no âmbito da historiografia contemporânea, especialmente a partir da ideia de que o nazismo é uma experiência histórica vinculada aos movimentos fascistas do período entre guerras, e que há possibilidade de compreendê-lo a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na experiência, superando análises totalizantes e esquemáticas que vinculam os nazistas à irracionalidade, à incompreensão e ao misticismo.

Por fim são apresentados e analisados os três filmes escolhidos para compor o trabalho de pesquisa que realizado com um grupo de jovens estudantes: “O triunfo da vontade”; “A Queda! As últimas horas de Hitler”; e “O Pianista”. Tais obras foram selecionadas por diversos fatores, como o potencial cognitivo e estético das narrativas fílmicas, a imagem que constroem da memória nazista e a forma como são divergentes em relação uns aos outros, possibilitando uma abordagem multiperspectivada da História.

### 3.1 NAZISMO COMO CONCEITO HISTÓRICO PARA A PESQUISA SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A compreensão das implicações de determinados conceitos para a aprendizagem histórica dos jovens, e para a construção de suas identidades, valores e ações, depende do entendimento de como tais conceitos têm relevância para cultura histórica, a partir da forma como foram historicamente construídos e como seus significados contribuem para determinadas concepções e explicações históricas (SCHMIDT, 2009).

É preciso problematizar não somente as questões que envolvem os limites e possibilidades de trabalho com filmes a partir da teoria da consciência histórica, mas também explorar as possibilidades de análise a partir do nazismo, que foi definido como conceito substantivo a ser trabalhado nesse estudo sobre a cognição histórica dos jovens. Ressalta-se que não interessa simplesmente definir o que se passou, mas como a ideia que se tem do assunto revela determinados processos de disputas político-ideológicas e reverberam na forma como os estudantes compreendem a temática e constroem suas ideias históricas.

O nazismo tende a ser enquadrado pela historiografia recente no conjunto das experiências fascistas do entre guerras. Contudo trata-se também de um tema específico, pois mesmo sem deixar de vinculá-lo aos fascismos, é importante considerar suas particularidades como experiência de grande repercussão e impacto na História mundial, e ao mesmo tempo observar como sua definição é problemática, pois vai além de seu simples enquadramento como uma tendência histórica da época.

Existem estudos que se interessam em identificar as origens da mentalidade nazista e compreender como um conjunto tão variado de ideais e preconceitos pode se aglutinar em torno de um grupo partidário. As explicações variam desde aquelas que acreditam na particularidade do caso alemão, buscando na História e nas tradições culturais do país as origens desse comportamento, até análises que preconizam uma radicalização nos países afetados pela Grande Guerra, generalizando os fenômenos de nacionalismo autoritário e enquadrando o nazismo nessa tendência.

Um primeiro problema que se coloca em relação ao nazismo é sua definição, pois se trata de um conceito histórico que se institui a partir de três dimensões básicas: primeiramente como uma experiência ligada a diversos fatores em nível mundial, como o radicalismo político no pós-guerra e as crises econômicas que levaram à falência do modelo liberal-democrático de economia política no final da década de 1920; em segundo lugar, traz a

questão de suas peculiaridades no contexto alemão, pois sua vinculação ao racismo e às aspirações imperialistas germânicas são marcas indeléveis de sua complexidade e distinção em relação a outros fenômenos similares; a terceira dimensão diz respeito às complexidades do debate em torno da temática, devida à reavivação de sua memória pela recorrente tematização do Holocausto em lutas políticas do presente.

Essa terceira dimensão se refere ao campo da cultura histórica, onde determinados grupos reforçam a memória do Holocausto como forma de promover a imagem dos povos judaicos como vítimas da História. Por outro lado, existem grupos políticos que promovem interpretações históricas enviesadas que buscam negar o Holocausto e legitimar o nazismo como ideologia política. Essas lutas em torno da memória complexificam a relação com o passado, pois se torna difícil defini-lo de forma isenta, colocando de lado vinculações ideológicas e carga emocionais que envolvem a questão.

O nazismo surge como temática importante no contexto da presente pesquisa e isso se dá devido aos seguintes fatores: **1.** Trata-se de uma temática de grande relevância, especialmente pela relação impactante que estabelece entre a dimensão política e a dimensão estética da cultura histórica; **2.** No âmbito da cultura juvenil, o nazismo surge como tema problemático, pela alta complexidade que contém e pelo fato de ser utilizado como bandeira de grupos extremistas radicais; **3.** É temática recorrente na cinematografia mundial, que contribui para a criação de uma memória fílmica do nazismo, fundamentada basicamente na exposição dos horrores e da irracionalidade da ideologia nazista; **4.** Apresenta grandes desafios à aprendizagem histórica, pois envolve diversas complexidades, como a referida relação com a cultura histórica e suas dimensões cognitiva e emocional impactantes.

Para situar de forma pontual essas questões, as análises a seguir apresentam algumas discussões fundamentais sobre o nazismo, que se circunscrevem a três pontos: as disputas em torno da memória do nazismo como arma política; a presença do nazismo como temática recorrente e problemática na cinematografia mundial ao longo das últimas décadas; a definição e as complexidades do nazismo no campo historiográfico.

### 3.1.1 Nazismo na dimensão política da cultura histórica

A cultura histórica, segundo Rüsen é o “campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”. Tal conceituação é complexa, mas pode ser sintetizada a partir da ideia de que a História é um conhecimento que produz verdades sobre o tempo. Essas verdades, independentemente de seu compromisso com esquemas científicos de produção do conhecimento, atuam na vida prática e orientam a elaboração de identidades, pois através delas os sujeitos sentem que vivem e atuam no tempo, e também na orientação de suas *práxis*, ou seja, do “agir e sofrer humano no tempo” (RÜSEN: 1994).

Segundo o teórico:

*La cultura histórica se refiere por tanto a una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como 'historia' en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad.*  
(RÜSEN, 1994)

A partir dessas definições, Rüsen subdivide a cultura histórica em três dimensões: *cognitiva, política e estética*\*. A dimensão cognitiva se refere à aprendizagem dos indivíduos que dota o tempo vivido de sentido. A consciência histórica orienta os sujeitos a partir desse processo de aprendizagem no interior de uma cultura histórica, e direciona seu reconhecimento com pertencentes a um determinado percurso temporal, seja de uma etnia, uma classe social, uma nação ou da humanidade como um todo. A dimensão estética refere-se às manifestações artísticas em relação ao passado, que mobilizam experiências sensoriais com o tempo, essa dimensão será analisada mais profundamente no próximo ponto desse capítulo.

Na dimensão política, o passado é mobilizado principalmente como passado prático e, a partir dele, constituem-se significações que dão sustentação ao exercício do poder, uma prática evidenciada por Oakeshott (2007), que elabora uma crítica severa a esse uso do passado, pois isso geralmente ocorre em detrimento de sua qualificação metódica. Nesse caso, os potenciais racionais da História operam sentidos e significados que fundamentam discursos, ideologias e doutrinas que orientam grupos no poder, ou em busca dele. Nessa dimensão, a História é significativa, pois interage diretamente com os fatores práticos da vida em sociedade. As disputas em torno da história do nazismo e do Holocausto são exemplo

---

\* Em livro recente, Rüsen distingue duas outras dimensões na cultura histórica, seriam elas a *moral* e a *religiosa*. Contudo, esse material está publicado em língua alemã, e a edição brasileira está sendo traduzida pelo professor Estevão de Rezende Martins. Por essa barreira idiomática, a presente tese mantém o debate acerca das três dimensões assinaladas, pois se entende que por ora já são suficientes para clarificar as questões aqui propostas.

dessas manifestações, uma vez que há várias décadas, narrar essas histórias tem sido muito mais do que algo que se vincule somente a um interesse cognitivo de grupos intelectuais. Trata-se, na verdade, de uma arma política muito usada e com grande impacto em nível mundial.

Francisco Carlos Teixeira evidencia como, no pós Segunda Guerra, a tendência historiográfica dominante foi a produção de estudos que buscavam “estabelecer a natureza *mais ou menos* fascista de regimes como o da Itália, Hungria, Croácia, Eslováquia ou Romênia, daí derivando o caráter *mais ou menos* profundo da punição imposta pelos aliados vitoriosos” (TEIXEIRA, 2000: 114-116). Essas definições tiveram como característica a possibilidade de limitar a identificação do com o fascismo a um conjunto muito restrito de experiências, e a conseqüente culpabilização pela guerra.

A estratégia de se amenizar o caráter fascista nas experiências do leste europeu tinha como intuito possibilitar sua aproximação com as potências ocidentais, minando a influência soviética na região. Além disso, em países onde o colaboracionismo com a ocupação nazista foi muito intenso, como na França, desenvolveu-se um grande interesse por reavivar a memória da resistência, criando uma imagem de heroísmo e relegando ao esquecimento a mancha da participação na dominação hitlerista. Tal realidade tinha uma estreita vinculação com as disputas da Guerra Fria, pois:

*Diante de partidos comunistas fortes e atuantes (desde a luta clandestina), como na França, Itália, Iugoslávia e Tchecoslováquia, era necessário garantir uma versão dos fatos recentes baseada na unidade nacional ante o inimigo, na bravura e na resistência comum.[...] o esquecimento dos primeiros tempos – a redução do fascismo a um acidente histórico e limitação ao máximo dos agentes, dos colaboradores e dos envolvidos – surgia como projeto de recuperação política da Europa dilacerada. [...] No caso da Alemanha, vários setores tiveram sua desnazificação paralisada ou incompleta, como a magistratura, o corpo docente nacional e [...] o corpo de oficiais das forças armadas. Já em março de 1946 os Estados Unidos atenuavam a legislação sobre a desnazificação, restringindo-a apenas aos Hauptschuldige, os principais culpados, e dispensando os comprometidos (Belastete), os comprometidos menores (Minderbelastete) e os seguidores (Mitläufer). (TEIXEIRA, 2000: 114-116)*

A historiografia sobre os “fascismos” e sobre o nazismo em particular, foi marcada pelas lutas políticas do pós-guerra, que visaram a identificar o regime nazista a uma cúpula de criminosos, e não a um movimento de massas que envolveu grandes populações. Teixeira ainda define que:

*Foi dessa forma que a historiografia sobre o fascismo entrou na Guerra Fria e consolidaram-se alguns mitos. O confronto baseava-se na equação: de um lado, os esforços de identificar fascistas e seus aliados; de outro, a preocupação crescente em estabelecer o mais rápido possível o esquecimento sobre a extensão do fenômeno fascista. Assim, o fascismo, para muitos, ficou circunscrito ao nazismo (a variante alemã) e associado (o que é correto) exclusivamente (o que não é correto) à história da Alemanha. (TEIXEIRA, 2000: 117)*

Nesse contexto há duas questões relevantes. A primeira se refere ao fato de que o nazismo carregou todo o fardo histórico de responsável pela guerra, sendo tratado na maioria das vezes como um movimento exclusivamente alemão e de compreensão limitada, pois fora relegado à noção de desvio, ou aberração histórica.

*Esta vertente historiográfica, que denominamos de demonização da história alemã, dado o furor com que condena a Alemanha (e não só o nazismo), sente-se adequadamente livre na absolvição das demais experiências fascistas, além de considerar as demais vítimas sob a asséptica rubrica de estudos cognatos. (TEIXEIRA, 2000: 117)*

A segunda questão diz respeito à forma ideológica a partir da qual o nazismo foi abordado, seja pela historiografia conservadora ou pelos historiadores de esquerda. Condenado como um regime desviante da lógica histórica, os estudos sobre o tema giraram em torno da mitificação da imagem de Adolf Hitler, como encarnação do mal, ou da demonização dos líderes e principais agentes do regime. Criando uma situação de negação da própria história por parte dos alemães, bem como dos cidadãos de outros países que passaram por períodos fascistas.

Um exemplo de como a história do nazismo teve mais a ver com a luta pela construção de uma memória do que por interesses especificamente científicos, é encontrado no livro de John Lucacks (1998). Esse historiador mostra como, ao longo das décadas, diversas biografias foram feitas sobre Adolf Hitler, e que a tendência comum desses trabalhos foi a demonização de sua figura, o que não contribuiu em nada para entender seu papel na História. Houve então uma tentativa deliberada dos analistas de condenar Hitler pelos males da guerra e do nazismo, obscurecendo possibilidades de análise do seu papel na História, do caráter do movimento e das questões complexas que envolveram essa experiência. Tal demonização da figura de Hitler serviu tanto à direita quanto à esquerda. A esquerda pôde aproximar tal imagem dos líderes direitistas, e usá-la como arma política no combate aos valores das elites capitalistas. Já os representantes da direita buscaram distanciar-se da memória de Hitler, reforçando sua imagem como um louco, uma aberração, ou seja, um desvio na História.

O ponto mais relevante em torno da memória nazista é o que diz respeito ao Holocausto. Duas atitudes se tornaram muito recorrentes nas últimas décadas, e demonstram como as lutas políticas pela memória atuam na cultura histórica, constituindo imagens deturpadas e limitadoras da compreensão de uma experiência histórica. A primeira atitude diz respeito à forma como o Holocausto se tornou símbolo de um trauma histórico irreparável causado contra o povo judeu. Norman Finkelstein (2001) elaborou um interessante ensaio sobre como, a partir da década de 1960, setores da elite judaica norte-americana e israelense colocaram em funcionamento o que ele chama de “Indústria do Holocausto”.

Segundo Finkelstein (2001), nos anos 1960, a partir da Guerra dos Seis Dias, o Estado de Israel se tornou estratégico para os interesses norte-americanos no Oriente Médio. A política externa agressiva dos israelenses frente a seus vizinhos árabes, sempre apoiada e financiada pela *Casa Branca*, possibilitou a instauração de uma situação de tensão permanente, que passou a justificar a atuação intervencionista dos Estados Unidos para garantir a “paz” no Oriente Médio.

Na esteira desse processo, as elites judaicas norte-americanas e o Estado de Israel passaram a promover a memória do Holocausto, como forma de difundir a imagem dos judeus como minorias historicamente perseguidas e injustiçadas. Na elaboração dessa política de memória estratégica, a constante difusão da lembrança dos horrores do Holocausto se tornou o ponto culminante. Museus, centros de memória, cursos, livros, palestras, e centenas de documentários e filmes de ficção fazem parte dessa obra memorialística sobre o Holocausto.

Essa produção apresenta o povo judeu como vítima indefesa da história. Nesse sentido, até a exclusividade pelo sofrimento no Holocausto é reivindicada, negando esse “direito” às centenas de milhares de ciganos e eslavos também exterminados pelos nazistas:

*O dogma do Holocausto sobre o eterno ódio dos não Judeus também avaliza o dogma complementar do Holocausto de singularidade. Se o Holocausto marcou o clímax de um ódio pagão milenar pelos judeus, a perseguição dos não judeus no Holocausto foi meramente acidental e a perseguição dos não judeus na história meramente episódica. De todos os pontos de vista, então, o sofrimento judaico durante o Holocausto foi único. (FINKELSTEIN, 2001: 65)*

As ações de Israel no Oriente Médio passaram a ser justificadas como formas de defesa de um povo que precisa se preservar frente aos inimigos perigosos e numericamente mais expressivos. Já as atrocidades cometidas pelo Estado de Israel contra os palestinos são acobertadas por essa imagem nebulosa dos judeus como vítimas da história, enquanto as



imagens e notícias dos ataques de grupos terroristas contra Israel são exploradas de forma intensa, como sintomas indelévels dessa condição de sofrimento do povo judeu.

*Este dogma conferiu total autoridade a Israel: como os não judeus estão sempre querendo matar os judeus, eles têm todo o direito de se proteger ao menor ataque. Qualquer expediente usado por Israel, mesmo agressão e tortura, constitui legítima defesa. Deplorando a 'lição do Holocausto' como uma eterna ameaça dos não judeus, Boas Evron observa que ela 'na verdade equivale a um ataque de paranoia [...] Esta mentalidade [...] perdoa por antecipação qualquer tratamento desumano aos não judeus, prevalecendo o mito de que 'todo mundo colaborou com os nazistas na destruição do povo judaico', portanto tudo é permitido aos judeus em suas relações com os outros povos. (FINKELSTEIN, 2001: 62)*

Finkelstein (2001) também apresenta outra face dessa prática de rememoração do Holocausto em escala industrial. Trata-se das ações judiciais de associações judaicas norte-americanas contra bancos suíços, que seriam os depositários do tesouro dos judeus. Como a documentação da época da guerra é escassa e duvidosa, e a memória de colaboração com o nazismo tem peso sobre a imagem das instituições bancárias, as ações impetradas a partir de um mínimo de indícios e provas, de pouca concretude ou veracidade, são quase garantia de que pesadas indenizações serão pagas às “vítimas” representadas pelas associações judaicas.

Enfim, a obra de Norman Finkelstein (2001) contribui muito para entender como a memória transforma a História num ponto de referência para a política e as lutas sociais do presente. Mas é interessante notar também como essas lutas não ficam somente nesse âmbito, de reforço da lembrança do Holocausto como forma de justificar a ação política das elites judaicas no presente. Há também outro lado da questão, que consiste na negação do Holocausto, como forma de restaurar a imagem do nazismo perante o mundo e justificar a existência e a atuação de grupos de extrema direita.

A partir da década de 1960 tomou forma um conjunto de estudos que se autointitulavam *revisionistas*, e que traziam como argumento central a tese de que o Holocausto deveria ser analisado a partir de novas referências e interpretações documentais, pois duvidavam das dimensões ou da própria existência de uma matança de judeus por parte dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

Entre os principais argumentos utilizados por tais autores, pode-se destacar três: **1.** Defendem a ideia de que não houve uma política oficial de extermínio sistemático dos judeus por parte do governo nazista, pois consideram que faltam provas para confirmar tal projeto, e que não existem documentos assinados por Hitler ordenando o extermínio. **2.** Entendem que a

contagem de mais de cinco milhões de judeus mortos pelo Holocausto seria fantasiosa, pois duvidam da possibilidade real de contabilizar esse número de mortes de forma confiável, desconfiando também que todos os judeus mortos tenham sido deliberadamente exterminados, visto que as únicas provas disponíveis, as grandes valas coletivas nos campos de concentração e os milhares de cadáveres exumados, não evidenciariam a causa da morte daquelas pessoas; **3.** Duvidam que as câmaras de gás e outros mecanismos de assassinato em massa tenham realmente existido, pois afirmam não haver prova disso. Mesmo as câmaras encontradas nos campos de concentração não são reconhecidas como armas de extermínio, pois os *revisionistas* argumentam que se tratava de instrumentos para desinfecção e higienização dos prisioneiros de guerra.

Os principais escritos dessa tendência consideram o Holocausto como uma grande farsa, que fora articulada a partir do interesse da favorecer a criação do Estado de Israel e arrancar indenizações para as associações sionistas, além poderem influenciar a opinião pública no avanço de Israel sobre os territórios palestinos. Dessa forma, as lideranças ocidentais teriam contribuído para inflar os números da mortandade de judeus, e para criar uma “lenda” de que tais mortes teriam sido resultado de um programa de extermínio sistemático dos judeus por parte de Hitler e de seus subordinados.

A partir dos trabalhos de Soares (2011), Bertonha (2002) e Loureiro e Della Fonte (2010), é possível compreender como esse conjunto de trabalhos *revisionistas* teve como caráter específico intenções políticas de negação do Holocausto, visando a defender bandeiras da extrema-direita e tentar reconstruir a memória do nazismo, acusando seus inimigos de falsários. Esses estudos geralmente utilizaram vários artifícios na forma de proceder com a escrita e a divulgação dos resultados de suas pesquisas, como forma de garantir certa credibilidade. Entre esses artifícios destaca-se a escrita de trabalhos com padrões aparentemente acadêmicos, mas a partir de análises tendenciosas e distorcidas de dados, que são ocultadas sob a aparência de uma pretensa seriedade dos seus produtores. Por isso são chamados, por grande parte dos analistas, de negacionistas, uma vez que a denominação de *revisionistas*, por eles reivindicada, garante certa credibilidade, como se fossem historiadores sérios buscando novas interpretações bem fundamentadas do passado, o que efetivamente não são. Dessa forma:

*[...] o negacionismo é um fenômeno político-intelectual de tipo particular e que o que caracteriza a prática e os textos dos negacionistas não são os resultados de seus trabalhos – as suas supostas ‘interpretações’ sobre um tempo passado (o período de 1933 a 1945) – mas sim os fundamentos e os propósitos mesmos de seus trabalhos, que determinam os procedimentos*

*daí decorrentes e que não permitiriam que seus resultados fossem diferentes do que são. (SOARES, 2001: 03)*

É importante distinguir os negacionistas dos historiadores sérios que tentam elaborar análises precisas e fundamentadas, que derrubem antigos mitos sobre o nazismo e o Holocausto. Os negacionistas se tratam de um grupo específico de ativistas políticos interessados em criar a imagem do Holocausto como uma grande farsa, e tentar derrubá-la com base em estudos que aparentem seriedade e confiabilidade. Conforme Soares (2011), a forma como os negacionistas direcionam suas análises da documentação e das informações históricas constitui-se verdadeira “fraude processual”, uma vez que agem de má fé, distorcendo informações, totalizando fragmentos e criando “pseudoanálises históricas”:

*[...] considero que o negacionismo não se pauta pela apresentação de teses, mas pelo estabelecimento de uma proclamação (o assassinato sistemático planejado de milhões de judeus no Terceiro Reich não existiu) e pela busca dos meios para dar plausibilidade a um público leitor que não tem a sua disposição instrumentos de avaliação de suas proposições. E os meios utilizados pelos negacionistas para gerar a crença em suas proclamações não são comuns àqueles utilizados pela historiografia. (SOARES, 2011: 10)*

Alguns métodos específicos foram utilizados por esses escritos para negar o Holocausto, dentre os quais aquele no qual se afirma que não há documentação que registre um plano sistemático e organizado dos nazistas para extermínio em massa dos judeus. Obviamente, a queima de grande parte dos documentos por parte dos nazistas após a derrota na guerra, e a deliberada tentativa dos próprios nazistas de evitar o registro do Holocausto, pois sabiam que se tratava de um crime de guerra, são informações geralmente não mencionadas e menos ainda levadas em consideração pelos negacionistas. Os assuntos são tratados por tais “estudiosos” a partir de análises aparentemente convincentes, moldadas conforme suas conveniências, com a manipulação de documentos e a omissão de outros, e pela refutação daquelas obras ou testemunhos que contestem suas versões, geralmente desqualificando seus opositores como representantes dos interessados diretos na manutenção daquela memória que está sendo “revisada”.

É interessante notar o paradoxo de como os negacionistas, como militantes de extrema-direita, tentam negar a matança sistemática dos judeus. Algo que, provavelmente, seria considerado como uma prática louvável e necessária por grande parte dos membros do regime nazista.

*Uma das maiores ironias do negacionismo é que os nazistas autênticos seriam os primeiros a se orgulharem do que fizeram e ficariam, muito provavelmente, irritados com aqueles que negassem a eles a glória de ter erradicado da Terra os impuros e inferiores. O fato de seus herdeiros terem que se desdobrar para provar o contrário e, assim, tentar uma ressurreição política, pode indicar que a sensibilidade da humanidade melhorou no tocante a estas questões. Apenas uma esperança, mas que só será confirmada no futuro. (BERTONHA, 2001: 05)*

Fica evidente como o Holocausto é fruto de disputas políticas e exacerbações interpretativas por ambos os lados, seja pela elite judaica ou pela extrema-direita. Trata-se de um uso prático do passado, que se caracteriza pela sua adulteração ou por um uso sistemático de seus símbolos, de forma rasa e tendenciosa.

*A impostura do 'Holocausto' é a espada e o escudo do Estado Judeu. Se, por um lado, a extrema-direita convence setores da esquerda política que uma atitude crítica em relação ao Estado de Israel envolve obrigatoriamente o compromisso com o revisionismo, de outro, essa confusão convive com a sua contrapartida por parte de alguns setores judaicos: qualquer censura à ação do Estado de Israel é tida como expressão de antissemitismo [...]. O revisionismo entrelaça necessariamente o antissemitismo e o antissionismo, mas críticas à intervenção político-militar do governo israelense não possuem uma relação direta com o preconceito étnico em relação ao povo judeu, tampouco obriga, de modo absoluto, a adoção de teses revisionistas. (LOUREIRO; DELLA FONTE; 2010: 88)*

A proposta de trabalho que aqui se apresenta não ignora as dimensões do nazismo na cultura histórica, pois a temática carrega a marca das diversas disputas políticas pelo passado e o peso da memória do Holocausto. Uma compreensão racional do movimento nazista passa pelo entendimento dessas questões como problemáticas à aprendizagem dos jovens estudantes. Em seus cotidianos, muitos desses jovens possivelmente já tenham convivido com teses negacionistas, especialmente por parte de sites de internet que se propagam e divulgam os valores de movimentos extremistas radicais, como é o caso dos grupos de *Skinheads*, que se propagam de forma preocupante no Brasil, especialmente nas capitais e principais cidades das regiões Sul e Sudeste do país.

Mas também é certo que, em sua maioria, os estudantes já entraram em contato com a memória do Holocausto através da mídia, do cinema e de outros meios. E não é de estranhar que tenham construído determinadas visões deturpadas e esquemáticas do nazismo, já que esse é o padrão dominante. De qualquer forma, certamente as visões estereotipadas e superficiais são predominantes e colocam desafios ao trabalho em sala de aula.

### 3.1.2 Nazismo no cinema: dimensão estética da cultura histórica

Segundo Jörn Rüsen, além da dimensão cognitiva, na qual a cultura histórica manifesta a o conhecimento e aprendizagem das experiências temporais, da dimensão política, que revela as relações de poder em relação ao conhecimento do passado, existe ainda uma terceira dimensão na qual os potenciais racionais da História atuam na vida prática, a chamada de dimensão estética:

*En la dimensión estética de la cultura histórica, los recuerdos históricos aparecen ante todo en forma de creaciones artísticas, como por ejemplo novelas y dramas históricos. Parece como si tales creaciones no fueran realmente históricas, como si la dimensión estética fuera por tanto básicamente ajena a la historia. El carácter histórico de tales obras de arte, su recurso a un pasado que también se tematiza o podría tematizarse en la historiografía, se encuentra en una relación tensa con su carácter artístico, con su dignidad específicamente estética. La construcción de sentido y significado que se realiza aquí, parece estar tan lejos de una memoria histórica verdadera como la ficción literaria o plástica (o también musical) se alejan de la experiencia, que la construcción disimula, con las fuerzas de la imaginación, y tiene que anular su importancia como factor condicionante de la praxis de la vida, para poder apurar el potencial de sentido de la ficcionalidad artística. (RÜSEN, 1994)*

Obras de arte que abordam o passado situam-se na dimensão estética da cultura histórica, ou seja, referem-se à experiência temporal para qualificar-se como obras de apreço visual e sensorial. Contudo, ao tematizar o tempo, trazem implícita uma tensão com as dimensões política e cognitiva. Rüsen evidencia essa atuação nas outras dimensões da cultura histórica:

*Creo que es especialmente engañoso hablar de ficciones cuando nos referimos a esta transformación imaginativa de las 'ocupaciones' del pasado en 'historia' para el presente. Porque eso le da al acto rememorativo de la conciencia histórica la falsa apariencia de irrealización, exactamente allí donde opera con las fuerzas vitales de la contemplación sensitiva. La fuerza imaginativa de la conciencia histórica no aleja de la experiencia histórica, sino que, interpretándola, conduce a ella. (RÜSEN, 1994)*

A compreensão que se pode construir a partir de tal referencial é a ideia que as ‘ocupações’ artísticas do passado em ‘história’, como ocorre com os filmes, produzem e difundem sentidos sobre a história, o que tem implicações na Cultura Histórica. Os filmes que abordam o nazismo são produtores de sentido histórico, e podem reificar uma determinada interpretação histórica tradicional, ou subvertê-la e construir novas interpretações.

Ao assistir um filme, seja ficção ou documentário, que envolve o conhecimento histórico, é possível que o espectador adote um ponto de vista, impressione-se e tome por verdadeiras as imagens, solidarize-se com determinadas personagens históricas e deturpe a imagem de outras. Os sentidos disseminados pelas produções cinematográficas podem ser compreendidos como elementos da cultura histórica operados na consciência histórica pelos indivíduos. Tal hipótese pode ser formulada a partir da observação da grande difusão de determinadas obras cinematográficas, e do interesse que atraem.

O nazismo, desde suas origens, esteve muito vinculado ao mundo das imagens. No poder, Hitler fez questão de registrar de forma clamorosa os feitos alcançados pelo partido. O uso das imagens para fazer propaganda de seu governo, e para educar as massas, foi uma prática muito utilizada pelo governo nazista. E, justamente por isso, a experiência nazista marcou o século XX a partir de suas imagens, reproduzidas e difundidas por todo o mundo nas décadas subsequentes à sua queda.

*O cinema foi, indubitavelmente, o setor que recebeu maior atenção e investimentos do regime nazista. Desde o início de sua carreira política, Adolf Hitler já reconhecia o enorme potencial oferecido pelas imagens – em especial pelo cinema – na veiculação de ideologias e na conquista das massas. Assim, o cinema esteve fortemente vinculado ao crescimento partidário e à escalada eleitoral dos nazistas. Antes mesmo da ascensão de Hitler ao poder, foram produzidos os primeiros filmes de propaganda nazista. (PEREIRA, 2003:110)*

Filmes como “O triunfo da vontade” e “Olímpia”, dirigidos por Leni Riefenstahl, se consagraram por registrar momentos de glória e grandiosidade do regime nazista, sendo que suas imagens foram utilizadas em diversos filmes de ficção e documentários que abordavam o tema. Por isso, não é de se estranhar que a figura de Hitler hoje seja facilmente reconhecível por um cidadão comum em qualquer parte do mundo.

As qualidades de Hitler como grande orador e comandante das massas, a ideia de “ilusão coletiva” por parte dos cidadãos alemães perante as promessas do regime, o nazismo como grande projeto de transformação política, são algumas das noções recorrentes, que têm grande vinculação com a reprodução de imagens pelo cinema e pela televisão, especialmente aquelas filmadas pelos próprios nazistas para se autopromoverem.

Mas não foram somente as produções cinematográficas patrocinadas pelo Partido Nazista que contribuíram para a construção da memória do regime. Desde o final da Segunda Guerra, incontáveis obras tematizaram o nazismo, ou fizeram referência ao tema, mantendo

viva essa história, seja para buscar uma maior compreensão de sua experiência, ou para explorar suas imagens de forma a defender valores ou ideologias.

Vicente Sanchez-Biosca (2001) analisa o surgimento de uma espécie de *pedagogia do horror*, que se vincula à construção de uma memória imagética do Holocausto pela cinematografia e televisão. Uma vez que, imediatamente após a queda do Terceiro Reich, os campos de concentração foram ocupados pelos aliados, que não se limitaram a resgatar os sobreviventes e tiveram o cuidado de registrar, com riqueza de detalhes, as cenas que revelavam a crueldade praticada pelos nazistas contra os prisioneiros.

*Em efecto, los aliados, especialmente los norteamericanos, atribuyeron dos funciones a la imagen indigesta de cuanto se veía en los campos: la muestra de los horrores como instrumento pedagógico y como forma de acusación. Testimonio y educación: pieza de convicción para un proceso jurídico, mas igualmente confianza en que el sufrimiento del ojo ante lo inhumano debía ser garantía para evitar toda repetición.* (BIOSCA, 2001: 284)

As imagens de corpos amontoados, de alojamentos sombrios, úmidos e apertados e de sobreviventes sujos, doentes e desnutridos, foram registradas pelos profissionais enviados pelo exército norte-americano especialmente para essa atividade. Esse direcionamento do olhar, para a condição de desumanidade e horror dos campos de concentração, contribuiu para constituir um grande acervo de memória sobre a crueldade sofrida naqueles campos.

*Ciertamente, todo parecía increíble. Precisamente por ello era necesario levantar acta de su existencia para que nadie pudiera jamás negar su realidad. Levantar acta de lo inverosímil exigía, lo sabían, una puesta en escena de la desnudez y una orientación hacia el trauma visual.* (BIOSCA, 2001: 284)

Assim a grandiosidade do regime nazista, divulgada pelas imagens produzidas pelo próprio partido, contrasta com os horrores e a crueldade dos campos de concentração. É possível afirmar que essas são as duas imagens mais comuns quando se trata da experiência histórica do nazismo no âmbito da cultura histórica. Sua presença como tema abordado por filmes e documentários desde o fim da Segunda Guerra Mundial é notável, e uma busca por todas as obras que foram produzidas nas últimas seis décadas e que tematizam diretamente ou fazem referência ao nazismo e/ou ao Holocausto, demandaria um esforço de pesquisa inatingível, levando-se em conta os limites desta tese.

Mas é possível inferir que há um processo no qual o nazismo desperta interesse no grande público, por isso as obras cinematográficas que tratam do assunto quase sempre são bem sucedidas. Muitas obras têm interesses diretos numa rememoração específica dos fatos, especialmente por parte de grupos judaicos, no caso do Holocausto. Assim o público é educado por essas obras, desenvolvendo um interesse cada vez maior pelo assunto, aumentando o potencial de rentabilidade das produções relacionadas ao tema. Nesse processo, há uma constante presença do nazismo na mídia, com protagonismo dos filmes, mas também aparecendo em programas de televisão, reportagens de jornais, capas de revistas, entre outros.

Nas últimas três décadas, algumas produções cinematográficas trataram diretamente do nazismo e do holocausto com grande sucesso de público e crítica. Dentre elas, pode-se destacar o documentário Shoah (LAZMANN, 1985), as obras de ficção “A Lista de Schindler” (SPIELBERG, 1993), “A vida é Bela” (BENIGNI, 1997) e “Bastardos Inglórios” (TARANTINO, 2009) e as películas de reconstituição histórica “O Pianista” (POLANSKI, 2002), “A Queda! As últimas horas de Hitler” (HIRSCHIBIEGEL, 2005), “Sophie Scholl: uma mulher contra Hitler” (ROTHERMUND, 2005) e “Operação Valquíria” (SYNGER, 2008).

Um estudo aprofundado dessas obras poderia dar um diagnóstico mais preciso da forma como o nazismo tem sido retratado e assimilado pela população em geral. Mas é possível constatar uma tendência em se destacar o sofrimento judaico e construir uma noção de irracionalidade e desvio histórico da experiência nazista, tornando-se desafio a uma aprendizagem histórica complexa e que possa contribuir para a formação dos sujeitos. A exceção pode ser feita ao filme “A Queda! As últimas horas de Hitler”, uma produção alemã que tenta desmistificar a figura de Hitler e abordar o sofrimento dos alemães durante a Segunda Guerra Mundial.

Enfim, a experiência histórica do nazismo marcou o século XX, tanto pelos seus feitos como pela forma como tem sido lembrado e utilizado para fomentar leituras enviesadas do passado. Os filmes sobre o tema têm grande difusão e aceitação do público, por isso deve-se levar em conta sua inserção como artefato cultural que tem relevância no âmbito da cultura histórica, pois influenciam diretamente a forma como as ideias históricas sobre o tema são formuladas e partilhadas pela população em geral.

Mas é preciso problematizar essa presença dos filmes como indutores de olhares sobre o passado, uma vez que, como artefato cultural, o filme é sempre produto de um trabalho coletivo, mas de caráter individual, pois é centrado na figura do diretor/cineasta, e passa por algumas etapas de produção determinantes para a configuração do que é visto na tela. A



produção de sentidos operada pela produção cinematográfica traz uma aparente transparência, o “efeito janela”, contudo, como se viu no capítulo anterior, sua real dimensão pode ser revelada a partir da compreensão de sua opacidade, uma vez que os processos produtivos geralmente não estão explícitos na tela. Esses processos de mediação, presentes nos métodos de produção e comercialização de um filme não se apresentam de forma clara e direta. Mas os sentidos históricos constituídos por uma obra cinematográfica também não são absolutamente manipulados e pré-concebidos, uma vez que o diálogo é constante na sua relação com a cultura histórica.

Ao refletir sobre as formas e funções do saber histórico na sociedade, Jörn Rüsen, em seu livro “História Viva”, toma como ponto de referência uma pergunta inicial de fundamental relevância: “Se é por suas formas e funções que o saber histórico se torna verdadeiramente vivo, será que essa vida não se daria à custa de sua cientificidade?” (RÜSEN, 2007: 10).

Com esse questionamento, Rüsen pensa na importância do saber histórico como fator relevante na orientação da vida prática. Ele aponta a possibilidade de se perceber os princípios ou refletir sobre pontos de vista que atuam na formatação historiográfica e nos efeitos culturais do saber histórico, por força da cientificidade da História. Para Rüsen, as coerências estética e retórica das narrativas históricas agem no convencimento dos sujeitos quanto à forma com que orientam sua subjetividade, na formação de identidade e *práxis*.

O poder de convencimento de uma narrativa encontra-se, assim, na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação latentes na cultura histórica. E, nesse sentido, Rüsen conclui que a História cientificamente elaborada, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico na vida:

*A ciência tem de ser entendida, afinal, como uma estrutura formal das constituições históricas de sentido, que não abrange suficientemente os conteúdos que conferem significado à história a ser escrita, como grandeza orientadora da vida humana prática. (RÜSEN, 2007: 75)*

Apesar de observar como a produção científica da História não dá conta de todas as carências de orientação dos sujeitos inseridos numa determinada cultura histórica, Rüsen enxerga especificamente na reflexão científica do conhecimento histórico uma espécie de universalidade antropológica, ou seja, uma base racional fundamental para abarcar a reflexão histórica como orientadora da vida prática.

A produção científica da História contém fatores e estéticos e retóricos fundamentais, que deveriam habilitar o saber, como constructo cognitivo, a aplicar-se na vida prática. Porém, o que “precisa de esclarecimento é como esse saber responde, aos pontos de vista especificamente estéticos e políticos da orientação prática, com a pretensão de racionalidade cognitiva própria à História como ciência” (RÜSEN, 2007: 121).

A abreviação, ou mutilação, do saber histórico pode ocorrer pela política, que geralmente fundamenta de forma pragmática e, muitas vezes, utilitarista, utilizando o conhecimento histórico para justificar posicionamentos e projetos de poder. Mas a arte, utilizando uma razão fundamentalmente estética, pode transpor os limites da racionalidade e da plausibilidade histórica, suprimindo a cientificidade em favor da beleza da narrativa.

Chegando a esse termo, é interessante pensar que o cinema pode agir na cultura histórica, muitas vezes de forma profunda. Pensar de que forma as dimensões política e estética presentes no filme relacionam-se com a racionalidade científica e com a dimensão cognitiva da História, torna-se assim ponto de passagem inevitável. A percepção estética estimula o entendimento histórico, o que possibilita um desempenho cognitivo que reforça o enquadramento da vontade de poder e a vontade política de poder serve à descoberta da verdade. A difusão do conhecimento voltada a convencer pela estética termina por reforçar significados que muitas vezes se voltam para convencimentos políticos, não necessariamente fundamentados numa racionalidade da ciência histórica (RÜSEN, 2007).

Configura-se assim um horizonte de reflexão no qual o cinema, como produto cultural e comercial de ampla difusão, pode ser investigado no sentido de compreender que formas e racionalidades se fazem presentes em suas narrativas.

*A arte defende, dessa maneira, o peso próprio da percepção sensível contra seu aproveitamento cognitivo e político. No processo dessa defesa, a dimensão estética da memória histórica pode vir a desvincular-se, na cultura histórica, de modo certamente prejudicial, de seus fatores cognitivo e político. [...] A forma estética transforma-se, ela própria, em conteúdo histórico, tornando secundários e, em certo extremo, vazios mesmo, os aspectos políticos práticos e científico-cognitivos das apresentações históricas. (RÜSEN, 2007: 129)*

É especificamente neste ponto que Rüsen contribui para problematizar o poder estético das narrativas fílmicas. Por mais diversificadas e multiperspectivadas que possam ser as leituras sobre a apropriação cinematográfica da história, não se pode negar o potencial estético dessas obras, pois tendem a centrar sua racionalidade na força estética que mobiliza o pensamento histórico, a partir de recursos técnicos e artísticos. A ciência da História, com seu

raciocínio metódico, muitas vezes renuncia à reflexão sobre a centralidade estética da atribuição de sentidos realizada pelas narrativas. Obviamente, como o próprio Rüsen alerta, tal realidade é inerente à ciência histórica que não se preocupa com as questões política e didática que interpelam seu próprio conhecimento. A partir da percepção estética

*[...] se abre um espaço genuíno de experiência e significação histórica, mas a um alto preço. O poder das imagens tende a extrapolar o pensamento e a camuflar as ambições políticas de poder. Ao se opor à ciência e à política, o sentido estético próprio da cultura histórica acarreta a irracionalidade e a despolitização da consciência histórica nos grupos sociais em que está constituído esteticamente. A fascinação sensível da experiência histórica não admitiria mais esclarecimento algum político ou científico-racional. (RÜSEN, 2007: 132)*

Observa-se o risco da expressão artística não mais prestar contas à política nem à ciência. A identidade histórica pode ser formada e enraizada em sentimentos profundos dos sujeitos, perdendo disposições essenciais à orientação política e à reflexão racional.

*A alteridade do tempo torna-se ocasião de fascínio estético ou de uma fruição sem consequências para uma orientação realista da própria vida prática. Pelo contrário, priva o quadro de orientação da vida prática de elementos essenciais da experiência histórica e da constituição de sentido. No mínimo, a experiência histórica – introduzida por meio da percepção sensível autônoma do quadro histórico de orientação da vida prática e agregada aos processos de constituição da identidade histórica – é desviada dos setores da vida humana pessoal e coletiva, nos quais as relações de poder e a argumentação racional desempenham algum papel. (RÜSEN, 2007: 132)*

Pensando nas particularidades do cinema, é possível observar como a indústria cinematográfica tem produzido de maneira intensa e bem sucedida narrativas contundentes, com força estética e retórica, que podem conformar olhares históricos pelo viés das emoções e do fascínio estético. Problema de grande relevância quando se toma por referência a necessidade de se pensar as formas e as funções do pensamento histórico na orientação da vida prática. Com a perda da plausibilidade racional do discurso histórico, desloca-se o sentido e a posição desta história na orientação da vida prática dos sujeitos.

Rüsen pensa num caminho para superar tal risco: **a formação histórica**. Dotando os sujeitos de competências cognitivas e narrativas que possibilitem a prevalência da racionalidade científica na formação da consciência histórica, é possível pensar na superação das implicações puramente estéticas ou políticas das narrativas, pois a “formação histórica,

possibilitada pela História como ciência, pode assegurar essa abertura da relação mútua das três dimensões da cultura histórica” (RÜSEN, 2007: 133).

Entender o potencial da expressão cinematográfica da história na conformação de olhares é fundamental, mas tal análise não pode ficar presa à leitura do processo de constituição do filme ou das intenções e posicionamentos de seus criadores. Por isso, a relação entre os sujeitos, a cultura histórica e o filme é colocada em evidência no presente estudo, de forma a apontar caminhos de reflexão a partir dos quais as produções cinematográficas possam ser pensadas em seu potencial na aprendizagem histórica, mas com a devida avaliação de seus riscos e implicações.

Entender um filme como a reconstituição fidedigna do acontecido é uma prática comum do grande público quando assiste uma obra que aborda um tema histórico específico. No caso do nazismo, a tendência a uma visão superficial é recorrente, pois a maioria das obras aborda o assunto a partir de noções como irracionalidade, maldade, crueldade e desvio histórico. Dessa forma, antes de propor um trabalho com filmes, é preciso definir as possibilidades de compreensão dessa experiência histórica de uma forma mais complexa, para além dos estereótipos e olhares superficiais recorrentes.

### 3.1.3 Ideias dos jovens sobre o nazismo e a influência do cinema

O nazismo se trata de um fenômeno relevante nos estudos historiográficos em geral, seja pelos escritos dedicados à acusação de seus crimes e atrocidades, ou à sua defesa; e também por um volume considerável de estudos dispostos a entendê-lo de uma forma ampla e profunda. Mas quando se fala do nazismo, é comum referir-se ao terror dos campos de concentração, às grandes multidões domesticadas e enfileiradas sob o comando de Hitler, ao Ditador no palanque bradando sua ideologia “irracional”, às massas “hipnotizadas” pela “ilusão coletiva”. A grande maioria das pessoas que traz na memória estas imagens, provavelmente as tenha visto num filme de ficção ou documentário.

Essas imagens consagradas repercutem há décadas através das telas, provocando sentimentos e emoções coletivas diante de tal experiência histórica. Como já se ressaltou, foge aos limites da presente tese elaborar um levantamento de toda produção cinematográfica que fez referências diretas ou que abordou especificamente a história nazista, contudo, é possível

tentar perceber a presença desse tema hoje, especialmente através da bagagem de informações e conhecimentos apresentada pelos jovens estudantes envolvidos na pesquisa.

Na última parte do estudo exploratório 2 foi investigado se os alunos já assistiram filmes sobre o nazismo, afinal parte-se da hipótese que o cinema tem sido um grande difusor da história do regime nazista, especialmente a partir da memória do holocausto. Dos 96 alunos pesquisados, 57 disseram não ter assistido filmes sobre o nazismo, mas esse número não pode ser tomado de forma absoluta, afinal é bem possível que tenham assistido e não se lembrem, ou que tenham assistido, mas não se deram conta de que se tratava dessa temática.

Ainda assim 39 alunos responderam afirmativamente, que já haviam assistido filmes que tratavam do nazismo, e vários citaram mais de uma obra, sendo que e entre os filmes mencionados têm-se as seguintes produções:

TABELA 8 – FILMES SOBRE NAZISMO ASSISTIDOS PELOS JOVENS

<b>Nome do filme</b>	<b>Citações</b>
“Bastardos inglórios”	7
“O menino do pijama listrado”	7
“Operação Valquíria”	5
“Capitão América”	5
Sim, mas não se lembra o nome	4
“A lista de Schindler”	3
“Olga”	2
“O resgate do soldado Ryan”	2
“O pianista”	2
“O triunfo da vontade”	2
“Círculo de fogo”	2
“História de Hitler”	1
“Hitler”	1
“A outra história da América”	1
“Icônicos”	1

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Nota-se uma variedade de produções às quais os alunos tiveram acesso, que informam sobre a história do nazismo e seus efeitos. Para seguir nessa trilha, de analisar as ideias históricas dos alunos, foram questionados então sobre o que sabiam a respeito do nazismo, e nesse ponto as respostas foram separadas entre as dos jovens que viram os filmes, e as dos alunos que não viram filmes sobre o tema. O número de respostas foi maior do que o número

de alunos pesquisados, isso ocorre porque foram tabuladas todas as ideias expressas nas respostas, e vários alunos utilizaram duas ou mais ideias para responder à questão\*.

A grande maioria dos jovens possui ideias sobre o nazismo, que são similares. É possível observar um padrão geral de pensamento que se repete e que consiste em pensar o nazismo como uma prática de autoritarismo, de crueldade, de desumanidade, de exclusão e de discriminação. Termos que remetem à maldade e à irracionalidade são recorrentes, e muito pouco se faz referência ao nazismo como experiência histórica.

A ideia segundo a qual os judeus eram as vítimas principais do nazismo apareceu de forma muito mais intensa entre aqueles que viram filmes sobre a temática. Isso já remete ao reforço da memória do holocausto por grande parte da cinematografia que trata do tema, que não por acaso é predominantemente produzida nos Estados Unidos, boa parte sob o controle de empresas cinematográficas dirigidas por judeu-americanos.

Um aspecto ainda mais relevante é percebido quando se observa como as referências especificamente históricas não são maioria, pois o Nazismo é pensado como uma prática, uma atitude, e não somente como uma experiência histórica. Os tempos verbais utilizados pelos jovens para responder às questões geralmente se expressam de forma a tratar o nazismo como algo presente, e não como algo que faz parte do passado.

Muitos trataram temática se referindo ao passado, mas nem por isso deixaram de emitir opiniões e tratá-la como um assunto que tem relevância atual. Isso pode ser explicado devido ao já citado fato de que o nazismo não se trata de uma experiência histórica esquecida no passado, mas sim de um elemento ativo na cultura histórica no presente, mesmo em se tratando de estudantes brasileiros, que vivem em um país distante geograficamente e historicamente daquela experiência. E o cinema está entre os responsáveis por isso.

Outro fator importante, que pode ser notado nas respostas, é o fato de que muitas vezes a temática do nazismo leva os alunos a posicionarem-se, adjetivando, usando termos que demonstram sua reprovação à prática nazista. Além disso, há muita vinculação entre o nazismo e a figura de Adolf Hitler. Muitas vezes, os jovens referem-se à temática como obra de uma pessoa, de um líder que representa a maldade, o poder de manipulação e de controle.

A vinculação do nazismo a uma pessoa específica, e a necessidade que os jovens sentem de posicionarem-se diante da questão, configuram-se como dados importantes, quando se leva em consideração os fatores orientadores e identitários da história na vida dos sujeitos. A necessidade que os alunos apresentam de se afirmarem, emitindo opiniões pessoais sobre a

---

\* Ver Tabela 23 – Anexos.

temática, é uma importante evidência no que diz respeito a revelar a significância da temática na mobilização da consciência histórica por esses jovens.

Quanto à questão de comparar os alunos que assistiram a filmes sobre o nazismo e os que não assistiram, é possível perceber algumas diferenças. Em primeiro lugar, o foco sobre os itens mais citados, permite perceber claramente uma diferença qualitativa. Aqueles que viram aos filmes focam-se em aspectos historicamente válidos, como a perseguição aos judeus, o comando de Hitler, o fato de o nazismo ter levado à Segunda Guerra Mundial e a existência de uma ideia de raça ariana entre os nazistas. Já entre as respostas mais frequentes dos alunos que não assistiram aos filmes notam-se ideias genéricas, que expressam visões estereotipadas ou informações historicamente não válidas.

Na mais citada delas, a ideia que esses alunos – aqueles que não assistiram a filmes – apresentam é que os nazistas formam um grupo que possui alguma ideia de superioridade. Na segunda, apenas citaram que não concordam, que acreditam que se trata de uma prática errada. A terceira resposta mais citada é a mais importante, pois apresenta um equívoco histórico quando os alunos mencionam que o nazismo se trata de uma forma de discriminação contra as pessoas negras. Isso revela um aspecto cultural importante, pois a questão da discriminação racial no Brasil, na atualidade, leva à assimilação do nazismo como uma forma de preconceito contra os negros, mesmo que historicamente os nazistas não tenham perseguido pessoas negras, ou seja, nesse caso há uma carência de orientação. Os alunos tem uma noção do nazismo como algo negativo, uma prática ligada à discriminação e à perseguição, mas não possuem conhecimentos precisos, apenas uma noção geral, vinculada a estereótipos.

Outras respostas muito citadas também se referem a ideias gerais, ou seja, aspectos do nazismo que são culturalmente partilhados, informações que de alguma forma os jovens captam, sem nenhum interesse mais profundo ou dado mais qualificado. Por isso muitas respostas identificam o nazismo como algo ruim, ligado a ideias preconceituosas, que se relaciona com a morte de inocentes e a matanças, ou seja, sem estarem erradas, essas noções apresentadas pelos alunos se ligam a ideias que carecem de aprofundamento e reflexão. O nazismo aparece então não como uma experiência histórica que necessita ser melhor compreendida e analisada, mas sim como uma prática de discriminação, violência e preconceito, que se aplica a situações genéricas referindo-se a grupos ou pessoas. Contudo, independentemente dos alunos terem ou não assistido a filmes que tratam da questão do nazismo, todos se posicionam de alguma forma em relação ao tema.

Em síntese, pode-se dizer que os jovens formulam *protonarrativas* sobre a questão do nazismo. Tais jovens – como se constatou nos estudos exploratórios – possuem noções prévias sobre a qualificação dos “filmes-históricos” como transmissores de informações ou conhecimentos históricos. Dessa forma, a narrativa sobre o nazismo e o lugar dos “filmes-históricos” no seu interior já se encontram **esquematizados** nas ideias históricas dos jovens investigados. O encaminhamento metodológico a ser tomado é complexificar essas experiências, executando um trabalho que coloque em conflito essas concepções prévias com novas experiências temporais a partir das narrativas fílmicas.

### 3.2 POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAZISTA: VISÕES DA HISTORIOGRAFIA

Na segunda metade da década de 1990 muitos documentos de guerra foram liberados pelos órgãos oficiais, o que possibilitou um impulso na renovação historiográfica no que concerne aos debates acerca das temáticas relacionadas ao nazismo. Francisco Carlos Teixeira (2000) traz algumas análises relevantes para se pensar o conceito de fascismo e as discussões em torno da experiência nazista. Na concepção desse historiador brasileiro, há um interesse cada vez mais intenso com relação ao fascismo, que se intensificou após o final da década de 1980, levando ao surgimento de novas abordagens e novas teorias que tentam compreendê-lo. Tal realidade decorre do fato de que:

*[...] o ressurgimento do fascismo como movimento de massas em países como a França, Itália, Federação Russa ou na própria Alemanha obrigou os pesquisadores a rever as análises do fascismo que o vinculam diretamente à conjuntura do pós-Primeira Guerra Mundial. Assim, a historiografia anterior aos anos 80, de cunho por demais histórico, começou a abrir espaço para análises mais conceituais, onde o fenômeno fascista surge como uma possibilidade da moderna sociedade de massas, e não apenas de um período histórico determinado e já findo da aventura humana. (TEIXEIRA, 2000: 113)*

O principal desafio dos historiadores atualmente é superar a lógica de que os fascismos se tratam de fenômenos historicamente incompreensíveis. Por um lado, busca-se enquadrá-los como movimentos explicáveis num contexto mais amplo de transformações e lutas sociais, que tiveram seu ápice no período entre guerras, sem deixar de serem ameaças vivas nas lutas políticas do presente. Por outro lado, a proposta é buscar uma teoria do



fascismo, que abranja um quadro mais amplo e profundo de análise, superando as dicotomias e análises enviesadas do período da Guerra Fria.

A proposta é pensar o fascismos como ideologia que se converteu em regimes *autoritários, antiliberais, antidemocráticos e antissocialistas*, que “possuiriam suas próprias especificidades nacionais, suas histórias específicas, que por sua vez, não descaracterizariam a universalidade e autonomia do fenômeno ante outras formas de autoritarismo [...]” (TEIXEIRA, 2000: 118). Nesse contexto de busca pela definição de uma teoria unificada sobre o fascismo, o tema passa a ser pensado mais como “modelo de reação, organização e participação de amplas camadas das massas populares nas modernas sociedades industriais ou em transição à industrialização, e muito menos como fenômeno específico da história alemã ou italiana dos anos 20” (TEIXEIRA, 2000: 122).

Essas definições são importantes por se entender que o nazismo foi uma experiência histórica específica, mas que está vinculada a um contexto fenomenológico mais amplo, ligado principalmente à mobilização de massas populares em torno de ideologias radicais e ultradireitistas. O desafio que se apresenta é compreender a experiência histórica nazifascista de forma densa e complexa, para lidar com o tema a partir de padrões historicamente fundamentados.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Michael Mann (2008), define sete pontos a partir dos quais o fascismo deve ser pensado na relação passado/presente:

1. O fascismo está no cerne da modernidade, e não se trata de um desvio no desenvolvimento da sociedade;
2. O principal ícone político de nossa época, o Estado-Nação, foi abraçado com fervor pelos fascistas, gerando suas ideologias e patologias, como a acentuação do autoritarismo de Estado e os expurgos aos opositores e aos estrangeiros, com uma violência emanada de baixo;
3. Não se deve descartar a ideologia fascista como contraditória, absurda ou vaga, mas compreender sua **lógica e coerência interna**:

*Como os fascistas efetivamente ofereciam soluções plausíveis para os problemas sociais modernos, obtiveram apoio eleitoral de massa e um intenso comprometimento emocional de seus militantes. Naturalmente, como a maioria dos ativistas políticos, os fascistas eram heterogêneos e oportunistas. (MANN, 2008: 13)*

4. A base social dos movimentos fascistas deve ser também levada a sério, buscando identificar que tipos de pessoas eram atraídos por eles. Sendo que os marginalizados e desajustados representavam um número ínfimo no conjunto daqueles que aderiam aos movimentos;
5. Os movimentos fascistas eram hierarquizados, mas estruturavam-se a partir de um clima de camaradagem:

*[...] corporificando ao mesmo tempo o princípio da liderança e uma coercitiva 'jaula social', que ambos favoreciam o comprometimento, especialmente da parte dos jovens do sexo masculino para os quais o movimento representava quase que uma 'instituição total'.(MANN, 2008: 14)*

6. Quanto a seus atos criminosos:

*Devemos levar os fascistas 'empedernidos' a sério num sentido muito mais sinistro, como responsáveis por graves atos de maldade. Não nos cabe desculpar ou relativizar, mas tentar entender. A capacidade de fazer o mal é uma característica humana essencial, assim como nossa capacidade de fazer o mal em nome de supostos objetivos morais. (MANN, 2008: 14)*

7. A possibilidade de volta dos fascistas não deve ser rejeitada, uma vez que as condições em que tais movimentos foram gerados devem ser entendidas, para que se possa compreender se há condições para seu retorno e evitar que isso ocorra.

Fica claro, a partir dos apontamentos de Michael Mann, que há uma superação do esquematismo a partir do qual nazismo era pensado no período da Guerra Fria. Ao invés de identificá-lo como um desvio particular da história alemã, deve-se abordá-lo como parte integrante de uma forma de pensamento e ação política que caracteriza os regimes fascistas, assim como evitar a culpabilização exclusiva e recorrente dos seus líderes, uma vez que se deve pensar no nazismo como um movimento que envolveu a grande massa, e que a violência e a hostilidade muitas vezes emanavam a partir da base do regime. Termos como irracionalidade ou loucura devem ser também superados, pois a fundamentação ideológica era assentada numa lógica perversa, do ponto de vista humanista, mas coerente no interior do seu próprio conteúdo programático.

Tais regimes também não podem ser compreendidos como uma escória social de desajustados e marginalizados, uma vez que boa parte do movimento – especialmente as lideranças – era composta por indivíduos inseridos socialmente no conjunto da “boa

sociedade”. Sendo que a coerência interna dos movimentos também tinha como característica essa identificação entre seus membros, como participantes de uma comunidade de valores e ideias. E as práticas de exclusão, violência e os crimes de guerras se encaixavam no interior da lógica que regia tais comunidades.

Enfim, com as definições de Mann, a discussão sobre o nazismo parte de sua inserção como uma experiência explicável a partir de uma determinada conjuntura histórica, e da premissa que se deve inseri-lo no conjunto de categorias básicas dos regimes fascistas. Teixeira propõe uma categorização sintética dos aspectos básicos do fascismo, que se circunscrevem a quatro pontos: **1.** Antiliberalismo e antiparlamentarismo; **2.** Estado orgânico e liderança carismática; **3.** Comunidade do povo e sociedade corporativa; **4.** Destruição do eu e negação do outro (TEIXEIRA, 2000).

Essa compreensão dos regimes nazifascistas permite entender a experiência nazista em suas dimensões mais brutais. Não de forma a aceitá-las ou naturalizá-las, mas sim de buscar parâmetros básicos de entendimento que superem a lógica esquemática e enviesada de análise. A dimensão humana dos sujeitos participantes envolvidos com o nazismo passa então a ser colocada mais claramente quando se abandonam fórmulas simples e se adotam interpretações que direcionam a uma análise mais complexa do regime.

Segundo Teixeira:

*Negando a possibilidade da transcendência teórica, sublimando a dor da educação autoritária e o mal-estar da perda em mais uma manifestação de dureza, rigidez e disciplina – com suas famosas AS, SS, Arditti, Falanges e Legiões, o fascismo direciona tal ódio contra alvos que apresentem a possibilidade de, como num espelho invertido, mostrar através da felicidade, do livre exercício do prazer, da solidariedade familiar, o quanto da dor é autoinfligida, querida e cultivada, numa sociedade baseada em princípios autoritários e sado masoquistas. [...] Canalizando, em tempo integral, a potência do indivíduo para odiar, transferindo para um estranho as causas do seu próprio mal-estar e afagando um ego aniquilado nas suas possibilidades de felicidade, em especial ao atribuir ao estranhado qualidades ambicionadas por todos (como a raça e o sangue, a virilidade, a lealdade e a força), o fascismo rompe com a tradição de participação política do Ocidente e, por isso mesmo, aproxima-se tanto de posturas místicas e cultiva cerimoniais cívicos coletivos. Assim, numa religião de Estado, submerge o indivíduo em identidades coletivas, realizando uma falsa concretização do encontro do homem consigo mesmo. Deste modo, o homem novo fascista é antes de tudo a falsa projeção concretizada de tudo aquilo que para ele mesmo é uma perda. (TEIXEIRA, 2000: 161-162)*

Coloca-se então o primeiro aspecto fundamental dessa dimensão subjetiva do nazismo, que se manifesta quando os indivíduos incorporam valores enraizados na cultura política de sua época e passam a adotar condutas que os levam a atitudes de violência e hostilidade, a partir da noção de pertencimento a uma comunidade de valores. Os limites de convenções sobre bem e mal são redefinidos a partir de padrões que incorporam uma moralidade utilitarista, que serve a uma espécie de valor espiritual maior, tornando-os seguidores de uma espécie de religiosidade laica (DE FELICE, 1978).

Robert Paxton (2007) compreende o fascismo como um conjunto de relações, que se estabelecem a partir de um quadro histórico específico, e menos como uma essência fixa que lhe confira um caráter atemporal. Por isso, elementos de religiosidade política podem ser facilmente destacados na história dos fascismo, mas o conceito remete a uma cadeia maior de fenômenos, que podem ser sintetizados a partir da seguinte definição:

*O fascismo tem que ser definido como uma forma de comportamento político marcada por uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, vista como vítima, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da pureza, nas quais um partido de base popular formado por militantes nacionalistas engajados, operando em cooperação desconfortável, mas eficaz com as elites tradicionais, repudia as liberdades democráticas e passa a perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza. (PAXTON, 2007: 359)*

Paxton tenta sintetizar o fascismo a partir de três aspectos centrais: **1.** Condições históricas bem definidas – sentimento de humilhação, decadência e condição de vítimas por parte de uma comunidade; **2.** Práticas políticas características – militância nacionalista, perseguição aos opositores, alianças com elites tradicionais, rejeição às liberdades democráticas, sentimento de unidade; **3.** Redefinição de valores éticos e morais – valorização da unidade, da energia e da pureza do grupo, que está acima do indivíduo ou da universalidade, tendo a violência como prática e valor, e dando supremacia ao fator étnico sobre o humano.

Esse mesmo historiador aponta alguns aspectos, que ele chama de “paixões mobilizadoras”, que tornaram possível a concretização dos fascismos:

- . *um senso de crise catastrófica, além do alcance das soluções tradicionais;*

- . *a primazia do grupo, perante o qual todos têm deveres superiores a qualquer direito, sejam eles individuais ou universais, e a subordinação do indivíduo a esses deveres;*
- . *a crença de que o próprio grupo é vítima, sentimento esse que justifica qualquer ação, sem limites jurídicos ou morais, contra seus inimigos, tanto internos quanto externos;*
- . *o pavor à decadência do grupo sob a influência corrosiva do liberalismo individualista, dos conflitos de classe e das influências estrangeiras;*
- . *a necessidade de uma integração mais estreita no interior de uma comunidade mais pura, por consentimento, se possível, pela violência excludente, se necessário;*
- . *a necessidade da autoridade de chefes naturais (sempre do sexo masculino), culminando num comandante nacional, o único capaz de encarnar o destino histórico do grupo;*
- . *a superioridade dos instintos do líder sobre a razão abstrata e universal;*
- . *a beleza da violência e a eficácia da vontade, sempre que voltadas para o êxito do grupo;*
- . *o direito do povo eleito de dominar os demais, sem restrições provenientes de qualquer tipo de lei humana ou divina, o direito sendo decidido por meio do critério único das proezas do grupo no interior de uma luta darwiniana. (PAXTON, 2007: 360)*

O que fica mais evidente até o momento sobre os aspectos essenciais dos fascismos, é a profunda relação entre os líderes e os liderados, ou seja, não é a atuação de um comandante ou de uma elite que direciona uma massa de ignorantes a cometer atrocidades, mas sim a existência de uma massa predisposta a naturalizar determinadas práticas extremadas, que dá sustentação a uma elite de comandantes, que articulam e determinam os rumos do movimento.

Retoma-se, então, a noção que aqui é central, a do nazismo como experiência de um momento específico da história alemã. Contudo um movimento que pode ser explicado pela via da interpretação da experiência dos sujeitos no seu interior. Entender essa história de forma complexa é ter consciência de que não se tratou de uma aberração histórica, ou de uma articulação meticulosa de um líder sanguinário e demente, que enganou seu povo e o levou a cometer loucuras. Pode-se então superar o viés da incompreensão, e tomá-lo como experiência histórica analisável, a partir do reconhecimento do nazismo como produto de uma história superada, mas não completamente, pois sempre se corre o risco de uma rearticulação de fatores que possam provocar seu ressurgimento, que não seria nem repentino nem surpreendente. Segundo Michael Mann:

*Os nazistas constituíam o maior movimento fascista do mundo, dispondo da maior força paramilitar e do maior número de votos. Foi o fascismo mais 'radical', o que cometeu maiores atrocidades. Torna-se por isso mesmo particularmente urgente entender quem eram os nazistas, em que acreditavam e como tomaram o poder. (MANN, 2008: 191)*

Nessa busca por compreender quem seriam os nazistas, Michael Mann (2008) destaca que o governo da Alemanha entre 1918 e 1933, a República de Weimar, atingia um total de 60 milhões de alemães, sendo que outros 20 milhões de alemães não viviam sob esse governo. Eram os alemães que habitavam a Áustria, a Tchecoslováquia, a Polônia, a Hungria. Assim havia um sentimento de “germanidade” para fora dos limites do governo alemão. Por isso, a identidade do que então era denominado “nação alemã” era mais vinculada à noção de uma etnia do que a um Estado, o que potencializava o racismo e os sonhos de unidade territorial.

Mann (2008) demonstra também que é um erro afirmar que a ideologia nazista era incoerente e seduzia politicamente pessoas semianalfabetas, pois esse tipo de ideia apenas reforça uma tendência a encarar o nazismo como algo que beira à irracionalidade. Segundo este cientista político, os nazistas:

*[...] tinham propostas políticas fundamentadas em uma ideologia mais frouxa [...]. Como acontecia concretamente com qualquer partido constituído, elas também eram comprometidas pelo oportunismo político e as tentativas de remendar as dissensões internas. Curiosamente, entretanto, podemos considerar o oportunismo fascista em certo sentido ‘dotado de princípios’. Como os fascistas veneravam o poder, o elitismo e a liderança, os dirigentes eram na verdade autorizados por seus seguidores a se comportar de maneira arbitrária, se isto pudesse garantir o poder. O fascismo também privilegiava a ação sobre o dogma. (MANN, 2008: 193 )*

A racionalidade do movimento não se situava na coerência entre seus princípios e suas práticas, mas sim na primazia do ativismo como forma de garantir e consolidar as conquistas do partido e de seus seguidores. Dessa forma, o que marca a ascensão nazista não é sua unidade ideológica, mas seu desejo de poder e de mudança rápida, além da força de seus líderes em canalizar esses sentimentos e direcionar suas forças para um objetivo comum:

*O ‘núcleo duro’ do nazismo endossava o nacionalismo orgânico transcendente e excludente expresso no programa e na propaganda do partido. Mas não era apenas uma questão de racionalidade instrumental. Também era necessário fazer um gesto, um movimento de lealdade e comprometimento. O poder ideológico raramente depende da sofisticação de sua mensagem. Em suas manifestações mais fortes, envolve exortações simples mas de grande repercussão, transcendendo a realidade mundana e conferindo significado à ação. Foi o que deu aos nazistas o fervor e o ímpeto que os caracterizaram. (MANN, 2008: 199)*

Esse sentimento de unidade, a canalização de forças, os resultados rápidos e avassaladores, o ativismo e o engajamento incondicional, foram essas as marcas da atuação dos nazistas nos anos que precederam a tomada do poder. Todos esses símbolos de virilidade e juventude foram centrais para a configuração do movimento nazista como uma força popular, que cresceu vertiginosamente na Alemanha entre 1919 e 1933.

*[...] os nazistas atraíram duas gerações de jovens, em sua maioria do sexo masculino. A primeira chegou através das experiências de guerra, a segunda foi socializada mais tarde em escolas, universidades e movimentos juvenis de toda a Alemanha. Os mais intelectualizados debatiam as ideias mais recentes, tentando combiná-las com o romantismo, o idealismo, a 'espiritualidade' e o racismo da cultura alemã. Muitos acreditavam que a era liberal e burguesa entrara em colapso na guerra e no pós-guerra. A alternativa socialista parecia velha, materialista e por demais proletária para ser palatável aos intelectuais [...]. Muitos preferiam visões mais orgânicas da modernidade, nas quais um movimento e um Estado encarnavam a nação, promovendo o desenvolvimento social e moral. O fascismo atraía os jovens instruídos do sexo masculino porque era a mais recente corrente de pensamento de metade do continente. Sua ressonância ideológica na época em que viviam [...] foi o principal motivo de ter sido ele um movimento característico de uma passagem de gerações. (MANN, 2008: 228)*

O crescimento do nazismo a partir de 1929 foi tido, por historiadores marxistas, como a chave para a compreensão do movimento como uma conspiração da alta burguesia, que deu a força que uma minoria precisava para atrair uma classe média pauperizada a se filiar ao movimento e rejeitar o socialismo. Contudo essa análise é problemática, pois supervaloriza a influência do poder econômico no crescimento do partido nacional-socialista alemão, da mesma forma que coloca todo o peso de sua interpretação no caráter classista e materialista da ação política nazista.

Michael Mann (2008) demonstra que a adesão ao movimento foi maciça por parte de indivíduos bem-sucedidos, com segurança financeira razoável e com importantes posições sociais no interior de suas classes. Dessa forma, derruba dois mitos da interpretação clássica sobre o nazismo: em primeiro lugar, não eram degenerados ou párias sociais que formavam o grosso do movimento; em segundo lugar, não foi a pauperização que levou a classe média ao nazismo. Inclusive, Mann demonstra como os indivíduos pauperizados tendiam geralmente a aderir ao partido socialista, pois:

*[...] os fascistas alemães sentiam-se fortalecidos pelo sucesso pessoal nos terrenos militar, educacional, social e profissional, reforçado pela sensação de serem 'bons alemães', com uma ideologia que representava a*

*mais avançada manifestação do conhecimento na época.* (MANN, 2008: 233)

Enfim, a partir de análises sobre os debates historiográficos centrais acerca do caráter do regime nazista, bem como com o embasamento em uma pesquisa documental muito bem elaborada, que teve como fontes as fichas de filiação ao *NSDAP – Partido Nacional-Socialista Alemão* no final da década de 1920 e início da década subsequente, Michael Mann (2008) traz conclusões interessantes sobre o perfil dos indivíduos que deram corpo ao movimento, que se converteria em regime de governo em 1933.

A composição do partido nazista foi assim definida após tais estudos: **1.** Quase todas as classes estavam bem representadas no nazismo; **2.** Houve crescimento, ao longo dos anos, dos membros das classes rurais; **3.** A burguesia instruída e ‘nacionalista de Estado’ era a classe mais super-representada; **4.** Apesar da dificuldade dos nazistas em penetrar no interior das comunidades operárias, muitos operários que viviam fora dessas comunidades aderiram ao nazismo; **5.** As situações de fracasso econômico e de marginalidade não eram predominantes entre os nazistas; **6.** Os nazistas não vivenciavam, como um todo, a luta de classes, por isso não representavam o grupo mais atingido pela grande crise mundial (MANN, 2008: 235-237).

Corroborando com as análises gerais sobre o fascismo anteriormente apresentadas, têm-se a definição clara de um perfil básico para a experiência histórica do nazismo. Tratou-se de um fenômeno particular da história alemã, mas que tem vinculação estreita com outros semelhantes na mesma época, por isso todos são agrupados sob a denominação de fascismo. Esse fascismo alemão teve como aspecto peculiar a dimensão histórica alcançada, seja por suas rápidas conquistas na década de 1930, por sua avassaladora participação na Segunda Guerra Mundial, ou pelo extermínio de judeus e outros grupos étnicos no Holocausto.

Para além da definição geral ou das considerações sobre suas dimensões históricas, é importante ressaltar sobretudo a questão dos nazistas como sujeitos, e da adesão ao movimento e ao regime, por parte da maioria dos alemães, como característica central para compreensão desta experiência histórica. Essa abordagem tem como foco a opção por tentar estabelecer a compreensão do nazismo a partir de critérios de racionalidade, e não pela via da atribuição de sua “inenarrabilidade”, como é comum no mundo contemporâneo.

Sob esse prisma, é possível dizer que o nazismo consistiu numa promessa de futuro a uma população que buscava tais referências, pois havia sofrido o trauma de uma guerra recente e ressentia-se por essa carga histórica. Por ser composto por indivíduos que



representavam um misto de credibilidade social e virilidade, tornou-se também um movimento que se apresentava como uma possibilidade real de mudança e transformação da nação. O acúmulo de frustrações com a economia liberal e o regime democrático, a carga ideológica do nacionalismo que expurgava as propostas externas, como o socialismo soviético, e o sentimento de raça que se arraigava e se naturalizava no imaginário popular a partir da ideia de destino histórico, se constituíram como os ingredientes finais para uma receita explosiva.

Dessa forma, o que se pretende não é justificar nenhum ato ou ideologia que tenha caracterizado essa experiência histórica, mas compreender que os nazistas eram pessoas normais, que acumularam esperanças e sentimentos, e deram sustentação a um regime que seria o responsável por uma das maiores tragédias da história. Contudo tais indivíduos não podem ser julgados como culpados ou inocentes por essa catástrofe, uma vez que ao conhecimento histórico não cabe uma tarefa de julgar o passado. Resta então propor que, para uma aprendizagem histórica efetiva que se oriente por uma atribuição de sentidos mais complexa, é necessário compreender as dimensões humanas do nazismo. Dessa forma, é possível perceber que indivíduos comuns, a partir de uma série de circunstâncias, agiram de determinada forma e deram sustentação a um regime, que se fundamentava no ódio, na intolerância, na violência, na exclusão e no belicismo.

Dessa narrativa, contudo, é possível extrair a noção de que tudo aquilo ocorreu num passado não tão remoto, e justamente por isso o presente não está imune à força de seus discursos e ao poder de convencimento de suas ideias. Vejam-se exemplos dos diversos movimentos de extrema direita na Europa, dos escritos negacionistas do Holocausto e dos diversos grupos neonazistas ao redor do mundo e no Brasil.

É na aprendizagem histórica que o sujeito adquire competências narrativas que o permitem redefinir a relação com esse conhecimento. Uma narrativa emancipatória e transformadora consiste em entender as bases do nazismo para além dos estereótipos e dos esquemas simples, e também transformar esse conhecimento em orientação, no sentido de propor a superação desses discursos por uma práxis ativa no interior da cultura histórica, vinculando-se às correntes progressistas que se direcionam num sentido de reforço dos princípios democráticos e dos valores humanistas para a produção de uma nova sociedade.

### 3.3 FILMES SELECIONADOS PARA COMPOR O INSTRUMENTO DE PESQUISA DO ESTUDO FINAL

Não é a definição quanto ao estabelecimento de critérios para chamar um filme de histórico ou não que preocupa o presente estudo. Já existe grande volume de publicações sobre como cineastas se apropriam da História para enredar suas obras, assim como muitos estudos que tentam definir os limites e possibilidades do cinema como fonte para a elaboração do conhecimento histórico, sem que haja um consenso ou alguma linha de trabalho bem definida e consistente. Merecem destaque as já mencionadas obras de Ferro (1992), Rosenstone (1992), Saliba (1993), Silva e Ramos (2009), e Novoa (2008; 2009) entre outras.

Sendo assim, nesta pesquisa, a opção foi por utilizar a noção de que assistir a um filme, em ambiente de escolarização, consiste numa experiência específica de aprendizagem histórica. Por isso, a primeira ideia é afastar-se das abordagens que generalizam o audiovisual como linguagem a ser aplicada no ensino, e acabam por perder a dimensão específica que a “experiência filmica” proporciona nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Estar numa escola em um momento de aprendizagem e participar de uma atividade com propósitos didáticos, assistindo à exibição da película integralmente, observando o todo da narrativa fílmica, apreendendo o máximo de sentidos e emoções possíveis, consiste numa experiência específica. Nesse momento, diversas questões estão envolvidas, que distanciam essa experiência de um simples assistir a um filme no cinema, na televisão ou no computador. Adotar tal estratégia consiste em tornar possível um conjunto de análise que envolve a situação específica de aprendizagem histórica proporcionada pelos filmes, as questões concernentes aos fundamentos teóricos que orientam a pesquisa e as dimensões da escola como espaço de relações com o conhecimento.

Privilegiar a singularidade do momento de exibição do filme para os alunos é também uma estratégia que tem vinculação direta com a ideia de narrativa histórica definida por Jörn Rüsen. A compreensão da narrativa histórica por parte dos jovens, a partir de um processo de aprendizagem, deve levar em conta a situação específica em que o sujeito entrou em contato com uma experiência histórica, bem como as especificidades que qualificam essa experiência e impõem questões à interpretação que será elaborada. Assim entende-se que ocorre uma experiência histórica qualificada, que é proporcionada por um momento específico de contato com obra fílmica. Pressupõe-se que os filmes selecionados podem proporcionar determinada

aprendizagem histórica, uma vez que comunicam um conteúdo que possivelmente impactará na compreensão da narrativa pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os três filmes selecionados para a atividade de pesquisa, têm em comum alguns aspectos que os qualificam para o trabalho: **1.** Apresentam a intencionalidade específica de transmitir informações e conhecimentos acerca do tema histórico envolvido na atividade investigativa; **2.** Possuem uma dimensão temporal bem definida, pois o primeiro foi produzido na própria época em estudo, enquanto o segundo e o terceiro têm inspiração direta nas memórias de pessoas envolvidas na situação retratada; **3.** Suas atmosferas transmitem uma sensação de transparência da situação retratada, trazendo a ideia de contato visual direto com um passado objetivado na tela; **4.** São obras carregadas de artifícios técnicos e recursos artísticos que apelam para uma relação emotiva com o passado, o que proporciona uma experiência de aprendizagem carregada de subjetividade.

O foco da pesquisa se situa sobre a dimensão de experiência histórica qualificada proporcionada por essas obras durante a atividade de ensino. É uma concepção que tem uma definição própria vinculada aos objetivos e ambições deste trabalho. O que se pretende então, nesse contexto, é avaliar o impacto de tal procedimento nas operações mentais da consciência histórica, ou seja, analisar basicamente se o trabalho executado com os filmes possibilitará uma aprendizagem histórica qualificada, se reforçará as concepções prévias dos alunos ou se trará novos elementos para se refletir sobre as categorias teóricas em questão.

### 3.3.1 Filme 1: “O triunfo da vontade”

O filme “O triunfo da vontade”<sup>\*</sup> foi definido como o primeiro filme a ser trabalhado com os jovens. Com duração aproximada de 130 minutos, a obra foi produzida com o intuito de registrar o Sexto Congresso do Partido Nacional-Socialista Alemão, em 1934, na cidade de Nuremberg. Mas é importante ressaltar que o próprio congresso foi organizado com o intuito de se produzir o documentário que iria retratá-lo. Dessa forma, a principal característica dessa obra é o serviço que presta ao nazismo, de forma a exaltar e divulgar a ideologia do regime.

O documentário<sup>\*\*</sup> foi produzido e dirigido pela cineasta alemã Leni Riefenstahl, uma profissional respeitada na época, que foi escolhida pessoalmente por Adolf Hitler para ser a

---

<sup>\*</sup> Título Original em alemão: “Triumph des Willens”.

<sup>\*\*</sup> A opção caracterizar a obra como “documentário deve-se mais especificamente ao seu formato do que ao seu caráter documental, uma vez que todo o trabalho realizado por Riefenstahl foi conduzido no sentido de

responsável por construir aquela que seria a grande obra imagética do nazismo, ao lado do documentário “Olimpya”, de 1936, que também foi produzido e dirigido por ela. “O triunfo da vontade” tem como característica essencial a exaltação constante da grandiosidade e dos valores do nazismo, que é retratado como um grande movimento popular. A produção foi impactante para a época. Seus enquadramentos inovadores, câmeras em movimento, grandes panorâmicas, tomadas aéreas, edição dinâmica, fizeram com que esse documentário tivesse reconhecimento internacional. Foi o grande divulgador da autoimagem que os nazistas consagraram a seu respeito: um movimento de massas, um líder carismático, uma instituição total, algo grandioso e bem estruturado.

*Jamais saberemos com exatidão sobre convicções íntimas de Riefenstahl nem de ninguém. Seu trabalho concreto de direção no documentário “O triunfo da vontade”, que apresenta o Quarto Congresso do Partido Nazista (1934), contudo, é mais que coerente com a ideologia filmada, é um exemplo privilegiado dela, que Leni Riefenstahl assumiu enquanto convicção pública, em elegante estilo cinematográfico. Certamente, alguns tópicos do Nazismo não aparecem de forma evidente na obra, em particular, a questão de como tratar quem era julgado inferior aos arianos – judeus, eslavos, ciganos, homossexuais, deficientes físicos etc.–, embora um dos muitos discursos de Hitler ali apresentados fale sobre a força da nação unificada (quer dizer: homogênea, racialmente pura). Mas a magnificência dos autodesignados superiores é reafirmada a cada momento, e num estilo impressionante de exibir poder com beleza visual. Ao invés de indiferença da Arte em relação à Política, Leni exemplifica a perfeita sintonia entre o primeiro fazer e a face hegemônica do segundo: a exibição reforça o que é exibido. (SILVA, 2009: 109)*

Como um dos filmes de propaganda mais conhecidos e bem-sucedidos da história do cinema, o documentário destacou-se por técnicas refinadas de publicidade, abordando o nazismo como algo grandioso, de alto valor humano e histórico. As cenas de jovens em um acampamento nazista trabalhando, se alimentando e se divertindo como uma coletividade homogênea, os discursos solenes dos líderes do partido ressaltando a unidade alcançada pelo movimento e a grandiosidade da missão histórica que eles incorporavam, a sonorização e estetização de todas as cenas de forma a causar impacto e comoção, todos esses recursos serviram para exaltar o nazismo com uma grande realização do espírito humano.

*A partir de cenários construídos e mais de 20 câmeras estrategicamente posicionadas acompanhou de forma natural e inabalável a reunião anual*

---

teatralizar a história, onde cada cena é meticulosamente planejada para denotar um sentido e transmitir um conjunto de ideias e sensações, e não propriamente retratar os acontecimentos. Trata-se de um documentário com efeitos artísticos, ou mesmo de uma obra de ficção, dependendo do enquadramento que se proponha para análise.

*do NSDAP realizada em 1934 evidenciando as relações de poder entre Hitler e a população alemã. Através do uso de uma linguagem própria, e suas especificidades argumentativas, a autoconstrução da figura de Hitler como herói, nas imagens pensadas e calculadas para as câmeras de Lenie, demonstra o quanto o líder nazista conhecia sobre o poder das imagens. (BERARDO; ROSENZWEIG, 2008: 2234)*

Esse documentário pode ser trabalhado como uma fonte histórica, no sentido de apresentar evidências sobre a forma como os próprios nazistas se viam, como propagavam seus ideais e como ele era visto e compreendido por muitos de seus seguidores. Essa fonte pode levar a um exercício de empatia, de tentar se colocar a partir do ponto de vista dos alemães comuns a quem a propaganda era dirigida. Nesse sentido, tal fonte contribui para entender a relação do cinema com a sociedade (sociedade que produz, sociedade que recebe). Explicitando tal forma de abordagem, Marc Ferro (1992) aponta que os modos de escrita fílmica são ‘armas de combate’ ligadas à sociedade que produz/recebe o filme.

Tomando o cinema como fonte de pesquisa histórica, mais do que desvelar o processo de produção da obra cinematográfica, tal abordagem pode contribuir profundamente para o esclarecimento das relações sociais, culturais, econômicas e políticas de uma determinada época. Citando Eisenstein, Ferro argumenta que a “[...] a sociedade recebe imagens em função de sua própria cultura” (EISENSTEIN\* *apud* FERRO, 1992:17). Enfim, mais do que uma produção artística individual, o filme é resultante de relações sociais e culturais.

Carregado de elementos simbólicos, o documentário de Riefenstahl não é só um registro oficial do congresso, é uma obra que traz um conjunto de ideais implícitos, que são transmitidos sob a forma de imagens, gestos, ações coletivas e situações criadas especificamente para difundir ideais nazistas.

*Lenie Riefenstahl, através do documentário “Der Triumph des Willens” (1935) empreendeu o feito de traduzir em linguagem cinematográfica duas vertentes poderosas que se ocultavam por detrás da imagem do Führer<sup>4</sup> e que eram muito eficazes junto ao público alemão. A primeira advinha da tradição cristã que, anseia pela chegada de um messias. A outra vertente provinha do herói da mitologia teutônica, Siegfried<sup>5</sup>. Nada mais adequado do que aliar a imagem do Führer como a ressurreição do cavaleiro audaz que abate as forças do mal – o comunismo, o liberalismo, o expressionismo, o judaísmo – preservando para o futuro a integridade moral, ideológica e racial dos arianos. (BERARDO; ROSENZWEIG, 2008: 2233)*

---

\* EISENSTEIN, Serguei. **O sentido do filme**. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.

A difusão de ideais ultranacionalistas; a imagem de Hitler como um ser supra-humano, dotado de valores, qualidades e características que sintetizam sua figura de Führer da comunidade alemã; a adoração ao líder; a comunhão entre soldados e trabalhadores de todas as regiões do país; o militarismo; o apreço pela juventude; a ideia de coletividade acima das individualidades; a altivez e as palavras de ordem. Enfim, tudo é diametralmente arquitetado e montado para causar uma impressão única sobre o que o nazismo significava para a Alemanha em sua época.

Nesse caso, mais do que um discurso sobre a História, a obra é uma fonte para estudo da própria época em que foi produzida, e apresenta-se com uma intencionalidade bem definida: promover a imagem do nazismo perante as massas. Toda a montagem das cenas tem essa clara motivação de fazer com que o regime pareça um momento de grandiosidade para a Alemanha, e articula de forma clara e bem definida os elementos centrais da ideologia: a figura messiânica do líder que anuncia um novo tempo; a sensação de um destino comum e grandioso para um povo homogêneo; a importância da unidade entre trabalhadores e soldados para construir esse futuro anunciado; a necessidade de preparação da juventude para o futuro de glória e conquistas da nação.

Nesse ponto, há outra forma de abordagem desse filme, que se configura a partir do que Marc Ferro (1992) teoriza como a função que o cinema exerce como *agente da história*. O historiador francês, nessa reflexão, identifica o cinema como instrumento de poder, utilizado por regimes de governo e por elites dirigentes para divulgar doutrinas e glorificar posições ideológicas. Sua preocupação é evidenciar como autoridades e grupos dirigentes e elites econômicas em diversos momentos da História tentaram colocar o cinema a seu serviço, como nesse clássico exemplo da Alemanha Nazista, e em outros momentos da História, como no cinema soviético durante o regime Stalinista.

A esse respeito, Ferro considera que todo cineasta, conscientemente ou não, trabalha em prol de uma causa, de uma ideologia, uma vez que a forma de expressão do real efetivada pela linguagem cinematográfica institui tal realidade a partir de referenciais assentados nas práticas sociais. Contudo seu potencial de difusão pode também colocá-lo a serviço de novas ideias, subvertendo ordens ou ideologias dominantes. Medir ou avaliar como tal ação é exercida na sociedade é uma tarefa difícil, pois a fluidez das relações sociais limita a elaboração de uma metodologia de investigação eficaz. Contudo Ferro (1992) assiná-la que é possível estudar algumas das reações que os filmes provocam e, a partir daí, tirar conclusões.

Enfim, nessa abordagem, do cinema como *agente da história*, os filmes se tornam produtores e difusores de ideologias e doutrinas que interferem na forma como as pessoas agem e pensam, mobilizando diversos fatores de transformação social e política, bem como de manutenção do *status quo*. O caso do filme de Leni Riefenstahl é exemplar, e talvez o mais marcante da história da cinematografia.

Tal importância da obra dessa cineasta alemã fica reforçada por outro ponto de análise possível, uma vez que além do significado dessa obra fílmica e seus recursos técnicos e artísticos para fazer propaganda do nazismo, também é interessante compreender como ela se configura como um ícone da cultura histórica. Não é difícil encontrar recortes de trechos desse filme em anúncios, apresentações, debates, programas de televisão, documentários, enfim, as imagens de Riefenstahl frequentemente são utilizadas quando há uma intenção de “mostrar” cenas do regime nazista, de Hitler, enfim, de tudo o que se refere ao regime. Muito do que há em relação à imagem do nazismo no auge do movimento, que não se vincula àquelas repetidamente veiculadas sobre o Holocausto durante a guerra, é fruto do trabalho de Riefenstahl. O curioso é que justamente um documentário propagandístico, com claras intenções de difundir uma ideologia específica e promover a adesão das pessoas à causa, termine por se tornar uma referência para o estudo dessa temática.

Quando se pensa nessa questão e na abordagem que pode ser feita desse documentário no ensino de História, é necessário atentar-se justamente para esse risco de confusão entre a imagem que o nazismo tentou construir de si através da obra de Riefenstahl, e o próprio regime nazista, ou seja, não perceber as particularidades de um regime autoritário que sufocava as vontades individuais, que manipulava os sentimentos e intenções dos sujeitos, que perseguia opositores, ocultas pelo ideal de unidade e supremacia do nazismo na época. Além disso, a aprendizagem histórica, como já se ressaltou, vai além de acumular informações históricas. Por isso, a elaboração de uma compreensão sobre o nazismo fica comprometida quando os jovens assistem a um documentário e passam a interiorizar suas imagens sem um contraponto, sem aprofundar as análises e pensar em outras possibilidades interpretativas.

Um dos fundamentos para a compreensão da aprendizagem histórica que aqui se coloca é a ideia de que o nazismo já está presente na cultura histórica acessada pelos jovens, e que por isso as *protonarrativas* que elaboram sobre o tema e sua inserção na vida prática servirão de guia para a compreensão do enredo fílmico. A estratégia não consiste em trazer uma interpretação fechada que deva ser compreendida, mas em apontar caminhos de análise e

tentar apreender o retorno dado pelos alunos. Partindo dos pontos de análise propostos pelos jovens e de suas experiências com relação às questões que a temática apresenta.

No caso de “O triunfo da vontade”, temas como o papel dos jovens na sociedade, as promessas de futuro, a figura do líder, os ideais de coletividade, muitas vezes podem fazer mais sentido para as preocupações dos jovens do que uma ambição analítica geral sobre o nazismo no contexto do período entre guerras. Por isso, elaborar um instrumento de investigação que aponte caminhos sem fechar-se em direcionamentos específicos foi um dos desafios. O documentário de Riefenstahl deve ser entendido como uma obra que carrega uma grande carga de intencionalidade, pois não se trata de uma obra documental que tenha um compromisso puramente cognitivo, visto que o aspecto evidente é a questão dos efeitos que pode provocar na mente dos espectadores, de forma a promover o nazismo como uma grande obra da humanidade, para ser admirada e seguida pelos cidadãos alemães. Entender se os jovens compreendem essa produção como obra específica, com intenções de propaganda, é um dos objetivos da investigação proposta. Mas também é possível que tais jovens se deixem seduzir pela trama envolvente da narrativa fílmica, que conta uma história com a aparência de registro documental.

Dessa forma, foi possível construir, antes da aplicação do instrumento de investigação no estudo final, algumas hipóteses no que diz respeito às possibilidades de compreensão do filme por parte dos alunos:

1. A força interpeladora do discurso fílmico poderia convencer os jovens estudantes de que o nazismo se tratou de uma obra histórica importante, com valores positivos como virilidade, juventude, força, coesão, união nacional, igualdade, entre outros.
2. Os jovens assimilam o nazismo como um símbolo maldade, então eles poderiam compreender que o documentário representa intenções de manipulação da verdade, e tentariam negar a validade do registro fílmico.
3. Os estudantes poderiam levar em consideração o fato de que alguns aspectos positivos do nazismo foram ressaltados pelo documentário, mas também observar que se trata de uma obra datada, produzida antes do nazismo ter produzido efeitos perversos, como o a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, e perceber essa dimensão temporal da perspectiva representada pelo trabalho de Riefenstahl.

A confirmação ou não das hipóteses será apresentada na parte final desta tese, mas tais hipóteses foram definidas apenas como forma de exemplificar as possibilidades que esse trabalho traz no que concerne à forma como os jovens podem lidar com as mensagens



transmitidas pelo filme de Riefenstahl. O entendimento da perspectividade que o filme representa, sem perder de vista que se trata de uma fonte histórica importante com relação ao entendimento das dimensões do nazismo como regime de governo e como ideologia, que foi partilhada por milhões de pessoas na Alemanha da década de 1930, é objetivo que direciona a utilização dessa obra.

### 3.3.2 Filme 2: “A queda! As últimas horas de Hitler”

O segundo filme a ser utilizado foi traduzido no Brasil como “A queda! As últimas horas de Hitler”\*. Trata-se de um longa-metragem alemão de 2004, com duração de 156 minutos, escrito por Bernd Eichinger, com base em escritos de Joachim Fest, Gerhardt Boldt, Ernst Günther Schenck e Siegfried Knappe, e também nas memórias da secretária pessoal de Hitler, Traudl Junge. Com grande repercussão no cenário internacional, o filme foi assistido por milhões de pessoas em todo o mundo, e recebeu importantes indicações a premiações internacionais, tanto pela obra quanto pela interpretação de Bruno Ganz, o ator que interpretou a personagem de Adolf Hitler.

A respeito desse filme é possível realizar uma análise a partir do que Marc Ferro (1992) chama de *modos de ação da linguagem*, pois para esse historiador a linguagem cinematográfica não é inocente, e os seus efeitos muitas vezes podem escapar às intenções do autor. O que se apresenta é a produção audiovisual como emissora de uma linguagem específica, que pode expressar mais do que o que as palavras são capazes. Para Ferro, esse fator é um inibidor do interesse dos historiadores pelo cinema, uma vez que a avaliação desse aspecto numa abordagem historiográfica é limitada pela pouca familiarização dos historiadores com uma linguagem que não seja a escrita. Tal distanciamento fica demonstrado no fato de que informações de natureza diversa daquelas presentes nos textos escritos, como risos, gestos, expressões, são discursos tidos como subalternos e fúteis, e por isto escapam ao olhar do historiador tradicional. O despreparo para compreender implicações técnicas e discursivas do cinema leva os historiadores a menosprezarem tais análises (FERRO, 1976).

A película trata dos últimos dias de vida de Hitler em seu Bunker, período em que Traudl Junge convive com Hitler e com as principais lideranças do governo nazista. Como se trata da fase final da Segunda Guerra Mundial, apresenta todo um processo de esfacelamento

---

\* Título original “Der Untergang”.

da autoridade do Führer, quando a cúpula do partido o questiona sobre uma possível rendição diante da entrada dos soviéticos na capital. Todo esse processo revela um momento de grande tensão, quando a figura de Hitler se destaca como um líder decadente, preocupado com os rumos de seu país, e desenrola-se uma trama onde altos dirigentes do partido demonstram covardia e infidelidade ao regime, querendo a rendição e traíndo seu líder.

O que se destaca como central nessa produção é a desmistificação da figura de Hitler, que geralmente é retratado pela cinematografia como um líder sanguinário e desumano. Diversos traços de humanidade como fraqueza, ansiedade, preocupação com seus comandados, delicadeza, ternura, entre outros, mostram uma face de Hitler que poucas vezes foi vista em produções do gênero.

Tal visão se torna predominante devido à influência das memórias da secretária de Hitler no texto, e mostra uma face diversificada do nazismo: um movimento de pessoas que lutam para se defender de um agressor externo, que se mostram em situação desespero, sem referência, duvidando de seu líder e de suas convicções, revelando um contexto de conflitos e traições diversas. Essa dimensão do nazismo como um projeto fracassado, e não mais como promessa de um futuro glorioso, é a principal característica dessa obra, e que a coloca em perspectiva divergente em relação ao primeiro filme a ser trabalho.

*O filme A Queda! Dá margem para diversas interpretações sobre a personalidade de Hitler. Para alguns, o filme peca por não demonizar o suficiente o cruel ditador; para outros, o fato de Hitler demonstrar afeto em alguns momentos não o tornaria mais humano. De qualquer forma, percebemos que o personagem interpretado pelo ator Bruno Ganz de forma magistral é profundo, contraditório, assustador, como o foi o próprio Adolf Hitler. Em nossa opinião, porém, o filme não esgota essa discussão nem traz um retrato fiel do ditador nazista. (SILVA; OLIVEIRA, 2008: 18)*

A questão da objetividade é essencial nas análises da obra, visto que se trata de uma produção que se propõe a reconstituir um fato histórico, no caso a queda do regime nazista, mas que se coloca como uma produção que questiona o padrão dominante na cultura histórica, que consiste na imagem do nazismo como uma ideologia formada por um corpo homogêneo de pessoas radicais lideradas por uma figura irracional e desumana. Os nazistas aparecem como sujeitos hesitantes, demonstrando diversas fraquezas e emoções. A incerteza quanto ao futuro cria um clima sombrio, de pessimismo e decepção, buscando realçar a atmosfera vivenciada pela cúpula nazista de dentro do *bunker* de Hitler, na capital alemã.

Na fotografia da película tem destaque uma coloração acinzentada, com tonalidades que direcionam o espectador a uma sensação de desconforto, transmitindo a atmosfera de frustração e desengano dos derrotados. Esse clima psicológico de desespero e decadência é reforçado pelo explodir constante de bombas no ambiente externo ao *bunker*, enquanto as personagens contracenam no seu interior. Tal efeito sonoro remete à ideia de que o fim está cada vez mais próximo, pois representa a aproximação do inimigo que ataca impiedosamente.

Entre os planos e tomadas, destacam-se a imagem aproximada de Hitler, que muitas vezes é filmado por trás, revelando suas mãos trêmulas e seu caminhar prostrado. As filmagens internas ao Bunker dão a sensação de fraqueza e isolamento da cúpula nazista ao fim da guerra. Não há externas panorâmicas, nem grandes efeitos especiais ou cenas de grandes batalhas. Há uma proximidade na filmagem das personagens principais, buscando o ponto de vista interno ao conflito, com especial destaque para os sinais de fraqueza e cansaço por parte dos alemães e a força brutal do avanço soviético, gradual e implacável.

Nesse ponto, é possível retornar ao debate teórico sobre as formas de abordagem histórica das obras fílmicas a partir das quais a película em questão pode ser analisada. Tal abordagem consiste no que Marc Ferro (1992) chama de leitura histórica do filme e leitura cinematográfica da história. A leitura histórica do filme consiste em entender que “A Queda! As últimas horas de Hitler” é um trabalho que se situa num movimento de debate e reposicionamento do nazismo no âmbito da cultura histórica alemã. Um tema central nesse debate contemporâneo é a superação da ideia de culpabilização dos alemães pelo Holocausto, que tem sido substituída pela noção de que é preciso ir além do discurso que tende a limitar a compreensão da experiência nazista, e abarcar sua complexidade no contexto da guerra, bem como os papéis específicos dos sujeitos no interior do movimento e a compreensão de cada um sobre a real dimensão do que estava ocorrendo.

É possível perceber então como os recursos artísticos e técnicos, que criam a atmosfera de medo e incertezas no filme “A Queda!”, deixam clara a ideia de humanização dos nazistas. Tal humanização não se efetiva no sentido de tratar a ideologia como algo bom ou justo, mas demonstrar como os seres humanos que faziam parte desse regime eram pessoas comuns, com sentimentos, medos, incertezas, sonhos e ideais. O que fica mais evidente é que grande parte daqueles personagens que figuram no filme não possuíam uma ideia clara do todo da guerra, mas apenas agiam em defesa de valores morais e crenças do interior de sua cultura. É nesse ponto que se pode falar em humanização dos nazistas.

*O que pode ser notado de forma muito forte através do filme é como os ecos do passado ainda refletem no presente. Podemos ver isso na questão da vitimização, discussão muito atual que vem materializada na personagem de Traudl Junge. Apesar de ter, como não é de se duvidar, passando dias terríveis no bunker e tendo visto situações capazes de traumatizar a qualquer pessoa, ela era, inegavelmente, uma das auxiliares mais próximas daquele que foi um dos maiores assassinos da história. Tanto no filme quanto no livro de Traudl Junge, “Até o fim. Os últimos dias de Hitler contados por sua secretária”, vemos uma pessoa que se julga enganada, que tenta de todas as formas se justificar e mostrar que não sabia da extensão dos horrores do nazismo. Além de estar presente na figura da secretária, podemos ver cidadãos alemães que padecem, vítimas tanto dos desmandos de Hitler como da impiedade dos soviéticos. O espectador é, querendo ou não, levado a se solidarizar com esse povo. O filme não mostra, porém (pelo menos não de forma igualmente veemente) o mesmo povo idolatrando o ditador e colocando-o no poder. Em nossa opinião, o filme é válido a partir do momento que suscita essa discussão tão importante e tão viva nos dias de hoje. Justamente nesse ponto do filme podemos identificar os lapsos do presente de que fala Marc Ferro. (SILVA; OLIVEIRA, 2008: 18)*

Essa dimensão do nazismo como um movimento composto por indivíduos, que acreditaram numa promessa de futuro e por ela lutaram, coloca no centro a dimensão humana da História. Os estudantes podem mobilizar variadas operações mentais a partir da forma como compreenderem aquilo que o filme transmite sobre a história dos últimos dias do regime nazista. Dentre essas, algumas hipóteses foram levantadas:

1. Os dramas pessoais, as disputas e as incoerências internas no interior do regime nazista, poderiam levar os jovens a se identificar com o ponto de vista da película como aquele de alguém desencantado com o regime, que tenha acreditado na promessa de vitória, representada no filme anterior, e agora observa seu mundo desabando diante de seus olhos. Dessa forma, podem distanciar a imagem dos nazistas daquela de maldade, discriminação, ódio racial ou irracionalidade.
2. Convencidos da impossibilidade da compreensão do nazismo com uma dimensão mais humana, os jovens estudantes podem ainda reforçar suas ideias e entender que o filme se trata de uma manipulação da verdade, e que a visão representada pela secretária de Hitler é de alguém que se deixou seduzir pela figura mística do líder carismático, por isso não percebe sua maldade.
3. Os estudantes também poderiam entender esse filme como um complemento do filme anterior, que reforça a ideia de que o nazismo foi algo bom para os alemães, e que por isso lutaram até o fim. Nesse caso, a tomada de partido pode ocorrer a partir da adesão

aos pontos de vista que os dois filmes trazem, pois mesmo sendo distintos não deixam de contrariar as ideias estereotipadas que os estudantes tinham previamente sobre o regime.

Novamente, as hipóteses são apresentadas apenas como uma proposta de observar a complexidade das relações que podem ser estabelecidas entre os estudantes e a narrativa fílmica. Nesse caso, o fator que torna mais interessante a análise é que os alunos já teriam em conta o primeiro filme, e as questões de investigação foram compostas para serem direcionadas justamente no sentido de observar se percebem as diferentes visões representadas pelas obras, e também analisar que ideias constroem a partir desse confronto.

Apresentar aos jovens alunos essas interpretações divergentes, ainda que do interior do próprio regime nazista, pode estimulá-los a pensar na problemática de abordar a história como uma narrativa única, e de se pensar nos filmes como projetos de reconstituição integral e transparente da história, ou seja, coloca-se o caráter de parcialidade da interpretação histórica produzida pelo filme, bem como se possibilita a exploração de categorias centrais da reflexão histórica, como a identificação das intencionalidades, a avaliação da objetividade e a busca por compreender a perspectiva representada por cada uma dessas obras.

E uma última forma de abordagem definida por Marc Ferro, que é um desdobramento da segunda forma apresentada, consiste no que ele chama de compreender as *leituras cinematográficas da história*. Enquanto na abordagem anterior a chamada *leitura histórica do cinema* permitiu a compreensão de como o filme dialoga com a cultura histórica do período e constrói releituras da História na intersecção passado/presente, nesse caso se trata de entender a produção de determinada forma de conhecimento histórico a partir dos filmes.

Tais filmes têm por característica buscarem representar o passado e realizarem leituras de fatos históricos ou de temáticas que se utilizem de uma “reconstituição” de outros tempos, em todos os seus aspectos. Esse tipo de produção, segundo Ferro (1992), coloca para o historiador o problema da sua própria leitura do passado, uma vez que a liberdade de criação e os elementos próprios da linguagem redimensionam os olhares sobre a História, trazendo novas abordagens e formas de pensar a temporalidade, e essa leitura histórica do filme permite atingir zonas não acessíveis do passado.

Ferro (1992) também argumenta que o cinema tem o potencial de devolver à sociedade uma história ‘tomada’ pela instituição, ou seja, difundir o conhecimento que normalmente fica restrito aos meios acadêmicos, aos circuitos de produção e difusão do conhecimento histórico. Essa ruptura com os lugares institucionais do conhecimento faz com

que o cinema assuma um lugar privilegiado como produtor e difusor de conhecimento. Nesse ponto, pode-se dizer que os filmes sobre o nazismo, especialmente aqueles produzidos a partir da década de 1990, e já mencionados nesta tese, configuram-se como obras que recolocam em debate o papel dos sujeitos e das decisões individuais no âmbito da experiência nazista. Isso sinaliza para uma abertura em direção à compreensão do passado que vai além de hipóteses, teses e deduções emanadas das fontes ou dos debates tradicionais, isso porque o poder de criação artística dos filmes, como no caso de “A Queda!”, recoloca questões e faz provocações.

### 3.3.3 Filme 3: “O pianista”

Na esteira dessas reflexões, pode-se formular também a análise do terceiro filme escolhido para compor o estudo final: “O Pianista”\*. Essa película se trata de uma produção norte-americana de 2002. Um filme dirigido pelo cineasta judeu-polonês Roman Polanski, baseado na autobiografia do músico polonês Wladslaw Szpilman. Uma obra com grande aceitação no circuito internacional, tendo recebido diversas premiações, e que também alcançou elevados índices de bilheteria.

Szpilman, personagem central da obra, é um pianista judeu que trabalhava numa rádio em Varsóvia antes da guerra. Após a ocupação alemã à Polônia em 1939, uma série de imposições nazistas levam Szpilman e sua família a serem instalados no “Gueto de Varsóvia”, onde tiveram que se adaptar a uma vida repleta de proibições e privações. Após diversos episódios que mostram o sofrimento judeu no gueto, a família de Szpilman é transferida para os campos de concentração. Mas, devido à sua fama e prestígio como pianista, Szpilman termina por escapar da transferência, passando a perambular por diversos esconderijos durante anos, recebe ajuda de amigos poloneses e termina sendo salvo de uma morte por inanição, paradoxalmente, pela ajuda de um oficial nazista. Consegue então se manter escondido até a rendição dos nazistas e a libertação da Polônia.

Nessa obra, o tema central é a luta pela sobrevivência da personagem principal, mas há várias cenas que evidenciam seu olhar sobre os nazistas, que são retratados sempre como cruéis, sanguinários, sádicos, exaltados e hostis. Não há nenhuma referência a algum tipo de humanidade ou racionalidade por parte dos nazistas, como coletividade são sempre fanáticos

---

\* Título original: “The Pianist”.

que se divertem com o sofrimento judeu e agem de forma fria, massacrando mulheres, crianças e idosos indistintamente.

Uma cena muito impactante retrata o momento em que os judeus estão em trânsito no gueto e, de repente, eles têm que parar para esperar a liberação de uma rua que passa no meio do território que lhes é destinado. Durante a espera, oficiais nazistas começam a obrigar os judeus a dançarem ao som de uma pequena orquestra de músicos de rua. O sadismo dos alemães fica representado por seu divertimento com aquela cena, em que os judeus sofridos pelos flagelos da guerra dançam obrigados pelo medo. A atitude sádica chega ao ponto dos oficiais nazistas obrigarem um aleijado a soltar as muletas e a entrar na dança.

Outra cena que direciona esse olhar para a crueldade nazista ocorre no momento em que oficiais invadem uma residência e obrigam todos a ficarem de pé. Um dos membros da família acaba sendo jogado pela janela por não cumprir a ordem de se levantar, e o desfecho da cena ocorre quando se revela que o homem lançado pela janela se tratava de um paraplégico, que foi arremessado junto com sua cadeira de rodas. Ainda nessa cena, os demais membros da família são levados para a rua, onde lhes é dada a oportunidade de correrem em busca de liberdade, sendo que enquanto correm são alvejados pelas costas, por rajadas de metralhadoras, sendo friamente executados pelos nazistas.

Apesar dessas cenas impactantes sobre a crueldade nazista, há o paradoxo final, quando Szpilman, escondido numa casa abandonada, flagelado, esfaimado e adoecido, quase morrendo de fome e de frio, é ajudado justamente por um oficial nazista, que se comove com a situação sub-humana do pianista na luta pela sobrevivência.

O que se pretende ao se propor esse filme é apresentar uma narrativa que aborda o ponto de vista subjetivo de quem viveu a perseguição nazista, evidenciando o sofrimento e a desumanidade a que foi esse sujeito submetido, mas que ao mesmo tempo apresenta os paradoxos da relação entre subjetividades e ideologia. O olhar de alguém que sofre a perseguição nazista e observa esse regime do lado de fora, com certa incompreensão sobre a realidade histórica que se desenrola em seu redor.

É interessante perceber como essa obra, assim como as anteriores, tem um caráter de intencionalidade subjetiva intrínseco. A atmosfera do filme é caracterizada por uma fotografia que privilegia os tons cinzentos, transmitindo uma sensação de drama e angústia. A sonorização oscila entre momentos em que músicas clássicas belas e agradáveis remetem ao universo mental do pianista, no seu sonho de liberdade e retorno à paz, e outros períodos em que o som de bombas, explosões, tiros, agressões, o lembram de estar vivendo numa guerra.

Retratando os anos de luta do pianista pela sobrevivência frente à ocupação nazista na Polônia, a maioria das cenas acentua períodos de grande flagelo, como chuvas torrenciais, frio intenso, esconderijos desconfortáveis, a sujeição à fome, ao medo. Enfim, a realidade do pianista é aprofundada pela produção cinematográfica, que apela para o sofrimento como forma de cativar o público e fazê-lo colocar-se no lugar da personagem principal.

A incerteza quanto ao que os nazistas representam e o medo que eles provocam, é um elemento central no olhar do pianista sobre a história que ele vivia. Essa perspectiva de uma pessoa oprimida e violentada pelo regime, que perdeu sua família, enviada aos campos de concentração, e que só sobreviveu graças à ajuda de um oficial do regime invasor, revela a incompreensão da personagem quanto ao que representava a ideologia nazista e ao porque de seu povo ser perseguido por eles.

Outro fator interessante no filme, e que dialoga diretamente com uma perspectiva atualizada sobre o nazismo, é como havia contradições importantes no interior das comunidades e dos sistemas ideológicos. São mostrados poloneses que lutam contra o nazismo e ajudam o pianista a se esconder, da mesma forma como são mostrados poloneses que colaboram com o nazismo, e ajudam a delatar os judeus. A vitimização dos judeus como comunidade étnica é relativizada, pois o filme explora a tensão no interior do gueto, com uma grande massa pauperizada e algumas elites judaicas que conseguiam enriquecer naquele regime de exceção, praticando o contrabando e explorando outros judeus.

Essa dimensão humana de uma guerra, a compreensão de que nem só os nazistas eram cruéis, que nem todos se comportavam da mesma forma, e que não havia unidade de comportamento e reação no interior da nação polonesa nem da comunidade judaica, é um fator muito relevante dessa obra, que se traduz como uma produção original e inovadora, pois foge a antigos estereótipos de filmes que retratam o sofrimento dos perseguidos pelo nazismo.

Contudo essa mesma obra tem outra característica importante, pois ressalta em diversos momentos a ausência de uma unidade judaica na resistência ao nazismo, o que teria feito com que aquela população sofresse os flagelos da perseguição sem uma possibilidade contundente de enfrentar seus algozes. Essa leitura tende, em certos momentos, a desqualificar os judeus como agentes históricos, e tratá-los como vítimas de seus próprios erros, como o egoísmo, a vaidade e a falta de unidade étnica.

Isso revela uma leitura retrospectiva e negativa da história judaica na Segunda Guerra, pois desconsidera, ou não salienta, que essa ausência de união entre os judeus não seria motivada pelos egoísmos individuais das pessoas da época, mas por uma condicionante



histórica. A noção de unidade judaica é produto do sionismo do século XIX, mas só veio a se consolidar sob a liderança do Estado de Israel, a partir de 1948, ou seja, não se pode cobrar esse sentimento de cooperação ou comunidade dos judeus durante a Segunda Guerra, pois esses se tratavam de uma população diversificada, espalhada por vários países e integrada nas diversas sociedades europeias, e por isso não se pode acusar os judeus de terem traído sua nação, pois não havia esse sentimento ou essa concepção.

Tal visão negativa da desunião judaica durante a guerra é produto da segunda metade do século XX, quando os apelos à unidade judaica, sob a liderança do Estado de Israel, serviram, e continuam servindo, como uma forma de reforço identitário, com intenções claramente políticas. Polanski certamente se influenciou por essa leitura da História, e deixou essa marca no filme “O Pianista”. É interessante notar como essa visão também influenciou os jovens alunos no grupo focal, o que será visto no último capítulo.

E outro ponto interessante no filme “O pianista” é que há apenas uma menção aos campos de concentração, quando os familiares do pianista são colocados em locomotivas que transportavam os prisioneiros removidos para lá. Sendo assim não há no filme uma centralidade desse tema, como acontece geralmente com as produções que abordam a perseguição Nazista. Mesmo após o final da guerra, quando o pianista já está livre e recomeçando sua vida, não há nenhum tipo de referência ao que ocorreu com os familiares, ou seja, a produção quebra com estereótipos ao falar da ocupação nazista na Polônia sem colocar os campos de concentração e o Holocausto como temas centrais.

A partir dessas reflexões, foi possível também pensar em algumas hipóteses iniciais sobre a forma como os jovens se relacionariam com a obra, e como sua compreensão poderia ser articulada com as ideias elaboradas a partir dos filmes já assistidos e debatidos:

1. Os estudantes poderiam reforçar a ideia de irracionalidade e fanatismo dos nazistas, ao focarem-se nas cenas em que estes mostram uma face sádica, cruel e desumana. Dessa forma, os filmes anteriores seriam refutados e o terceiro poderia ser tomado como aquele que carrega uma carga maior de objetividade, por revelar a face real do nazismo, que é aquela que os jovens de antemão já trazem em suas ideias históricas. Dessa forma, o caso do oficial nazista que ajuda o pianista pode ser visto como um desvio, apenas uma exceção à regra, não invalidando a análise do nazismo como símbolo de loucura e irracionalismo;
2. Tais estudantes poderiam reforçar a noção do nazismo como algo positivo, e defender isso justamente a partir da história do oficial que ajuda o pianista. Dessa forma, as cenas

de crueldade e desumanidade praticadas pelos nazistas poderiam ser entendidas como uma visão parcial do pianista, visto como um indivíduo que tenta construir uma memória negativa dos nazistas, tratando os judeus como vítimas e os alemães como vilões da história. Nesse caso, os estudantes poderiam se convencer do lado “bom” do nazismo a partir dos filmes anteriores, e sua visão do terceiro filme seria direcionada por esse convencimento. Na análise do estudo final será evidenciado como essa hipótese foi a que se manifestou de forma predominante.

3. Os jovens estudantes poderiam também perceber a complexidade da guerra, e a incongruência entre os pontos de vista totalizantes, que tratam os grupos humanos como unidades homogêneas, e observar como as condições extremas de uma guerra podem levar os indivíduos a tomar atitudes que não condizem com a situação em que se encontram. Nesse caso, a dimensão humana do segundo filme seria complementada pela do terceiro, enquanto o primeiro filme seria refutado, como uma obra sem compromissos com a verdade, devido a seu caráter propagandístico.

Novamente, a intenção com a definição de hipóteses é apenas tentar expressar como seria possível que diversas situações poderiam vir a se efetivar nesse processo investigativo. Tais hipóteses foram formuladas a partir dos pontos mais evidentes dos filmes selecionados. Não se esperava que os jovens se atentassem exatamente a tais pontos, pois também se trabalhou com a possibilidade de expressarem visões distintas do que foi formulado a partir de olhares sobre pontos fragmentários, ou periféricos, das narrativas fílmicas. Apreender e analisar essas possibilidades foi o desafio apresentado à pesquisa.

Na primeira obra a intencionalidade profissional da cineasta a leva a construir uma imagem idealizada do nazismo; Na segunda a memória de uma pessoa que conviveu com a cúpula comando nazista, mas sem participar desse comando, mostra o olhar de alguém que se atenta para as dimensões subjetivas dos nazistas; Já na terceira obra, é o olhar de alguém que tenta fugir dos nazistas, e por isso ressalta o aspecto violento e desumano dos soldados nazistas que ocupavam a polônia, sem deixar de perceber nuances e complexidades nos comportamentos individuais diante das situações extremas da guerra.

Assim, o que se apresenta nas três produções cinematográficas acima destacadas, é a tomada de um ponto de vista específico, ou seja, a presença forte da autoria. Há também a elaboração de um enredo que se constrói a partir de pontos de vista bem definidos: **1.** O nazismo como uma promessa de um mundo glorioso; **2.** O nazismo como um conjunto de

pessoas que lutam pela autopreservação frente ao inimigo; **3.** O nazismo como uma doutrina irracional e desumana, por isso, incompreensível.

A proposta foi confrontar essas visões, sem colocá-las em escala hierárquica de valores. E também apresentar aos alunos produções cinematográficas que abordam um mesmo conceito histórico a partir de pontos de vista distintos, desafiando-os a pensar na forma como cada filme se utiliza de estratégias próprias, evidenciando seus posicionamentos e o que entendem pelo fenômeno nazista. Enfim, foram apresentadas as três obras fílmicas como fontes para um trabalho com jovens estudantes de Ensino Médio, visando a analisar a forma como a consciência histórica desses jovens manifesta determinadas ideias e compreensões diante da multiperspectividade representada por essa forma de trabalho.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA SOBRE FILMES E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS**

O desenvolvimento da aprendizagem histórica compreende, no âmbito da interpretação das experiências, o aprendizado das categorias e a análise de pontos de vista expressos numa determinada abordagem. Dessa forma, como o tema da multiperspectividade não havia sido apresentado para discussão no estudo exploratório 1, tornou-se essa a mola mestra do estudo exploratório 2, articulada à proposição no nazismo como tema a ser pensado nesse processo de análise.

A partir dessa investigação, foi possível chegar a algumas conclusões sobre tais ideias históricas dos jovens estudantes: **1.** A questão da perspectividade, entre os jovens estudantes, é vista a partir das ideias de relativismo ou dos limites da linguagem fílmica em fazer ‘ver’ o passado; **2.** O nazismo é um assunto que faz parte da cultura histórica partilhada pelos alunos, que possuem conhecimentos superficiais e geralmente tem uma visão superficial e esquemática do tema; **3.** Os filmes são importantes fontes de informação e conhecimento para os alunos sobre o nazismo; **4.** O nazismo não é visto como uma experiência histórica superada, mas como um elemento ativo e incômodo no presente; **5.** A relação com o conceito substantivo nazismo complica o entendimento da multiperspectividade no conhecimento histórico, ou seja, há uma limitação em compreender que mais de um ponto de vista seja viável em relação a esse assunto.

A questão teórica central no estudo exploratório 2, que foi a abordagem da concepção de multiperspectividade, permitiu notar que, para os alunos, de maneira predominante, essa noção é representada a partir da ideia de “pontos de vista”. Mas outros fatores, como intencionalidade, verossimilhança ou limites da linguagem fílmica foram apontados como complicadores dessa relação, por isso não foi possível detectar de forma totalmente clara como os jovens entendem a possibilidade de diferentes filmes tratarem de um mesmo assunto e proporcionarem visões distintas.

Nesse momento, chega-se então aos fatores essenciais extraídos do estudo exploratório 2 que deram sustentação às estratégias metodológicas dessa pesquisa: **1.** Assistir aos filmes em aula, na concepção dos alunos, é uma importante experiência de aprendizagem histórica; **2.** Os jovens estudantes entendem que os “filmes-históricos” têm uma relação estreita com a verdade, por isso assistir filmes que abordem um tema central de formas distintas, pode complexificar essa ideia; **3.** O nazismo é um tema relevante nas ideias históricas dos jovens,

com grande carga cognitiva e emocional, por isso sua abordagem de forma multiperspectivada pode levá-los a reelaborar suas narrativas em relação a essa experiência histórica.

A partir dessas definições, foi possível então direcionar estratégias investigativas que visavam a dar conta de como se processa a aprendizagem histórica a partir da experiência fílmica. O que se pretendeu não foi tomar a aprendizagem do conteúdo histórico nazismo como foco, mas sim como as categorias históricas são mobilizadas a partir de um trabalho que torne mais complexa a relação com esse tema.

As etapas do percurso metodológico podem ser sintetizadas a partir da seguinte sequência:

1. A partir dos resultados dos estudos exploratórios, foram definidos a estratégia de pesquisa e os conceitos de referência – intencionalidade, objetividade e multiperspectividade – e realizada a pesquisa e seleção dos filmes para o trabalho;
2. A complexidade do trabalho a ser desenvolvido levou à definição do instrumento de pesquisa, com a opção metodológica pelo Grupo Focal;
3. Desenvolveu-se uma definição prévia do perfil dos sujeitos da pesquisa, relacionando essas escolhas ao que já havia sido efetivado nos estudos exploratórios;
4. Foi escolhida uma instituição de ensino para realização da pesquisa, levando em consideração localização e perfil sociocultural;
5. Houve um momento de negociações com a direção e a equipe/pedagógica da instituição, para autorização da realização da pesquisa e da participação dos alunos, bem como para a cessão de espaço físico para tal atividade;
6. Ocorreram a seleção e o convite para um grupo de alunos participar do Grupo Focal, essa escolha se deu a partir de critérios mínimos como equidade entre gêneros, diversidade de perfis e homogeneidade na faixa etária;
7. Foi formulado um planejamento dos debates no grupo focal, que definia estratégias de intervenção, prevendo possíveis dificuldades e deixando espaço para imprevistos e redirecionamentos na pesquisa;
8. Organizou-se o espaço/tempo da pesquisa e a execução das atividades: reunião dos jovens, exibição dos filmes, moderação dos debates e gravação em áudio das discussões desenvolvidas;

9. Por fim, procedeu-se com a transcrição das gravações das discussões, a análise dos dados a partir do confronto com os referenciais teóricos, e o ordenamento e a escrita do último capítulo da tese.

Nesse sentido, o presente capítulo é constituído a partir da apresentação e reflexão sobre esse percurso metodológico efetivado na investigação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes. Há um esclarecimento da metodologia do grupo focal como estratégia de pesquisa na coleta dos dados empíricos para o estudo final, bem como os desafios teóricos e as expectativas da investigação efetivada. Apresenta-se também o percurso de planejamento e organização do estudo, as dificuldades e desafios encontrados, bem como o perfil dos jovens envolvidos na investigação e os aspectos centrais do grupo. Por fim, na sua última parte, retomam-se ideias históricas dos jovens o conceito histórico nazismo, descrevendo e analisando uma primeira etapa na execução do trabalho com o Grupo Focal.

#### 4.1 ENCAMINHAMENTOS DO ESTUDO FINAL

Se a aprendizagem histórica pode ser entendida como a aquisição de disposições cognitivas que se articulam ao conhecimento cientificamente orientado da História, as categorias destacadas tem grande valor analítico, uma vez que se configuram como preocupações da teoria da História e são fatores que se destacam no desenrolar de uma produção fílmica. A intenção foi promover uma atividade que colocasse em cheque a transparência da linguagem fílmica, ao mesmo tempo em que problematizasse a relação com a narrativa histórica, explorando a possibilidade de apresentar experiências diversificadas que tornassem possível uma reestruturação dessa narrativa.

A definição da consciência histórica e sua tematização como um processo de aprendizagem conduz à busca por desenvolver suas estruturas e funções, e abordar suas condições, forças motrizes e resultados. Dessa forma, a teorização configura-se como a proposição de temas e matizes, que devem ser confrontados com um trabalho empírico que leve em conta as representações reais da consciência, tornando-as mensuráveis e reconstruíveis. Segundo Rüsen (2012), a teoria deve levar em conta, heurísticamente, os enunciados da consciência histórica, que a identificam e a tornam pesquisável, os indicadores. Analiticamente, deve também elaborar critérios necessários à investigação do conteúdo material dos ditos enunciados. E, finalmente, deve interpretativamente formar hipóteses sobre

as correlações empíricas entre os diferentes fatores da consciência histórica, sobre o desenvolvimento desta e sobre as condições de tais relações.

As tarefas que são atribuídas à teoria da consciência histórica, no sentido de definir parâmetros analisáveis para a compreensão da aprendizagem histórica, não podem ser tomadas isoladamente, sem uma articulação com o trabalho de investigação empírica. Esse, por sua vez, consiste num processo planejado e estruturado a partir de técnicas e estratégias específicas, que não necessariamente devem ser ditadas pela teoria, uma vez que ela nem sempre responde a todos os questionamentos que surgem num processo de pesquisa. Contudo o diálogo teórico ainda é fundamental para definir parâmetros que dão consistência à estratégia de investigação empírica adotada. Para isso, devem-se levar em conta alguns aspectos centrais que se apresentam como desafios a qualquer processo de pesquisa sobre a aprendizagem histórica dos jovens.

Um primeiro desafio apresentado por Rüsen (2012) é a questão da linguagem, pois:

*A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse de pesquisa da didática da história. Por outro lado, não se deve esquecer que **existem outros indicadores da consciência histórica, não linguísticos**. Algo como símbolos imagéticos, de grande expressividade quando aos critérios fundamentais de sentido da interpretação do tempo. (RÜSEN, 2012: 96, grifo meu)*

O alerta de Rüsen sobre a análise da consciência histórica, e a necessidade de estar atento aos enunciados linguísticos por meios das quais ela se expressa, é importante e revela a dimensão evidente dos estudos da área, que se concentram na concepção de narrativa como meio de expressão da consciência histórica. Contudo um olhar linguístico sobre a linguagem fílmica seria redutor, pois o cinema em seu potencial audiovisual e estético torna possível a difusão de sinais que traduzem sentidos e significados não completamente acessíveis por meio da codificação da linguagem escrita.

Por outro lado, quando se pensa em analisar a expressão da consciência histórica dos jovens na relação com os filmes, devem-se levar em conta que fatores intangíveis, como sentimentos e emoções, podem estar presentes no contexto da aprendizagem mobilizada pela atividade de assistir e buscar uma análise complexa das narrativas fílmicas. Rüsen também aponta esse problema, ao afirmar que: “A apreensão empírica da consciência histórica em bases de saber (factual) é, no entanto, demasiada estreita e a interpretação dos resultados alcançados é, portanto, questionável” (RÜSEN, 2012: 96).

A análise da compreensão histórica formulada pelos jovens, e dos sentidos que atribuem à experiência do tempo, deve, portanto, ter em conta que os pontos de vista “a partir dos quais e em direção aos quais se efetua a interpretação histórica, representam nítidos juízos de valor acerca dos fatos históricos, assim como expressam preconceitos e atitudes valorativas” (RÜSEN, 2012: 100). Levar em conta essa dimensão que envolve a análise histórica por parte dos indivíduos, ainda mais em se tratando do estudo do nazismo como experiência que desafia os limites da compreensão racional, torna-se ponto de passagem inevitável, uma vez que:

*Não se trata mais de categorizações da experiência, valoração e ajuizamento histórico, mas sim de algo como uma “ética” da orientação existencial por meio das representações dos processos temporais, ou seja, de uma tipologia de pontos de vista e perspectivas históricas. Tal tipologia deveria mensurar e abranger categorialmente o espaço da **formação da identidade histórica pela relação com os pontos de vista no processo interpretativo da experiência histórica**. (RÜSEN, 2012: 100, grifo meu)*

Outras questões também podem ser destacadas como desafios para a formulação de investigações empíricas numa pesquisa sobre a aprendizagem histórica situada que dialoga com a teoria da consciência histórica. Rüsen apresenta alguns questionamentos que revelam essas problemáticas:

*Como relacionar a idade dos homens com a forma de seus modelos de interpretação histórica? Os modelos da interpretação dependem dos conteúdos com que lidam, de modo que, conforme o conteúdo podem ocorrer alterações da interpretação? Os fatos a serem interpretados influenciam a estruturação dos modelos de interpretação? Por outro lado, dependem os modelos de interpretação histórica das orientações genéricas da visão de mundo, das “éticas dos aprendizes”? Influenciam até mesmo o acesso aos fatos da própria experiência histórica? (RÜSEN, 2012: 101)*

É demasiado amplo o leque de questões que se abre ao se buscar os desafios no trabalho empírico no diálogo com a teoria da consciência histórica. Cada uma dessas indagações, em um momento ou outro da execução da pesquisa, surgirá com maior ou menor força. Não cabe agora tentar respondê-las sem a articulação necessária com o material empírico, por isso tais questões são apresentadas para dar uma dimensão da complexidade do trabalho com a aprendizagem histórica situada.

Apenas um último desafio será apresentado, pois interessa mais diretamente à estratégia de pesquisa a ser adotada. Trata-se do problema de se lidar com questões *enraizadas*, ou seja, abordar temas que tocam em convicções profundas ou adotar formas de



abordagem que tragam visões que se choquem com os conteúdos previamente definidos de forma esquemática na consciência histórica dos jovens.

Nesse ponto, as reflexões de Peter Lee são uma interessante contribuição. Esse estudioso argumenta que o conhecimento histórico “aponta para o que pode ser esperado, enquanto faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva” (LEE, 2011: 35), ou seja, esquemas de pensamento são pré-formatados em relação ao passado, e a História muitas vezes é utilizada apenas para confirmar tais concepções prévias. O alerta feito por Lee diz respeito à noção de que os conhecimentos históricos prévios não são apenas noções gerais que podem ser modificadas a qualquer momento, apenas com a inserção de novos conhecimentos. A relação dos sujeitos com essas ideias tácitas é o que dá sustentação à forma de relacionamento que vão estabelecer com novas perspectivas e experiências que vão sendo somadas às suas *protonarrativas*.

Se a experiência adquirida no ensino for redimensionada a partir da contribuição de novos olhares, que superem certo esquematismo ao lidar com o tema histórico em questão – o nazismo – talvez se possa avançar no sentido da complexidade do conhecimento histórico. Os jovens possuem um esquema pré-concebido de pensamento sobre o nazismo, que o identifica com a maldade, a desumanidade e o irracionalismo. Por isso, orientar-se a partir dessa referência é demarcar uma posição, seja de repúdio ou de idolatria, uma vez que muitos deles demonstraram que sabem da existência de grupos *neonazistas* e também conhecem a memória do Holocausto como uma mancha negativa da História da humanidade. Questionar a forma como essa experiência está enraizada com relação ao nazismo é uma das tentativas do presente trabalho. Não se trata de querer fazer com que os jovens passem a simpatizar com os ideais nazistas, mas sim levá-los a pensar que naquela experiência histórica houve mais do que fanatismo ou genocídio.

É certo que o nazismo envolveu os sujeitos da época em projetos idealizados de futuro, marcados por valores excludentes e pela exaltação da violência e da força como formas de promoção do desenvolvimento de uma comunidade, em detrimento de outros grupos. Contudo a memória do Holocausto e a figura de Hitler como símbolo da loucura e da maldade, no seio de uma cultura histórica atualmente muito forte no mundo como um todo, provoca nos jovens duas possíveis sensações: a curiosidade, em saber um pouco mais sobre o que se passou; e a necessidade de demarcar posição em relação ao tema, seja idolatrando os ideais nazistas, seja opondo-se frontalmente a qualquer tipo de argumentação que busque

trazer outras reflexões sobre o tema, que não sejam aquelas pré-concebidas. Nesse sentido, Rüsen afirma que:

*[...] a capacidade de utilizar modelos de interpretação complexos e elaborados (como, por exemplo, o genético) na elaboração da experiência histórica, diminui na mesma medida em que os conteúdos da experiência tangenciam questões pessoais imediatas dos sujeitos ou contestam autoafirmações ou pontos de vista profundamente enraizados. (RÜSEN, 2012: 102)*

Por isso, o trabalho com a temática do nazismo traz toda essa carga de complexidade. Rüsen, quando trata dos fundamentos da narrativa histórica, chega a falar em *inenarrabilidade* no que se refere ao tema do Holocausto na cultura histórica alemã. Tal temática “[...] representa, pois, uma qualidade da experiência na relação temporal tensa entre passado e presente, a ser devidamente levada em conta por um tipo apropriado de constituição narrativa de sentido” (RÜSEN, 2007: 171). Isso porque o Holocausto e a memória do nazismo colocam em xeque o fator central da narrativa histórica, que é a atribuição de sentido.

Atribuir sentidos ao holocausto é um desafio no interior da cultura histórica alemã, e do Ocidente como um todo. Mas atribuir sentidos não significa justificar ou julgar, e sim entender a diferença temporal qualitativa que tornou possível tal experiência e que hoje a torna quase incompreensível. Assim, por fugir ao “esquema de atribuição de sentido da racionalidade moderna”, essa temática se apresenta como complexa e tensa, e é tomada como um desafio para o presente trabalho de pesquisa, que pretende estudar suas implicações na aprendizagem histórica dos jovens brasileiros.

Lidar com a diferença no tempo é um ponto central na aprendizagem histórica a partir da teoria da consciência histórica. Por isso Peter Lee entende que:

*É através disto que algo pode ser salvo, a partir da afirmação desacreditada que aprender história desenvolve a tolerância. A tolerância oferecida pela história não é uma vaga sensação de simpatia ou perdão, que aceita tudo sobre a base de bom senso humano e relativismo generalizado. É apresentar vontade e habilidade para entrelaçar crenças e valores que não são necessariamente aceitos (muito menos compartilhados) com o propósito de entendimento. Mas entender é aceitar ou até manter criticismo sobre a eficiência dos meios ou dos fins. Uma tolerância histórica genuína deve ser bem informada e crítica. (LEE, 2011: 39)*

Enfim, o desafio que se colocou para o trabalho empírico da presente tese foi problematizar a experiência histórica do nazismo de forma a observar como os jovens lidam

racionalmente, se é que o fazem, com a questão da multiperspectividade sobre um assunto tão enraizado e esquematizado em suas *ideias prévias*.

Testar os limites dessa chamada *tolerância histórica* à qual se refere Peter Lee é uma das facetas desse trabalho, uma vez que são diversos os caminhos que a reflexão histórica dos jovens pode tomar. E muitos deles podem direcionar para uma reafirmação dos esquemas históricos pré-definidos, ou seja, a experiência pode se manter intacta, dependendo da forma como os jovens avaliarem todo o trabalho, assim como também pode ser profundamente abalada ou redefinida.

Testar essas possibilidades é função primordial da investigação empírica. Por isso o presente capítulo buscou explicitar o percurso metodológico da pesquisa efetivada na etapa final da tese de doutorado. As escolhas metodológicas, sua fundamentação, os sujeitos envolvidos e suas relações culturais, bem como a retomada das ideias prévias desses sujeitos, são as etapas a ser percorridas, no sentido de esclarecer as opções e estratégias metodológicas percorridas no desenvolvimento da presente tese. Do confronto entre as concepções teóricas a respeito da relação entre filmes e conhecimento histórico e as perspectivas dos jovens reveladas nos estudos exploratórios, nasceu tal proposta. Essa se caracteriza a partir da tentativa de articular três grandes desafios:

1. Planejar e desenvolver um trabalho no qual um grupo definido de jovens estudantes pudesse tomar contato e qualificar seus conhecimentos em relação à experiência histórica do nazismo a partir dos filmes;
2. Possibilitar a esses sujeitos o contato com a complexidade do conhecimento histórico pela via da multiperspectividade, a partir do trabalho com filmes que expressassem pontos de vista distintos sobre um mesmo assunto;
3. Oportunizar um espaço de expressão livre de ideias e opiniões, que se configurasse como um instrumento de investigação capaz de fornecer dados empíricos complexos e profundos, possibilitando análises não restritivas, tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem a partir da linguagem fílmica e da mobilização de ideias históricas sobre assuntos complexos e impactantes quanto os relacionados ao nazismo.

Esses desafios foram superados com a organização de um processo de pesquisa que se realizou a partir de algumas realizações importantes: **1.** A seleção e análise de um conjunto de filmes que se caracterizassem por representarem distintas perspectivas do nazismo e por terem grande potencial de estímulo à aprendizagem dos jovens; **2.** A escolha de uma escola pública

que se caracterizasse por atender aos requisitos definidos como relevantes para a execução da pesquisa; **3.** O diálogo e a negociação com a direção e equipe pedagógica da escola, para a definição de um espaço minimamente adequado à realização das atividades da pesquisa; **4.** Escolher e convidar um conjunto de jovens estudantes para participar do processo de investigação, desde que atendessem aos perfis desejados para a atividade; **5.** Escolher um método de investigação adequado aos objetivos e hipóteses do estudo que se pretendia desenvolver; **6.** Definir datas e planos de trabalho e conseguir os equipamentos e materiais necessários à execução da pesquisa; **7.** Executar a pesquisa a partir dos critérios e procedimentos previamente definidos de organização dos espaços, coordenação da participação dos sujeitos envolvidos e desenvolvimento dos demais requisitos para o bom andamento do trabalho de investigação.

Todo esse processo, desde as etapas iniciais de planejamento, passando pela organização prévia dos espaços e sujeitos, até a execução do processo de pesquisa, foi orientado por questionamentos teórico-metodológicos relacionados ao problema e às hipóteses da pesquisa, e assentados em fundamentações advindas de leituras e reflexões em torno de outros trabalhos de pesquisa e reflexão sobre os problemas levantados pela tese. Assim as questões e hipóteses levantadas levaram à opção por um trabalho de pesquisa com perfil qualitativo, uma vez que o elevado número de problemas e indagações que se levantou e as inúmeras possibilidades de respostas a eles inibiriam uma tentativa de realizar pesquisa quantitativa, que envolva grande número de sujeitos e com questionamentos que fossem muito limitados ou fechados.

Uma investigação qualitativa tem por característica essencial a possibilidade de problematizar o senso comum, tornando estranho o que é familiar, da mesma forma que abre a possibilidade de compreender determinadas situações a partir de pormenores relacionados à prática, além de permitir que sejam considerados significados que determinados acontecimentos ou questionamentos adquirem para os sujeitos que vivem em um determinado contexto espaço-temporal, ou partilham de elementos culturais em comum (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 43).

Os questionamentos e as ambições de investigação exigiram, assim, a definição de uma metodologia capaz de possibilitar a obtenção de dados empíricos de forma aprofundada e relevante para o que a tese propõe. Assim, a partir do trajeto de análise teórica efetuado e das constatações iniciais extraídas dos estudos exploratórios, optou-se por uma estratégia de pesquisa capaz de fornecer dados acerca das importantes dimensões assinaladas sobre a

experiência de aprendizagem histórica a partir dos filmes. As mais relevantes dizem respeito à forma como a linguagem fílmica interpela os jovens, como espectadores, e as dimensões culturais que podem interferir nesse processo de aprendizagem, dando forma a processos que podem escapar aos limites de uma investigação muito estreita ou muito abrangente.

A proposta foi aplicar um trabalho de pesquisa com estudantes do Ensino Médio. A partir dos estudos exploratórios, foi possível traçar um perfil desses sujeitos a partir dos fatores inerentes à pesquisa: jovens estudando no Ensino Médio, em escola pública e com um bom nível de acesso a bens e serviços. Entendem os filmes como uma forma de lazer e acesso à cultura, e esse acesso é feito por diversos meios, sendo que as salas de cinema são apenas uma dessas formas de acesso, não a mais utilizada. Os filmes que tratam de temas históricos estão inseridos no conjunto dos filmes assistidos por eles, mas têm a peculiaridade de serem vistos como forma de conhecimento sobre a História e sobre o mundo.

Quanto à relação entre cinema e aprendizagem histórica, os alunos observam que os filmes têm grande potencial de fazê-los “ver” a História, por isso têm grandes dificuldades em perceber tais obras como produções artísticas. Contudo entendem que esses filmes são subutilizados no ensino, porque relatam poucas experiências de aprendizagem a partir dos filmes em contexto de escolarização. E quando se remetem a essas experiências apresentam-nas como problemáticas, pois diversos fatores externos ao próprio filme, envolvidos na sua exibição e nas questões comportamentais da turma, terminam por atrapalhar a compreensão e inibir a aprendizagem.

Outro fator a ser destacado nesse perfil dos jovens é como o nazismo é culturalmente relevante, uma vez que não se referem ao tema como uma experiência histórica, mas sim como algo importante para o presente e expressa certa “atemporalidade”. Isso fica claro quando os jovens se referem ao nazismo como algo do passado, mas ao mesmo tempo se posicionam sobre o tema, reprovando suas práticas e marcando posição contra elas.

Enfim, o objetivo foi conduzir um estudo empírico que trouxesse elementos para compreender as complexas relações entre cultura histórica, na qual o nazismo aparece como símbolo de loucura e desvio histórico – visão reforçada pela cinematografia em geral – e a cultura juvenil, que absorve valores contemporâneos por meio da indústria cultural, e aborda a história do nazismo pela via do espetáculo, enfatizando os horrores e devaneios da experiência histórica. Ao mesmo tempo em que esses jovens não deixam de estar sujeitos à sedução do olhar invertido, que exalta os símbolos e promessas do nazismo como uma forma de luta política válida no presente.

Dessa forma, a proposta foi levar os jovens a experiências com o conhecimento histórico ao assistirem filmes que abordam a temática do nazismo a partir de diferentes perspectivas, e propor que reflitam sobre tais obras como fontes para sua aprendizagem, através da abordagem dos itens já assinalados:

1. A intencionalidade que cada obra revela, ou seja, como um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, foram levados a produzir tal obra, e qual a motivação central para a tematização dessa história no cinema;
2. De que forma essa intencionalidade encontra limites na própria experiência histórica e na cultura histórica que a envolve, levando-os a confrontar sua intencionalidade com a exigência de objetividade do discurso histórico;
3. A perspectividade que a obra carrega, ou seja, a inevitável parcialidade do discurso histórico geral que a obra produz, e o que ela representa no contexto da cultura histórica que envolve a temática.

É uma tríade de fatores vinculados aos fundamentos da racionalidade histórica, que se inserem no âmbito da interpretação histórica, presente nos processos de aprendizagem assinalados por Rüsen (2010) – experiência, interpretação, orientação. Visa-se então a construir um quadro de análise que permita evidenciar como os jovens constroem suas narrativas históricas a partir desse processo de “desconstrução” da obra fílmica como fonte histórica.

A proposta, portanto, foi desenvolver um estudo que teve como objetivo analisar as operações mentais da consciência histórica mobilizadas pelos jovens ao lidar com filmes como fonte para a aprendizagem. Mas os alunos não apenas assistiram aos filmes, participaram também de um grupo focal, no qual foi possível exporem suas ideias e trazerem dados relevantes para as análises e conclusões pretendidas por este trabalho.

O método de pesquisa dos *grupos focais* – doravante GFs – foi escolhido como forma de por em prática a pesquisa, e tentar trazer dados relevantes no âmbito das questões de investigação propostas. Essa forma de investigação consiste na seleção de um conjunto de pessoas para discutir e comentar um tema a partir de suas experiências pessoais. Envolve uma atividade coletiva com sujeitos que possuem características em comum, o que os qualifica para discutirem as questões em foco. Tal atividade possibilita a coleta de material discursivo e expressivo, que permite compreender não apenas o que os participantes entenderam/aprenderam, mas também como aprenderam e como as interações culturais

concernentes às características do grupo trazem elementos importantes de análise para a observação (GATTI, 2012).

Dessa forma, os GFs se caracterizam por se iniciarem com a reunião de um grupo de pessoas que serão objeto da investigação. Tais grupos contam em com 10 a 20 participantes, mas tal número também pode variar, dependendo do tempo, dos objetivos e da complexidade da investigação realizada. Os membros dos GFs são organizados, reunidos e investigados por um pesquisador/moderador, que tem por incumbência elaborar estímulos adequados para que se estabeleça um debate coletivo, no qual os membros do grupo manifestarão sua compreensão, suas impressões, suas ideias e sentimentos em relação ao tema tratado.

A moderação do grupo e o estabelecimento de questões norteadoras são tarefas do pesquisador, que deve direcionar esse trabalho a partir dos objetivos e indagações do processo de pesquisa que está realizando. No presente caso, com o apoio de um pesquisador assistente, foram realizadas as tarefas de convidar e reunir participantes, elaborar termo de compromisso (em anexo), organizar o espaço para a realização das atividades, registrar os encontros através da gravação do áudio das discussões realizadas, da anotação de aspectos relevantes e da transcrição do conteúdo das gravações.

Tal procedimento permitiu um processo de interação grupal, que favoreceu trocas, descobertas e participações comprometidas. No processo de discussão em grupo, um dos objetivos centrais foi o de estimular os jovens participantes a manifestar suas ideias, de forma clara e original, sem inibições ou restrições que poderiam ser causadas por outras formas de pesquisa. É importante enfatizar que a técnica dos GFs permite ao pesquisador examinar as diferentes formas de análise dos participantes em relação aos temas em discussão, mas também lhe possibilita explorar como os participantes articulam ideias, censuram determinados fatos, confrontam e alteram visões no andamento do debate. Tal procedimento se adéqua à pesquisa qualitativa, objetivando explorar focos específicos, de forma mais complexa e aprofundada.

A obtenção de dados qualitativos teve por ambição, especificamente, definir categorias de análise, a partir das quais se poderia contribuir para a compreensão da aprendizagem histórica desses jovens no processo de trabalho com filmes. Com a técnica dos GFs, buscou-se apreender as ideias dos jovens de uma forma geral, no âmbito da compreensão das narrativas fílmicas e da construção das ideias transmitidas pelos filmes assistidos. O debate visou promover uma “leitura” em grupo das produções cinematográficas trabalhadas, e levantar problemáticas gerais que revelassem os aspectos distintivos entre os filmes.

Bernadete A. Gatti (2012) considera que os GFs são ferramentas importantes para as pesquisas qualitativas que se caracterizam por procedimentos complexos de investigação, pois permitem obter boa quantidade de informações em tempo curto. Outra característica importante é que tais informações não se circunscrevem aos indivíduos, mas tem um caráter coletivo, por isso a vinculação cultural de seus componentes é central para a adoção da metodologia. No presente caso, as dimensões da cultura histórica, da cultura juvenil e da cultura escolar, comuns às experiências individuais desses sujeitos, foram colocadas em primeiro plano nos processos de discussão e reflexão sobre os filmes assistidos.

O trabalho com GFs permite obter respostas mais completas, pois não se observa apenas o que é respondido pelos membros do grupo, mas também a lógica ou representações que conduzem à resposta. Na dinâmica de interação coletiva, buscou-se observar diversos fatores da cultura escolar, devido à relação estabelecida com o conhecimento, bem como valores e práticas da cultura juvenil, devido às relações de poder e identificações que floresceram no decorrer das discussões. Tais fatores foram observados a partir da tentativa de perceber as reações, gestos, prioridades e vínculos que os estudantes deixaram transparecer durante as observações no GF.

Partindo dessa abordagem, o professor/pesquisador realizou o papel de moderador do grupo, e sua atuação privilegiou a não diretividade das discussões. Partiu-se de um roteiro que guiou as discussões, mas foram respeitadas as restrições ao moderador: não fazer intervenções afirmativas ou negativas; não emitir opiniões particulares; não intervir diretamente nas discussões ou formular conclusões (GATTI, 2012), ou seja, como o pesquisador/moderador tem funções importantes na condução da discussão, o princípio básico do procedimento de pesquisa foi evitar que o processo se assemelhasse a uma entrevista coletiva, perdendo de vista toda a complexidade de manifestações e relações que poderia ser percebida numa atividade na qual os membros tivessem maior autonomia na expressão de suas ideias e posicionamentos:

*A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como eles pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2012: 09)*

O moderador teve por incumbência algumas atividades centrais, como criar condições para que os membros do grupo se situassem, explicitassem pontos de vista, elaborassem análises, fizessem inferências, desenvolvessem críticas e ampliassem suas perspectivas. Dessa



forma, foi possível tentar perceber a multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais no decorrer da discussão, visando a atingir o objetivo de captar o máximo de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações dos envolvidos em relação ao objeto de estudo e discussão. Sendo que essas dimensões foram levadas em conta no próprio planejamento da atividade:

*[...] a riqueza do que emerge 'a quente' na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame. (GATTI, 2012: 13)*

Enfim, os GFs configuram-se como uma forma de pesquisa importante para o presente trabalho, que se interessa por compreender diferenças de perspectivas, ideias, sentimentos, valores e comportamentos no interior do grupo de jovens pesquisados, bem como compreender fatores que os influenciam, as motivações e os porquês dos posicionamentos adotados. Define-se, portanto, como uma ferramenta útil e adequada. E tal escolha foi efetivada especialmente por que:

*O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; **ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.** O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que **trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.** (GATTI, 2012: 14, grifos meus)*

É possível perceber, a partir dessa citação, que os aspectos de análise apontados, como a complexidade da linguagem fílmica e de seu processo de recepção, as dimensões da cultura escolar e da cultura histórica que interpelam e confrontam a cultura juvenil, dificilmente seriam compreendidos de forma satisfatória por metodologias de pesquisa restritivas, que não abarcassem a complexidade envolvida nessa proposta de investigação. Enfim, proporcionar aos jovens estudantes experiências com o conhecimento histórico a partir da multiperspectividade nos filmes-históricos, seguidas de um processo interativo de debate e discussão sobre as ideias que mobilizaram nessa atividade e as conclusões a que chegaram, foi então a metodologia escolhida para se atingir os objetivos de pesquisa e confrontar com as hipóteses levantadas.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE PESQUISA, PERFIL DOS PARTICIPANTES, DINÂMICA DE EXECUÇÃO E PONTOS PROBLEMÁTICOS

O estudo final foi realizado na cidade de Araucária-PR, que se localiza na região metropolitana, a uma distância de aproximadamente 22 km do centro de Curitiba. Trata-se de um município com grande potencial econômico, pois diversas grandes empresas estão instaladas em seu setor industrial, dentre as quais se destaca uma grande refinaria da Petrobrás. O PIB *per capita* do município é o maior do estado, e sua arrecadação em impostos é uma das três maiores.

Contudo esse poder econômico do município não significa que a educação local goze de grandes benefícios, uma vez que as escolas municipais e estaduais têm características muito semelhantes às demais instituições de ensino de toda região metropolitana, oscilando entre algumas mais bem estruturadas, geralmente nas áreas centrais, e outras com péssima infraestrutura e grande carência de recursos, geralmente nos bairros periféricos. A população de Araucária gira em torno de 110 mil habitantes, predominantemente operários fabris, que atuam nas grandes indústrias instaladas município, e funcionários do setor de serviços, que geralmente se deslocam para trabalhar no comércio ou em outras atividades no centro ou em bairros nobres da capital.

Há que se destacar ainda que nas duas últimas décadas a população do município praticamente quintuplicou, com a instalação de grandes indústrias e a chegada de dezenas de milhares de migrantes de outras regiões do Paraná e do Brasil. Tais migrantes estabeleceram moradias nos bairros periféricos, geralmente situados nos arredores do setor industrial, como é o caso da maioria dos jovens participantes do estudo final.

O Colégio Estadual Fazenda Velha, localizado em bairro homônimo nos arredores do referido setor industrial, foi escolhido para a realização do estudo. Essa instituição de ensino se caracteriza por atender alunos do bairro onde está localizada e também de regiões vizinhas, sendo que a grande maioria dos alunos é formada por filhos de pequenos empresários, funcionários públicos, operários fabris e funcionários do comércio e serviços. Trata-se de um colégio que atende a aproximadamente mil alunos nos três turnos de funcionamento.

Essa instituição sofre com a grande carência de recursos, pois as edificações na sua maioria não são de alvenaria e não há um pátio grande nem instalações modernas, como laboratórios ou outros espaços de estudo e recreação. Os alunos participantes do estudo final estão cursando o terceiro ano, sendo que as turmas desse nível estão provisoriamente

instaladas – e isso já ocorre há pelo menos 4 anos– em um espaço alugado junto a uma instituição religiosa a duas quadras de distância da sede da escola.

A escolha desse colégio se deu por este ser o atual local de estudo da maioria dos alunos que participaram do primeiro estudo exploratório, na escola Municipal Marcos Freire, em 2010, visto que as duas instituições ficam muito próximas, situadas em bairros vizinhos. E no Colégio Fazenda Velha também estudam muitos alunos egressos da escola Irmã Elizabeth Werka, que também se situa nas proximidades, que participaram do segundo estudo exploratório, realizado em 2012.

O trabalho de pesquisa contou com amplo apoio da direção e da equipe pedagógica da escola, que o consideraram uma oportunidade de envolver os estudantes num trabalho diferenciado, que fugia à rotina da instituição e lhes abria novas possibilidades de aprendizagem. Além de receber este pesquisador de forma cordial e prestativa, ainda auxiliaram com a disponibilização de uma sala para exibição dos filmes e debates com os jovens, ajudaram na escolha dos alunos e na definição de quais turmas estariam envolvidas no projeto. Professores da instituição também foram importantes para o trabalho, pois liberaram seus alunos das aulas regulares sem impor empecilhos.

A ideia inicial na formação do GF era selecionar doze estudantes, sendo seis do sexo feminino e seis do masculino. Seriam escolhidos quatro alunos de cada ano do Ensino Médio, e seriam todos ex-alunos deste professor/pesquisador. Essa opção tinha como intuito inibir alguns obstáculos, como desconfiança dos jovens em expor suas ideias diante de um pesquisador desconhecido e as possibilidades de diálogo do professor/pesquisador com alunos com os quais já trabalhou anteriormente.

Essa proposta foi alterada em dois pontos, no decorrer da execução da pesquisa. O primeiro ponto foi modificado devido a uma solicitação da direção da instituição, que achou mais viável selecionar somente alunos que estivessem cursando o terceiro ano, para não atrapalhar muito a rotina escolar e não envolver muitos professores, que teriam que liberar tais alunos durante o horário de aula. Também não foi possível que tais atividades se realizassem em horário ou dia alternativos, uma vez que se chegou ao consenso com a direção da escola que a participação dos alunos nas atividades seria garantida apenas se estas fossem realizadas no próprio horário das aulas.

O segundo ponto do planejamento alterado foi na composição dos alunos. Ao invés de ex-alunos do professor/pesquisador, entendeu-se que seria melhor mesclar entre esses e outros, que não fossem previamente conhecidos. Essa opção teve como fundamento a ideia de

perceber semelhanças e diferenças de comportamento entre aqueles jovens que já conheciam o professor/pesquisador e aqueles que não o conheciam previamente.

Foram então selecionados, com a ajuda da equipe pedagógica do colégio, 12 alunos, que se enquadraram nos critérios de escolha. Esses critérios podem ser resumidos em 3 pontos principais: primeiramente, foi definido que de cada turma seriam convidados quatro jovens, dois de cada sexo. Assim o primeiro critério foi essa equidade para que os resultados da pesquisa não fossem influenciados pela predominância da perspectiva de um gênero no grupo pesquisado. O segundo critério definido foi que os alunos escolhidos não poderiam ter muita proximidade entre si, ou seja, que não fossem amigos muito próximos ou houvesse algum relacionamento amoroso entre eles, para evitar que tais relações pessoais interferissem no andamento das discussões no GF.

O terceiro critério seguido na definição do grupo de alunos participantes da pesquisa foi a opção pela diversidade de sujeitos, de forma a não obter uma amostragem muito homogênea de alunos, promovendo o debate, as divergências de opinião e a variação nos comportamentos e reações. Nesse ponto, foi importante a ajuda da equipe pedagógica e de alunos representantes de turma, que auxiliaram nessa definição dos perfis dos alunos. Dessa forma foi possível obter uma amostragem com 12 estudantes de variados perfis, uns mais dedicados aos estudos, outros menos, uns mais tímidos, outros extrovertidos, uns engajados com as atividades escolares, outros descomprometidos. Era importante obter essa variedade, com distintas lógicas de ação em relação à cultura escolar, para obter-se uma amostra relevante para a coleta de dados da pesquisa.

Os 12 alunos convidados foram reunidos uma semana antes do primeiro encontro e receberam o convite para participar da pesquisa. Foi-lhes explicado como funcionaria a dinâmica do grupo focal, a importância da participação deles e de seu comprometimento com a pesquisa. Como ninguém era obrigado a participar da atividade, foi dada a oportunidade que desistissem naquele momento, o que não ocorreu.

Contudo, uma semana depois, na primeira sessão do grupo focal, um aluno e uma aluna desistiram de participar. E houve uma alteração efetuada pela equipe pedagógica, sem prévia comunicação ao professor/pesquisador, que não possibilitou a satisfação plena dos dois primeiros critérios anteriormente assinalados. A desistência dos dois jovens convidados, entre a reunião de preparação e a primeira sessão com o grupo focal, foi suprida pela substituição de um deles por uma jovem da mesma classe. Isso provocou desequilíbrio na amostragem, pois efetivamente participaram seis alunas e cinco alunos.

E, ainda, essa aluna que veio para substituir a desistente possuía grande amizade com outra participante, o que também interferiu no atendimento ao requisito do segundo critério. Tal mudança não criou empecilhos sérios à pesquisa, por isso optou-se por dar continuidade ao trabalho, sem criar problemas ao seu andamento ou ao relacionamento com a equipe pedagógica da instituição. Mas foi um desafio para a investigação, o que será tematizado e analisado em momento posterior.

Para essa organização da pesquisa também foi importante contar com a colaboração de um pesquisador assistente. Esse assistente\* auxiliou na organização das turmas, na montagem da sala para a exibição dos filmes e na dinamização do debate. O mais importante desse auxílio foram anotações que efetivou, pois ficou incumbido de observar reações, gestos e comportamentos manifestados pelos jovens durante o debate, uma vez que o pesquisador principal fazia a função de moderador dos debates, não sendo possível a ele realizar essas observações detalhadas de forma satisfatória. Tal método foi estratégia importante no trabalho com o grupo focal, e também permitiu maior compreensão dos perfis dos participantes da pesquisa.

Os onze alunos participantes do GF receberam inicialmente um formulário de pesquisa prévia, a partir do qual foi possível definir um perfil de cada um. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados para se referir a cada um dos membros foram escolhidos por eles próprios, sendo que se solicitou que explicassem o motivo da escolha do nome a ser divulgado. Em seguida, serão traçados os perfis dos jovens:

- Fernanda, que escolheu esse nome para homenagear uma amiga próxima, tinha 18 anos de idade na época da pesquisa. Ela é filha de mãe costureira de pai contador, não trabalha e sonha cursar o ensino superior na área do Meio Ambiente. Afirmou não realizar atividade cultural, religiosa ou esportiva em horário livre. Sobre seus gostos, é fã de séries de televisão voltadas aos jovens, de filmes de ação e suspense, e ouve música sertaneja, pagode e rap. Disse ainda que se interessa por política, gosta de discutir o assunto, que votou na última eleição e pretende votar na próxima.
- Joseph, que escolheu esse nome por significar José em Hebraico, tinha 17 anos de idade na época da pesquisa. Filho de mãe empregada doméstica e de pai desempregado, informou que não trabalha e que sonha cursar ensino superior na área

---

\* O trabalho de pesquisador assistente foi realizado por Thiago Augusto Divardim de Oliveira, doutorando no PPGGE-UFPR, professor do IFPR-Curitiba e pesquisador do LAPEDUH-UFPR. Os agradecimentos pelo seu trabalho já foram realizados no início dessa tese.

de Física. Afirmou que realiza diversas atividades em horário livre, como ir ao cinema, teatro, ler, encontrar amigos, ir a shows e às vezes ir à Igreja. Em relação aos seus gostos, citou ouvir músicas de grupos de pop-rock, mencionou diversos gêneros literários que gosta de ler, como mitologia grega, história, ficção científica e Machado de Assis, além de afirmar que assiste documentários sobre diversos temas. Em relação à política, afirmou que não é apaixonado pelo tema, mas gosta de acompanhar. Diz que participou das manifestações em Junho de 2013, que pretende votar e que acompanha os assuntos políticos nos jornais e na internet. Acrescentou ainda que gosta de história, física e matemática, mas que acha a escola chata porque os assuntos são tratados superficialmente. Entende que a culpa não é do professor, mas do modelo de ensino do governo, que faz com que o aluno só aprenda o nome e a data dos acontecimentos históricos. Acha que nas aulas de História deveria haver mais debates e comparações sobre semelhanças e diferenças ao longo da História.

- Mr. Roberto, que escolheu ser assim chamado por ser seu nome do meio e pelo tratamento Mr. dar uma conotação de importância, tinha 18 anos de idade na época da pesquisa. Filho de pai e mãe que trabalham como auxiliares de produção, informou que trabalha como aprendiz e que sonha cursar ensino superior na área de Engenharia Mecânica. Mencionou que realiza atividades como jogar bola, ir à igreja, andar de bicicleta e fazer pesquisas nos horários livres. Entre seus gostos, afirmou que gosta de música clássica e instrumental, assiste filmes de ação e comédia sem muitos efeitos especiais, e gosta de programas jornalísticos que mostrem a realidade dos fatos. Quanto à política, afirmou não ser muito próximo, mas fica atento às mudanças e propostas, e que votará nas próximas eleições, pois é seu dever de cidadão votar em candidatos que melhorem o país. Acrescentou que a História é importante para ver os erros do passado e evitá-los no futuro. Considera que os estudos da História contribuem para o crescimento da ciência, por isso, gosta de aprofundar seus conhecimentos em História, além do mais, acha muito importante saber sobre nossos antepassados e as épocas passadas para comparar com a atual e pensar sobre um futuro próximo.
- Sophia, que escolheu esse nome por achar bonito e por significar sabedoria em grego, tinha 17 anos de idade na época da pesquisa. Filha de mãe do lar e de pai soldador, não trabalha e sonha cursar Psicologia no ensino superior. Em seus horários livres vai à igreja e toca na orquestra. Mencionou que gosta de música

gospel, filmes de guerra e romances, não gosta de novelas e lê livros de romance. Afirmou que não gosta de política, pois existe muita falsidade e corrupção, e que votou na última eleição e pretende votar na próxima apenas para exercer seu papel de cidadã.

- Nélio, que escolheu utilizar esse nome por ser o mesmo de seu pai, tinha 19 anos de idade na época da pesquisa. Filho de pai aposentado e mãe diarista, o jovem trabalha como auxiliar de serviços gerais numa empresa de ônibus, e disse que pretende cursar o ensino superior, mas ainda não sabe em que área. Entre suas atividades nos tempos livres, mencionou que joga futebol nos dias de folga, mas destacou que não tem muito tempo livre, pois trabalha a noite e estuda pela manhã. Entre seus gostos destacou a preferência pelo RAP, que considera um estilo musical que mostra a realidade brasileira e abre a mente, e afirmou que gosta muito do Rapper Mano Brown, porque ele representa o cidadão brasileiro. Afirmou ainda que não gosta de política, e não se informa muito sobre o tema, mas votou nas últimas eleições e votará nas próximas.
- Marcio, que escolheu esse nome para homenagear seu irmão, tinha 16 de idade na época da pesquisa. Filho de pai aposentado e mãe do lar, o jovem informou que trabalha como estagiário e que pretende cursar ensino superior na área de Educação Física. Disse que nos horários livres vai à academia, e às vezes ao cinema e à igreja. Entre seus gostos musicais destacou pagode e sertanejo, e quanto aos filmes gosta de ação e comédia. Disse participar de discussões políticas e que vai às sessões da câmara municipal para ver e ouvir os debates e projetos dos vereadores.
- Franklyn, que escolheu utilizar esse nome por se tratar de um personagem de um jogo de vídeo game que tem muita força e obstinação, tinha 17 anos de idade na época da pesquisa. Filho de mãe do lar e pai pedreiro, o jovem pretende cursar Geografia no ensino superior. Afirmou que não realiza muitas atividades nos seus horários livres, entre seus gostos destacou séries de TV norte-americanas e informou que ouve diversos gêneros musicais. Sobre política, disse que não gosta muito, mas acompanha e participa das eleições.
- Anne, que escolheu utilizar esse nome simplesmente por achar bonito, tinha 17 anos de idade na época da pesquisa. Filha de mãe do lar e pai técnico de segurança do trabalho, a jovem pretende cursar engenharia da produção no ensino superior. Não informou quais atividades ela realiza em horários livres, e disse que gosta de vários

gêneros musicais e filmes, além de livros de ficção, e afirmou ainda que não gosta de telenovelas. Sobre política, afirmou que não gosta, mas está começando a se interessar sobre o tema.

- Monique, que escolheu utilizar esse nome por achar bonito e por ser o nome que colocará em sua filha, tinha dezesseis anos de idade na época da pesquisa. Filha de mãe cozinheira e pai aposentado, a jovem informou que deseja cursar ensino superior na área de química. Entre suas atividades ela destacou que realiza passeios ao Shopping, ao cinema e aos parques, além de frequentar a igreja quase todos os domingos. Entre seus gostos, destacou filmes de guerra e comédia, música sertaneja e eletrônica, e informou que quase não assiste televisão. Sobre política, afirmou que não gosta do assunto, pois envolve corrupção e interesses, mas procura estar por dentro das notícias e pretende votar nas próximas eleições. Acrescentou ainda que está satisfeita com o Ensino Médio, pois todos os professores de História que ela teve propunham atividades diferenciadas, e não apenas textos e explicações chatas. E ela aprendeu muito com exposições, filmes, documentários, teatros e até mesmo palestra de pessoas experientes nos assuntos.
- Katherine, que escolheu utilizar esse nome por ser esta uma personagem do livro do escritor Dan Brown, que ela lia na época, tinha 16 anos de idade durante a realização da pesquisa. Filha de mãe Auxiliar de Serviços Gerais e pai Segurança, a jovem deseja cursar Geografia no ensino superior para se tornar professora. Entre suas atividades, disse que vai à igreja, ao cinema e sai nos finais de semana. Entre seus gostos, destacou que aprecia todos os tipos de música, é apaixonada por séries e filmes e que também gosta de documentários. Sobre política, informou que não gosta muito, mas que gosta de estar atenta ao que acontece no país, e que pretende votar nas próximas eleições por ser um direito e um dever do cidadão.

Apenas a jovem Laura não entregou o formulário de pesquisa do perfil dos participantes. Enfim, o questionário aplicado contemplava justamente os pontos acima ressaltados: idade, profissão dos pais, projetos de futuro, atividades e gostos culturais, religiosos e políticos dos jovens. Dessa forma, num âmbito geral, é possível ressaltar que se tratou de uma amostragem com grande variedade de sujeitos, com gostos e práticas distintas, mas que podem ser definidos a partir de alguns pontos em comum: são jovens de classe média baixa; seus projetos de futuro profissional são influenciados pela escola e pelo meio em que



vivem; participam de forma regular da vida cultural e política da comunidade e da sociedade na qual estão inseridos.

A escolha dos nomes a ser divulgados foi uma importante ferramenta para notar a diversidade de identificações que esses jovens possuem, pois alguns escolheram homenagear familiares e amigos, outro mencionou a cultura hebraica como referência na escolha do nome, um jovem preferiu ser chamado pelo seu nome do meio, outra escolheu o nome por significar sabedoria, um deles escolheu um personagem de vídeo game, enquanto outra escolheu o nome da personagem do livro que lia naquele momento e ainda houve duas que simplesmente escolheram nomes bonitos.

Dessa forma, é importante ressaltar que, por mais que estejam sendo categorizados como jovens estudantes, uma conceituação já definida nessa tese e que tem implicações importantes nos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, não se pode tornar essa categoria um absoluto. A escolha dos nomes demonstrou o relacionamento desses jovens com a indústria cultural, como no caso da opção por nomes extraídos de livros ou jogos de videogame, mas também evidenciou que esses jovens se relacionam estreitamente com culturas familiares, ou com valores culturais mais tradicionais, ligados aos valores e práticas do mundo dos adultos, como no caso do jovem que escolheu o tratamento Mr. ou daquele que escolheu um nome hebraico.

O importante é ressaltar que esses sujeitos da pesquisa estão sendo definidos como uma amostra de jovens estudantes, com variações comuns à faixa etária e à cultura escolar: alguns mais ligados às atividades escolares, mais envolvidos com o conhecimento difundido na escola, outros mais ligados às atividades externas, influenciados por grupos religiosos ou outros grupos de afinidades. Foi possível reunir em uma pesquisa um grupo de 11 pessoas que representam, de forma satisfatória, uma amostragem relevante para se buscar respostas aos questionamentos propostos por essa tese.

Vale ressaltar ainda um último item presente nesse questionário aplicado previamente aos participantes do GF. Trata-se de um questionamento sobre como entendiam a importância dos filmes para a aprendizagem histórica e sobre suas experiências precedentes em relação a esse tema. A ideia era apenas verificar um item já anteriormente investigado nos estudos exploratórios, de forma a verificar se entre esses participantes visões predominantes seriam similares ou não às dos estudos prévios.

Nesse caso, respostas ao questionamento não revelaram nada de novo para a pesquisa, apenas confirmaram o que já havia sido levantado nos estudos exploratórios. Houve certa

uniformidade nas respostas, e os jovens demonstraram que confiam no potencial cognitivo dos filmes de fazê-los ver a História de forma mais atraente e prazerosa, o que potencializaria suas capacidades de compreensão e apreensão das informações. Quanto às experiências com aprendizagem histórica a partir dos filmes em âmbito escolar, relatam que alguns professores utilizam essas práticas, mas demonstram certo grau de insatisfação, tanto com as limitações ambientais, estruturais e técnicas da escola na exibição dos filmes, como com as atividades propostas pelos professores. Geralmente relatam que não se lembram direito do filme, que o professor passou por passar ou que a atividade não deu conta da complexidade que o filme exigia. Enfim, não houve novidades, apenas a confirmação do que os estudos exploratórios apontaram. Isso só reforçou o desafio de desenvolver a metodologia de trabalho e investigação proposta, de forma a estimular e verificar a aprendizagem histórica desses jovens a partir dos filmes selecionados e do tema abordado.

A execução da pesquisa foi efetivada em três encontros com o grupo focal, sendo que no primeiro houve um momento inicial de introdução aos aspectos da atividade e uma primeira etapa investigativa, com vistas a verificar as ideias prévias dos alunos. Em seguida assistiram ao filme e, logo após a exibição, iniciou-se a discussão sobre a obra assistida. As outras sessões iniciaram-se com a exibição do filme, seguida pelo debate.

Diversos pontos podem ser destacados como problemáticos no desenvolvimento da atividade de pesquisa. É importante ressaltar esses pontos problemáticos como forma de pontuar dificuldades e potencialidades da metodologia de pesquisa utilizada. E também para esclarecer algumas limitações na obtenção de dados empíricos, que de certa forma frustram o pesquisador, mas que não invalidam os resultados obtidos com a investigação.

O primeiro fator que dificultou o desenvolvimento da pesquisa foi um conjunto de questões referentes à organização do ambiente para a exibição dos filmes e para a execução das atividades do GF. A escola não possuía uma sala específica para a exibição de filmes ou para reuniões, por isso foi utilizada uma sala de aula desocupada. As paredes eram de madeira, o que permitia a entrada constante de sons externos. As cortinas não escureciam a sala suficientemente e a acústica não era ideal, e os alunos precisavam fazer grande esforço para compreender os filmes, especialmente porque os dois primeiros eram legendados.

Os sinais sonoros nos horários de troca de aula causavam inquietação nos jovens, que desviavam a atenção do filme ou da discussão. As cadeiras escolares não proporcionavam grande conforto, por isso muitos jovens se debruçavam sobre as carteiras para assistir aos filmes, o que provocou sonolência em alguns deles. Conversas no ambiente externo

frequentemente desconcentravam os alunos, e durante os horários de intervalo era impossível continuar assistindo ao filme. Como os dois primeiros filmes foram interrompidos durante o intervalo, foi necessário antecipar o início da atividade com o terceiro filme, para dar tempo de assisti-lo por completo antes do intervalo da escola.

Dessa forma, a proposta de se criar um ambiente propício para que um filme fosse assistido e um debate fosse promovido subsequentemente não foi plenamente satisfeita. Contudo é importante ressaltar que isso não impediu que o trabalho fosse bem-sucedido. Os jovens demonstraram boa compreensão dos filmes, e durante a discussão levantaram importantes e variados questionamentos para serem debatidos, ou seja, as problemáticas citadas apenas tangenciaram a atividade, e não foram determinantes para a pesquisa.

Já o segundo fator problemático se trata da postura e do comportamento dos jovens, que foram influenciados por fatores da cultura juvenil na qual estão inseridos e também relacionados à cultura escolar da qual participam, além de características próprias à personalidade de cada sujeito envolvido na atividade.

Entre esses fatores, o que se fez mais evidente foi a dinâmica interna do grupo durante as discussões. As jovens Sophia e Katherine eram que mais se manifestavam, preocupadas em formular ideias complexas, se expressar de maneira adequada e emitir opiniões sobre praticamente todos os temas levantados. Fernanda era também muito participativa, geralmente tentava demonstrar opiniões próprias e contribuir para a discussão. A diferença entre ela e as duas anteriormente mencionadas era que sua participação não parecia exercer muita influência sobre os demais membros.

Os jovens Joseph e Mr. Roberto eram também muito participativos, mas em alguns momentos ficavam inibidos, e encerravam suas falas no meio, como uma forma de autocensura, especialmente quando outros membros do grupo deixavam de prestar atenção ao que falavam. Já Nélio e Márcio eram os mais tímidos, e se expressavam muito pouco. Foram raras as vezes que se manifestaram sem estímulos por parte do moderador, formulando questões direcionadas a eles. Outra jovem muito tímida era Anne, que se sentava sempre ao lado de Katherine e em muitas ocasiões conversava somente com a amiga, que funcionava como uma espécie de sua porta-voz.

Laura tinha uma participação regular, oscilando entre períodos de participação intensa, e outros momentos de longo silêncio. O mesmo acontecia com Monique e Franklyn, com a particularidade que esses dois só se manifestavam se tivessem grande interesse pelo assunto

tratado, especialmente quando surgia uma polêmica, e permaneciam em silêncio ou apenas conversando entre si na maioria do tempo.

É possível sintetizar as discussões do GF a partir de algumas características principais. Sophia, Katherine, Franklyn e Monique assumiam o papel de lideranças na maior parte das discussões. Geralmente todos concordavam integralmente com os posicionamentos de Sophia e parcialmente com os de Katherine. Já Franklyn e Monique, que às vezes concordavam entre si e outras discordavam, terminavam por destoar do grupo em seus posicionamentos, levantando os pontos mais polêmicos.

Dessa forma, três perfis de participantes podem ser definidos: **1.** Jovens que lideravam as discussões e se tornavam referências para outros membros, como foi o caso de Sophia e Katherine; **2.** Jovens que se envolviam pouco nas discussões e geralmente acompanhavam as opiniões dos colegas, perfil de Mr. Roberto, Laura, Marcio, Nélio e Anne; **3.** Jovens com opiniões próprias e que contribuía com ideias diferentes ou polemizavam, caso de Monique, Franklyn, Fernanda e Joseph.

Entre as práticas de autocensura do grupo, a mais comum foi a de constranger os colegas que se complicavam na hora de formular suas ideias. Dessa forma, os mais tímidos geralmente encerravam suas falas por entenderem que desagradavam os demais enquanto falavam. Nesse caso, é interessante perceber como os jovens têm grande preocupação com a aceitação do grupo, por isso aqueles com menor nível de autoconfiança acabava limitando suas participações. Enquanto outros, com personalidade mais forte e maior autoconfiança, terminavam por se impor nas discussões e, em alguns momentos, monopolizar os debates.

Essa condição juvenil, de autoafirmação e busca pela aceitação do grupo influenciou de forma muito importante a dinâmica do GF. Por isso em vários momentos as opiniões manifestadas não foram confrontadas, e houve uma aparência de coesão do grupo. Muitas vezes tal coesão realmente existia, mas em diversos casos resultou dessas relações de poder simbólico entre aqueles que se colocavam na posição de liderança, e aqueles que se postavam em segundo plano durante as discussões.

Outro fator importante nessa relação de controle e autocensura dos jovens, era que em alguns momentos a relação com a cultura escolar ficou evidente. Enquanto alguns jovens se esforçavam para demonstrar conhecimento sobre os assuntos, outros tentavam aparentar o oposto, ou seja, as lógicas de ação em relação à cultura escolar variavam no interior do grupo, entre a integração e a resistência aos padrões tipicamente escolares de relação com o conhecimento, e interferiram de forma relevante no processo de pesquisa.

Um episódio que merece ser mencionado ocorreu no primeiro encontro, quando foi pedido aos jovens que anotassem suas ideias no papel em relação ao tema levantado. Enquanto um jovem demorava a preencher o papel, uma colega o criticou e disse: “Vai escrever um livro? Esse estudou para participar do grupo!”. Por se tratar de uma jovem com uma postura de liderança em relação aos demais, os colegas riram do comentário e terminaram por constranger o jovem, que imediatamente parou de escrever e, no momento da fala, não mencionou tudo o que havia escrito.

Dessa forma, é interessante notar como a aprendizagem histórica, em ambiente escolar, não depende somente de potenciais cognitivos ou da subjetividade dos alunos. As relações culturais nesse processo muitas vezes são de grande importância, para não dizer determinantes. Isso se coloca como grande desafio para a pesquisa sobre a aprendizagem histórica, e também para a própria atividade de se ensinar História.

Apesar de todos esses pontos problemáticos expostos, que em certa medida interferiram na obtenção dos dados empíricos da pesquisa, o que se faz relevante é apontar que na média os dados obtidos foram suficientes para as análises propostas inicialmente. Essa possibilidade se faz presente porque, primeiramente, por tratar-se de pesquisa qualitativa, os dados não serão quantificados estatisticamente, mas apenas analisados em sua complexidade e relevância para as conclusões possíveis. E, como o propósito da pesquisa em GFs é, principalmente, coletar dados do grupo, e não de cada indivíduo especificamente, as omissões, silenciamentos e opiniões censuradas pelo grupo, apesar de despertarem o interesse do pesquisador, não são ausências determinantes no conjunto das análises realizadas.

Essa forma de pesquisa, que privilegia a análise do grupo, tem como característica também apresentar os resultados em confronto com os conceitos de referência, buscando entender quais as formas de aprendizagem manifestadas e as lógicas que fundamentam as tomadas de posição. Sendo assim não se efetua nenhuma forma de análise da trajetória individual de aprendizagem dos sujeitos, pois isso exigiria outras estratégias investigativas que fugiriam aos limites do que aqui se propõe.

### 4.3 IDEIAS PRÉVIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL SOBRE O NAZISMO

Como já foi ressaltado, no estudo exploratório 2 observou-se um conjunto de tendências interessantes com relação às ideias dos jovens acerca do conceito substantivo nazismo. Algumas ideias chave foram destacadas como pontos centrais na concepção daqueles sujeitos, dentre elas a recorrente vitimização dos judeus, a demonização da figura de Hitler e o entendimento do nazismo como sinônimo de maldade, apreendido muito mais como uma visão de mundo do que uma experiência histórica.

Assim, no estudo final, optou-se por aprofundar a compreensão de tais ideias. Dessa forma, foi elaborada uma estratégia dinâmica na qual os jovens expuseram ideias iniciais acerca do tema, e a partir dessas ideias foram indagados e conduzidos a um debate, que possibilitou uma compreensão mais aprofundada da forma como o nazismo está presente nas ideias históricas desses jovens.

Em resposta ao primeiro questionamento, os jovens expressaram o lhes que vinha à mente quando ouviam a expressão nazismo. Dentre essas ideias, surgiram: guerra, superioridade alemã, raça ariana, morte, revolta, injustiça, Hitler, judeus, campos de trabalho forçado, maldade, ódio, crueldade, tortura e fascismo. Em seguida foi solicitado que cada jovem explicasse porque tais ideias lhes vinham à mente quando tratavam do assunto. Inicialmente houve silêncio e receio, mas logo se manifestaram e expressaram suas ideias:

**Monique:** *Coloquei revolta, injustiça, porque eu achava que era injustiça o que Hitler fazia com os judeus e porque o Hitler matava muita gente injustamente.*

**Mr. Roberto:** *Eu coloquei superioridade alemã porque eles se achavam superiores a outras raças. Eles queriam dominar o mundo lá, como eu li.*

**Sophia:** *Eu coloquei morte porque eu lembro das câmaras de gás, de todas aquelas coisas dos filmes que a gente assistiu.*

**Katherine:** *Eu coloquei crueldade pelo fato de ser um período da história muito cruel onde aconteceu muitas mortes, muito, assim, porque a gente fala nazismo a gente lembra das mortes de tudo, mas se a gente for parar para pensar Hitler tinha um dom muito forte de se comunicar, de passar conhecimento, mas infelizmente ele usou o dom dele pro lado do mal e não pro lado do bem, porque se a gente fosse parar para analisar, ele poderia muito bem ter usado o dom dele para o bem, e ele teria feito muito, mas pelo fato dele ter usado pro mal, foi um período de muita crueldade.*

**Nélio:** *Eu penso em mortes.*

**Marcio:** *Ah, sei lá!*

**Monique:** *(Murmurando) Eu lembro dos caras amontoados e pelados lá.*

**Moderador:** *Um monte de caras amontoados e pelados, onde você viu isso Monique?*

**Monique:** *A gente teve exposição de história esse ano, daí tinha um monte de foto dos carinhas amontoados e pelados, dos judeus, e as câmeras [sic] de gás.*

**Franklyn:** *Eles vinham com aquelas “patrolona” lá dos alemães amontoando os corpos e jogando os judeus nos buracos, e queimando os judeus.*

**Joseph:** *É, eu coloquei campos de trabalho forçado porque nos filmes que eu assisto, todos eles, não mostra que eles queriam matar todos os judeus, mas que eles queriam usar eles como escravos, no trabalho mesmo.*

A partir da análise dessas ideias iniciais dos estudantes, é possível ressaltar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar que há uma vinculação muito estreita entre nazismo e maldade, crueldade, sadismo, injustiça, enfim, que a experiência nazista é vista pelos jovens estudantes como símbolo de um desvio histórico em direção a uma maldade quase sem sentido, irracional. É possível também observar que essa vinculação se dá pelo conhecimento desses jovens estar mais vinculado à memória do Holocausto e às imagens da Segunda Guerra Mundial, o que remete à discussão já efetuada sobre as imagens consagradas do nazismo no âmbito da cultura histórica.

A análise dessas ideias dos jovens permite notar que há influência da escola no cultivo dessas imagens. Na mencionada “exposição de história”, ficou visível, a partir do relato da jovem estudante, como a imagem da crueldade dos nazistas e do sofrimento dos judeus foi explorada durante a atividade. O próprio equívoco do jovem Franklyn, ao dizer que as máquinas que amontoavam corpos de judeus eram dos nazistas, reflete essa imagem dominante. As imagens de corpos nus amontoados foram registradas após o fim da Segunda Guerra Mundial, e foram os aliados que amontoaram os corpos e registraram as imagens.

Os jovens deixaram claro também que há grande importância dos filmes como referência na construção de suas ideias históricas. Foram questionados sobre quais filmes assistiram que retratavam o nazismo, então Joseph mencionou “A Lista de Schindler”, Katherine citou “O Menino do Pijama Listrado”, então vários começaram a falar ao mesmo tempo, citando diversos filmes.

Esse tema inicialmente foi deixado de lado, para ser retomado mais detalhadamente em outro momento da discussão, quando os jovens confirmaram que os filmes tem grande influência em seus conhecimentos sobre a história do nazismo, além de mencionarem também que leem sobre esse assunto em revistas, em sites de internet e veem programas de televisão que abordam a temática. Apenas dois jovens informaram que só tem conhecimento do assunto a partir das aulas de História e geografia, e que não se informavam fora do ambiente escolar.

Retomando a fala inicial dos jovens, é possível ressaltar que, apesar da imagem dominante de reprovação do nazismo por parte dos estudantes, a fala de Katherine revelou um aspecto interessante, que no avançar da discussão foi ficando mais claro. Trata-se de certa admiração pela figura de Hitler, que aparece como um líder talentoso, que usou suas grandes qualidades como chefe e orador para praticar o mal. Hitler surge como uma figura notável, uma grande personalidade histórica, que cometeu certos equívocos que não anulariam a possibilidade de haver certo nível de reconhecimento por suas qualidades.

Para dar sequência às discussões, foi questionado aos jovens o que lhes vinha à mente quando ouviam o nome de Adolf Hitler. Nesse ponto houve certo avanço para a pesquisa, pois foi possível perceber como essa personagem histórica desperta curiosidade e mobiliza as ideias dos jovens estudantes, isso pode ser notado em alguns trechos da discussão:

*Franklyn: Ah, eu coloquei infância traumática na verdade, é, eu acho que ele teve uma infância traumática .*

*Katherine: Mentira, ele já era jovem.*

*Moderador: Então você acha que Hitler era uma pessoa traumatizada?*

*Thiago: É, eu acho, porque tudo o que ele fez.*

*Monique: Eu coloquei que ele era sem coração.*

*Katherine: Superioridade.*

*Anne: Racismo e Crueldade.*

*Joseph: Alguém que tinha o sonho de ser artista.*

*Laura: Maquiavélico, do mal.*

*Sophia: Coloquei líder, revolta e superioridade.*

*Mr. Roberto: Eu coloquei ditador, líder, eu achei que ele era uma pessoa inteligente e ele era superior, porque ele com argumentos conseguiu convencer todos os alemães a serem superiores, e ele nem era da mesma raça.*



**Moderador:** *Ele não era da mesma raça?*

**Mr. Roberto:** *Não, tanto é que ele queria né, ele fazia experiências e experimentos lá para poder, para mudar sua cor e mudar a cor dos olhos e tal, e por isso ele conseguiu né, matar e judiar de muita gente.*

**Marcio:** *Coloquei Ditador.*

**Moderador:** *O que vocês ouviram falar de infância traumática? Que trauma seria esse? Vocês tem alguma ideia? E isso tem alguma coisa a ver com o fato do que ele fez depois na vida dele?*

**Franklyn:** *Acho que sim.*

**Moderador:** *Por exemplo: uma pessoa pode, por um trauma de infância, se revoltar com o mundo, e querer mandar no mundo, alguma coisa assim?*

**Monique:** *Não justifica, mas ele fez.*

**Franklyn:** *Não justifica, mas acho que sim.*

**Moderador:** *E outra coisa que foi colocada, é, essa coisa que o Lucas falou assim que ele não era da mesma raça, como assim, o Hitler não era da mesma raça, quem já ouviu falar disso, o que isso tem a ver?*

**Mr. Roberto:** *Ele não era puro, da pura raça ariana.*

**Katherine:** *Ele não se encaixava nos critérios que ele estabelecia da raça ariana.*

**Mr. Roberto:** *Tanto que ele fazia experimentos para tentar mudar sua cor, ele não era totalmente igual.*

**Moderador:** *E quais que eram os critérios da raça ariana?*

**[Vários falaram]:** *Loiro, olhos claros / azuis, cor branca.*

**Monique:** *Eu.*

**Moderador:** *Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o Adolf Hitler? Que tenha lido, estudado, que ficou sabendo, que ouviu falar? Que acha importante colocar além do que já colocou, ou que não foi falado aqui.*

**Mr. Roberto:** *Ah, eu acho que ele foi uma pessoa muito inteligente porque através dos seus argumentos ele conseguiu convencer a todos que ele estava certo.*

*Monique: Eu gosto muito dele, um cara muito... Olha! Conseguir fazer o que ele fez.*

*Moderador: E vocês acham que ele estava certo?*

*Monique: O que ele fazia não, mas...*

*Mr. Roberto: Não, acho que não, ele poderia ter usado para outras coisas assim né, ai influenciou para que os alemães se convencessem que era melhor tentar comandar o mundo.*

Veja-se como há certa complexidade nas ideias dos jovens sobre o nazismo. Uma vez que, apesar do tema ser pensado como um devaneio, um desvio histórico no sentido da maldade, há certa admiração pela figura de Hitler. Alguns tentam justificar seus atos a partir de um suposto trauma de infância que ele teria sofrido, outro admira sua capacidade oratória e sua liderança. O caso da jovem Monique é o mais interessante, pois ela tenta defender Hitler e dizer que o admirava, mas durante sua fala foi possível notar certo constrangimento da jovem, que não se prolongava na defesa de suas opiniões.

Mesmo um conhecimento superficial dos assuntos relacionados à história do nazismo e de Hitler, como foi possível notar em várias falas, é possível notar como há interesse e curiosidade pelos feitos e pela personalidade do ditador alemão. E fica evidente, a partir desse debate, que efetivamente o nazismo e os assuntos relacionados fazem parte do repertório de conhecimento dos alunos, e também tem relação com suas concepções sobre a História.

Contudo é importante compreender que uma ampliação desse conhecimento, que contribuísse para que esses jovens formulassem ideias históricas mais bem elaboradas e complexas, não significaria simplesmente fazer com que esses alunos aumentassem seu arcabouço de informações sobre os temas relacionados. Essas ideias que os jovens manifestam sobre Hitler e o nazismo tem implicações mais complexas, especialmente quando relacionadas à complexidade epistemológica do conhecimento histórico. Dois importantes fatores podem ser destacados, que implicam na relação que tais jovens estabelecem com a História a partir da forma como compreendem a experiência histórica do nazismo.

Em primeiro lugar, trata-se da questão de uma orientação histórica a partir da noção do exemplo. Os jovens compreendem que o nazismo foi exemplo claro de um desvio histórico, que acontece em determinados momentos por um conjunto de fatores relacionados. Como se, em momentos de grande crise ou de traumas coletivos, o caminho da barbárie se abrisse como uma via inevitável aos grupos humanos.

Conforme já foi assinalado, Rüsen considera que essa forma de compreensão da experiência temporal transforma a história em exemplos de erros e acertos humanos, a partir dos quais as leis gerais do comportamento humano são extraídas. Essa forma de perceber a dinâmica temporal da vida humana termina por ser restritiva, pois inibe a compreensão da possibilidade de mudança e transformação, e por levar à compreensão de que a humanidade está sujeita a essa forma de comportamento quando determinadas condições históricas objetivas se colocam como imperativas. Veja-se outro trecho do debate que ilustra essa ideia de permanência e exemplaridade dos modelos históricos:

**Moderador:** *Vocês já ouviram falar sobre Skin Heads e Neonazistas, sabem algo desse assunto, tem alguma ideia do que significa?*

**Katherine:** *Tava até falando dos Skin Heads outro dia na TV.*

**Mr. Roberto:** *Ah, eu sei que eles são preconceituosos assim contra homossexuais, negros e tal.*

**Franklyn:** *Eu coloquei homofóbicos.*

**Monique:** *Eu coloquei racismo e homofobia.*

**Nélio:** *Eu coloquei espancamento*

**Laura:** *Eu coloquei que eles são cruéis, que não aceitam diferença.*

**Mr. Roberto:** *Continuação do nazismo.*

**Moderador:** *[...] de onde vem essas ideias, já ouviram notícias, ouviram falar?*

**Sophia:** *Nos jornais, até aqui no Paraná tem disso.*

**Moderador:** *E pessoalmente, vocês conhecem alguém que defende isso? Já encontraram com alguém que tentou?*

**Laura:** *ainda bem que não (risos).*

**Monique:** *Dizem, boatos, eu conheço um piá desse colégio que é bem assim.*

**Moderador:** *O que ele faz?*

**Monique:** *Ele é bem “loução”, tipo alto, loiro, e ele raspa a cabeça, e ele não gosta de gay nem de pretos.*

**Moderador:** *E o que é que ele fala assim? Ele sai falando para os outros as ideias dele ou ele fica quieto, na dele?*

**Monique:** Sei lá, ele já bateu em um piá aqui da escola por causa disso, e ele tem coisa na polícia por causa disso, um B. O.

**Moderador:** E por que existem pessoas assim?

**Franklyn:** Eu acho que elas se acham perfeitas.

**Laura:** Porque os pais devem acreditar nisso.

**Monique:** A influência vem de família né.

**Laura:** Eles não sabem conviver com a diferença.

**Katherine:** É natural do ser humano buscar a perfeição, buscar ser diferente, ser o melhor. Sempre numa sociedade vai haver conflito, cada um buscando ser o melhor, buscando ser diferente.

**Monique:** Mas não é por isso que tem que sair espancando todo mundo.

Determinados padrões de comportamento, como a segregação e a ideia de pureza são entendidos pelos jovens como naturais do ser humano, pois estão inseridos em determinadas leis históricas. Isso já deixa claro como a compreensão do nazismo como um exemplo histórico de determinada forma de ação e comportamento por parte desses jovens e, como já foi assinalado, isso limita a complexidade do pensamento histórico dos estudantes. O quadro a seguir sintetiza essas ideias prévias dos jovens:

TABELA 9 – IDEIAS PRÉVIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DO ESTUDO FINAL SOBRE O NAZISMO

Subtemas	Ideias tácitas dos jovens
<b>Nazismo como ideologia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Concepção de superioridade racial</li><li>. Crueldade</li><li>. Ideal da raça ariana: olhos azuis, pele clara</li><li>. Natural do ser humano buscar a pureza e a perfeição</li><li>. Ideais não justificam a violência</li></ul>
<b>Experiência histórica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Muitas mortes ocorreram;</li></ul>
<b>Hitler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Dom da comunicação</li><li>. Usou seu talento para o mal</li><li>. Traumatizado na infância ou juventude</li><li>. Sem coração; racista; mal</li><li>. Sonhava ser artista</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ditador</li> <li>. Pessoa muito inteligente, realizou feitos admiráveis</li> </ul>
<b>Judeus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Injustiçados</li> <li>. Escravizados</li> </ul>
<b>Holocausto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Câmaras de gás</li> <li>. Imagem dos corpos amontoados</li> </ul>
<b>Neonazismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preconceito contra negros e homossexuais</li> <li>. Praticam espancamentos</li> <li>. Continuação do nazismo</li> <li>. Estão por perto</li> <li>. Acham-se perfeitos</li> <li>. São influenciados pela família</li> </ul>
<b>Equívocos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Hitler não era da raça ariana</li> <li>. Hitler queria mudar a cor de seus olhos e da pele</li> </ul>

FONTE: “Estudo exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

Mas há ainda outro ponto nessa relação dos jovens com a experiência histórica do nazismo, que demonstra uma forma limitada de lidar com a História. Ao lidarmos com o passado, a interpretação das experiências históricas é determinante para a orientação histórica. No caso desses jovens, eles interpretam a História a partir de uma referência de monoperspectividade, entendendo a experiência histórica como aquilo que aconteceu e que está preso ao passado e que só pode ser visto a partir de um ângulo de análise.

Ampliar a possibilidade de olhar a experiência histórica, lidando com várias vozes e visões do passado, pode redimensionar o processo de interpretação. Nesse caso, ao se perceber que há maior mobilidade do passado, e que seu acesso é perspectivado pela limitação das fontes e narrativas, abre-se a possibilidade de entender a História em uma relação mais dinâmica, aberta a interpretações e à mudança, redimensionando também a orientação possibilitada pela relação com a experiência histórica qualificada pela multiperspectividade.

Enfim, a análise das *protonarrativas* desses jovens no debate sobre o nazismo possibilitou uma apreensão inicial da forma como esse conteúdo se apresenta em suas ideias históricas e como lidam com ele. Foi possível perceber que se trata de uma temática que os fascina, envolve e preocupa. Seguem o padrão geral da cultura histórica, de repúdio e reprovação das práticas nazistas e entendem essa experiência histórica como exemplo de desvio histórico e irracionalidade. Por isso o nazismo é entendido pelos jovens mais como um conjunto de valores e comportamentos do que como um conjunto de acontecimentos históricos localizados num espaço/tempo específico.

Foi importante notar também como a figura de Hitler merece destaque nessa análise, uma vez que durante o debate surgiu a ideia de que como pessoa, o ditador nazista era alguém com talento extraordinário e que catalisou toda a experiência histórica do Nacional Socialismo, sendo portanto digno de admiração por parte dos jovens, que reprovam seus feitos sem deixar de elogiar sua personalidade e seus valores como líder popular. A idealização da figura de Hitler, como sujeito extraordinário é também produto de uma cultura histórica que, como visto, tende a moldar sua imagem a partir de virtudes e defeitos exageradamente pontuados, personalizando a experiência histórica nazista a partir dos feitos e características pessoais do seu líder.

Contudo os jovens demonstram atitude de repúdio e incompreensão diante da existência de grupos juvenis neonazistas, destacadamente os chamados *neonazistas*. Apesar de tal constatação parecer um aspecto positivo, na verdade só revela aquilo que provavelmente seja uma tendência geral entre os jovens, a incompreensão dos atos desses grupos radicais não os impede de tentar atribuir razões a essas práticas, especialmente a partir da noção de que é natural dos jovens a busca pela identidade e pela definição de padrões de segregação e pelo comportamento excludente, ou seja, a incompreensão leva à busca por sentidos em noções históricas genéricas e superficiais, que muito facilmente podem levar à aceitação e até, em alguns casos, à incorporação dessas bandeiras e ideologias.

A percepção dessas ideias históricas dos jovens participantes do estudo final sobre o nazismo não diverge do que havia sido constatado anteriormente, durante o estudo exploratório 2, apenas reforçou tais noções, e permitiu ainda aprofundar essa compreensão e observar as questões relevantes assinaladas. Por isso, a estratégia definida de trabalhar a partir da multiperspectividade nos filmes já citados foi mantida sem alterações, e o direcionamento das discussões posteriores teve como base diversas indagações nascidas desse debate inicial com os jovens no GF.

## 5 QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DO TRABALHO COM FILMES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA COM GRUPO FOCAL

Peter Lee (2011-2) 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. Isso também pode levar ao respeito pelas evidências e à aceitação de que talvez as histórias que devem ser contadas nem sempre são as versões que mais interessam àqueles que as contam.

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. Tais processos e disposições, segundo o estudioso inglês, tornariam possível ainda:

*Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo. Trata-se de conhecimento substantivo coerente (às vezes chamado de conteúdo histórico), organizado sob a forma de um passado histórico utilizável, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal, permitindo-lhes, em vez disto, de localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro<sup>2</sup>.(LEE, 2011-2: 140)*

Essa ideia de orientação possibilitada pela História, se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento histórico. 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 dos referidos 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, que garantisse a validade do conhecimento em questão.

---

<sup>2</sup>Tradução de Thiago Costa Sanches e Lucas Pydd Nechi. Trecho original em inglês:

“Developing a picture of the past that allows students to orientate themselves in time. This involves coherent substantive knowledge (sometimes called historical content) organized in the form of a usable historical past, on different scales. It means helping students abandon a view of the present as something separated from the past by a kind of temporal apartheid, enabling them instead to locate themselves in time and see the past as both constraining and opening up possibilities for the future”

Lee define como fundamental nesse movimento de aprendizagem a noção de que a História é “contraintuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos alterem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas tendem a impossibilitar a compreensão do passado. A contribuição da aprendizagem histórica para a vida dos sujeitos envolveria então lidar com um aparato de conceitos de segunda ordem, que lhes permitiria perspectivar a História a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como algo fixo e isolado no tempo e que não se conecta à realidade do mundo em que se vive.

*O campo das ideias que a história pode transformar pode se estender para além de qualquer conteúdo específico para concepções muito mais generalizadas que fundamentam a nossa maneira de conceber o mundo. Especialmente em relação às concepções das crianças e adolescentes. Sem o conhecimento histórico, as ideias das pessoas sobre o que é normal nas questões da humanidade tendem a ser limitadas ao aqui e ao agora. Em algumas áreas da vida humana (religião ou lei, por exemplo) as ideias dos adultos sobre o que é o normal alegam retornar ao passado distante, mas frequentemente esta normalidade é apenas a maneira de fazer algo no presente\* . (LEE, 2011-2: 43)*

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 transportada para a vida, formando pessoas mais preparadas para enfrentar situações controversas com sobriedade e capacidade de tomar decisões a partir de critérios racionais.

Acumular um arsenal de quadros históricos utilizáveis, não no sentido utilitarista do termo, e desenvolver a capacidade de lidar com conceitos de segunda ordem, estariam no cerne do que Lee (2006; 2011-1; 2011-2) define como Literacia Histórica. Esse conceito se refere à possibilidade dos sujeitos passarem a tratar o passado como um sistema de conexões

---

\* Tradução de Thiago Costa Sanches e Lucas Pydd Nechi, trecho original em inglês:

“The scope of the ideas that history may transform can extend beyond any specific content to much more generalized conceptions that underlie the way we conceive of our world. This is especially so where children’s and adolescents’ conceptions are concerned. Without historical knowledge, people’s ideas of what is normal in human affairs tend to be limited to the here and now. In some areas of human life (religion or law, for example) adult ideas about what is normal claim to reach back into the distant past, but very often normalcy is simply the way we do things at present.”



temporais, que abarcariam uma gama aberta e indefinida de histórias, e não simplesmente um uso prático do passado, vinculado a interesses do presente.

Nesse sentido, determinados padrões intelectuais, níveis de reflexão e critérios são exigidos para que se atinja um nível de raciocínio histórico bem-sucedido. Lee (2011-2) entende 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, e também como ela se torna uma forma pública de conhecimento, superando a noção de que há uma história em si, ou seja, superar a concepção, habitualmente reproduzida nos ambientes escolares, de um passado fixo e morto.

O que se visa, nesse sentido, é uma compreensão conceitual complexa, e não simplesmente o desenvolvimento de determinadas habilidades que devem 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. E, dessa forma:

*[...] pode-se dizer que a história não é uma atividade prática (mas uma atividade cognitiva) que, em situações importantes, é como atividade prática. Nela, uma massa de conhecimento é produzida e isso pode ser adquirido por qualquer um que aprenda história. Mas este conhecimento não é formalizado ou articulado em esquemas dedutíveis. E porque não é formalizado, não pode ser aplicado em todas as instâncias, mas somente aplicado em certos casos. O conhecimento histórico pode ser considerado como (entre outras coisas) uma experiência vicária: ela aponta para o que pode ser esperado, enquanto que faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva. (LEE, 2011-1: 34)*

Tendo em conta essa experiência vicária possibilitada pela aprendizagem histórica, Lee (2011-1) entende que o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem, que leve à compreensão do movimento histórico e transforme a visão cotidiana do conhecimento do passado, é um objetivo da aprendizagem histórica situada. 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.

*É por esta razão que se torna original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz,*

*quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante.* (LEE, 2011-1: 25)

Mas esse mesmo pesquisador, apesar da convicção da importância da aprendizagem histórica para a vida dos sujeitos, também faz ressalvas. Há pressões sociais, culturais e religiosas que induzem os indivíduos a formular concepções estreitas do passado, fundamentadas em tradições e preconceitos, sendo que o desafio da cognição histórica situada é grande e não há perspectivas de sucesso fácil e garantido. Sempre se corre o risco de uma resistência a essa forma de raciocínio, assentada em convicções partilhadas por grupos, como valores morais, religiosos ou político-ideológicos.

O risco da ignorância histórica é claro e sempre presente pois, apesar das definições e dos horizontes da Educação Histórica serem claros, esse campo é mais um conjunto de preocupações que direcionam pesquisas do que um rol de prescrições teórico-metodológicas sobre a melhor forma de ensinar a História. Desenvolver o que Lee chama de *“paixão racional”*, ou um conjunto de conhecimentos e critérios para perspectivar historicamente o nosso conhecimento de mundo, é um exercício complexo, que envolve diversas operações, que precisam ser compreendidas e analisadas a partir de estudos empíricos bem fundamentados e estruturados metodologicamente, para que se possa compreender como a aprendizagem histórica é mobilizada nos diferentes sujeitos e grupos sociais.

Esse movimento de interpretação da História que gera perspectivas e expectativas em relação à vida prática é também teorizado por Jörn Rüsen (2007), que aponta para o movimento essencial da educação histórica como um processo em que as experiências históricas aumentam e são qualificadas a partir de determinadas interpretações e no qual as interpretações apontam para um futuro esperado, gerando um horizonte de expectativas que orienta os indivíduos na definição das identidades e na motivação para o agir.

Esse processo cognitivo manifesta-se nas operações da narrativa histórica, que dão sustentação ao processo de elaboração da consciência histórica (Rüsen, 2007). A operação da experiência histórica expressa múltiplas temporalidades, que são comportadas nas ideias históricas dos sujeitos no tempo. Já a interpretação é operada com base nas teorias e explicações históricas, fundamentando valores e significados a partir de inferências que se relacionam às fontes históricas, convertidas em evidências plausíveis que dão sustentação às narrativas. O ponto culminante dessas operações situa-se na orientação temporal, que permite aos sujeitos vincularem passado, presente e futuro, expressando suas relações no sentido de continuidade histórica.

*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 aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos. (RÜSEN, 2007: 116)*

Há um denominador comum a partir das proposições de Rüsen e Lee: a História orienta temporalmente os sujeitos, e essa orientação tem vinculação tanto com o conteúdo das narrativas, a partir das experiências históricas extraídas de determinado conjunto de fontes – os filmes no presente caso – 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 dos conceitos epistemológicos: intencionalidade, fonte, inferência, evidência, empatia, objetividade e multiperspectividade, entre outros.

Rüsen (2012) define a consciência histórica como um processo mental que se manifesta como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático), que diferem de outros julgamentos conceitualmente claros que, em sua especificidade, podem ser explicitados. Tratam-se de formas de raciocínio, formulações de ideias e ações a partir de julgamentos propriamente históricos, justificados por meio da constituição de uma narrativa que atribui sentido ao raciocínio mobilizado.

Há uma “função de individualização” da consciência histórica, pois ela atua na formação da identidade a partir da experiência do tempo, e também da subjetividade e da intersubjetividade. Os indivíduos passam a reconhecer-se como pertencentes a um mundo que os antecede e ultrapassa temporalmente, e podem constituir significados duradouros para suas existências. É possível ainda compreender como os sujeitos se inserem num mundo marcado por conceituações históricas e, a partir da interação com os elementos da cultura histórica constituem suas identidades e se orientam historicamente.

Quando os alunos chegam à sala de aula, já se apresentam como sujeitos historicamente orientados, e o desafio é promover uma aprendizagem que mobilize carências os que os alunos manifestam na compreensão das experiências históricas. Dessa forma, levar os jovens ao contato com novas experiências históricas, e com interpretações distintas dos

elementos contidos em suas identidades e concepções de mundo, seria o primeiro passo para mobilizar a consciência histórica desses sujeitos.

*A partir do confronto entre a nova experiência temporal com os critérios de significâncias temporais específicas, que organizam as intenções da ação emocionalmente, mentalmente e cognitivamente e são formadas, intencionalmente, a partir do potencial da experiência da memória de interpretar a experiência atual e torná-la compreensível e manejável.*  
(RÜSEN, 2012: 77)

A teoria da consciência histórica permite então constituir parâmetros básicos de análise das ideias históricas e da aprendizagem dos sujeitos investigados. Nesse caso, trata-se de compreender como ocorre a aprendizagem propriamente histórica, ou seja, uma “cognição histórica situada” (SCHMIDT, 2009). Contudo, na análise da aprendizagem histórica, não é só a definição das formas de aprendizagem que se toma como tarefa. Segundo Rüsen (2012), os processos de aprendizagem concretos podem ser deduzidos e descritos em três operações:

1. Com a distinção analítica-sintética (teórica) das quatro formas de aprendizagem – tradicional, exemplar, crítica e genética – na qual a peculiaridade do caráter específico de um processo de aprendizagem histórica é identificada, ou seja, tomar as quatro formas como parâmetro básico para identificação e análise da compreensão histórica dos sujeitos investigados.
2. Com a comparação de vários processos de aprendizagem histórica entre si. Dessa forma, colocando os sujeitos em diferentes situações de aprendizagem, observando como se relacionam com um mesmo objeto **quando há um deslocamento da perspectiva de análise ou da forma de acesso a eles**, pode-se notar se há mudanças, permanências ou rupturas na forma de aprendizagem.
3. Com a dedução de **mudanças qualitativas** na aprendizagem histórica. A partir da comparação entre as formas de aprendizagem manifestadas em distintos processos, pode-se constituir uma análise ampla e observar se mudanças qualitativas na aprendizagem histórica ocorreram, analisando que estratégias, fatores e processos tornaram possível tais mudanças.

As três operações definidas por Rüsen são importantes para a presente tese, pois este estudo realiza uma observação sobre as formas de aprendizagem histórica que se manifestam a partir de uma estratégia específica: assistir filmes sobre o nazismo a partir de uma

abordagem multiperspectivada e debater coletivamente a respeito dessa aprendizagem. Assim a segunda e a terceira operações serão o foco do estudo, pois a multiperspectividade possibilitada pelas narrativas permite o deslocamento da análise, ao mesmo tempo em que a variedade de recursos técnicos e artísticos dessas produções cinematográficas possibilita a diversificação da forma de acesso à História. E ainda, a comparação das formas de aprendizagem em processos distintos possibilita a análise das estratégias, fatores e processos que possibilitam tais diferenciações.

A escolha do conceito histórico que orienta a investigação da aprendizagem também atende a critérios teóricos e programáticos, uma vez que:

*O impulso duradouro para as 'performances' de aprendizagem da consciência histórica é geralmente uma divergência estrutural entre a pressão da experiência das mudanças temporais atuais e o superávit da expectativa das intenções orientadoras do agir relativamente às condições dadas e às circunstâncias da ação. Pode haver ainda um impulso para a aprendizagem histórica, provocado pelo **fascínio que o passado exerce**, a partir de suas relíquias e tradições no presente. (RÜSEN, 2012: 85)*

Dessa forma, a utilização da linguagem fílmica, em suas dimensões artística e cognitiva, pode ser justificada como uma forma colocar os sujeitos diante diferença temporal entre a realidade vivida e o simulacro de realidade expresso na narrativa fílmica. O fascínio exercido pelo passado, no caso por um passado nazista que se configura como experiência histórica de dimensões impactantes na consciência histórica, também se coloca como um argumento relevante na atividade que se propõe como motivadora de uma dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica.

As formas próprias e os contextos sistemáticos precisam ser corretamente dirigidos, de forma a se constituir uma rede de condições teóricas específicas de aprendizagem histórica. Nesse sentido, a didática da História poderia ordenar processos de aprendizagem concretos no desenvolvimento geral e, a partir dela, ser decifrada (RÜSEN, 2012:89). Tais diretrizes propostas pelo teórico alemão colocam o grande desafio de se dirigir formas e contextos de aprendizagem, pois os limites e possibilidades desse tipo de trabalho ainda precisam ser empiricamente testados.

As fontes em questão têm fatores complicadores. Enquanto obras de arte, os filmes inserem-se na dimensão estética da cultura histórica, e seus potenciais cognitivos estão atrelados à coerência estética que potencializa os processos de apreensão de significados. Mas, tratados como fontes históricas, esbarram nas limitações da linguagem que impõem

desafios para a aprendizagem. Levar em consideração os fatores intencionais na produção da interpretação histórica operada, estabelecer os limites da objetividade da experiência histórica apresentada, entender as obras como perspectivas possíveis do passado a partir de critérios de plausibilidade, assentados nas pertinências empírica, normativa e narrativa do conhecimento histórico, são esses os desafios em questão.

Para verificar esses processos de aprendizagem, as análises do material empírico coletado a partir do estudo final se orientaram a partir das três categorias inicialmente propostas: intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. Cada um desses pontos de análise está desenvolvido a partir do confronto entre os dados extraídos do material empírico e os conceitos teóricos de referência. Em cada um dessas categorias específicas, um conjunto de desdobramentos foi observado, que permitiu compreender o processo da aprendizagem histórica a partir dos filmes para além de conceituações superficiais pré-estabelecidas.

Explicitar as análises e resultados do estudo final é o que se pretende nesse capítulo, que finaliza a presente tese, e está dividido em quatro tópicos temáticos. O primeiro é focado no conceito de intencionalidade, e descreve como as discussões do grupo focal foram direcionadas no sentido de possibilitar a percepção das intencionalidades que guiaram a elaboração das obras fílmicas assistidas.

O segundo tópico está centrado na categoria objetividade. A partir do questionamento sobre como os filmes podem fornecer conhecimentos objetivos sobre a história, os jovens fizeram exercícios complexos de cognição, no sentido de avaliar essa objetividade a partir de critérios específicos de plausibilidade e pertinência empírica, normativa e narrativa. Nesses exercícios de análise também se destacou a forma como fizeram diversas inferências ao passado e, passando da compreensão dos filmes como narrativas para sua percepção como fontes, lidaram com as evidências para responder às diversas indagações que formularam.

No terceiro tópico é esclarecida a conceituação de aprendizagem histórica situada que permite trabalhar com os filmes no ensino, para além do que comumente se propõe. A partir disso explicita-se como foi possível, no trabalho com os filmes e nos debates com o grupo focal, observar o desenvolvimento dessa concepção de aprendizagem histórica, que se caracteriza pelo aumento das experiências históricas dos jovens e pela complexificação de sua compreensão sobre os temas abordados.

E, por fim, o último ponto de análise tomou a categoria multiperspectividade como referência. Nesse âmbito, são apresentados então dois conceitos centrais, que se abrem como categorias a ser analisadas de forma mais aprofundada, por potencializarem a aprendizagem

histórica, mas ao mesmo tempo colocarem obstáculos à compreensão multiperspectivada da História. São eles: a concepção de História “sobrecarregada” e a noção de dicotomia na narrativa histórica.

## 5.1 LIDAR COM AS INTENCIONALIDADES: PASSAGEM DA COMPREENSÃO DOS FILMES COMO NARRATIVAS PARA APREENSÃO COMO FONTES

Intencionalidade é uma categoria que foi definida como complexa e importante na relação entre a aprendizagem histórica dos jovens e os filmes. Essa complexidade se apresenta porque os filmes, mesmo com um potencial de comunicabilidade de conhecimentos históricos, têm como aspecto fundamental o fato de trazerem uma intencionalidade implícita: no caso do filme “O triunfo da vontade”, o que se desvela é a intenção de propagar os ideais nazistas; Já “A Queda!” é uma obra que parte da intenção de repensar o papel dos cidadãos alemães diante do nazismo e de propor uma nova percepção da personalidade e do papel de Hitler nessa experiência histórica; Por fim, o filme “O Pianista” intenciona resgatar o sofrimento judeu sob uma ótica não maniqueísta, revelando as ações e intenções de cada sujeito no âmbito da ocupação nazista na Polônia.

Tais intencionalidades, no caso do segundo e do terceiro filme, têm por base o fato do diretor/cineasta, como sujeito que coordena todo um trabalho de reconstrução do passado a partir da linguagem fílmica, assumir um compromisso subentendido, porém não obrigatório, de abordar o passado objetivamente. A impossibilidade de fazer esse passado ser revivido integralmente conduz a um processo de reelaboração que não é explicitado claramente na tela, pois o que o espectador acessa é a imagem de um passado real, efetivamente transparente. Quanto ao filme “O triunfo da vontade”, a objetividade não é um pressuposto básico, mas também está implícita na obra. Não se trata de um filme sobre o passado, mas tem a proposta retratar feitos sob a aparência de relato fiel. Essa aparente transparência oculta intencionalidades propagandísticas e ideológicas por trás da obra em questão.

Como exercício de aprendizagem histórica, o estímulo à percepção das intencionalidades de cada obra tem o potencial de proporcionar aos jovens uma cognição histórica, uma vez que podem passar da concepção dos filmes como narrativas, para sua assimilação como fontes ou para sua refutação, como obras de falseamento histórico. Entender que os filmes são produtos da ação intencional de sujeitos que moldam a História

conforme seus pontos de referência e ideologias, e a partir dos limites e potencialidades da linguagem fílmica, trata-se de uma operação que se relaciona à epistemologia do conhecimento histórico.

No âmbito da reflexão teórica sobre o conhecimento histórico, as intencionalidades se tornam problemáticas quando se convertem em partidarismos. Uma vez que o conhecimento histórico é sempre produzido a partir de um exercício individual e subjetivo, de interpretação de vestígios do passado, há sempre o risco de se tomar o passado a partir de interesses ou posições do presente.

Tais definições esbarraram em algumas problemáticas implícitas nessa busca pela qualificação do conhecimento histórico. Dentre esses problemas, um ponto inevitável é que há uma centralidade do sujeito produtor do conhecimento no processo de seleção e organização das fontes históricas, bem como na atribuição de sentidos que fundamentam a narração do passado para o presente. O historiador profissional, assim como o cineasta, não deixa de ser também um indivíduo dotado de interesses e valores, pois sua obra dialoga com as questões sociais, políticas e culturais do mundo em que vive. As intencionalidades, ou partidarismos, nesse processo, sobrecarregam o conhecimento histórico de subjetividade.

A busca por um passado histórico, que supere o risco do partidarismo na interpretação de tais vestígios, envolve um grande grupo de profissionais que se interessam por pesquisar, organizar e interpretar o passado com base numa racionalidade, fundamentada nos critérios de objetividade e plausibilidade pautados pela produção científica da História. Mas esses indivíduos, ao narrativizarem a História a partir da interpretação das fontes, dotam-na de um sentido, que cumprirá funções de orientação no presente (RÜSEN, 2001).

O problema da intencionalidade se situa justamente na função orientadora que as narrativas históricas exercem na vida prática. Comunicar uma interpretação histórica envolve sempre o risco de partidarizar o conhecimento, defendendo determinada aceção em detrimento de outras, favorecendo olhares que qualificam ou desqualificam o passado e servem a interesses práticos no presente. Mas não se pode escapar da intencionalidade, uma vez que, quando um historiador se apropria de um conjunto de fontes para organizar fundamentar suas interpretações da História, há sempre uma intencionalidade implícita, seja com fins cognitivos, políticos ou estéticos.

No campo da ciência da História, há uma exigência segundo a qual as intencionalidades cognitivas precisam se sobrepor aos fins políticos e/ou estéticos, ainda que isso nem sempre ocorra. Dessa forma, a intencionalidade do sujeito/historiador é confrontada



com a comunidade acadêmica, que formula indagações e questionamentos à sua interpretação, impondo exigências de objetividade e plausibilidade, no sentido da busca por uma intersubjetividade do conhecimento histórico, que o liberte dos usos práticos do passado (OAKESHOTT, 2007).

Torna-se importante, então, entender que as interpretações históricas nascem dessa interação entre as fontes disponíveis, o lugar institucional de produção do conhecimento – a academia ou a indústria cinematográfica – e a carga de subjetividade que o profissional não pode anular. Como o passado não é recriável integralmente, e as lacunas das fontes precisam ser preenchidas para que a História faça sentido, resta aos historiadores reconhecer que perspectivas distintas são possíveis, mas ao mesmo tempo tentar garantir a validade objetiva de sua abordagem (KOSELLECK, 1993).

Aprender História implicaria diversos exercícios de cognição. Lee (2011-12) destaca que a História é uma forma de ver o mundo, que envolve compreender a disciplina a partir das ideias-chaves que tornam o conhecimento possível, incluindo também a forma como é possível testar e inferir afirmações, explicar eventos e processos, fazer relatos, enfim, um conjunto de raciocínios sobre os procedimentos complexos da elaboração e validação do conhecimento histórico.

A complexidade da relação entre a representação fílmica do passado e a aprendizagem histórica traz importantes contribuições para essa reflexão, a partir da estratégia adotada, que consistiu em fazer com que os jovens assistissem filmes que abordem um mesmo tema, mas que explicitamente apresentam divergências na forma como narram a história. Então, foi possível observar se os jovens percebem essas nuances e se reconsideram a forma como abordam a questão da intencionalidade nas obras assistidas.

O exercício de desvelamento das intencionalidades possibilita aos jovens estudantes o questionamento de suas compreensões iniciais a respeito da História como conjunto de relatos transparentes sobre os feitos do passado. No caso dos filmes do passado ou sobre o passado, coloca em xeque a concepção prévia de que os filmes são janelas através das quais é possível ver a História e tenciona a influência exercida pelo efeito *túnel do tempo*, que é comumente provocado pelos artifícios da linguagem fílmica.

O ponto central dessa operação na qual os sujeitos se dão conta das intencionalidades por trás de um relato histórico, é que ela permite a distinção entre fontes e narrativas. No primeiro entendimento, é possível compreender que a História se trata de um campo de conhecimento aberto à investigação e interpretação, enquanto no segundo a História é

entendida como conjunto de feitos que, combinados, dão sentido às experiências do tempo. As duas concepções são válidas, e devem ser combinadas para que se considere uma aprendizagem histórica efetiva. Quando se toma os relatos como fontes, isoladas das narrativas, o que se tem é um conjunto amorfo de vestígios do passado, que podem ser combinados e recombinaados indefinidamente, sem que se construa uma relação de fluxo temporal. Por outro lado, se os relatos são incorporados como narrativas que dão sentido a determinados conjuntos de processos acontecimentais, sem que se parta de critérios de qualificação empírica desses relatos a partir das fontes, corre-se o risco de reificar versões míticas ou falaciosas da História, que servem a interesses puramente políticos ou estéticos.

Não se pode deixar de levar em conta também que a distinção entre fonte e narrativa depende da apropriação efetuada, pois uma fonte pode ter a estrutura uma narrativa, assim como uma narrativa pode ser entendida como fonte. Em relação aos filmes trabalhados, a obra “O triunfo da vontade” é uma fonte primária, advinda do próprio período estudado, enquanto “A Queda” e o “O Pianista” podem ser qualificados como fontes secundárias, pois são narrativas construídas a partir de uma lembrança, que é interpelada por todos os fatores temporais que condicionam a apropriação que é feita da experiência histórica. Dessa forma, tais obras são narrativas e são fontes, e o processo que aqui se visou observar é como essas categorias foram mobilizadas na aprendizagem dos jovens a partir da percepção das intencionalidades.

Sendo assim defende-se aqui que essa validação do conhecimento histórico deve atender aos critérios de pertinência: **empírica**, por assentar-se em vestígios que revelam as experiências; **normativa**, por obedecer aos princípios e critérios que garantem a objetividade e a plausibilidade do conhecimento; e **narrativa**, por servir à orientação temporal e partir de parâmetros intersubjetivos (RÜSEN, 2001).

Para compreender como esses raciocínios foram mobilizados pelos jovens participantes do GF, a metodologia empregada foi provocar tensões a partir de questionamentos que gerassem conflitos cognitivos, especialmente visando a detectar a forma como tais sujeitos: compreenderam os fatores subjetivos inseridos na questão das intencionalidades da obra cinematográfica; entenderam a possibilidade de validação objetiva dos relatos a partir de critérios de pertinência empírica e plausibilidade; e assimilaram a perspectiva representada pela obra, a partir do enquadramento desses relatos como narrativas ou fontes históricas.

A partir das provocações, ou questionamentos sobre a intenção que cada filme revelava se tornou possível diagnosticar três formas de entendimento sobre a intencionalidade das obras fílmicas: **1. Intenções didáticas** – que se relacionam à dimensão cognitiva da cultura histórica e que se caracterizam pela compreensão de que os filmes tentam mostrar, divulgar, relatar ou ensinar algo sobre a História; **2. Intenções estéticas** – são percebidas a partir do entendimento que os filmes tentam aproximar o passado, pois expressam sentidos ligados às subjetividades das personagens históricas, e visam a retratar seus valores, sofrimentos, angústias e personalidades; **3. Intenções partidárias** – relacionam-se à dimensão política da cultura histórica, e revelam a forma com que os jovens compreendem os filmes como ferramentas para expressar e defender pontos de vista, iludir o espectador e exercer alguma forma de controle sobre a imagem do passado.

É possível fazer uma comparação com que havia sido constatado no estudo exploratório 1. Naquela ocasião os jovens manifestaram predominantemente a noção de que os filmes, então denominados históricos, têm intenções cognitivas e estéticas (Contar fatos importantes: **10 respostas**; Facilitar a compreensão da História: **7 respostas**; Ajudar pessoas que não leem ou não têm acesso a livros: **7 respostas**; Fazer as pessoas aprenderem sobre a História: **3 respostas**; Mostrar fatos verdadeiros: **2 respostas**; Mostrar cenas antigas: **1 resposta**; Emocionar o público: **1 resposta**).

O que se pode constatar com a comparação entre os dois estudos é que há uma clara mudança de padrão, uma vez que se identifica um novo critério a partir do qual os jovens qualificam a noção de intencionalidade nos dos filmes, as intenções partidárias, ou políticas, e ainda há uma riqueza maior de argumentos quando os jovens explicam tais compreensões. Não se pode deixar de levar em consideração que a natureza metodológica dos dois estudos é distinta, pois no primeiro foram feitas perguntas escritas sobre um termo específico, “filmes-históricos”, e agora a opção foi por fazer tais questionamentos após os jovens terem assistido aos filmes, sendo que estes estudantes agora são mais velhos e estão em outro nível de ensino, e puderam expor suas ideias durante um debate a partir da metodologia do grupo focal.

Mesmo se levando em consideração tais distinções, o que se pode notar é como a concepção de partidarismo, ou de intenções políticas sobre a História, revela um novo enquadramento do pensamento histórico, não considerado pelos jovens no primeiro estudo. Esse mesmo enquadramento, assim como a ampliação das perspectivas que nasceram do questionamento sobre a categoria intencionalidade, tem também uma relação direta com uma nova forma de se compreender os filmes, que se trata da passagem da compreensão de tais

obras como narrativas, ou janelas abertas ao passado, para sua abordagem como fontes, que fornecem evidências para se compreender as experiências históricas.

### 5.1.1 Intencionalidades didáticas e partidárias no filme “O triunfo da vontade”: a percepção dos filmes como narrativas por parte dos jovens

Após assistirem esse filme, os jovens foram questionados no sentido de verificar como percebiam suas intencionalidades. A partir desse questionamento foi possível extrair a noção de que os jovens compreenderam que o sentido fundamental da obra fílmica em questão foi divulgar uma imagem positiva do nazismo, como aparece no seguinte trecho do debate.

**Moderador:** *Por que o filme foi feito?*

**Laura:** *Pra mostrar para os outros países que eles são unidos.*

**Franklyn:** *Pra mostrar a força que o governo da Alemanha tinha na época.*

**Joseph:** *É como se fosse uma forma de propaganda mesmo, que o nazismo era um regime forte.*

**Mr. Roberto:** *Talvez tentar incentivar outros países também né.*

**Katherine:** *Incentivar outros países a aderir ao regime deles.*

Eles tiveram facilidade de compreender a intencionalidade que estava implícita na obra “O triunfo da vontade”. Mas surgiu uma problemática, pois o reconhecimento da intencionalidade da obra não levou os jovens a um questionamento daquilo que ela expressava. Mesmo reconhecendo o filme como um uma obra de propaganda, trataram-no como uma narrativa que revelava o passado, no sentido cognitivo do termo.

**Moderador:** *Então, o que a palavra propaganda lembra?*

**Mr. Roberto:** *Mostrar, divulgar.*

**Sophia:** *No caso ali era (mostrar) a organização. Tudo ali era organizado, tudo bem certinho. Mostrar assim que o nazismo era uma coisa organizada.*

**Joseph:** *Mostrar também que no nazismo as pessoas eram felizes.*

**Sophia:** *Isso, porque muitas vezes focou assim os meninos sorrindo, os soldados felizes.*

**Mr. Roberto:** *Tentar mostrar que o governo dele era o melhor tipo de governo né.*

O uso recorrente do verbo mostrar trouxe uma ambiguidade para a análise. Esse verbo pode ser entendido no sentido de apresentar um ponto de vista, trazer uma perspectiva específica ou um lado da história. Mas mostrar é um verbo que também pode ter a nítida conotação de revelar, de trazer para a vista, ou seja, é um verbo que se liga à concepção dos filmes como narrativas históricas. Induzir, ocultar, omitir, direcionar, seriam verbos possíveis para qualificar a intencionalidade da obra em questão, mas não foram utilizados inicialmente.

Mesmo quando provocados sobre o sentido da expressão propaganda, os alunos não questionaram prontamente a transparência do que a película narrava. E o mais complexo nessa relação estabelecida a partir da concepção do filme “O triunfo da vontade” como uma narrativa, que informaria sobre a experiência do nazismo de forma objetiva, é que os jovens em alguns momentos, tenderam a assimilar as ideias divulgadas pela obra fílmica. Essa primeira assimilação do filme gerou a noção de que haveria um lado bom do nazismo, que teria sido ofuscado posteriormente, por tudo o que ocorreu na guerra.

Nesse mesmo filme também se constatou a compreensão, por parte dos jovens, de que haveria algo além da intenção de mostrar o nazismo, de divulgar sua imagem e seu sucesso. Mas essa percepção de intenções partidárias no filme “O triunfo da vontade” não foi revelada no momento em que os jovens foram questionados sobre esse tema, mas em outro momento, quando se problematizou a discussão no sentido de verificar como eles qualificavam a objetividade de cada filme e o potencial que cada obra teria de contribuir para a compreensão do passado:

**Moderador:** *Esse filme (“O triunfo da vontade”) é um filme verdadeiro? Ou vocês duvidam de alguma coisa naquele filme.*

**Joseph:** *Eu acredito que o filme é verdadeiro, só que ele procura **mostrar mais as coisas boas** do nazismo.*

**Katherine:** *O Hitler é “bonzinho”.*

**Moderador:** *Alguém fez o filme e escolheu algumas partes para mostrar, e o que isso diz sobre o filme?*

**Sophia:** *Que os filmes são meio manipulados eu acho, [...] porque você falou que a Leni alguma coisa, foi contratada pelo próprio Hitler para fazer, e com certeza ele deve ter dado ordens, não, eu quero que no meu filme apareça a minha imagem de um bom líder, o meu ideal um ideal organizado, com certeza.*

**Katherine:** *Porque naquela época houve muita coisa censurada também, inclusive se eu não me engano também o Diário de Anne Frank é também um livro daquela época que a menina escreveu que naquela época foi proibido, e hoje é muito difícil de achar para comprar. Ele manipulou, porque ele queria só a imagem dele, para ele não seria útil mostrar as mortes, tudo de mal que ele fazia.*

**Sophia:** *Claro que não, [...] é exatamente o que ela falou, porque esse filme, como a gente tinha falado antes, foi uma forma de propaganda, e da onde que eu vou querer colocar alguma coisa ruim na minha propaganda, tipo pra quem estava vivendo na época, poderia não saber de tudo o que acontecia, igual a gente tem essa informação hoje né, nós temos sobre o filme é maior, só que para as pessoas que assistiram na época, com certeza “nossa”, “ollha” “o nazismo é bom!, porque ele era organizado, porque são unidos”.*

**Joseph:** *Eu queria também fazer uma relação com o filme “O menino de pijama listrado”, que mostra lá uma propaganda que fala que o campo de concentração é um lugar bom para os judeus morarem, que todo mundo é feliz lá, mesma coisa que o filme mostra ali, que o nazismo é um regime melhor que os outros.*

**Moderador:** *Isso faz com que o filme seja falso então? Não seja um filme bom para aprender ou para pensar, o que vocês pensam sobre isso?*

**Katherine:** *Eu não enxergo como relação de falso, mas como uma relação de propaganda enganosa, que quando “o milagre é muito o santo desconfia”, não é o ditado. Então eu acho que, como a “Sophia” falou, porque que ele ia mostrar a parte ruim, as coisas ruins que ele fazia, óbvio que ele vai mostrar o bom para convencer quem está de fora a aderir.*

O questionamento efetivado, sobre a veracidade da história expressa no filme, levou os jovens a realizarem um exercício de cognição em que ficou evidente a mobilização das ideias históricas a partir da noção de intencionalidade partidária, que não invalida a obra como uma narrativa possível do passado, desde que seja percebida essa limitação que a obra traz, por representar determinados interesses. Nesse processo de qualificação da experiência, incide a forma como os sujeitos lidam com as informações históricas contidas numa obra fílmica, e retomam a relação entre intencionalidade e objetividade no conhecimento histórico.

É importante ressaltar que essa compreensão dos jovens, sobre uma intencionalidade partidária reconhecida no primeiro filme, não anula a validade dessa obra para entendimento do passado. Uma perspectiva distinta do que foi constatado a respeito do terceiro filme, quando a mesma categoria de intencionalidade levou os jovens a questionar sua validade para a aprendizagem histórica.

Enfim, as compreensões que os jovens evidenciaram sobre a intencionalidade do filme “O triunfo da vontade” deixaram claro como perceberam que se tratava de uma obra de propaganda do regime nazista. Mas, por outro lado, esses estudantes não trataram esse filme como um problema para a aprendizagem, pois entenderam que o valor da obra em sua contribuição para a cognição histórica se sobrepunha às intencionalidades a partir da qual ela foi produzida. Tal visão não é problemática, mas ela pode se tornar problemática se os sujeitos se limitarem a essa compreensão. Por isso as discussões no grupo focal foram conduzidas no sentido de tensionar as concepções dos jovens, e estimular o debate buscando a complexificação dessa aprendizagem.

### 5.1.2 Intencionalidades estética e didática no filme “A queda!”: uma transição da compreensão dos filmes como narrativas para sua qualificação como fontes

Em relação ao segundo filme, “A Queda!”, a categoria das intencionalidades didáticas também se manifestou, além da percepção que a obra também revelava intenções estéticas, mas não partidárias. Constatou-se também como uma concepção dos filmes como narrativas ainda direcionava o olhar dos jovens. Quando questionados sobre a intencionalidade do segundo filme, e se faziam relação desta obra com o primeiro filme assistido, algumas respostas revelaram essa tendência:

***Sophia:** Eu acho que ele quis mostrar bem o momento mesmo [...]. Esse filme ajudou a ter uma ideia mais real, de como foi aqueles últimos meses, momentos, lá de Hitler. De como ele era assim. Eu acho que ele era meio bipolar, porque de um lado assim ele tratava as pessoas bem, e do outro já tinha ataques. Sei lá, para mim ele quis mostrar um momento histórico, e não propor assim, ir para aquela ideia como no outro filme.*

***Katherine:** É que estabelece assim uma relação, entre a ascensão, no primeiro filme, de quando ele começou, e esse mostra a queda dele realmente.*

**Moderador:** *Você acha que os dois filmes se completam?*

**Katherine:** *Sim, pois o primeiro passa o começo, como ele foi, as saudações, mostrava tudo. E esse já passa a queda, o final do mandato, do governo dele. Um interage com o outro, digamos assim.*

O desenvolvimento desse ponto do debate foi muito importante, pois a argumentação dos jovens demonstrou a convicção de que, por se referirem a períodos diferentes, os filmes seriam complementares. O primeiro mostraria o início do nazismo e o segundo sua derrocada. Trata-se de um problema de compreensão derivado especialmente da relação que os filmes estabelecem com as protonarrativas dos jovens, nas quais a compreensão do passado se manifesta como um conjunto de relatos que somados contam o todo da história. Essa complementaridade entre os relatos evidencia a assimilação das obras como narrativas, e remete à convicção inicial dos jovens de que, assistir a diversos filmes pode levar a um aprofundamento da compreensão, sem que se leve em consideração os processos constitutivos de cada obra e as intenções que eles trazem.

Mas a dinâmica da pesquisa foi justamente colocar problemas para esses raciocínios iniciais, e fazer com que os jovens percebessem os filmes para além dessa ideia de transparência. Por isso, em um dado momento, a intervenção do moderador, informando que a realização de um filme é um ato intencional, e lembrando aos jovens que o diretor do filme “A Queda!” era um alemão, provocou uma mudança brusca na leitura dos jovens.

**Moderador:** *Quando alguém faz um filme, ele é feito a partir de uma história, mas quem conta a história é o diretor do filme, é ele quem escolhe cada cena. A gente tem a impressão de que está vendo o que aconteceu, mas quem está escolhendo o que a gente vai ver é o diretor [...]. Esse diretor já é contemporâneo, é um cineasta alemão que resolveu contar a história, aí foi lá conversar com a secretária, foi ler o livro do historiador. O que esse diretor queria, o que ele queria passar para a gente?*

**Fernanda:** *Na minha opinião eu acho que ele queria mais é mostrar o comportamento do Hitler, da forma que ele lidava e da forma que ele caiu. [...] Porque o Hitler era o chefe deles, por mais, tudo o que acontecia vinha do mandato dele, todo mundo obedecia ele, então era ele que.*



**Sophia:** *E também pelo fato dele ser alemão, mostrar assim o sofrimento do povo, é a destruição de tudo aquilo, que o nazismo causou para a Alemanha, um fato histórico também, não só o Hitler.*

**Fernanda:** *Dai aconteceu que eles lutaram, mataram cinquenta milhões de pessoas, e no final fizeram um acordo, continuaram juntos. Então acabou que eles só mataram as pessoas e que não deu em nada. Deu só em mortes.*

**Katherine:** *Eu penso, ao meu ver, precisou morrer cinquenta (milhões de) pessoas, para estabelecer quem era certo, quem era errado. Para eles realmente pararem para pensar. Brigaram, brigaram, mataram gente inocente e quem não tinha nada a ver com isso, e chegar lá no final [...] uma Europa destruída para nada.*

**Joseph:** *Eu acho que ele quis mostrar também que os alemães, o povo alemão, que eles sofreram com a guerra. Não sei, é claro que tem os judeus e os outros lá que morreram, mas também mostra que os alemães também morreram bastante gente com a guerra, que ficou tudo destruído, e a gente não pensa nisso.*

Nesse trecho da discussão, há um claro embate de posições. Fernanda e Katherine reificam a noção dos filmes como obras que trazem intenções didáticas, e abordam o segundo filme a partir da ideia de exemplaridade. Nessa perspectiva, haveria uma conexão interna entre os dois filmes, pois o primeiro ensina como o nazismo teria se tornado algo grandioso por ser uma promessa de vitória, a partir da centralidade da liderança de Hitler, e o segundo mostra o resultado dessa mesma história, com o fracasso do nazismo e suas consequências. A intencionalidade do segundo filme seria, no caso do entendimento dessas jovens, mostrar os erros de Hitler e dos nazistas, ensinando o espectador sobre os exemplos da história.

Mas as falas de Sophia e Joseph tornaram mais complexa essa noção da intencionalidade, e evidenciam uma passagem da compreensão dos filmes como narrativas, para o entendimento dessas obras como fontes, especialmente porque esses jovens começaram a indagar as intencionalidades do diretor, como sujeito que conta uma história a partir de uma perspectiva específica.

Sophia ressaltou que o fato do diretor ser alemão de alguma forma já faria com que ele compreendesse o tema por outra perspectiva, a partir de uma identificação com o sofrimento de seu povo. Dessa forma, ao invés da transparência do relato histórico na tela, o que a jovem percebe é a subjetividade do diretor, como sujeito que tenta reconstruir uma interpretação histórica. Joseph também segue a mesma trilha a partir das ideias expressadas pela colega, e

ainda ressalta como isso representou um ganho cognitivo para eles, uma vez que entende que a obra traz um olhar novo sobre o tema, que não haviam pensado.

Nesse processo da aprendizagem, a perspectiva que o segundo filme trazia de ressaltar o nazismo sob um viés diferente do primeiro já havia sido percebida pelos jovens. As primeiras falas dos jovens sobre a obra já haviam deixado claro que perceberam elementos que não levavam anteriormente em consideração, como a questão do sofrimento dos alemães e dos equívocos de Hitler. Mas, quando indagados sobre a questão da intencionalidade da obra, alguns deles passaram a interpretar o filme como uma obra que trazia a perspectiva dos alemães sobre o nazismo, especialmente a partir das intenções do diretor do filme e das memórias da secretária de Hitler.

Nesse momento é importante retomar a noção de aprendizagem histórica de Rüsen, segundo a qual não é possível definir com clareza o momento em que se efetiva a aprendizagem histórica, uma vez que não há uma linha demarcatória que permita distinguir em todos os casos quando se passa da assimilação de uma informação para sua qualificação a partir do pensamento histórico. Para esclarecer essa definição, Rüsen usa a metáfora da natação, demonstrando como só se é possível aprender a nadar nadando, mas não é fácil distinguir a passagem de um debater-se na água para o efetivo nadar. Em determinados momentos, os sujeitos são confrontados com informações e questões antes não pensadas e, de repente, uma virada possibilita um salto qualitativo no pensar historicamente (RÜSEN, 2010).

Quando o questionamento sobre as intencionalidades da obra foi colocado na discussão sobre o primeiro filme, os jovens entenderam que tratava de uma propaganda do nazismo. Mas isso não os levou a formular algum tipo de questionamento sobre a objetividade do que estava sendo apresentado na tela, tanto que o verbo mais utilizado para falarem dessa intencionalidade da obra foi “mostrar”, como se o filme sempre mostrasse o passado tal como ele aconteceu. Mas ao serem confrontados com a informação que o segundo filme foi realizado a partir das memórias de uma alemã, e dirigido por um alemão, ocorreu um *insight*, e surgiu a possibilidade de criar-se uma tensão na concepção dos filmes como narrativas, ou relatos prontos e transparentes do passado.

Dessa passagem, com a percepção da opacidade dos filmes, e com possibilidade de questionar as intenções que cada obra carrega, os jovens ampliaram seu arsenal de interpretação histórica a partir dos filmes. E isso não se efetivou simplesmente pelo fato dos jovens terem assistido a filmes diferentes, mas por terem sido levados a participar de um

movimento de reflexão a partir do debate em grupo, e também por terem confrontado as percepções das obras durante o andamento do processo investigativo.

Essa constatação por si só já coloca em questão as formas tradicionais de se pensar a aprendizagem a partir dos filmes. Não é apenas a exibição de uma obra que garante a compreensão dos jovens. E assistir a filmes com diferentes abordagens também não garante que os jovens criem conflitos cognitivos, uma vez que a tendência inicial é assimilar os filmes como relatos complementares. Por fim, **não há linearidade na aprendizagem histórica**, e sim uma relação complexa entre assimilação de conteúdos e perspectivação do passado, que ocorre de formas distintas, de acordo com os sujeitos.

### 5.1.3 Intencionalidades estética e partidária no filme “O pianista”: filmes como fontes para entendimento das disputas pelo passado

Após assistirem ao filme “O Pianista”, os jovens não manifestaram, em nenhum momento, a concepção de que a obra teria uma intenção didática. Fizeram a leitura desse filme pelo viés da perspectivação, entendendo que a obra mostrava somente intenções estéticas ou partidárias. Isso revela como houve uma mudança de padrões no processo da pesquisa. A concepção de complementaridade das narrativas, que predominou nos dois primeiros filmes, foi derrubada pela constatação de que a intencionalidade pode ter relação com as convicções e posições de quem realiza a obra. Assim os jovens mudaram a terminologia para se referir aos filmes, e passaram a tomar por referência a concepção de que tais obras são fontes para auxiliar na interpretação do passado, e não mais relatos complementares sobre o passado.

Entre as ideias formuladas pelos jovens, a respeito da análise das intencionalidades das obras fílmicas, foi observado também como percebem intencionalidades estéticas nas obras. Nesse caso, os filmes são interpelados a partir da forma como expressam sentimentos e visam a comunicar os sentidos implícitos na ação dos sujeitos. Tal forma de compreensão se fez presente no debate sobre o terceiro filme, e surgiu num momento em que os jovens abandonaram a concepção dos filmes como narrativas que revelam o passado. Nesse caso, não é o que o filme ensina sobre o passado, mas como ele aproxima o espectador do passado a partir de imagens que ele permite construir. A concepção de intencionalidade estética é nítida no seguinte trecho:

**Moderador:** *O que levou o diretor judeu a pegar a história de um pianista judeu, colocá-la num filme e mostrar para o mundo inteiro?*

**Marcio:** *Mostrar o sofrimento dele.*

**Sophia:** *Mostrar a luta do pianista para sobreviver.*

Quando questionados sobre as intencionalidades do filme “O Pianista”, tanto o jovem Marcio quanto a jovem Sophia voltam a utilizar o verbo mostrar, como forma de se referir à forma como o filme representa uma experiência do passado. Mas ao invés de mostrar o passado, o filme mostraria a experiência de um sujeito do passado. Nesse caso, o protagonismo do pianista é visto sob a perspectiva de que há uma intenção de comover o público, e não especificamente ensinar História.

Essa percepção de que haveria uma intencionalidade estética na constituição da obra foi uma importante contribuição para a aprendizagem, pois permitiu que questionassem sua objetividade. Se até o segundo filme havia uma confiança naquilo que as obras exibiam, a partir do terceiro filme nota-se certa desconfiança, ou a compreensão de que os filmes podem querer dizer algo além do que a própria História revela.

Enquanto no debate sobre segundo filme os jovens se deram conta que os filmes poderiam não ser simplesmente complementares, permitindo sua abordagem como fontes perspectivadas, limitadas por fatores referentes aos espaços, tempos e sujeitos da obra, no terceiro filme outro *insight* ocorre, a partir da percepção que essas perspectivas poderiam revelar intenções não somente didáticas na produção das obras fílmicas. Mas enquanto Sophia e Marcio focaram-se nessa noção de intencionalidade predominantemente estética, a partir da qual o filme teria sido feito para comover os espectadores com o sofrimento de um judeu perseguido, um contraponto a essa ideia possibilitou aos jovens conceber que talvez essa intencionalidade revelasse também um ponto de vista partidário:

**Monique:** *Sei lá professor, acho que o filme mostra só o lado dos judeus só. Só o lado que eles sofreram ali, e os nazistas só mal, mal, mal... Não mostra o outro lado.*

**Moderador:** *Qual seria esse outro lado?*

**Monique:** *O outro lado, o nazismo era muito bem organizado, não é só o lado que todo mundo mata todo mundo, e não sei o que, não sei o que.*

A estratégia de trazer filmes com abordagens distintas mobilizou questionamentos que possibilitaram aos jovens a passagem da concepção dos filmes como narrativas para a compreensão dos filmes como fontes, com o questionamento da intencionalidade que tais obras carregam. Uma ideia mais aberta da história, que deixa de ser tomada simplesmente como um retrato do passado e pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos limitados e perspectivados sobre os passados possíveis.

TABELA 10 – FORMAS DE INTENCIONALIDADE PERCEBIDAS PELOS JOVENS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM QUE REVELAM

<b>Formas de intencionalidade</b>	<b>Filme</b>	<b>Argumentos utilizados</b>	<b>Concepções</b>
<b>Didática</b>	“O triunfo da vontade”	Mostrar a união do nazismo para outros países Mostrar a força do governo alemão Mostrar que no nazismo as pessoas eram felizes	Ver o passado  Aprender mais sobre o passado
	“A queda!”	Mostrar bem o momento mesmo Complementar o primeiro filme, mostrando os dois momentos do nazismo Mostrar o comportamento de Hitler Mostrar o sofrimento do povo e o que o nazismo causou para a Alemanha	Ver o passado  Aprender mais sobre o passado  Aprender com os erros do passado
<b>Estética</b>	“O pianista”	Mostrar o sofrimento do pianista Mostrar a luta do pianista	Provocar comoção
<b>Partidária</b>	“O triunfo da vontade”	Incentivar a adesão de outros países	Entender o passado
	“O pianista”	Mostrar só o lado dos judeus Mostrar o nazismo apenas como mal	Perceber a manipulação do passado

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

Os jovens manifestaram determinadas compreensões que revelam a forma como apreenderam o todo de cada filme. O filme “O triunfo da vontade” foi visto predominantemente como uma obra que mostra o passado e ensina sobre ele, mas também se revela partidário por incentivar a adesão ao nazismo e mostrar só seu lado bom. Já o filme “O

Pianista” foi entendido como uma obra que tenta comover o público, mas especialmente mostrar apenas um lado da história de forma positiva, criando uma imagem negativa da história dos outros. Por fim, o filme “A queda!” foi entendido como uma obra neutra, que revela melhor o passado e ainda dá lições sobre ele.

Contudo é relevante entender que a concepção dos filmes como obras que carregam uma intencionalidade que pode se vincular a interesses próprios, de convencimento para uma causa e reforço de imagens e ideias parciais sobre um tema, possibilitou a esses jovens a passagem para uma terceira forma de compreensão sobre os filmes. Não se pode deixar de pensar em progressão, e distinguir as formas de compreensão pelas quais os jovens passaram nesse processo: **1.** Filmes mostram o passado, e distintas versões são complementares; > **2.** Filmes mostram parte do passado, e distintas versões representam perspectivas subjetivas, ou pontos de vista; > **3.** Filmes mostram parte do passado, e distintas versões podem revelar partidarismos, que tentam usar o passado para defender posicionamentos.

## 5.2 QUESTIONAR A OBJETIVIDADE: CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO COM FILMES

No ponto anterior, foi efetivada uma análise do material empírico a partir percepção das intencionalidades. Como contribuição central, notou-se que houve um movimento de progressão, por parte dos jovens, na percepção de intencionalidades, o que proporcionou uma qualificação da aprendizagem histórica desses sujeitos. Essa aprendizagem se definiu a partir do instante em que os jovens passaram da apreensão pura e simples do passado representado na tela, para sua qualificação como obra que traz olhares específicos sobre o que é representado.

Nesse movimento de aprendizagem, é importante notar como a categoria objetividade assumiu papel central na mobilização das ideias históricas dos jovens. Dessa forma, no presente ponto, pretende-se analisar como os alunos articularam a relação entre objetividade e intencionalidade nas obras fílmicas. Para tornar possíveis tais análises, foi fundamental estabelecer direcionamentos para o debate no GF que conduzissem a indagações sobre a objetividade possível no conhecimento histórico mobilizado pelos filmes.

É importante perceber como há um movimento de apropriação dos filmes como fontes, o que leva os jovens a fazer inferências e buscar evidências, num processo de aprendizagem que problematiza a objetividade do conhecimento histórico proporcionado pelos filmes. As análises que se seguem buscaram compreender essas operações, sem perder de vista os limites e potencialidades da linguagem fílmica nesse processo.

A possibilidade dos alunos olharem um filme e não concebê-lo como recriação fidedigna do passado, entendendo-o como uma interpretação do orientada por experiências e expectativas dos sujeitos que o produziram, foi um primeiro passo. Agora se constitui uma nova problemática que relaciona os limites da objetividade da história representada nos filmes, e como os jovens qualificam essa objetividade a partir de critérios específicos de validação.

### 5.2.1 Qualificação da objetividade nos filmes por parte dos jovens a partir de critérios de pertinência

O que se observou anteriormente foi como os jovens tendiam a tomar os filmes como narrativas complementares, que se integravam de maneiras mais ou menos harmônicas ao conjunto da narrativa que formulavam acerca do nazismo. Mas, no contexto do debate em grupo, afloraram as percepções sobre as divergências entre as narrativas em questão, o que levou os jovens a tomarem as obras cinematográficas como fontes, a partir das quais começaram a fazer inferências e passaram a buscar evidências, mobilizando categorias complexas do pensamento histórico.

Essa quebra de padrão conduziu os jovens a exercícios do pensar historicamente, que abriram seus horizontes para novas possibilidades interpretativas. É esse movimento de interpretação e reinterpretação da História a partir dos filmes que foi analisado com mais acuidade, buscando evidenciar os processos específicos de cognição histórica. Vejam-se as questões levantadas nos seguintes trechos:

***Moderador:** Vamos pensar no seguinte: o filme foi feito principalmente a partir da memória da Traudle Jung, que é a secretária do Hitler. A memória de uma pessoa, como ela contribui, vocês acham que ela já é suficiente para ter essa dimensão do real, do que aconteceu?*

**Mr. Roberto:** *Acho que não, a memória dela foi só o que ela vivenciou, o que ela viu, o que ela escutou, então ela não viu exatamente tudo, ela conviveu com o Hitler e tal, mas só que ela não presenciou todos os momentos, ela não estava junto com ele em todos os momentos.*

**Fernanda:** *E a memória dela vai falar mais do jeito que ela olhava, como ela via o Hitler.*

**Moderador:** *A Monique disse que esse filme (O pianista) mostra só um lado, o sofrimento judeu, então esse é um filme falso?*

**Sophia:** *Não, porque é um ponto de vista. Igual ao outro lá, foi baseado num livro da secretária, no ponto de vista, na visão dela. Igual, o professor passou três filmes e cada um tem um ponto de vista, se você unir todos você consegue construir, se você assistir só um, igual a Monique falou, você fica com aquilo lá, mas quando você assiste outro, com outro ponto de vista, abre sua mente para você conseguir juntar os dois e ver, não, teve esse lado, os alemães também sofreram, **mas não eram todos os alemães que eram ruins.***

**Mr. Roberto:** *Eu acho que o filme foi baseado no que vivenciou o pianista, então não dá para se afirmar que foi realmente daquele jeito, porque nós não estávamos lá quando isso aconteceu, para afirmar realmente, então isso é baseado, não é de fato mesmo comprovado.*

A noção de que os filmes expressam pontos de vista, ainda que oscilando entre a ideia de complementaridade e a noção de relativismo, provocou importantes exercícios cognitivos. Isso representa, de forma clara, a mudança no padrão de interpretação dos filmes, de narrativas para fontes históricas. É importante observar que a perspectivação dos filmes como obras carregadas de intencionalidades, que não dão conta de mostrar o todo do passado, também contribuiu para que os jovens começassem a pensar nos fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico, como foi possível observar na análise sobre como qualificaram a objetividade nos filmes.

Assim é preciso compreender de que forma as ideias históricas mobilizadas sobre os filmes, como fontes históricas, partem de pressupostos de objetividade/plausibilidade do conhecimento histórico neles contido. Conforme Adam Schaff (1983), duas concepções fundamentais distinguem a forma como a objetividade histórica pode ser qualificada a partir



da noção de verdade, a primeira considera a possibilidade de se atingir a verdade sobre o passado independente do contexto de produção do conhecimento, e a segunda entende que o contexto de produção do conhecimento limita a possibilidade da verdade no conhecimento. J. C. Reis (2006) chama essas concepções de *realista* e *nominalista*. A primeira entende que o passado em si pode ser atingido pela qualificação metódica da objetividade no conhecimento histórico. Enquanto a concepção nominalista compreende que essa objetividade só se realiza em termos da construção do conhecimento a partir de princípios delimitados pelas regras do meio e do método, mas isso não significa um acesso ao real.

Ambas as concepções se manifestaram na compreensão dos jovens: **1.** Na fala de Sophia os filmes são parciais por representarem pontos de vista, mas a soma dos pontos de vista possibilita a apreensão do passado objetivo (perspectiva realista da História – **o passado existe em si**); **2.** Nas falas de Mr. Roberto e Fernanda, tanto segundo como o terceiro filme são baseados nas memórias dos sujeitos, então a fonte é limitada e não há de fato acesso possível a esse passado (perspectiva nominalista da História – **o passado é inatingível**). Mas na dinâmica do debate, esses posicionamentos foram tensionados, para se perceber a possibilidade de mobilização de novas ideias históricas:

***Moderador:** Cada um vai sempre mostrar um ponto de vista, não há um passado por trás dos pontos de vista?*

***Katherine:** A verdade está ali, é o que aconteceu, mas cada um tem o seu jeito de ver, assim como todos que estão aqui tem um método de ver o nazismo, de encarar. Então os produtores dos filmes, seja do relato do livro da secretária, do livro do pianista, cada um tem o seu método de ver as coisas, porque todos não são iguais, cada um tem o seu modo de ver, de encarar a situação.*

***Moderador:** Mas então não há como dizer que um filme reconstrói uma história? Cada um vai mostrar uma parte só?*

***Fernanda:** Ele consegue reconstruir, mas de uma forma diferente eu acho, porque nem todos eles vão mostrar a mesma coisa. Ele mostra que o nazismo era contra os judeus e tudo, só que cada um vai ter um ponto de vista, cada um vai ter uma ideia, não a mesma ideia assim do que é o nazismo.*

Novamente nota-se que os jovens têm muita dificuldade em lidar com essa categoria objetividade, até porque eles assimilam objetividade a verdade. Dessa forma, há ainda uma

terceira concepção, aquela que nega a possibilidade da objetividade no conhecimento histórico, revelada nas falas de Fernanda e Katherine: **o relativismo**. Nesse caso, o passado não existe em si, o que se tem é sempre um olhar subjetivo e parcial, que não pode ser validade nem sob a forma de representações plausíveis.

TABELA 11 – CONCEPÇÕES DE OBJETIVIDADE UTILIZADAS PELOS JOVENS A PARTIR DO CONFRONTO ENTRE DISTINTAS PERSPECTIVAS

Formas de apreensão da objetividade a partir do confronto de perspectivas	
<b>Realismo</b>	Soma das perspectivas possibilita acesso à experiência
<b>Nominalismo</b>	Não há acesso direto ao passado, apenas representações perspectivadas
<b>Relativismo</b>	O passado é inatingível, e se limita aos pontos de vista

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

É interessante então notar como a jovem Sophia tenta contrapor essa visão das colegas, e define um procedimento a partir do qual se poderia chegar ao conhecimento objetivo a partir dos filmes, ou seja, a objetividade seria garantida a partir de critérios de validação:

*Sophia: Eu acho que para ser tipo um filme bom mesmo não deveria ser, igual o professor falou, porque tudo influencia, porque um foi dirigido por uma alemã, outro por um alemão, outro por um judeu. Devia ser alguém de fora que juntasse tipo as entrevistas, tudo, dessas pessoas que tiveram lá e alguém fora neutro fizesse um filme, que daí eu acho que seria assim mais impactante porque pelo fato de não ter muito aquela influência assim, ah eu sou judeu eu vou mostrar que, tá certo os judeus sofreram mesmo só que também teve outro lado, ia ser bom se tivesse em um filme só, não a gente precisar ver bastante para criar um ponto de vista.*

Se a noção de intencionalidade foi importante para gerar o debate sobre a perspectividade na história, ela também mobilizou o questionamento da objetividade, como ficou evidenciado na fala da jovem Sophia, quando ela afirma que o ideal seria um filme só, feito por uma pessoa que tomasse uma postura de imparcialidade para trazer o máximo de dados e compreensões possíveis sobre o passado. A jovem se firmou num ponto específico de validação, a partir de um padrão normativo de produção da obra fílmica seria garantida a objetividade de um relato. Essa normatização, na concepção da jovem, seria a produção de

uma obra imparcial, que se isentasse de representar uma perspectiva, buscando representar vários pontos de vista.

Mas a perspectiva dessa jovem não se tornou consensual entre seus colegas, por isso é preciso compreender as características centrais dessa operação de qualificação dos filmes como fontes, especialmente porque os jovens partem de critérios de objetividade e plausibilidade para tais fontes que, em alguns casos, trouxeram concepções alternativas de validação do conhecimento histórico.

**Moderador:** *Vocês diriam que algum dos filmes que assistimos é mais histórico, mais verdadeiro?*

**Anne:** *Eu acho que todos são confiáveis, porque foi o que viveram.*

**Katherine:** *É o ponto de vista de cada um, você juntando cria o seu ponto de vista.*

**Anne:** *É baseado num fato real.*

**Laura:** *Eu acho que o primeiro filme foi o mais real, foi gravado lá mesmo, eu acho que é o mais real, porque ninguém dirigiu nada o filme, ninguém fez do jeito que quis.*

**Moderador:** *Concordam ou discordam?*

**Sophia:** *Eu não concordo, porque no primeiro a diretora foi paga lá para gravar, e gravou só as partes boas. Tem o fato também de ter sido aquela coisa real lá na época, que tipo em filmes talvez não se possa retratar igualzinho, só que eu não acho que foi o mais real.*

**Moderador:** *Qual você acha?*

**Sophia:** *Eu acho que foi o segundo, [...] porque mostra bem o Hitler assim, e nos outros não mostra ele realmente assim, onde ele ficava lá embaixo comandando, eu acho assim que foi o mais real... até as bombas.*

**Fernanda:** *Eu concordo com a Sophia, porque no segundo filme mostra bem a força que o Hitler tem, a imagem dele é muito forte. Por mais que ele tenha morrido, todos obedeciam como se ele tivesse mandando, como se fosse a vontade dele.*

**Mr. Roberto:** *Mostra o poder de liderança que ele tinha.*

Esse trecho da discussão revela algo muito importante sobre a forma como os jovens qualificam a objetividade histórica nos filmes, porque ajuda a compreender um pouco a forma como a consciência histórica opera em relação aos critérios de validação do conhecimento em

questão. Ao definir critérios de objetividade para o conhecimento histórico, que superassem a primazia do método como fundamento para essa qualificação, e que também estivessem além das críticas dos teóricos da narrativa, Rüsen (2001) definiu três critérios de pertinência a partir dos quais se pode falar em um conhecimento histórico com uma objetividade válida intersubjetivamente: pertinência empírica, pertinência normativa e pertinência narrativa.

A definição desses critérios de pertinência já foi efetuada, mas vale lembrar que se tratam da qualificação da interpretação histórica: **1.** Por se fundamentar numa experiência histórica contida nos acervos da memória e nos vestígios do passado – **pertinência empírica**; **2.** Por seguir os procedimentos e obedecer aos fundamentos da pesquisa histórica – **pertinência normativa**; **3.** Por contribuir para a interpretação do fluxo temporal, ligando passado, presente e futuro, e dando sentido ao mundo vivido – **pertinência narrativa**.

No caso dos jovens, o que ficou claro foi uma oscilação entre as três pertinências para qualificar a objetividade dos filmes assistidos. A jovem Anne usa o critério da pertinência empírica, ressaltando que todos os filmes são baseados em experiências históricas efetivas: o primeiro por pertencer ao tempo do acontecimento e os outros dois por partirem de relatos de memória. Enquanto isso Laura, ainda analisando sob o critério da pertinência empírica, considera que apenas o fato de pertencer à época pode garantir essa objetividade, por isso afirma que apenas o primeiro filme é válido.

Essa percepção das duas jovens é contestada por Sophia, que direciona o debate para outros critérios de validação da objetividade da experiência histórica. Primeiramente, ao questionar o relato do primeiro filme por se tratar de um trabalho de propaganda, Sophia critica esse relato a partir de um critério de pertinência normativa, com a crítica da fonte. Por mais que a obra tenha sido produzida na época, sua intencionalidade prejudica sua qualificação sob o ponto de vista da objetividade. Note-se como esse posicionamento crítico em relação ao primeiro filme surge apenas no último debate, evidenciando mudanças na aprendizagem histórica conforme o desenvolvimento da pesquisa.

E Sophia, ao definir o segundo filme como o mais verdadeiro, passa a usar o critério da pertinência narrativa. A sensação de proximidade com a experiência histórica e o fato de suprir uma carência de orientação dos jovens, que tinham outra imagem de Hitler e dos Nazistas, são os fatores que levam a jovem a considerar os segundo filme o mais real. Esse mesmo ponto de vista, a partir da pertinência narrativa, que qualifica a objetividade dessa obra fílmica e é corroborado por Mr. Roberto e Fernanda, que reforçam a identificação com o segundo filme. Esse filme manifesta então o que Rüsen (2007) chama de coerência estética e

coerência retórica da narrativa histórica, quando uma narrativa alcança um nível de proximidade das expectativas do público, contribuindo para sua orientação.

Para Rüsen (2007), nas narrativas históricas a coerências estética e retórica agem no convencimento dos sujeitos quanto à forma com que orientam sua subjetividade, na formação de identidade e práxis, ou seja, de autorreconhecimento no fluxo do tempo e na orientação dos processos de tomada de posições e decisões:

*[...] a retórica concentra-se, na estética, no efeito que o construto linguístico de sentido tem no agir, liberando os sujeitos de constrangimentos prévios para determinada ação, fomentando sua reflexão sobre outras formas de ação, dispondo-os, assim, a um agir novo, qualitativamente diferente. Na estética, a retórica torna-se metapragmática: ela faz lidar com o próprio agir, provoca tomada de posição dos sujeitos agente quanto ao agir, fazendo-os ganhar mais liberdade. (RÜSEN, 2007: 38)*

O que o teórico alemão está alertando com tais definições, acerca da coerência estética e retórica da narrativa histórica, é que o poder de convencimento de uma narrativa histórica encontra-se na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação latentes na cultura histórica. E, nesse sentido, Rüsen conclui que a ciência da História, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico na vida:

*A ciência tem de ser entendida, afinal, como uma estrutura formal das constituições históricas de sentido, que não abrange suficientemente os conteúdos que conferem significado à história a ser escrita, como grandeza orientadora da vida humana prática. (RÜSEN, 2007: 75)*

Apesar de observar como a produção científica da História não dá conta de todas as carências de orientação que a cultura histórica apresenta, Rüsen enxerga, especificamente na produção científica do conhecimento histórico, uma espécie de universalidade antropológica, ou seja, uma base racional fundamental para abarcar a reflexão histórica como orientadora da vida prática. Por isso o entendimento de como as concepções dos jovens se aproximam, ou se distanciam, de critérios científicos da validação do conhecimento transmitido pelos filmes é relevante nessa pesquisa.

TABELA 12 – CRITÉRIOS DE PERTINÊNCIA MOBILIZADOS PELOS JOVENS PARA ESTABELECEER A OBJETIVIDADE NOS FILMES

<b>Qualificação da objetividade a partir dos critérios de pertinência</b>		
<b>Pertinência</b>	<b>Filme</b>	<b>Constatação</b>
<b>Empírica</b>	“O triunfo da vontade”	É objetivo por ser uma fonte da época
	Todos	Revelam acontecimentos vivenciados na época
<b>Normativa</b>	“O triunfo da vontade”	Não é objetivo, por ser uma fonte duvidosa, encomendada
	“O pianista”	Não é objetivo, apresenta uma visão parcial e revela somente o ponto de vista dos judeus
	Filme ideal	Um filme que anulasse a intencionalidade do sujeito/autor seria efetivamente objetivo
<b>Narrativa</b>	“A queda”	Mostra a personalidade de Hitler de uma forma mais clara e aproximada ( <b>coerência estética</b> )  Faz as pessoas entenderem melhor a história do nazismo ( <b>coerência retórica</b> )

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

Fica claro como pertinência narrativa termina por ser o critério mais forte na argumentação dos jovens sobre a validação das experiências históricas retratadas no segundo filme. E, note-se novamente que o terceiro filme, que havia sido assistido no mesmo dia do debate, não foi em momento algum citado como o mais verdadeiro. Isso se deve, especialmente, porque ele reforça uma visão que os jovens já tinham consolidada, a dos judeus como perseguidos e vítimas da história, não causando tanto impacto nos seus processos cognitivos como nas duas películas anteriores.

Enfim, é importante perceber que os jovens qualificam historicamente os filmes. Mesmo levando em consideração os fatores da linguagem, essas obras são entendidas como fontes, a partir das quais se pode elaborar o conhecimento histórico. Contudo a crítica das fontes, que os historiadores consideram central na análise histórica, não é tão importante para os jovens quanto a forma como tais fontes podem suprir suas carências de orientação, e gerar novos entendimentos sobre o passado.

## 5.2.2 Mobilização de inferências e evidências históricas a partir da qualificação da objetividade nos filmes

No processo de interpretação das experiências históricas elaborado pelos sujeitos, é importante compreender de que maneira eles mobilizam as categorias que validam o conhecimento histórico. Como já se ressaltou a proposta de abordar a História de forma multiperspectivada a partir dos filmes nasceu, justamente, da inquietação sobre como os jovens lidavam com os filmes com base em uma certeza de objetividade inerente, por meio da noção de que tais obras cinematográficas representariam reproduções do passado, produzidas com fins didáticos e informativos.

Com a abordagem multiperspectivada, os jovens passaram da percepção dos filmes como narrativas para o entendimento de tais obras como fontes. Isso possibilitou a mudança do padrão da concepção de acesso direto ao passado, para a perspectivação do passado como algo a ser descortinado a partir de movimentos de análise mais complexos. Nesse sentido, os conceitos de segunda ordem **evidência** e **inferência** se tornam importantes ferramentas do pensamento histórico mobilizadas pelos jovens.

O primeiro conceito em questão é o de evidência. Trata-se de um conceito central para a presente pesquisa, uma vez que os filmes podem ser considerados como fontes históricas que fornecem evidências, a partir das quais se pode sustentar ou refutar argumentos, afirmações e interpretações históricas. Ser capaz de identificar evidências no interior de uma produção fílmica envolve a competência de lidar com o que está além da narrativa expressa na tela, desenvolvendo um quadro de referência sobre a experiência em questão.

Conforme as definições de Rosalyn Ashby (2006), é preciso saber distinguir entre fontes e evidências históricas, que são dois conceitos que tendem a ser confundidos, especialmente quando se trata de abordá-los no ensino de História. Tal distinção envolve ir além da simples noção de que as fontes servem à confirmação de informações relativas aos acontecimentos. O pressuposto é que uma fonte diz respeito a um conjunto de informações sobre o passado, e elas só se tornam evidências quando se consegue extrair dados que respondam às questões formuladas. Uma fonte não pode ser tomada como algo que irá fornecer um retrato completo do passado, mas como documento aberto a indagações, questionamentos, análises e críticas, de forma a convertê-la em evidência histórica.

Denis Shelmit (1980) explicita como os jovens esperam que as fontes lhes informem sobre os acontecimentos passados, sendo que, inicialmente, eles têm dificuldade em criar um

raciocínio hipotético. Apenas ao iniciarem um exercício cognitivo a partir da elaboração de uma hipótese, eles podem passar a considerar as fontes como evidências que confirmarão, ou não, o questionamento que levantaram. Esse exercício é muito importante para a aprendizagem histórica, pois possibilita que os sujeitos passem a compreender que, através do conhecimento histórico, é possível fazer inferências sobre as experiências do passado, e validá-las a partir das confirmações extraídas das evidências.

Há então uma estreita relação entre fonte, evidência e inferência. Levantar hipóteses, formular questões e indagar-se sobre o passado, são atos de inferir historicamente, que só se completam quando as fontes são qualificadas pela análise, e delas se podem extrair as evidências que confirmam ou refutam determinadas interpretações. Há aí uma importante distinção a ser realizada no processo de aprendizagem histórica, entre a mera confirmação de informações e a possibilidade de se validar hipóteses, elaborando interpretações do passado a partir de critérios de plausibilidade, que sustentam a noção de objetividade no conhecimento histórico. Nesse movimento, interpretar a História vai além de se tentar restaurar o acontecido, pois a objetividade se situa na esfera do **acontecível**.

A qualificação do pensamento histórico dos jovens se efetiva, então, por meio de um “salto conceitual”, que permite compreender as fontes como testemunhos, a partir dos quais se pode questionar e inferir, o que possibilita o exercício da interpretação histórica fundamentada em critérios de plausibilidade e objetividade. Desenvolver o pensamento histórico envolve, portanto, a interiorização dos conceitos de segunda ordem.

Contudo esse movimento não é simples, pois não se trata de expor aos jovens tais conceituações e esperar que eles simplesmente passem a utilizá-las. O processo da aprendizagem histórica situada exige lidar com o conhecimento histórico, e a partir dele assimilar esses conceitos no movimento que envolve aprender História, aprender a pensar historicamente e viver a História a partir dessas aprendizagens. Por isso, a investigação sobre esses processos cognitivos precisa ser balizada por um olhar acurado, que permita perceber as potencialidades e limitações de cada estratégia adotada.

No desenvolvimento da pesquisa notou-se como, para os jovens, a narrativa sobre o nazismo parecia algo fechado, linear e monoperspectivado. Após essa experiência, entretanto, abriu-se o espectro das possibilidades interpretativas, ainda mais porque esses jovens passaram a decodificar as mensagens fílmicas como fontes de evidências históricas, e não mais como narrativas que reforçariam suas concepções prévias. Após assistirem ao “O



triunfo da vontade”, por exemplo, essa perspectiva do filme como fonte se tornou elaborada quando determinados marcadores temporais ampliaram as informações:

**Moderador:** *Vocês sabem que o filme foi feito em 1935, a Segunda Guerra Mundial começou em 1939, e aquelas cenas que vocês falaram que viram lá dos judeus mortos, daqueles corpos, daquela matança toda, a maioria daquelas fotos e daqueles documentos é de 1942 para frente, ou seja, a maioria desses acontecimentos que vocês falam de maldade e de matança aconteceu depois de 1942, durante a Guerra, a morte de milhões de pessoas exterminadas, e o filme foi feito em 1935. O que isso diz para vocês?*

**Sophia:** *Diz que ele estava preparando o povo, porque tipo, ele falando assim, no futuro, aconteça o que acontecer, nosso povo, nosso partido será unido, então, meio que estava uma preparação para aquilo, que as pessoas estavam tão alienadas assim que “não, não, o Hitler está certo, está certo mesmo matar os judeus”, eu acho que foi na época assim meio que uma preparação.*

**Katherine:** *Talvez no início não fossem os planos dele fazer tudo o que ele fez, mas é aquela história, o poder subiu à cabeça.*

**Sophia:** *Eu acho que era, desde o início.*

**Joseph:** *Também acho que era desde o início, por que ... [interrompido pela colega].*

**Katherine:** *Hitler tinha ódio dos judeus.*

**Joseph:** *Porque depois surgiu essa ideia depois que ele escreveu o livro dele lá, que fala dos judeus, que a raça ariana era superior à raça dos judeus.*

**Sophia:** *Também ele tinha meio que uma revolta com os judeus, porque os judeus estavam se expandindo muito na Alemanha mais que os próprios alemães.*

**Laura:** *Que Hitler queria preservar tipo a pureza racial da Alemanha.*

Nesse trecho da discussão, foi possível notar a complexidade do debate possibilitada a partir da reflexão sobre o filme. A informação a respeito da qual os jovens não haviam se dado conta, que é a data da realização do documentário, abre para uma discussão na qual há uma perspectivação do passado, e o filme é tratado como uma fonte a partir da qual se torna possível fazer inferências e construir explicações históricas. Surgem então questões sobre como aquela fonte pode, ou não, revelar a História, e dar indícios que permitam a compreensão do que ocorreu depois. Os jovens conceberam que a obra fílmica não revela o todo do passado, pois tem seus limites. Mas também formularam a noção de que, mesmo com

tais limitações, os filmes podem contribuir para o entendimento da História, a partir dos questionamentos que podem ser feitos, e das possibilidades de interpretação que se abrem em relação à experiência histórica interpretada.

TABELA 13 – MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DO FILME “O TRIUNFO DA VONTADE”

<b>A mobilização das evidências e inferências – Filme “O triunfo da vontade”</b>			
<b>Inferência</b>	<b>Evidências</b>	<b>Constatações</b>	<b>Conclusão</b>
Em 1935, data da realização do filme, já havia uma propensão, ou preparação, em relação ao extermínio dos Judeus?	<i>No filme, é possível perceber que os discursos de Hitler inflamavam o ódio</i>	<i>Livro de Hitler já anunciava a intenção de extermínio</i>	<i>Hitler estava preparando o extermínio</i>
	<i>O povo estava alienado pela ideologia nazista</i>	<i>Os Nazistas queriam preservar a pureza racial</i>	<i>Havia no mínimo uma predisposição a praticar o extermínio</i>
		<i>Hitler tinha ódio dos Judeus</i>	<i>Pode-se falar em propensão, mas não em predisposição ou preparação para o extermínio</i>
	<i>O filme não evidencia claramente essas intenções</i>	<i>Não há provas</i>	<i>O extermínio foi uma decisão posterior</i>

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

A perspectiva de se fazer inferências e chegar a conclusões, a partir das evidências constatadas, se tornou ainda mais complexa e recorrente quando os filmes posteriores foram assistidos e debatidos:

***Assistente:** Vocês acham que há uma polarização quando se fala da Guerra, e que o filme (“A Queda!”) mostra outra coisa, não só os alemães como maus?*

***Sophia:** Com certeza mostra, porque as pessoas falam muito, com certeza deve ter tido preconceito com os próprios alemães, que mesmo eles sendo iludidos, eles também sofreram, eles também morreram, também houve mortes, também perderam suas casas, também tiveram cidades destruídas, seus filhos mortos.*

**Moderador:** *Acham que a gente poderia dizer que o filme mostra o lado alemão da história?*

**Sophia:** *Acho que sim, até pelo fato que você falou que o diretor era alemão.*

A jovem Sophia, além de fazer uma inferência sobre como possivelmente os alemães sofreram e sofrem discriminação pelo passado nazista, ainda inferiu que o fato do diretor ser alemão tem relação direta com a perspectiva que a obra toma. E, quando questionados se essa outra perspectiva mudaria sua visão, mesmo negando, a jovem Laura abriu-se para uma nova visão do passado, a noção prévia de sofrimento exclusivo dos judeus foi superada pela constatação – evidência/inferência – que o sofrimento teria ocorrido dos dois lados.

Na sequência desse mesmo debate, a jovem Fernanda propõe ainda uma reflexão sobre o que poderia ter sido do passado se não tivesse ocorrido tal como as evidências mostram. Esse é também um exercício de compreensão histórica, pois fazer inferências sobre o que poderia ter sido, que vai além de constatar o que as evidências mostram. Trata-se de um importante exercício de aprendizagem histórica, que permite a compreensão do passado como um campo aberto a interpretações.

**Fernanda:** *Se Hitler tivesse sido assassinado a Alemanha teria se rendido, teria havido a paz. Porque ele mesmo falou no começo que ele não ia se render, e de uma forma ou de outra, a paz foi meio que uma rendição deles. Então se Hitler não tivesse se matado não teria havido rendição.*

A discussão que a jovem Fernanda propôs, nasceu de sua inquietação com o fato da liderança de Hitler ter levado os alemães à destruição. Sua preocupação foi pensar no que a história poderia ter sido, se as coisas tivessem sido diferentes. Por isso, suas inferências foram além de fazer perguntas sobre o ocorrido, e se direcionaram no sentido de pensar no que poderia ter sido, ou seja, passa da esfera de buscar o acontecido, e entra no âmbito da formulação de hipóteses sobre outras possibilidades do passado.

Apesar de isso aparentemente depor contra o esforço de objetividade do conhecimento histórico, é um caminho importante de reflexão histórica, pois os jovens se abrem a questionamentos complexos, que permitem a compreensão do passado pelo entendimento do que ele foi, a partir do questionamento do que ele não foi. Essa discussão se desenvolveu a partir da pergunta da jovem em questão:

**Fernanda:** *E se os companheiros dele eram tão contra ele continuar a luta, por que nenhum tentou matar ele?*

**Moderador:** *Quais companheiros você diz?*

**Fernanda:** *Que nem, os generais, que eram tudo contra ele continuar a guerra, nenhum deles tentou matar o Hitler. Eles podiam fazer isso para não morrer.*

**Ilza:** *Eu acho que é porque eles meio que idolatravam ele. Se eles fizessem isso, viram que tinha muita gente que apoiava ele, se eles fizessem isso com certeza os outros iam matar eles.*

**Fernanda:** *Mas e aquele lá que falou que por meses ele nunca obedeceu o Hitler. Era a mesma coisa ele tentar matar o Hitler, ele não obedecer uma atitude dele e tentar matar ele, ia dar na mesma.*

**Moderador:** *Mas uma coisa é você não concordar com uma pessoa e fazer uma ordem diferente do que ela mandou, e a outra é você matar ela, você não acha?*

**Fernanda:** *Mas é que assim professor, se ele estava indo contra as leis dele, o Hitler mesmo poderia tentar matar ele, não poderia? Porque era uma ordem dele. Então ele estava correndo risco.*

**Katherine:** *Mas também olho pelo lado que eles acreditavam que sem ele eles não iriam vencer a guerra, nem teriam um plano de fuga a ser traçado, tem esse lado também. Que ele como líder tinha a função de orientar eles. Acho que um pouco por isso era o medo deles tentarem algo contra ele.*

Esse trecho da discussão demonstra duas características importantes da pesquisa. A primeira é essa possibilidade metodológica do grupo focal, na qual em vários momentos os jovens direcionam as questões levantadas. E a outra é como, nesse movimento, os jovens formularam importantes inferências sobre o passado, tomando como referência a ideia de que o filme foi uma fonte a partir da qual extraíam evidências para responder seus questionamentos e sustentar seus argumentos.

TABELA 14 – MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DO FILME “A QUEDA!”

<b>Mobilização das evidências e inferências – Filme “A queda!”</b>			
<b>Inferências</b>	<b>Evidências</b>	<b>Constatações</b>	<b>Conclusão</b>
O segundo filme mostra o lado alemão da História?	<i>O diretor é alemão</i> <i>O filme feito a partir das memórias da secretária de Hitler</i>	<i>Alemães precisam contar seu lado da história</i>	<i>Sim, e o povo alemão sofreu preconceitos pelo desconhecimento público de seu lado da história</i>
Se Hitler tivesse sido assassinado, ocorreria a imediata rendição alemã e isso traria paz?	<i>Filme mostra que as pessoas tinham idolatria por Hitler, por isso não o trairiam</i>	<i>O assassinato de Hitler não resolveria a situação</i>	<i>Consenso: é inviável responder afirmativamente à inferência apresentada</i>
	<i>O filme mostra a importância da liderança de Hitler, por isso sua morte não garantiria a paz.</i>		
	<i>Hitler era o guia de todas as ações e estratégias, sua morte significaria a falta de comando e a falta de planos alternativos para o povo alemão</i>		

Fonte: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

Durante a discussão após o terceiro filme o exercício de interpretação da História a partir da formulação de inferência e da constatação de evidências foi mantido como prática do grupo, mas se tornou mais complexo, uma vez que compreenderam que a obra “O Pianista” representava um contraponto às duas películas anteriores, o que gerou um conjunto grande de indagações e conclusões por parte dos jovens estudantes.

Um ponto interessante nesse debate foi justamente quando se levantou a questão do extermínio dos judeus ter sido algo arquitetado ou resultar de ações espontâneas derivadas do ódio generalizado dos alemães contra os judeus. Os jovens estudantes tinham como tácita a noção de que tudo era um plano diabólico de Hitler, mas tal concepção foi tencionada quando se trouxe para o debate uma informação nova:

**Moderador:** *[Uma] informação à qual eu quero que vocês se atentem é que não existe nenhum documento que prove que o Hitler mandou matar todos os judeus.*

**Sophia:** *Também, ele mandou queimar tudo. Ele sabia que, até naquela hora o filme mostrou que no desespero ele mandou queimar tudo que comprovasse.*

**Moderador:** Vocês acham que isso por si só explica o fato de não ter nenhum documento que prove? Ou vocês acham que realmente não teve nenhum documento, que ele nunca deu essa ordem?

**Fernanda:** Eu acho que não tem.

**Jospeph:** Ou talvez tenha e a Alemanha não quer mostrar. Mesma coisa que a Ditadura que aconteceu aqui no Brasil, não é provado porque eles escondem.

**Moderador:** Tem só um problema nessa ideia. A Alemanha, depois da guerra, foi ocupada pela União Soviética e pelos Estados Unidos, todo o governo alemão foi controlado. Então se eles quisessem algum documento eles achavam.

**Jospeph:** Mas poderia ter uma pessoa que não fosse do governo, que poderia estar em poder desses documentos, que naquela época lá sei lá.

**Katherine:** Mas por que precisa necessariamente ter acordos escritos, dizendo “matem todos os judeus”. Não, ele falava... Agora você vai fazer um plano para matar alguém, você vai escrever no papel? Não, vai falar só.

**Fernanda:** Bom, nesse último filme eu não vi, não deu no jornal, não deu na rádio que ele falava que era para matar todos os judeus, simplesmente eles pegavam qualquer judeu e matavam, jogavam para cima, era de acordo com o que eles viam, eles queriam, eles faziam.

**Moderador:** O que os filmes mostram é que existiam alguns judeus que desconfiavam do que estava acontecendo, mas nenhum alemão assumia, tanto que uma hora que eles estavam trabalhando lá na obra, e um alemão foi lá e disse “a gente vai dar pão para vocês, batata, a gente não vai querer matar vocês, vão somente continuar trabalhando”. Não era uma coisa declarada, aberta.

**Fernanda:** Mas tinha boatos que corriam não é? Que eles falavam que iam matar os judeus.

**Katherine:** Por isso que tem a hipótese de não ter nada escrito mesmo, porque a fala passa, é coisa passageira.

**Marcio:** Tem uma hora que fala de alguns que colam alguns cartazes. O que seriam esses cartazes? O que tinha nesses cartazes?

**Moderador:** *Na verdade o pianista estava se encontrando com um homem que era um dos líderes da resistência, que eles organizavam a revolta dos judeus, e aquele cara colava os cartazes nos banheiros para outros judeus lerem, chamando para lutar contra os nazistas, para não obedecerem. Tanto que houve uma revolta, não sei se vocês prestaram atenção, mas o primeiro apartamento onde o pianista ficou ele olhava pela janela, houve uma revolta lá dentro do gueto, ele ficou bem na frente do muro, e aí o gueto foi fechado porque a revolta foi exterminada, aí os judeus que estavam ali em Varsóvia foram eliminados.*

**Anne:** *Acho que eles só queriam separar o povo, deixar eles como minoria, deixar eles pobres, não queriam que eles ficassem melhores entendeu, só queriam separar o povo, deixar um povo pequeno lá, um povo pobre, que eles fossem a minoria entendeu.*

**Moderador:** *Vocês acham que a intenção era segregar, separar, e não exterminar. Então por que no final exterminaram?*

**Laura:** *Porque eles viram que eles iam se revoltar, talvez no final os judeus fossem ganhar na Alemanha.*

**Joseph:** *Eu acho que eles acabaram exterminando porque no final, quando eles estavam no campo de concentração eles viram que estavam perdendo a guerra, e como estava cheio de judeus ainda eles mataram, por mais que o Hitler não tenha, os generais mesmo mataram, porque eles pensaram na possibilidade de como a Alemanha estava destruída, os judeus tomarem, não tomarem a Alemanha, mas serem maioria na Alemanha que tivesse dinheiro, ou reconstruíssem e comandassem a Alemanha depois.*

**Moderador:** *Então eles exterminaram os judeus porque a Alemanha estava perdendo a guerra?*

**Joseph:** *Eu acho que sim.*

Nesse longo debate ficou claro como os jovens trataram os filmes como fontes, a partir das quais extraíram evidências para fundamentar suas inferências. Nesse caso, toda a discussão nasceu de uma provocação do moderador, que se refere à ausência de documentos escritos que provem que Hitler tenha ordenado o Holocausto. Essa ausência de documentos,

como já se assinalou nesse texto, é usada pelos negacionistas para sustentar suas convicções (BERTONHA, 2002).

Mas os jovens fizeram exercícios de análise histórica, de forma que chegaram a algumas formulações interessantes: Se não há documentação escrita para provar um acontecimento, ela pode ter sido intencionalmente destruída; A ausência de um documento escrito não invalida a possibilidade de algo ter ocorrido, Essa constatação depende de fazer inferências e lidar com outras evidências históricas; O Holocausto pode ter sido produto de ações espontâneas dos generais nazistas, não necessariamente um plano formulado, liderado e ordenado por Hitler. Essas formulações nasceram da relação que os jovens construíram a partir das inferências que foram feitas e da forma como analisaram as evidências presentes nos filmes. Trata-se de um exercício do pensar historicamente no qual os jovens conseguem chegar a conclusões que são não apenas válidas, do ponto de vista da interpretação histórica, como são muitas vezes as mais aceitas entre os historiadores.

TABELA 15 – MOBILIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS E EVIDÊNCIAS POR PARTE DOS JOVENS A PARTIR DOS TRÊS FILMES

<b>Mobilização das evidências e inferências – A partir dos os três filmes</b>			
<b>Inferência</b>	<b>Evidências</b>	<b>Constatações</b>	<b>Conclusão</b>
Se não há provas materiais que Hitler tenha ordenado o extermínio, isso significa que ele realmente não tenha dado essa ordem?	<i>Segundo filme mostra a queima de documentos</i>	<i>Documentos podem ter sido ocultados, como aconteceu na Ditadura Militar no Brasil</i>	<i>Documentos podem ter sido eliminados ou ocultados, mas mesmo assim é possível considerar que Hitler foi responsável pelo extermínio</i>
	<i>No terceiro filme fica claro que havia boatos de um extermínio</i>		
	<i>Os judeus organizaram uma resistência para lutar contra o extermínio</i>		
	<i>Filmes mostram protagonismo de Hitler</i>	<i>Não é necessário haver documentos escritos, ordens podem ser dadas oralmente</i>	<i>Ausência de documentos não anula a plausibilidade de se atribuir a responsabilidade a Hitler.</i>
	<i>Filmes mostram colapso nazista no final da guerra</i>	<i>Ausência de documentos revela ausência de planejamento do extermínio</i>	<i>Não havia plano de extermínio, foi apenas uma consequência da guerra, foi uma vingança</i>

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).



Mesmo se tratando de jovens de dezesseis, dezessete, ou dezoito anos, suas conclusões assemelham-se a de historiadores que investigaram os feitos históricos em questão. Isso deve ser tratado com cuidado, pois da mesma forma que os jovens podem chegar a raciocínios complexos sobre a História, tais raciocínios podem levar a análises simplistas, ou esquemáticas, que tragam respostas fáceis e perigosas, especialmente quando se fala do caráter formativo da aprendizagem histórica. Esse ponto será mais bem definido e analisado mais adiante nesta tese.

Por ora, é possível definir que, a partir do questionamento da objetividade das perspectivas representadas pelos filmes, os jovens mobilizaram ideias sofisticadas sobre a validação do conhecimento histórico. Desse exercício derivaram três operações: **1.** A consolidação do critério de pertinência narrativa na qualificação da objetividade histórica dos filmes; **2.** A consolidação do entendimento dos filmes como fontes, e a consequente crítica da perspectividade que cada obra representa; **3.** O desenvolvimento de exercícios complexos de interpretação histórica, a partir da elaboração de inferências e da abordagem das evidências históricas fornecidas pelos filmes.

### 5.3 REPENSAR A APRENDIZAGEM A PARTIR DOS FILMES: AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS E DA COMPREENSÃO HISTÓRICA

Tendo efetivado a análise das ideias históricas mobilizadas pelos jovens no percurso investigativo, a partir das duas categorias iniciais, intencionalidade e objetividade, torna-se propício desenvolver a fundamentação e a análise da terceira categoria, a multiperspectividade.

Contudo, no presente momento, a opção foi outra. Foi desenvolvida uma reflexão sobre a aprendizagem mobilizada pelos jovens, a partir da proposição de uma conceituação específica sobre como os filmes lhes proporcionam a cognição histórica. Ao final do trabalho, a categoria multiperspectividade foi rearticulada a partir desse processo analítico, no sentido de compreender os desafios para um pensamento histórico assentado na multiperspectividade como objetivo do ensino de História.

Essa forma específica de tratar a aprendizagem histórica a partir dos filmes nasceu de uma conceituação de Rüsen, quando ele define a aprendizagem histórica a partir do

desenvolvimento da narrativa, e articula essa narrativa em três pontos: experiência, interpretação e orientação. As análises sobre a forma como os jovens compreenderam as intencionalidades e a objetividade do conhecimento nas obras fílmicas, situam-se no âmbito de perceber como os jovens interpretam a História a partir da relação com as categorias epistemológicas do conhecimento, ou os conceitos de segunda ordem.

Ao se focar no ponto sobre a forma como os jovens qualificam tais experiências históricas a partir de um critério de pertinência narrativa, descortina-se a possibilidade de entender que a aprendizagem histórica é também substantiva, ou seja, refere-se não somente ao desenvolvimento de raciocínios vinculados à natureza da interpretação/explicação histórica, mas também à forma como os conteúdos são aprendidos por esses sujeitos. Ambos os processos estão inter-relacionados, como foi possível observar nas inferências formuladas e nas constatações efetivadas pelos jovens, a respeito da provocação quanto à possibilidade da vinculação direta do Holocausto a uma ordem de Hitler.

As concepções evidenciadas a partir das análises sobre os estudos que abordam os filmes no ensino da História, se direcionam no sentido de conceber a aprendizagem histórica como uma ampliação da memória sobre os feitos históricos, ou então o desenvolvimento de competências de análise fílmica, a partir do confronto com dados históricos. O que aqui se propôs foi distinto de tais concepções, especialmente pela opção de centralizar a abordagem nos sujeitos que aprendem, e entender que a aprendizagem histórica se relaciona a um conjunto de referências maior do que a relação entre filmes e conhecimento. Partiu-se, então, da seguinte definição: **a mobilização de novos significados para as experiências contidas na memória histórica dos sujeitos é o primeiro passo da aprendizagem histórica.**

Segundo Rüsen (2012), a atribuição de novos significados à experiência temporal dos indivíduos parte de uma pressão presente, e não é qualquer conteúdo sobre o passado que levará a uma aprendizagem propriamente histórica. Tal aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências do presente, à realidade dos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. Investigar a aprendizagem se trata então de analisar o 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 daquela experiência e sobre a orientação dela derivada.

A análise dos dados empíricos tornou possível revelar um conflito cognitivo fundamental: A partir do filme “O triunfo da vontade”, houve uma pressão que levou ao aumento das experiências históricas dos sujeitos. Os jovens se confrontaram com uma

perspectiva diferente do nazismo em relação àquela que traziam em suas *protonarrativas*, e isso se sobrepôs à compreensão de que a obra em questão se tratava de um filme com uma intencionalidade que comprometia a objetividade contida na obra fílmica.

O mesmo movimento ocorreu na sequência dos debates, após os filmes “A Queda!” e “O Pianista”. O questionamento sobre a intencionalidade e a objetividade das obras foi colocado aos jovens como forma de ampliar as possibilidades de compreensão, mas o reconhecimento dessas intenções e limites não os levou a um questionamento quanto à validade de tais filmes para uma reflexão sobre a História. O que houve foi uma passagem da compreensão dos filmes como narrativas para sua assimilação como fontes, e esse exercício foi possibilitado pela análise das intencionalidades e da objetividade de cada obra. Essa percepção também levou a um processo de aumento das experiências históricas, que vai muito além da assimilação das informações e mensagens transmitidas pelas obras fílmicas.

A partir da conceituação de cultura histórica (RÜSEN, 1994) é possível entender que há um papel ativo da memória histórica na vida pública, que limita e direciona os potenciais de racionalidade do pensamento histórico na vida humana prática. Os filmes são entendidos como componentes ativos da indústria cultural que agem na cultura histórica, contribuindo para a estruturação das ideias históricas dos sujeitos.

Rüsen (1994) compreende que há uma unidade de consciência estruturada pela cultura histórica, na qual as estratégias científicas, as formas de criação artística, a educação e a luta pelo poder são dotadas de significado para a constituição da consciência histórica. Nessa “unidade global da memória histórica” ocorrem processos de legitimação, de crítica, de ensino, entretenimento e rememoração, que tomam os feitos do passado como base para a fundamentação das estratégias estéticas, políticas e cognitivas relacionadas a esses usos públicos da memória.

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 são contadas aos sujeitos, lhes possibilitam um superar constante de suas próprias 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.

Quando uma narrativa é ouvida, ou vista, ou lida, e percebida como histórica, ela é qualificada, uma vez que pode integrar-se ao conjunto das memórias que operam na consciência histórica. Essa concepção permite entender que os filmes, ao serem assimilados pelos jovens como narrativas históricas, e ainda qualificados como fontes, têm um caráter relevante para a aprendizagem histórica. Tal caráter vai muito além do fato de se dizer que os filmes transmitem determinados conteúdos históricos com maior dinamismo, ou que a linguagem fílmica mobiliza processos cognitivos mais complexos, estimulando a sensibilidade ou a memória dos indivíduos. Esse caráter diz respeito à forma como determinados filmes se articulam à cultura histórica, com a qual os sujeitos se relacionam e a partir da qual elaboram seus processos de rememoração histórica. Esse potencial de rememoração tem a ver, especialmente, com a dimensão estética da cultura histórica.

Como se viu anteriormente, Rüsen (2007) chama de coerência estética o processo através do qual as narrativas interpelam os sujeitos, fazendo maior sentido e agindo no seu convencimento em relação à validade das histórias narradas. Os artifícios da linguagem fílmica, como os efeitos de ambiência, os quadros, a coloração, a sonorização e a atuação dos protagonistas, estimulam os sentidos, afloram sensações e despertam sentimentos de empatia e/ou antipatia, pois são componentes que possibilitam às obras cinematográficas cativar o espectador e conduzi-lo a uma operação cognitiva que mescla razão e emoção, possibilitando a elaboração de ideias complexas a partir desse processo comunicacional.

Contudo os efeitos da linguagem, que atraem e sensibilizam espectadores de todas as idades, e em especial aos jovens, que tendem a vivenciar mais intensamente a experiência fílmica, não podem ser tomados de forma simplista como mobilizadores de operações da consciência histórica. A mobilização da consciência histórica envolve o relacionamento com as *pronarrativas* que os sujeitos articulam na construção de suas identidades e de seu agir, que são base da memória histórica por eles partilhada.

Entrevê-se uma situação de conflito, uma vez que é recorrente o apelo das obras cinematográficas a artifícios estéticos que, deliberadamente, contrapõem-se a uma validação intersubjetiva da História, e se focam na dimensão subjetiva do processo de rememoração. Esses artifícios geralmente estão inseridos em escolhas de autores, diretores e atores, e muitas vezes estão presentes de forma muito sutil na obra fílmica, passando despercebidos por grande parte do público.

Nesse caso, corre-se o risco do convencimento estético possibilitado pela narrativa fílmica sobrepor-se ao processo cognitivo de aprendizagem histórica, conduzindo os sujeitos

aprendizes a sustentarem seus processos de rememoração em experiências total ou parcialmente fictícias. Nesse caso, a percepção sensitiva que a linguagem fílmica possibilita no processo de ampliação das experiências históricas dos sujeitos pode ficar prejudicada, quando seus fatores estéticos se sobrepõem aos cognitivos.

*A força imaginativa, aliada à consciência da experiência histórica, estrutura a finalidade da função estética da consciência histórica: recuperar o que há de novo no passado, ou seja, fazer vivo o passado renascido pela rememoração histórica no presente. A imaginação histórica só supera a ficcionalidade quando o sentido do real concretiza as forças da consciência com “algo realmente presente”. Com a construção histórica de sentido, iniciada pela imaginação, o passado é transformado em realidade presente, com sentido e significado, com direção e valores. (FRONZA, 2012: 184)*

Tendo em conta essas considerações sobre o potencial estético da linguagem fílmica, que interpela a imaginação dos sujeitos, e os riscos de se estimular a imaginação sem um direcionamento consciente com base em critérios de racionalidade fundamentados na epistemologia do conhecimento histórico, é possível fundamentar o terceiro ponto de análise dos resultados do estudo empírico realizado. Trata-se de observar em que medida se pode falar numa qualificação da experiência histórica dos sujeitos, a partir da forma como os filmes e o debate coletivo possibilitaram aos jovens articularem suas ideias prévias com as novas concepções e percepções surgidas nesse processo; e como essas operações mentais direcionaram os processos de recepção fílmica e de reorganização da memória histórica.

Em seu estudo sobre a cognição histórica dos jovens a partir das histórias em quadrinhos, Fronza (2012: 111) evidencia como há uma potencialização das ideias históricas a partir do fator estético que aquela linguagem manifesta na comunicação da história para os sujeitos. Esse fator estético, como foi debatido, não pode ser reduzido à noção de *ficcionalização* do passado, uma vez que há uma complexificação e sofisticação de ideias históricas no âmbito da epistemologia do conhecimento histórico, e com isso avanços no sentido da formação de padrões coerentes de formulação de narrativas históricas. Segundo esse mesmo pesquisador é a plausibilidade das narrativas gráficas que contribui para essa potencialização das ideias históricas.

A plausibilidade, definida pelos jovens a partir da relação que estabelecem entre o que o filme comunica e suas concepções prévias, tende a ser desafiada e tornada mais complexa, de acordo com os questionamentos que surgem, e com a manifestação de distintos pontos de vista. Dessa forma, o primeiro fator destacado no processo de qualificação da experiência

histórica dos sujeitos a partir dos filmes foi a inserção de **limites de plausibilidade**, a partir dos quais determinados temas se destacaram por se relacionarem diretamente às concepções prévias dos estudantes e provocarem mudanças qualitativas na forma como mobilizavam ideias históricas.

Esses padrões não estanques de plausibilidade também direcionaram a reelaboração da experiência histórica dos jovens, uma vez que determinados pontos foram ignorados ou simplesmente não levados em consideração por eles, uma vez que não se adequaram aos seus esquemas de plausibilidade. Uma grande apreensão de informações e sentidos a partir dos filmes foi filtrada por fatores relacionados às suas experiências individuais e coletivas com o conhecimento histórico.

A noção de qualificação da experiência histórica precisa ser diferenciada do entendimento superficial, segundo o qual os estímulos audiovisuais potencializariam a aprendizagem, pois essa noção não leva em consideração que tal relação é interpelada pelos fatores mobilizadores da consciência histórica, que possibilitam determinadas apreensões complexas e raciocínios sofisticados, mas também limitam outras apreensões possíveis.

Distinguir entre a assimilação de uma ampla gama de informações a partir dos potenciais da linguagem fílmica, e o efetivo aumento das experiências dos sujeitos no âmbito da consciência histórica, é um grande desafio, devido às várias nuances que inibem a demarcação de uma linha divisória clara. Porém, essa distinção é fundamental. Tal movimento só se torna possível levando em conta os diversos fatores mobilizadores da consciência histórica, bem como a relação com as *protonarrativas* dos sujeitos.

Na análise do material empírico produzido a partir do GF, ficou claro o direcionamento do olhar para três pontos específicos das obras fílmicas assistidas, o que possibilitou a percepção de uma relação complexa e conflituosa entre conhecimentos prévios, questões suscitadas pelos filmes e problemáticas levantadas no decorrer das discussões. Esses pontos, foram definidos como questões, que intrigaram os jovens em suas ideias sobre o nazismo: **1.** Qual a real dimensão do papel de Hitler na história do nazismo e houve algo positivo em sua trajetória? **2.** O nazismo é apenas sinônimo de maldade e crueldade? **3.** Qual foi o papel do povo alemão como agentes históricos do nazismo? Essas questões nascem da articulação entre as *protonarrativas* dos sujeitos e as contribuições trazidas pelos filmes assistidos. No decorrer da análise essas articulações serão esclarecidas.

### 5.3.1 Aumento das experiências: desenvolvimento de novas compreensões sobre o nazismo

Desde o início das discussões no GF, a complexificação dos argumentos dos jovens foi destacada, revelando que, assistir aos filmes foi um exercício que realmente ampliou o arsenal de referências dos alunos. O mais relevante a se destacar nesse caso é que essa ampliação não se revelou num âmbito genérico, em todas as direções, mas a partir de pontos específicos. Tais pontos têm uma relação direta com as *protonarrativas* desses sujeitos, ou seja, as apreensões que faziam dos filmes se faziam a partir da forma com que as obras tocavam os pontos mais relevantes para os jovens, e tais pontos estavam contidos nas ideias prévias.

O protagonismo da figura de Hitler para o regime nazista foi o primeiro grande tema, a partir do qual se pode observar esse aumento das experiências. Para analisar esse ponto, é interessante partir das respostas dos jovens sobre o que foi mais marcante para eles após terem assistido ao filme “O triunfo da vontade”:

**Joseph:** *Manipulação e alienação, eu pude perceber que, naquelas reuniões que eles faziam lá, que aquelas pessoas, aqueles jovens, o que o Hitler falava lá parece que alienava, que manipulava os jovens, que as ideias dele mexiam com os jovens, **que os jovens não sabem muito bem o que querem da vida, ele meio que manipulava a cabeça deles.***

**Sophia:** *Então, eu coloquei no meu aqui o lado organizado, Hitler tipo humanitário, mostrando assim é, quando ele chegava naquelas passeatas lá apertando a mão das pessoas, recebendo um buquê de flores, da mamãe com um bebê, e a idolatria, uma forma de idolatria mesmo que o povo tinha para ele, porque todo mundo “nossa!”, mostrava o pessoal assim com um sorriso, então pra mim o objetivo do filme era mostrar que Hitler era, “nossa!”, não tinha, colocando assim, defeitos assim.*

As falas dos jovens revelam esse conflito cognitivo. Duas personagens históricas se destacam no primeiro filme: Hitler e o povo alemão. O primeiro, que inicialmente era tido como ditador cruel, passa a ser visto como um ídolo, um herói, um ícone histórico. Já o povo, que antes sequer era mencionado, agora assume um status de preocupação para os jovens, que tentam compreender que papel os alemães tiveram no nazismo. Inicialmente será focada a forma como Hitler vai sendo redefinido na memória histórica desses jovens:

**Mr. Roberto:** *Uma coisa que eu percebi ali durante o documentário é o fato da argumentação de Hitler. Eu acho que a argumentação dele foi fundamental para*

*influenciar o povo a seguir o seu regime de governo, por isso que eu coloquei que ele era inteligente, ele era “inteligentíssimo!”, porque ele tinha uma argumentação muito boa, a argumentação dele convencia, a argumentação dele fazia com que os alemães sentissem um gosto assim de superioridade, então acho que a argumentação dele é “fantástica!”.*

**Nélio:** *Coloquei uma grande revolução de Hitler para a Alemanha;*

**Moderador:** *Você acha que o Hitler estava transformando a Alemanha, o filme mostra isso para você?*

**Nélio:** *Acho que é isso.*

**Moderador:** *E essa transformação é para melhor ou para pior, quem tem alguma ideia?*

**Marcio:** *Seria uma ideia inovadora, tipo assim, todo mundo buscar o mesmo caminho.*

As falas de Mr. Roberto, Nélio e Marcio deixam clara a ideia chave na compreensão do primeiro filme: a concepção do nazismo como um fenômeno histórico ímpar, que transformou a Alemanha a partir do protagonismo de Hitler, como grande líder das massas. Isso representou um aumento das experiências históricas, mas ainda vinculado a um reforço de padrões pré-concebidos, assimilados no âmbito da cultura histórica. Mas essa mesma centralidade de Hitler, ainda no primeiro filme, também revelou novas dimensões do passado para os jovens:

**Moderador:** *Esse filme trouxe alguma coisa de novo para vocês?*

**Sophia:** *Para mim trouxe, porque eu sempre achava que Hitler era uma pessoa mais dura, mais séria, **e ali mostrou assim um lado mais bom né**, nesse caso, parecia que as pessoas achavam ele mais intocável, mas ele mesmo ia e tocava nas pessoas.*

**Joseph:** *Eu concordo com ela porque **eu também não pensava assim de Hitler**, nos filmes que eu assisti não mostrava explícito isso, e no filme ali parece que o Hitler era uma pessoa mais humanista, mais próxima do povo, quer mostrar isso.*

**Katherine:** *Com o passar do tempo a sociedade foi julgando ele como vilão, a gente parando para analisar a gente percebe que a história tem dois lados, **ele não é totalmente um vilão**, não sei, não posso me colocar no lugar, mas a história tem dois lados, que no fundo não foi só o que aconteceu, mas tem algo por trás ali.*



Nesse ponto, as falas dos jovens revelam esse aumento das experiências, no sentido da percepção de algo novo sobre o passado. E no caso de Katherine, ela ainda deixou explícito um raciocínio que vincula essa nova experiência história a um repensar da história num âmbito epistemológico, dando os primeiros indícios de um processo de ressignificação da história como um passado fixo e monoperspectivado.

Ao reconhecer o outro na História, no caso os alemães como agentes históricos, os jovens ampliaram seus próprios referenciais históricos, no sentido de entender aquelas pessoas a partir de seus próprios pontos de vista, ou seja, ao enxergar a História como palco de atuação dos sujeitos, cada um em seu espaço e tempo, abre-se a possibilidade de dar novos significados à própria identidade, reconhecendo-se também como agente histórico, que partilham uma determinada experiência temporal. Tal concepção aflorou já no debate do primeiro filme:

**Moderador:** *O que seria esse algo por trás?(Além das visões negativas do nazismo)*

**Katherine:** *Foi um regime, a organização que trouxe, era um regime, não era bom, mas também não era ruim, **olha a organização que eles tinham**, o movimento que eles faziam. Mas, por outro lado também eles destruíam muitos e muitos países.*

**Mr. Roberto:** *Ele queria o melhor para o povo dele, o povo da Alemanha.*

**Sophia:** *É, a questão é que eles já tinham sofrido aquele negócio lá da Primeira Guerra, o povo estava um pouco mais fragilizado, daí aquilo serviu para animar mais eles, acho que até por isso ele teve mais poderes nessa persuasão que ele teve com as pessoas, ele fala assim a não, vocês são superiores, vocês não vão perder.*

**Mr. Roberto:** *Ele estava tentando levantar a Alemanha, porque a Alemanha já tinha passado pela Primeira Guerra Mundial, então a sociedade ela estava meio quebrada né!, então ele estava tentando reerguer a Alemanha, reestruturar a sociedade da Alemanha.*

Nesse momento, não é simplesmente aceitar ou rejeitar o nazismo que está em questão, mas o debate surgido a partir do tensionamento das ideias prévias, quando os jovens passaram da simples ideia de assimilação do nazismo como símbolo de maldade, para sua compreensão como uma ideologia específica de um povo em uma época, num exercício de empatia e compreensão histórica.

Mesmo a figura de Hitler tendo se mantido em todas as discussões como central para se pensar o nazismo, desde o momento em que os jovens assistiram ao primeiro filme sua relação com essa experiência histórica foi qualificada a partir da entrada em cena do povo alemão como personagem importante dessa história. Essa dimensão da subjetividade, da percepção das intenções e ações dos sujeitos diante daquele fenômeno histórico vivido na Alemanha da década de 1930, pode ser considerada uma complexificação qualitativa importante na forma como tais jovens passaram a lidar com esse conhecimento.

Percebe-se então, com a discussão suscitada a partir do primeiro filme, que os jovens estudantes passaram a duvidar de suas próprias ideias, que vinculavam o regime nazista à ideia simplista de crueldade e irracionalidade. Os projetos, valores e sentimentos envolvidos naquela experiência passaram a ser considerados como pontos de reflexão, sem com isso terem se deixado levar pela propaganda nazista implícita na obra fílmica. Veja-se mais um trecho do debate:

**Moderador:** *[Essa] história pode ter um olhar diferente, ser olhada de outro jeito, como algo bom?*

**Katherine:** *Eu acho que tudo bem, que o fato da organização, da união deles, tudo que eles fizeram, mas são todos fatos supérfluos perto do que foi o nazismo, de toda destruição, que nem você não tem como colocar na balança os dois valores, porque a parte do lado ruim prevalece sobre a parte do bom, eu acho que o lado bom do nazismo é muito fraco perto do que aconteceu.*

**Monique:** *Não justifica né! Claro né professor, porque imagina, quanto judeu morreu por causa dele, das ideias dele.*

**Laura:** *Porque o nazismo, os alemães lá eles gostavam muito do país deles, então eles acabavam prejudicando os outros países, que eles entravam em conflito; era bom só para eles, que viviam no nazismo;*

**Marcio:** *Então, eles tentaram fazer uma superação do que tinha acontecido, no caso na Primeira Guerra.*

Nesse caso, os jovens tentam ampliar os pontos de vista e perceber como o nazismo representou algo importante para os alemães da época, mas isso não anula a ideia de que aquela experiência chegou a resultados catastróficos. Por isso, a força da propaganda implícita no filme de Riefenstahl, que funcionaria na década de 1930, já não tem o mesmo efeito para

esses jovens no século XXI, influenciados que são por toda a imagem negativa construída a respeito da memória do regime nazista.

O reconhecimento da alteridade do passado é reforçado pela possibilidade de distinção entre nós, nesse caso os jovens no presente, e os outros, representados pelos alemães em suas práticas de aceitação do regime nazista. Ressalta-se novamente a noção central de que não é o filme em si que mobiliza uma aprendizagem histórica complexa por parte desses jovens, mas como a obra dialoga com as ideias prévias, e como os valores e sentimentos desses estudantes são mobilizados diante de situações que provoquem ideias conflitantes.

Os filmes representaram ganhos cognitivos com relação à temática em estudo, não apenas no sentido quantitativo, mas também qualitativo. Quando os jovens lidam com uma fonte, como o documentário alemão produzido em 1935, tal obra representa mais do que um acréscimo de informação histórica aos seus repertórios prévios, pois a consciência histórica não consiste num conjunto de informações sobre o passado, mas numa forma de se lidar com o passado a partir de como ele dá sentido ao mundo presente. Uma nova perspectiva desse passado representa aí um ganho qualitativo, ao abrir possibilidades para que a consciência histórica seja operada com maior complexidade, a partir de fatores que não são apenas cognitivos, mas também tem relação com a subjetividade e a práxis desses sujeitos.

Os jovens ampliaram seu arcabouço de referências históricas, ao se colocarem diante do desafio de interpretar historicamente as narrativas fílmicas, incluindo sujeitos e situações anteriormente não imaginadas. As tentativas de qualificar historicamente e demarcar o perfil dos nazistas, como sujeitos de outro espaço/tempo que cometiam ações estranhas, foram uma tônica no processo de aprendizagem dos jovens. Inicialmente o nazismo era pensado a partir de um modelo esquemático, no qual a História se concebia como uma fórmula pronta, e as condições objetivas de crise e trauma teriam levado o povo a atitudes de barbárie e irracionalidade. A superação desse pensamento esquemático simplista por um pensamento mais complexo, mesmo que ainda esquemático, que reconhece a subjetividade dos atores, mesmo que desqualificados por uma diferença temporal na qual se pensa que os indivíduos de hoje são melhores que os de ontem, é um movimento complexo de cognição histórica, reconhecido a partir dessa dinâmica da linguagem fílmica em expressar perspectivas antes não pensadas.

TABELA 16 – AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “O TRIUNFO DA VONTADE”

Filme “O triunfo da vontade”		
Ideias prévias	Reforço das concepções	Aumento das experiências
Trajetória condenável e protagonismo de Hitler	Grande capacidade de liderar	Um Hitler mais humano Hitler foi bom para os alemães Não era totalmente um vilão, a história o julgou
Ausência do povo alemão	Não houve	Alienação, idolatria, ilusão coletiva, sentimento de superioridade, luta pela superação das próprias fraquezas
Nazismo como maldade	Não pode ser justificado	Organização exemplar Revolução para a Alemanha Proximidade entre o líder e o povo

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

Percebe-se então como as ideias históricas dos jovens entram em diálogo com o filme e eles reconstróem suas ideias, sem necessariamente abandonar os argumentos preestabelecidos. A centralidade de Hitler como personagem histórica, que já fazia parte das preocupações desses jovens, foi reforçada pela própria natureza do filme assistido, visto que “O triunfo da vontade” foi efetivamente uma obra carregada de estratégias artísticas voltadas à valorização da imagem desta personagem.

O que ficou marcante na análise do aumento das experiências a partir do primeiro filme assistido, é que o olhar sobre a obra foi direcionado pelas protonarrativas dos sujeitos. Os três pontos destacados na tabela acima foram recorrentes, por isso os jovens retomaram esses debates na sequência. As ideias superficiais e negativas que possuíam do nazismo foram reformuladas por contribuições do filme, enquanto a noção de singularidade e protagonismo de Hitler foi reforçada pela obra.

Os pontos assinalados como preponderantes no aumento das experiências dos jovens sobre o nazismo pode ser sintetizado em três temas relevantes: **1.** O reforço da concepção de **heroísmo**, a partir da compreensão que um líder arregimenta a população; **2.** A preocupação com a real dimensão da **participação coletiva** nos processos decisórios; **3.** A perspectivação do **conceito de maldade** a partir de sua contextualização na dimensão cultural e temporal. Esses temas foram considerados relevantes pelos jovens, e direcionaram o debate sobre os filmes subsequentes.

É possível afirmar que houve uma qualificação da compreensão dos jovens sobre a experiência histórica do nazismo, especialmente quando revelam uma preocupação com o

envolvimento dos cidadãos comuns com a ideologia Nazista. A questão que ficou em aberto no primeiro filme, e constituiu-se como uma primeira grande indagação para os jovens, foi saber se o apoio popular ao regime nazista era fruto de uma espécie de ilusão coletiva manipulada pela autoridade, ou se era reflexo dos sentimentos populares diante da situação vivida pelo país na época.

O debate surgiu a partir da já ressaltada relação entre aquilo que o filme trouxe de novo e o que os jovens já conheciam sobre o regime Nazista. Essa relação entre Hitler e o povo se complexificou mais no debate desenvolvido a partir do segundo filme:

**Moderador:** *Ficaram com dúvidas?*

**Anne:** *O que o Hitler tinha na mão? [...] (Tremedeira da mão de Hitler chamou a atenção) porque eu ficava assim: “O que ele está fazendo meu Deus?”.*

**Moderador:** *Isso para você muda alguma coisa da imagem que você tinha do Hitler antes?*

**Anne:** *Ah... que ele não é tão intocável, sei lá... que ele também é humano e também pode pegar doenças.*

O breve trecho do debate, acima retratado, revela a preocupação da jovem Anne sobre como a imagem de Hitler como um ser humano frágil, doente e decrépito, muito presente no filme “A Queda!”, traz uma nova visão da liderança de Hitler. A partir desse filme, ocorrem questionamentos ao protagonismo de Hitler para a história do nazismo, enquanto o povo alemão ascende como agente central dessa mesma história. Isso fica claro em outro momento do debate:

**Moderador:** *Então a Katherine falou, e depois os outros concordaram, eu não sei se concordaram, que um filme complementa o outro. E eu queria perguntar, complementa ou traz algo a mais? Uma ideia diferente, uma compreensão diferente?*

**Joseph:** *Traz algo a mais, porque no primeiro filme mostra que o nazismo era algo ótimo, maravilhoso, daí nesse outro filme mostra mais a realidade, na visão da secretária dele, talvez não seja tudo verdade, mas na maioria das cenas a secretária viu, então acho que mostra o que ela viu realmente.*

**Mr. Roberto:** *Acho que naquele momento ali Hitler já começou a agir só por si mesmo, o poder subiu na cabeça dele e ele queria porque queria dominar o mundo de*

*qualquer forma, e a partir dali ele já não pensava mais no povo, em querer uma Alemanha melhor.*

**Sophia:** *Ele estava direcionando muito mais para ele, não aquele povo... No começo era a ideia assim que ele passava, mas depois ele começou a dizer “Ai, porque eu tinha a Europa toda nas minhas mãos, agora não tenho mais nada, estou sendo traído”.*

**Mr. Roberto:** *Ele estava lutando contra o mundo, não tem como, não poderia ter como ele ganhar... Uma hora ou outra ele ia perder, não adianta.*

**Moderador:** *E como ela via o Hitler?*

**Fernanda:** *Eu acho que ela via ele como uma pessoa boa, não ruim, porque ela quis ficar do lado dele o tempo todo, até o fim da guerra, então eu acho que ela via ele como uma pessoa boa.*

**Mr. Roberto:** *É, como ela era alemã também não é. Daí foi mais pessoas, eles estavam alienados por ele não é.*

Nesse momento, percebe-se como possibilidade de interpelação das próprias ideias, a partir do que o filme trazia de novo, fez com que os jovens criassem questões novas e se tornou possível uma ampliação do arsenal argumentativo e reflexivo desses sujeitos sobre a História. Pode-se, então, retomar a discussão sobre a recepção fílmica, já realizada anteriormente, de que há uma seleção de conteúdos fílmicos a ser assimilados pelos espectadores, e que tal seleção depende de um repertório cultural.

Fica claro novamente como há uma relação estreita com as ideias históricas inicialmente manifestadas, mas há também um processo de aprendizagem no qual um novo filme e uma nova discussão ampliam os horizontes dessa aprendizagem, tornando possível surgirem questões que anteriormente não seriam possíveis.

O segundo filme trouxe à tona uma nova discussão, que foi pensar Hitler como uma figura mais humana, com erros e acertos, e também repensar o papel dos cidadãos alemães em relação à manutenção do regime nazista. As discussões então tomaram esse rumo:

**Moderador:** *Se vocês fossem escolher uma cena, qual é a cena mais marcante?*

**Sophia:** *Para mim foi a cena em que ele falou assim que os civis também deviam morrer porque antes ele sempre valorizava o povo alemão, aí na hora em que teve aquele ataque histórico lá, ele falou assim “não, eles também têm que morrer, porque*

*eles são fracos, porque eles estavam mostrando traição”. Meio que ele fantasiava na cabeça dele, porque enquanto as pessoas estavam sofrendo, e ele ainda culpava eles.*

**Joseph:** *Eu também achei que é o que ela falou ali, que também ele idolatrava o povo, que nem, a raça alemã que eles diziam, e no final ele dizia que eles tinham que morrer, ficou contraditório com o que eu achava antes.*

**Moderador:** *Por que ele achava que o povo tinha que morrer?*

**Anne:** *Porque na cabeça do Hitler achava que o povo não estava sendo fiel.*

**Laura:** *O que chamou a atenção foi a morte de Hitler mesmo, dele ter se matado. Porque ele era tão poderoso, e acabar tendo que se matar [...]. Porque ele foi fraco, viu que estava perdendo lá e não quis continuar mais.*

**Sophia:** *Onde o orgulho leva a pessoa não é, porque ele preferiu se matar do que se render, e ainda fez a cabeça dos outros falando não, não vamos nos render.*

**Moderador:** *Vocês viram que em um momento ele disse “vocês façam o que quiserem”, e mesmo assim muitas pessoas continuaram esperando a opinião dele. Por que será?*

**Anne:** *Idolatria.*

**Laura:** *As pessoas achavam que ele era o líder, no começo as tropas eram tudo organizadas, todo mundo lá, depois que estavam perdendo ele falou ah, não quero mais.*

**Mr. Roberto:** *As pessoas tinham fé nele, era só um momento que ele estava passando por aquela crise, mas acreditavam que ele iria dar a volta por cima...*

**Moderador:** *Qual a cena que te chamou mais a atenção Mr. Roberto?*

**Mr. Roberto:** *Para mim foi aquela cena lá que os líderes estavam todos reunidos para discutir as estratégias de guerra e mesmo assim o Hitler queria porque queria fazer de um jeito, só que daquele jeito não ia dar certo só que ele estava insistindo para poder vencer os combates.*

**Katherine:** *A parte que a secretária (sic) mata as crianças lá. Elas não sabiam o que estava acontecendo, eram inocentes.*

Se nas discussões após o filme “O triunfo da vontade” a tendência foi aceitar a ideia de que os líderes nazistas, especialmente Hitler, manipulavam os cidadãos e os iludiam, fazendo-os cair na “armadilha” do nazismo, a partir da discussão sobre o segundo filme já se nota uma relativização dessa concepção, e a noção de que havia certa **reciprocidade** entre os líderes e o povo. Mesmo assim, a figura de Hitler como mentor, líder e personagem chave de todas as ações não deixa de aparecer em destaque todo o tempo.

TABELA 17 – AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “A QUEDA!”

Filme “A queda!”		
Ideias prévias	Reforço das concepções	Aumento das experiências
Trajetória condenável e protagonismo de Hitler	“Poder subiu à cabeça”	Fragilidade e decrepitude Sofreu com a decadência do regime Foi fraco ao se suicidar Culpou os alemães pela derrota Traiu suas convicções sobre a superioridade alemã Se mostrou orgulhoso
Ausência do povo alemão	Não houve	Admiração da secretária por Hitler Traídos pelo líder Mesmo traídos, confiaram até o fim Devoção por Hitler Confiança nas ideias nazistas
Nazismo como maldade	Não houve	Experiência de sofrimento

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

A retomada dos três temas anteriormente destacados, como é possível observar na tabela acima, revela que há um aumento das experiências por parte dos sujeitos da pesquisa. Enquanto anteriormente Hitler foi visto como uma liderança admirável para o povo alemão, agora houve um descrédito para com a sua figura, retomando o padrão de maldade ao qual a trajetória de Hitler era identificada. Mas, agora, com uma sofisticação dos argumentos e das considerações, especialmente pela concepção de que “o poder subiu à cabeça”.

A partir do confronto entre as ideias prévias e as contribuições dos dois primeiros filmes, o entendimento do protagonismo de Hitler como personagem histórica do nazismo foi mantido intacto. Contudo sua identificação como ícone de maldade foi relativizada, primeiramente com a contraposição a essa ideia, a partir do primeiro filme, em seguida, a partir do segundo filme, com a retomada dessa ideia a partir de uma justificativa histórica: as



pressões da guerra, a derrota e o descontrole com o excesso de poder, teriam levado Hitler a agir com fraqueza, tomando decisões contraditórias e traindo seu povo, ou seja, a maldade não é mais vista como natural da personalidade de Hitler, mas como resultado de uma história de pressões e derrotas.

Outra mudança de padrão importante foi a concepção de que o nazismo não era só maldade. No primeiro filme, os jovens ressaltaram a concepção de que o regime tinha um conjunto de valores partilhados pela comunidade, e que era um exemplo de organização política. E no segundo, essa mudança de padrão se reforçou com a noção de que os nazistas também sofreram com a guerra e foram vitimados pela história.

Por fim, a constatação da presença do povo alemão na história representou um aumento relevante das experiências históricas dos sujeitos. Se nas ideias prévias ela sequer era mencionada, no primeiro filme os alemães foram entendidos como sujeitos dominados ou iludidos pela ideologia dominante. Contudo após o segundo filme os jovens passaram a considerar a possibilidade de o povo alemão ter sido agente importante dessa história, pois partilhavam os valores da ideologia e sustentaram até o fim o poder do líder.

Dessa forma, é possível retomar a análise dos três temas que direcionam a leitura que os jovens fizeram sobre os filmes: **1. Heroísmo** – Ações de Hitler continuam sendo decisivas; **2. Participação coletiva** – o povo alemão garantia a manutenção do regime; **3. Conceito de maldade** – pode ser entendido pelas vias da reação ao sofrimento e da crença em valores e ideais próprios. Esses temas revelam operações complexas da consciência histórica, e podem ajudar, a partir de outros estudos mais aprofundados, a pensar na forma como os jovens se relacionam com a história e constroem padrões de interpretação histórica.

### 5.3.2 Aumento das experiências: reconhecimento do outro na história do nazismo a partir do exercício da empatia histórica

Ficou evidenciado como a qualificação da experiência histórica dos aprendizes se manifesta de forma clara a partir dos trabalhos com os filmes. Por isso, notou-se que três pontos nortearam a discussão a partir do primeiro filme: o reforço do heroísmo na figura de Hitler e o entendimento que sua trajetória não foi totalmente condenável; a incorporação do povo alemão como sujeito histórico relevante para a história nazista; e também o

questionamento da concepção estreita de maldade pura em relação ao nazismo. Esse último ponto pode ser ainda melhor compreendido a partir da análise dos trechos a seguir:

**Moderador:** [...] eu queria propor uma ideia aqui, a Sophia disse que o Hitler aparece como bom para os alemães, e o Joseph colocou que o povo estava sendo iludido. Vocês conseguem pensar no que seria ser um alemão na época e viver nesse governo? O filme (“O triunfo da vontade”) ajuda a pensar nisso ou só nesse outro lado, das pessoas serem enganadas e manipuladas? Será que as pessoas acreditavam naquilo ou não, o que vocês acham?

**Monique:** Eles tinham uma devoção por Hitler, eles achavam que aquilo que era certo, não é?

**Sophia:** Isso também até já dá para, pensando por esse lado, no ego das pessoas. Porque falavam que os alemães eram uma raça superior, então no caso para mim eles acreditavam assim que eles eram diferentes dos demais, superiores aos outros.

É interessante observar como os jovens se esforçam para qualificar a interpretação de que houve algo a mais além da maldade pura e simples na história do nazismo. Nesse caso, é o encontro com o outro na história, no caso os alemães em suas singularidades, sonhos, objetivos e desejos, que passam a ser tratados como protagonistas desta história. As falas mostram o conflito: A jovem Monique continua destacando a ação de Hitler como determinante para os alemães. Mas a jovem Sophia, por outro lado, mostra uma nova compreensão, segundo a qual o nazismo não foi apenas uma ideologia implantada na mente das pessoas por uma espécie de ilusão coletiva. Ademais, vislumbra a possibilidade dos valores nazistas serem partilhados pelos alemães por representarem um sinal de distinção, de elevação da autoestima, como ela mesma disse, pensando “no ego das pessoas”.

O processo de aprendizagem a partir dos três filmes definiu-se, então, por um aumento inicial da experiência, que se deu a partir do primeiro filme, quando a visão tradicional e negativa que tinham do nazismo foi confrontada por uma obra que lhes mostrava o outro lado da questão. Também tentaram reconhecer o papel dos alemães no nazismo, possibilitando o surgimento de novas ideias, dentre as quais se destacou a desmistificação da figura de Hitler e o incômodo com a colaboração dos cidadãos comuns para com o regime nazista. Essas operações cognitivas começaram a ter em conta a problemática de se categorizar os sujeitos por padrões de comportamento esperado, e reconheceram a singularidade dos agentes

históricos em suas tomadas de posição, a partir de exercícios analíticos de empatia e compreensão histórica.

Elas se caracterizaram pela mobilização constante da empatia histórica. Isso se deve ao fato de que lidar com a experiência histórica de forma multiperspectivada significa levar em conta que há uma provisoriade da explicação histórica, e que não se pode renunciar ao reconhecimento do outro. Para além das concepções individuais e das certezas que cada um constrói sobre o passado, há outros passados possíveis, representados pelas experiências, vivências e percepções de outros sujeitos em seus espaços e tempos específicos. Os potenciais da linguagem fílmica dinamizaram essa relação de forma complexa, levando os jovens a lidarem com o exercício da empatia histórica e colocando pontos de análise relevantes.

O conceito de empatia histórica é central no âmbito da cognição histórica situada, pois se refere à possibilidade dos jovens desenvolverem uma relação complexa com os sujeitos do passado, visto que se trata de um exercício de compreensão das ações e intenções dos indivíduos em seus próprios contextos históricos, reconhecendo a historicidade de seus atos, e não julgando ou qualificando suas decisões a partir dos referenciais do presente (LEE, 2003).

Saber o que um agente histórico pensou, compreender seus objetivos e ser capaz de entender como os sujeitos do passado compreenderam determinadas situações que viveram, são operações que conduzem à possibilidade de conexão com o passado, uma vez que:

*Os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensaram sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A possibilidade directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas. (LEE, 2003: 19)*

A empatia exige a capacidade não só de ver os outros, mas também de se deslocar para o lugar do outro. E, dessa forma, mais do que tentar compreender os feitos, refere-se também a tentar compreender finalidades, contextos e atuações. É uma forma de qualificar a compreensão do passado, superando as formas comuns de interpretação, que utilizam o presente como ponto de partida e referência. A não compreensão da ação e da motivação das pessoas no passado leva a um estranhamento, que também pode levar à minimização de sua importância.

*Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos*

*alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. (LEE, 2003: 20)*

Nas discussões em grupo, por diversas vezes o exercício da empatia histórica foi exigido dos jovens, para que pudessem desenvolver uma compreensão mais complexa dos feitos dos agentes históricos. Nesse âmbito, o trecho a seguir pode ser destacado:

**Moderador:** *As pessoas marchando, as multidões, que impressão essas imagens deixaram para vocês?*

**Sophia:** *A impressão é de um ultranacionalismo, que as pessoas idolatravam o país deles.*

**Katherine:** *Eles estavam ali para defender a pátria deles, eles acreditavam porque Hitler dizia que eles eram superiores, eles faziam isso porque eles tinham fé que eles iam ser os melhores, que eles não iam sofrer tanto como eles sofreram no passado, que tempos bons iam vir;*

**Mr. Roberto:** *Eles acreditavam nas propostas de Hitler né, como eu disse, a argumentação dele era muito boa então por isso o povo acreditava nele.*

Nesse trecho da discussão sobre o primeiro filme já é possível analisar como os jovens ampliaram suas concepções em relação às suas *protonarrativas*. Da noção inicial prévia segundo a qual o nazismo era uma doutrina irracional, passaram a observar os motivos que levaram os sujeitos a aderir ao projeto do nacional-socialismo. Expressões como: “idolatravam o país deles”, “tinham fé que eles iam ser os melhores”, “acreditavam nas propostas de Hitler”, já denotam essa concepção segundo a qual os jovens tentam entender as ações dos sujeitos do passado sem julgá-las ou menosprezá-las, sem tratá-las como irracionais ou incompreensíveis. As promessas de glória do nazismo e o sentimento de unidade expresso no primeiro filme levaram os jovens a mobilizar a empatia histórica. Esse processo se tornou ainda mais acentuado com o andamento das discussões:

**Moderador:** *Afinal, o nazismo era bom ou ruim para os alemães?*

**Anne:** *Para os alemães era bom.*

**Joseph:** *Eu acredito que na época era bom, porque eles protegiam os alemães.*

**Katherine:** *Antes de 42 era bom.*

**Monique:** *Eu acho que sim (era bom), mas eles não pensaram no que podia acontecer depois.*

Os jovens se colocaram no lugar dos alemães, entendendo o nazismo como algo bom para aquelas pessoas, e ainda fizeram considerações corretas sobre esse ponto de vista, a partir da perspectiva da mudança. A jovem Katherine assinalou o ano de 1942, antes da derrocada da Alemanha na Segunda Guerra Mundial para justificar sua afirmativa, enquanto a jovem Monique tornou ainda mais complexo o exercício de empatia, pois considerou o fato dos alemães não terem consciência do rumo que as coisas tomariam.

Um exercício de empatia histórica exige o uso da evidência histórica, produzindo um raciocínio no qual devem ser levadas em consideração as possibilidades variadas de interpretação de uma ação, e deve ser efetivada uma avaliação de qual delas seria a mais plausível sob o ponto de vista dos agentes envolvidos, a partir da percepção das condições e possibilidades de ação dadas no contexto em que as ações se desenvolveram. Esse exercício se tornou mais difícil na medida em que as ações analisadas eram mais complexas, e a gama de fatores envolvidos gerou conflitos cognitivos.

A análise sobre a forma como o pianista foi ajudado por um comandante nazista deixou clara essa complexidade da compreensão a partir da empatia histórica.

**Moderador:** *Que dúvidas surgiram com esse terceiro filme?*

**Marcio:** *No final eu não entendi porque o policial ajudou ele.*

**Moderador:** *É uma boa questão, porque ele foi ajudado por um nazista? A gente pode começar com essa questão.*

**Laura:** *Porque ele era um bom pianista.*

**Moderador:** *Concordam?*

**Sophia:** *É, quando ele tocou meio que comoveu ele, também não sei, depois de tantas mortes não é, vai ver ele quis poupar uma.*

**Katherine:** *O único que restou ali.*

**Sophia:** *Para mim, eu achei assim, que pelo talento dele, eu acho que o nazista assim meio que não levou tanto em conta o fato dele ser judeu, porque ele viu que o talento dele, porque nossa aquela peça que ele toca é muito linda não é, porque o talento dele, o fato dele ser pianista, era mais relevante do que ele ser judeu e ser mais um que ele ia matar.*

**Joseph:** *Eu não acho que é só porque ele era pianista. Porque a gente fala que todos eram maus, mas uma hipótese assim que nem todos deviam ser, que eles lá eram gerais, mas como estava no fim da guerra, talvez ele pensou em deixar ele viver, não queria mais matar. Poderia ser uma pessoa diferente, **a gente não pode generalizar que todos os alemães eram maus.***

**Katherine:** *Talvez o rapaz até fosse contra, mas de repente por falta de opção ele teve que se render e virar soldado do nazismo, talvez a força dele não fosse matar tanta gente, por isso uma boa motivação dele salvar o pianista.*

Esse debate, que abriu a discussão sobre o terceiro filme assistido, foi sendo direcionado, no jogo de perguntas e respostas entre o moderador e os jovens estudantes, para a novidade que o filme trazia, que gerou um conflito de concepções e uma maior sofisticação da experiência histórica. A partir da dúvida despertada no jovem Marcio, sobre como foi possível um alemão ajudar um judeu fugitivo, o debate direcionou para um processo de crescimento da subjetividade na relação com a experiência histórica, sofisticando ainda mais o processo de aprendizagem histórica em movimento.

Por mais que o filme tenha sido elaborado com o propósito de resgatar a experiência de sofrimento da sua personagem central, um judeu fugindo do regime nazista, ele possibilitou um olhar mais complexo sobre os próprios nazistas por parte dos estudantes. Eles passaram a questionar a própria concepção, que classificava os sujeitos históricos a partir de tipos esquemáticos, como *os alemães*, *os judeus*, e que só reconhecia a subjetividade na figura heroica e quase mítica de Hitler. A ideia de que “nem todos os alemães eram maus”, depois contrabalançada pela concepção de que nem todos os judeus foram vítimas, possibilitou um complexo processo interpretativo por parte dos estudantes, que passaram a requalificar a concepção que tinham da experiência histórica estudada.

O que levou um oficial nazista a salvar um judeu? Teria sido o apreço do oficial pela música? A jovem Sophia, que é uma musicista, levantou essa hipótese, que não deixa de ser plausível, foi uma das coisas que o filme, baseado nas memórias do pianista, deixou subentendidas. “Nem todos os alemães eram maus”, essa concepção levantada por Joseph, que revela um raciocínio histórico sofisticado, é complementada por outro um raciocínio, de que a proximidade do fim da guerra teria levado o oficial a algum tipo de exaustão, ou de resistência à brutalidade da guerra que promovia. A inferência feita pela jovem Katherine situa-se em outro aspecto, na constatação que o nazismo não era uma unanimidade na

Alemanha e que, possivelmente, o oficial estivesse na guerra sem uma convicção dos ideais nacional-socialistas. Por isso, salvar um pianista judeu seria algum tipo de exercício de benevolência, uma espécie de compensação moral.

Nenhuma das hipóteses levantadas pelos jovens deixa de ser plausível. O interessante nesse momento é observar como os conceitos de segunda ordem evidência, inferência e empatia, se relacionam e são articulados pelos jovens, no processo de elaboração de suas interpretações históricas. A ausência de evidências pontuais para justificar determinadas interpretações leva os jovens a realizarem leituras complexas, mobilizando os conhecimentos sobre o nazismo e buscando alternativas de entendimento da ação do oficial nazista em outras referências históricas, de forma efetivamente racional e baseada em critérios de plausibilidade.

Mas esse potencial de análise e compreensão do passado não se manifesta o tempo todo. Em alguns casos, os jovens demonstraram dificuldades em exercitar a empatia histórica, como no exemplo a seguir:

***Mr. Roberto:** Aquela cena também que aqueles jovens lá estavam lutando na guerra lá e receberam medalhas do Hitler. O filme (“A Queda!”) mostrou que desde cedo os jovens já eram incentivados a ir para a guerra. E eles estavam levando aquilo como uma diversão assim, eles estavam gostando e tal, teve aquela cena que o ‘piazinho’ falou que destruiu dois tanques com uma bazuca. “nossa!” (risos).*

***Sophia:** Aquilo lá é bem contraditório, com o mundo caindo ao redor e eles lá recebendo medalhas.*

O estranhamento em relação às tomadas de decisões dos sujeitos do passado é um desafio para a empatia histórica, especialmente quando se tratam de valores muito distintos daqueles que os jovens estão acostumados. A situação dos alemães no final da guerra, a esperança da vitória, o orgulho de servir ao líder, tudo isso pareceu incompreensível aos olhos dos jovens. Mas há aí um problema comum, que limita o pensamento histórico, que se trata do **anacronismo**. Ao não compreenderem a ação daqueles soldados alemães, também deixaram de levar em consideração que eles não sabiam que a Alemanha perderia a guerra, e mesmo se soubessem, eles tinham toda uma bagagem cultural e emocional que os ligava aos valores militares, como a honra de defender o país e o orgulho de ser reconhecido por isso.

Esses estranhamentos, ou as complexidades no desenvolvimento da empatia histórica ficam ainda mais evidentes quando se questiona sobre o extermínio dos judeus pelos nazistas.

Esse ponto será melhor analisado mais adiante, mas é interessante observar como ele gerou um debate a partir do exercício da empatia histórica:

**Moderador:** *Em algum momento a Monique falou que os judeus não morreram sem sentido. E a minha pergunta é: tinha um sentido?*

**Jospeph:** *Depende, para os alemães tinha um sentido, que era exterminar por que os alemães culpavam eles pelo fracasso da Alemanha depois da guerra.*

**Katherine:** *Do lado do nazismo tinha, que era criar a raça pura.*

**Moderador:** *Monique, você acredita no sentido daquilo que os alemães faziam ou apenas entende que para eles aquilo tinha sentido, mas você não acredita?*

**Monique:** *Eles acreditavam, eu hoje não iria acreditar. Imagina matar todo mundo porque quer criar uma raça pura.*

**Moderador:** *E por que é importante entender que para eles aquilo tinha um sentido?*

**Monique:** *Se eles não acreditassem eles não teriam matado todo mundo igual eles mataram, agora sei lá, para eles tinha um sentido não só tipo criar uma raça pura, ou porque eles tinham fracassado, a Alemanha, não só por isso, porque senão eles atacavam outros países não é, teria mais sentido, mas também porque eles não queriam que uma raça melhor do que a deles, eu acho que é isso.*

Diante de um fato de difícil compreensão para esses jovens, o extermínio de um povo considerado inimigo ou inferior, eles mobilizaram a empatia histórica como forma de dar sentido ao passado. Percebe-se, então, que esse exercício permite uma compreensão maior do passado, mas não inibe raciocínios elaborados a partir de formulações pré-concebidas, que pensam os sujeitos do passado como inferiores, ou determinados por padrões de comportamento enquadrados em esquemas simplistas. Como no exemplo a seguir:

**Assistente:** *Só para completar a ideia, várias pessoas falaram sobre liderança, e o moderador falou assim para vocês: imagina que vocês estão em casa, vendo televisão e passe alguma coisa, e a pessoa que está com você não sabe nada sobre o nazismo, como é que você contaria, o que você falaria para a pessoa. Vocês acham que hoje o Brasil precisa mudar as coisas, não precisa? Não só no Brasil, no mundo inteiro as coisas precisam mudar. Se existisse uma liderança, vocês acham que as pessoas*



*seguiriam essa liderança e essas coisas poderiam mudar. Você acha que o que falta hoje é um líder?*

**Monique:** Não.

**Franklyn:** Não. Hoje tem muito pensamento diferente, então não daria muito certo.

**Marcio:** Isso! Faltaria um líder para vários pensamentos diferentes. Então, seria o que um ia pensar e não iria abranger todos os pensamentos de todas as pessoas.

**Assistente:** E na época do nazismo, será que tinha vários pensamentos diferentes, ou não?

**Fernanda:** Por mais que tivesse, eles não colocavam exposto o que eles pensavam, o que eles sentiam. Então eu acho que era uma forma mais fácil de comandar eles. Hoje não, se você tem uma ideia, se quer lutar por aquilo, você vai e, por mais que você não consiga, você tenta, você coloca sua ideia em prática, por outras pessoas que tem a mesma ideia. Às vezes a pessoa consegue. O Hitler era um líder, ele queria acabar com os Judeus, ele não conseguiu e acabou desabando o império dele. Agora no mundo de hoje alguns tentam, mas as pessoas estragam, pelo fato de que, nas manifestações as pessoas tentam ver o lado bom, fazer alguma coisa boa, sempre vai ter uma ou duas pessoas que vai prejudicar eles, que vai fazer de uma forma errada, vai se aproveitar daquilo.

No caso dessa discussão, o que se percebe é a tendência em se comparar as pessoas do passado com as pessoas de hoje. Nessa mobilização de ideias, fica subentendido uma noção segundo a qual os sujeitos do presente são mais ativos, mais diversificados e mais resistentes a um único padrão de pensamento. Por mais que isso pareça um raciocínio lógico, é apenas uma visão superficial. Na Alemanha também havia divergências ideológicas, e os jovens tenderam a não enxergar isso. Em diversos momentos, durante o segundo e o terceiro filme, ficaram evidentes divergências no interior do regime nazista, mas os jovens muitas vezes não conseguiram fazer esse exercício, estiveram sempre a esperar um comportamento padrão das pessoas do passado.

Apesar da percepção de mudança, especialmente da diferença entre os alemães, que viviam num regime autoritário, e os brasileiros hoje, num regime democrático, os jovens tendem a compreendê-la a partir de um padrão que identifica os sujeitos do passado como menos evoluídos, menos aptos à democracia. O autoritarismo, ou a liderança, que na ideia dos

jovens seria algo positivo, não funcionaria porque eles entendem que a sociedade evoluiu no sentido de uma maior complexidade de papéis e demandas sociais. Isso é reprovado por eles, que denunciam essa diversidade como um problema. Há um duplo problema na análise dos jovens, o primeiro é julgar as pessoas do passado como inferiores ou menos evoluídas. O segundo é a visão negativa que eles têm da diversidade, o que tem grande implicação na forma como mobilizam a aprendizagem histórica.

Essa complexidade do pensamento histórico dos jovens conduz à formulação, já presente nos pressupostos de teóricos da Educação Histórica, de que não há uma linearidade no processo de aprendizagem histórica. Rüsen (2007) reconhece que não é possível estabelecer parâmetros fixos de progressão da aprendizagem histórica, uma vez que os *insights* que surgem no movimento do aprender História se relacionam a circunstâncias específicas, e não representam padrões pré-definidos de progressão ou avanço da aprendizagem. Contudo é possível analisar a mobilidade nas formas de compreensão dos jovens a partir do conceito de literacia histórica, tendo como base o modelo elaborado por Peter Lee (2003), tendo em vista que tal modelo é uma forma de análise do pensamento mobilizado pelos jovens e não o estabelecimento de níveis fixos de progressão da aprendizagem. A tabela formulada a partir do “modelo de progressão em empatia histórica” formulado por Peter Lee (2003), permite categorizar as ideias mobilizadas pelos jovens no exercício de compreensão histórica a partir do exercício da empatia histórica. Definindo dos níveis mais simples aos mais sofisticados, Lee tenta elucidar as lógicas utilizadas pelos jovens para explicar as ações dos sujeitos do passado e divide esse modelo em sete níveis: 1. Ausência de explicação; 2. Confusão, ou falta de sentido; 3. Explicação deficitária; 4. Explicação por estereótipos ou papéis pré-definidos; 5. Explicação em termos da lógica da situação; 6. Empatia histórica: ou explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam; e 7. Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo.

TABELA 18 – CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS MOBILIZADAS PELOS JOVENS A PARTIR DO MODELO DE PROGRESSÃO EM EMPATIA HISTÓRICA

Questão levantada	Nível de compreensão	Ideias mobilizadas
As pessoas comuns foram manipuladas pelos nazistas?	Nível 4 – Estereótipos	Eles tinham uma devoção por Hitler
	Nível 5 – Lógica da situação	Os nazistas alimentavam o ego das pessoas. Havia um medo de se opor ao regime
O primeiro filme mostra as multidões apoiando o nazismo, o que isso faz pensar?	Nível 4 – Estereótipos	Ultranacionalismo
	Nível 5 – Lógica da situação	Fé na redenção e na superação da humilhação sofrida Acreditavam nas propostas de Hitler
O nazismo era bom ou ruim para os alemães?	Nível 5 – Lógica da situação	Bom porque protegia os alemães
	Nível 6 – Empatia histórica	Não pensaram no que poderia acontecer
	Nível 7 – Contexto mais amplo	Antes de 1942 era bom
Por que um oficial nazista salvou o pianista?	Nível 5 – Lógica da situação	Era um bom pianista O oficial quis poupar uma vida no final da Guerra
	Nível 6 – Empatia histórica	Talvez tenha se tornado oficial nazista por obrigação, não convicção
	Nível 7 – Contexto mais amplo	Nem todos os alemães eram maus
Por que Hitler dava medalhas aos jovens em meio à Guerra?	Nível 4 – Estereótipo	As crianças se divertiam com a guerra
	Nível 2 – Confusão	Aquilo é bem contraditório
Havia sentido na morte dos judeus?	Nível 4 – Estereótipos	Queriam criar a raça pura, e os judeus eram um obstáculo
	Nível 7 – Contexto mais amplo	Os judeus foram culpados pelo fracasso da Alemanha na guerra
Falta hoje uma liderança como nos tempos do nazismo?	Nível 3 – Explicação deficitária (no passado não tinham o que temos hoje, “não eram tão espetos”.)	Hoje não daria certo porque tem muitos pensamentos diferentes Naquela época as pessoas tinham medo de se expor, não lutavam por seus direitos Hoje não se faz um líder como naquela época, as pessoas não são tão unidas

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (2014).

As questões surgidas no debate direcionaram para esse exercício da empatia histórica, e a análise das respostas permite observar como a maior parte dos jovens se situou em um patamar intermediário de compreensão, entre os níveis 4 e 5 do modelo proposto por Lee.

Mas pensando em termos da noção de aumento das experiências, pode-se observar em que momentos os desvios puderam revelar algo além dessa constatação inicial.

O nível 2, de confusão ou incompreensão, se manifestou apenas uma vez, e se relacionou à situação inusitada, ou inesperada, dos jovens recebendo medalhas de Hitler em meio à guerra. Essa referência, de um comportamento inesperado dos jovens nazistas diante do extremo da guerra quase perdida, gerou um conflito cognitivo e ausência de uma explicação para a situação relatada. Já o nível 7 se manifestou duas vezes, e em ambos os casos os jovens remeteram-se a conhecimentos históricos mais sofisticados, relacionados a contextos históricos mais amplos: traumas da Primeira Guerra e a culpabilização dos judeus; decadência do nazismo a partir de 1942, quando começou a perder a Segunda Guerra.

Esses desvios são interessantes porque se torna possível relacioná-los ao arcabouço das memórias históricas dos jovens em questão, ou seja, às suas *protonarrativas*. A sofisticação das ideias dos jovens não dependeu apenas das fontes com as quais lidaram, mas também da forma com que as questões apresentadas se relacionavam a conhecimentos prévios. Isso fica mais evidente quando os jovens explicam as situações em termos de estereótipos, e muitos desses estão presentes na cultura histórica: devoção por Hitler, ultranacionalismo, ideal da raça pura, foram alguns dos estereótipos a partir dos quais as ações ou comportamentos dos alemães no nazismo foram entendidos.

Apenas uma vez um estereótipo não vinculado aos conhecimentos prévios sobre o nazismo foi mencionado, justamente na questão que tratava das crianças recebendo medalhas de Hitler: o jovem em questão usou o estereótipo que vincula o comportamento das crianças à noção de lúdico, e para ele isso explicaria o fato delas estarem felizes por receberem medalhas, pois a guerra teria se tornado uma brincadeira para elas. Essa compreensão a partir de estereótipos, para Lee (2006), revela uma compreensão histórica limitada, pois as ações dos sujeitos do passado são explicadas a partir do que se espera delas com base em noções superficiais que as vinculam a papéis e padrões de comportamento, e não por se levar em consideração a amplitude de situações e pontos de vista exigidos pela situação.

O importante, nesse ponto, é ressaltar como há uma preponderância da relação entre as *protonarrativas* dos jovens e a compreensão histórica elaborada. Dessa forma, volta-se ao tema desse capítulo, a questão de que a aprendizagem histórica consiste num aumento de experiências. Não depende exclusivamente do que o filme mostra, mas também da forma como o conteúdo da obra fílmica mobiliza a consciência histórica dos sujeitos na aprendizagem histórica.

A complexidade de se analisar o pensamento histórico dos jovens fica clara a partir da fala da jovem Monique, assinalada no último trecho dos debates, uma vez que ela compreende que, para os Alemães, havia um sentido no extermínio dos judeus, mesmo considerando que do seu ponto de vista pessoal essa atitude é reprovável. Ela reprovava a atitude hoje, mas não a condena no passado, porque ela foi justificada pelas condições daquele tempo, quando as pessoas tomaram tais decisões guiadas por sentimentos próprios. Essa forma de raciocínio é complexa do ponto de vista do pensamento histórico, mesmo se fundamentando no exercício da empatia. A questão da multiperspectividade fica prejudicada, uma vez que as vítimas do são desconsideradas numa análise fria, negando-lhes o papel de agentes históricos.

Nota-se, assim, a convicção dos jovens de que há “dois lados”: os nazistas contra os judeus. Na fala de Katherine isso ficou claro quando ela respondeu à questão se havia um sentido no extermínio dos judeus, a resposta foi: “Do lado do nazismo tinha”. Ao invés de perceber os filmes como obras que revelam distintas perspectivas, a tendência dos jovens foi pensar que há dois lados, uma dicotomia. Essa forma de compreensão limita a assimilação da categoria multiperspectividade. Essa dificuldade em se atingir um pensamento histórico que toma por base a multiperspectividade, será o tema do último ponto de análise desse capítulo.



#### 5.4 MULTIPERSPECTIVIDADE: DESAFIOS PARA O PENSAR HISTORICAMENTE

A questão da multiperspectividade é uma temática relevante na atualidade, e se faz presente nas discussões sobre um ensino de História articulado às demandas que a sociedade apresenta. Contudo, para entender a multiperspectividade, é importante saber analisar a perspectiva que uma determinada abordagem histórica pode representar. Isso significa mais do que dizer que várias versões da História são possíveis, pois os pontos de vista são inerentes à existência de sujeitos que analisam a História de forma distinta.

A multiperspectividade se revela na articulação entre intencionalidade e objetividade. A intencionalidade limita a objetividade da interpretação histórica, assim como a objetividade também interpõe limites às intencionalidades que cada perspectiva interpretativa representa. No caso dos filmes, ao agir intencionalmente na elaboração de obra histórica, determinando pontos de vista e aspectos relevantes, o cineasta/diretor é impelido a lidar com a experiência histórica objetiva, o que limita a perspectiva que irá elaborar. O que resulta dessas relações é a multiperspectividade que é marcante na obra fílmica acerca da História.

Bodo Von Borries (2009) entende o processo de aprendizagem histórica como aquele em que não há separação entre aprender conteúdos históricos e desenvolver competências do pensar historicamente. O desafio é aprender a História a partir de vários pontos de vista e lidar com as controvérsias, sem perder de vista as questões concernentes à objetividade histórica, que devem ser constituídas a partir de uma base racional. Compreender como a intencionalidade e a objetividade são categorias presentes na construção de uma argumentação sobre a História coloca-se como fator primordial nesse procedimento. Isabel Barca corrobora com este mesmo pensamento:

*Em História, a compreensão equilibrada de um dado passado implica a consideração de diferentes perspectivas – o uso de fontes diversificadas nas suas mensagens – para que se distinga da propaganda e até da já inaceitável “grande narrativa”. Este critério de “neo-objectividade” impregna a História de elevada provisoriedade nas suas “conclusões”. [...] (BARCA, 2011: 113)*

Pensar historicamente a partir de uma perspectiva multiperspectivada significaria superar a concepção da História como uma busca obsessiva pelo acontecido, e apreendê-la como esse 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.

São explicações provisórias, pois sua objetividade se limita ao fator subjetivo das análises, os sujeitos e suas intencionalidades, e ao fator objetivo se limita às fontes disponíveis.

Von Borries (2009) entende também que desenvolver a capacidade de pensar historicamente, a partir da multiperspectividade, tem um efeito positivo na vida dos aprendizes. Eles passam 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.

É importante também destacar como as fontes ficcionais lançam ainda outro desafio para a aprendizagem multiperspectivada, uma vez que se deve ir além da simples distinção entre ficção e verdade, pois as obras fílmicas produzem sentidos que conduzem à cognição através das emoções. Deve-se aprender a ampliar os pontos de vista e complexificar o raciocínio histórico, pois algumas formas de pensamento histórico não são cognitivas e as emoções podem impactar na compreensão histórica.

No ensino de História é necessário entender a presença das emoções e a forma como elas se relacionam com a aprendizagem dos sujeitos. No exercício da multiperspectividade, as emoções são um desafio ainda maior, uma vez que a História pode mobilizar determinadas convicções e valores arraigados nas experiências dos sujeitos, e isso pode interpor obstáculos à percepção da multiperspectividade (VON BORRIES, 2001).

Partiu-se da compreensão de que as problemáticas envolvendo o nazismo são conceitos históricos com grande carga de complexidade na cultura histórica e implicações importantes no âmbito da cultura juvenil. Assim optou-se por selecionar filmes-históricos – conforme as considerações e definições anteriormente esclarecidas – que dessem conta de tornar mais complexa a relação dos jovens com a temática.

O desafio proposto foi o de trabalhar com essa temática a partir de uma 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.

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

Os modelos de interpretação citados referem-se à forma como 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. Assim entende-se aqui que uma nova compreensão do nazismo foi possível, e tal compreensão gerou por si só um novo posicionamento diante daquela história, direcionando para um reenquadramento dessa experiência, por parte dos sujeitos investigados.

Contudo, esses novos posicionamentos, nos quais a qualificação das experiências históricas se origina da indagação das intencionalidades, e a compreensão dos filmes como fontes históricas tem fundamento nas críticas à objetividade, tiveram como influência a busca pela qualificação da aprendizagem no sentido da compreensão da multiperspectividade. Essa categoria é inserida como foco de análise, a partir da qual é possível desvelar alguns processos particulares no âmbito da aprendizagem histórica mobilizada pelos jovens nas discussões do GF.

Dois conceitos foram centrais para observar a mobilização da aprendizagem histórica dos jovens a partir da multiperspectividade: HISTÓRIA *sobrecarregada* e dicotomização da História. Cada um desses conceitos se colocou como obstáculo no âmbito da tentativa de levar os jovens à compreensão da multiperspectividade na História, e estes conceitos revelam como o desafio é grande e não se resolve sem levar em consideração a complexidade do pensamento histórico que eles mobilizaram.

#### 5.4.1 História “sobrecarregada”: um desafio para a aprendizagem multiperspectivada da história

Na análise da interpretação histórica que os jovens realizaram a partir dos filmes assistidos, o foco foi estabelecido sobre dois pontos: **1.** Os jovens podem coisificar os agentes históricos a partir de conceitos históricos genéricos e abstratos; **2.** Um pensamento puramente racional pode ser frio e chegar à banalização do mal.

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.

A princípio, Von Borries define que, para a História ser efetivamente aprendida, é necessário que as seguintes condições se façam presentes: **1.** Se novos conhecimentos puderem fazer relações com os já adquiridos; **2.** Se tais conhecimentos estiverem conectados à emoções – negativas ou positivas e; **3.** Se forem relevantes para vida dos sujeitos. Nesse sentido, a questão da *burderning history* é uma importante contribuição desse pesquisador, pois revela como os temas de alta complexidade podem ser significativos na 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 para aqueles estudantes e envolvem mais do que simplesmente se aprofundar o assunto. A herança negativa o período nazista e o Holocausto trazem para a identidade histórica alemã insere os jovens num processo que não é apenas intelectual, mas envolve questões identitárias, culturais e emocionais.

No caso alemão, Von Borries identifica uma prática de culpabilização dos cidadãos pelos crimes nazistas, que envolve a sociedade como um todo, e não apenas herdeiros dos comandantes do regime ou daqueles que se beneficiaram daqueles eventos. Dessa forma, a consciência histórica dos alemães continua abalada pelo mal-estar provocado com a lembrança constante do Holocausto, o que torna o tema traumático para ser trabalhado com os jovens no ensino de História.

Três problemas são recorrentes nessa história traumática: a incessante necessidade de se definir culpados, a responsabilização coletiva da sociedade e a vergonha que ela provoca. Dessa forma, mesmo aqueles que não se sentem culpados, não deixam de sentir um desconforto que gera reações de negação ou fuga do tema. Além dos três pontos, há também o sentimento de luto contínuo, uma forma de rememoração que impede que essa experiência seja esquecida ou reprimida.

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 consideradas 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.

No caso do nazismo e do Holocausto, é possível afirmar que se tratam de traumas históricos que possuem dimensões mundiais, especialmente pela forma recorrente com que são abordados 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”. A imagem do massacre dos judeus é alimentada de forma contundente e bem sucedida 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 únicos pela guerra e pelos seus efeitos negativos.

Constitui-se assim um quadro problemático na cultura histórica, no qual o nazismo é apresentado como trauma histórico que se refere à sociedade alemã. Von Borries (2011) afirma, ainda, que é necessário lidar com esse passado de forma produtiva. Para isso, é necessário adotar estratégias de reconciliação histórica. Nesse caso, os elementos políticos, morais e estéticos desse passado devem se relacionar de forma mais estreita ao seu aspecto propriamente histórico.

Os jovens estudantes brasileiros 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. Mas entre os jovens, numa âmbito geral, 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 dos jovens estudantes brasileiros não se dá pelo viés do trauma histórico, 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 e emoções muito comuns na cultura juvenil.

Segundo Von Borries (2011) “inevitavelmente, o ensino de História nas escolas é história política, mesmo que uma forte orientação em relação a ciência histórica seja reivindicada e aspirada”.<sup>\*</sup> Portanto, deve-se aprender a lidar com as implicações políticas de determinados conteúdos históricos, e saber transpor os limites impostos pela força da temática na dimensão política da cultura histórica.

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 no presente caso 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, no contexto dessa pesquisa foi constatada uma operação na qual se constroem expectativas sobre padrões de comportamento dos sujeitos do passado, que são elaborados a partir dos papéis que representam e dos grupos aos quais pertencem. Dessa forma, ao invés do exercício da empatia, no qual se percebe os agentes históricos em suas subjetividades, o pensamento histórico dos jovens faz um movimento inverso, julgando os indivíduos do passado a partir daquilo que é deles esperado. Tal forma de pensamento segundo modos de ação padronizados e esperados representa um exercício limitado de interpretação histórica, que conduz a análises superficiais e a conclusões muitas vezes equivocadas. Isso fica evidente ao se aprofundar a análise dessas ideias mobilizadas pelos 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?*

---

<sup>\*</sup>Traduzido do original em inglês: “Inevitably, history teaching in schools is history policy, even if a strong orientation towards historical science is claimed and aspired”.

**Sophia:** Policial 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 desses jovens. Trata-se de observar como não superam totalmente o esquematismo na análise histórica, e continuaram a classificar a atitude dos sujeitos de acordo com as categorias que representavam. Além disso, inseriram um julgamento moral, que direciona a forma como compreendem as atitudes e posicionamentos dos sujeitos no passado.

Em momento anterior, foi analisado como os jovens passaram a levar em consideração a possibilidade de que nem todos os alemães tiveram o mesmo comportamento e 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. Isso, aparentemente, possibilitou aos jovens perceber a História para além de categorias esquemáticas e modelos de exemplaridade.

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, 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 dos jovens 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 histórico padrão e que o desvio, no sentido da maldade, revela uma característica implícita do grupo, não uma tomada de posição consciente dos indivíduos.

Um alemão nazista fazer o bem levou praticamente à absolvição dos alemães como culpados pelas mortes, através do 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 do povo judeu, 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 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. Já se ressaltou aqui de que forma esse acontecimento gerou debates ao longo das décadas, sendo que esses debates repercutiram em formas de luta 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 exerceu a atividade de jornalista correspondente internacional da revista *The New York*, na década de 1960, Arendt cobriu o julgamento do oficial nazista Adolf Eichmann, em Jerusalém, e depois escreveu um livro que se tornou clássico sobre o assunto Holocausto, intitulado “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do Mal” (ARENDR, 2000). Essa tese consistia na ideia que poderia ser colocada em dúvida a responsabilidade de Eichmann pela morte de judeus, e considerou também que seu enforcamento por esse crime não seria legítimo.

Hannah Arendt questionou a validade do julgamento de Eichmann em Jerusalém, uma vez que o júri era guiado pela ideia de vingança e havia certa previsibilidade do resultado, o que não garantia o direito a ampla defesa do réu. Além disso, ela duvidou do perfil que foi feito do réu, como um depravado, inimigo patológico dos judeus, imagem que não se confirmou aos olhos da jornalista e filósofa.

Mas o foco central da tese de Hannah Arendt foi sua constatação que Eichmann tinha consciência de que havia enviado milhares de judeus à morte, mas que essa consciência era contrabalançada por uma incapacidade de distinguir entre o bem e o mal. Eichmann não era um nazista convicto, era apenas um cidadão alemão que ascendeu socialmente com a entrada no partido e na SS, e por isso seus argumentos foram sempre os de ter cumprido ordens, e sua postura de não ter nenhum sentimento em relação às vítimas.

Essa incapacidade de pensar por conta própria, o alinhamento com a maioria e a obediência diante dos superiores foram os argumentos de Hannah Arendt para questionar a validade da punição a Eichmann. E também para confirmar sua concepção do nazismo como um sistema totalitário no qual o mal estava banalizado, pois os valores e objetivos da ideologia dominante sobrepujaram-se aos julgamentos morais humanitários.

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, como no exemplo anterior, quando os jovens coisificaram os sujeitos históricos por predeterminar suas ações a partir de esquemas interpretativos. Esse tipo de não envolvimento com o passado, ou seja, de frieza e indiferença em relação aos acontecimentos, é 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 responde ao questionamento a respeito do Holocausto 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 considerados inferiores.

O que deve ser considerado relevante na fala dessa jovem não é a plausibilidade ou não do raciocínio histórico por ela desenvolvido, mas a forma como sua interpretação histórica conduz a um processo de distanciamento do passado, gerando um raciocínio frio, que desumaniza os agentes históricos em questão. É um pensamento no qual o passado se resolve a partir de fórmulas simples, que trazem resultados rápidos a partir de análises objetivas, causando certa indiferença.

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

O raciocínio da aluna em questão 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 direta e objetiva possível, ela tira o fator humano da história em questão. 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. Nesse caso, a banalização do mal está no próprio raciocínio operado pela jovem em questão, 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 como essa frieza em relação à história, esses raciocínios meticulosos que desumanizam os sujeitos do passado repercutiram entre os jovens. Os argumentos utilizados seguem a mesma lógica de banalização do mal, de compreensão fria e distante do Holocausto: *“Acho que queria 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”.*

Nesse momento, é relevante pensar sobre como se constitui na consciência histórica desses jovens essa forma de posicionamento diante da história. 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, que foi proposta com o intuito de abrir a mente dos jovens para interpretações históricas mais complexas, terminou por possibilitar uma tomada de posição mais próxima da compreensão da experiência nazista, e mais distante em relação ao sofrimento dos judeus. O questionamento a ser feito é se isso se deve aos filmes escolhidos, uma vez que anteriormente, quando questionados sobre o filme que classificariam como mais verdadeiro, há uma clara desvalorização do terceiro filme, tido pelos jovens como reforçador de estereótipos sobre o sofrimento judaico.

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. Usando o modelo proposto por Lee, que tenta estabelecer níveis de compreensão histórica a partir do conceito de empatia, os jovens atingiram um elevado nível de compreensão, uma vez que:

*Nesse ponto crucial do desenvolvimento de sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós vemos hoje. [...] Compreender isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar. (LEE, 2006: 27)*

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, que possibilitavam escolhas que iam contra os padrões dominantes, foram então um processo de complexificação da aprendizagem a um nível sofisticado de compreensão histórica.

Contudo, quando interpretaram as atitudes e decisões dos judeus, especialmente a partir do terceiro filme, atingiram no máximo o nível da *explicação através de papéis e/ou de estereótipos*. Nesse nível, o que guiou a compreensão dos sujeitos do passado foram os estereótipos. No caso dos judeus, houve uma evidente vinculação a um estereótipo de egoísmo. Não foi investigada a origem dessa concepção no pensamento dos jovens, mas ficou claro como julgaram os judeus atribuindo-lhes a alcunha pejorativa de povo desunido, egoísta, que se tornou vítima dos alemães por seus próprios defeitos.

Retomando a ideia de banalidade do mal, é visível como, no processo de aprendizagem, os jovens gradativamente foram criando uma espécie de indiferença, ou de desinteresse pelo sofrimento dos judeus. Assim eles superaram a noção tradicional que vinculava os judeus à imagem dominante de vítimas injustiçadas da história, mas substituíram essa 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 inocentar os algozes nazistas, inserindo suas ações numa lógica esquemática de análise, tirando suas responsabilidades 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. Entre os fatores para que esse fenômeno tenha ocorrido, 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 assassinato dos judeus, que se iniciou com a eliminação das *bocas inúteis*, ou seja, doentes mentais, idosos e doentes crônicos, seguindo-se pela eliminação daqueles que representassem perigo ao regime; naturalização do ato de matar, especialmente por parte de elites especializadas no extermínio enviadas para os territórios ocupados no leste, até que se chegasse ao ponto culminante de extermínio sistemático, a chamada de *Solução Final*.

Tais fatores explicativos do Holocausto têm por base a ideia de responsabilidade dos nazistas. Por mais que os judeus tenham se tornado um problema para os oficiais das áreas ocupadas no Leste, a solução desse problema foi dada a partir de atos intencionais e conscientes de crueldade por parte de oficiais nazistas, que iniciaram um processo de

naturalização da maldade e sistematização do extermínio. Paxton ressalta 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 responsabilidade pelo genocídio compartilhada com os oficiais do Leste e com a população em geral, pois no auge da guerra já havia um conhecimento público do Holocausto, que foi sumariamente desprezado tanto pelos alemães quanto por seus inimigos.

Essas definições do Historiador norte-americano são importantes por permitirem uma compreensão complexa do Holocausto sem se influenciar pela mística que o tema tomou no âmbito da cultura histórica, mas também sem deixar de perceber o extermínio como um ato intencional dos nazistas, e uma grande tragédia para a história da humanidade. No caso dos jovens, essa forma de compreensão histórica não se manifestou. O que se ressalta aqui é que as inferências dos jovens 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.

Enfim, as interpretações históricas que foram aqui destacadas, 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 manifestação de partidarismos, 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 um posicionamento específico, de uma forma de julgamento própria daqueles a quem a perspectiva contempla. Mas a multiperspectividade não se fundamenta 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 deve haver um confronto de perspectivas para que se avance no sentido de uma histórica conciliatória e que contribua para o desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, entender a perspectiva dos nazistas em relação ao holocausto não significa concordar com ela, ou naturalizar sua maldade e ignorar o sofrimento dos judeus. 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, de que forma determinadas 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. No próximo tópico de análise, é possível observar como esse tipo de raciocínio dos jovens deriva de uma compreensão limitada da multiperspectividade na história. Na verdade, o que predomina entre esses jovens ainda é um pensamento dicotômico, no qual a história tem dois lados, e esses dois lados se confrontam na disputa pela memória.

#### 5.4.2 “Entender os dois lados”: limitações dos jovens na compreensão da multiperspectividade histórica

O último ponto de análise focará a forma como a categoria multiperspectividade, apesar de todo o exercício efetivado no sentido de estimular que os jovens ampliassem sua percepção sobre as várias facetas possíveis da história, não foi satisfatoriamente compreendida e mobilizada pelos jovens no processo de aprendizagem. O que se notou foi como os jovens têm predominantemente uma concepção dicotômica da História, e não sua natureza multiperspectivada.

Essa dicotomização do passado inicia-se com a tendência a se tomar partido da História. A tomada de partido é um processo a partir do qual os indivíduos se identificam com uma causa ou com um grupo, e passam a direcionar a análise do passado a partir de um julgamento de valor. Esses julgamentos são limitadores da aprendizagem histórica, pois a abertura a um conjunto de possibilidades variadas trata-se de uma forma mais ampla e complexa de entendimento, que leva a uma superação do passado a partir de sua perspectivação no tempo.

Essas operações levaram a tomadas de posição problemáticas, pois os sujeitos em questão não superaram esse passado, e mesmo após a experiência de aprendizagem continuaram conduzindo suas interpretações a partir de determinados valores, que os levaram a demarcar um posicionamento histórico. Isso foi detectado quando uma jovem se posicionou

a favor de outro olhar sobre o nazismo, mas colocou isso se referindo aos judeus de forma pejorativa:

**Monique:** *Eu já tinha assistido aos filmes, já sabia dos dois lados, e sempre, não sei por que, apoio o nazismo. Mentira! Não, eu acho que eu não apoio o nazismo, mas é tipo, igual eu falo, toda vida, todo mundo, nossa, meu pai você só vai falar com ele e ele fala, **coitadinhos dos judeus, só judeus, ninguém pensa no lado de Hitler, ninguém pensa o líder bom que ele foi, ele foi bom.** Imaginem um partido desse, só que não matando tanto né, mas imagine um partido desse, ia para o mundo inteiro, não só na Alemanha.*

A hesitação da jovem em afirmar que apoia o nazismo pareceu mais uma autocensura devida à presença dos colegas, do que realmente uma incerteza quanto a esse posicionamento. Dessa forma, no caso da jovem Monique, a multiperspectividade nos filmes não foi percebida, ela apenas manifestou a compreensão de que há uma manipulação da História por aqueles que defendem os judeus, e os filmes seriam uma forma de restaurar a memória dos nazistas sob seu ponto de vista.

Esse partidarismo da jovem foi reforçado quando todos foram questionados sobre como narrariam a história do nazismo, depois de terem assistido aos três filmes e participado do debate sobre o tema. Nesse momento outro jovem se manifestou e se colocou em franca oposição a Monique, o que mostra os problemas do partidarismo na aprendizagem histórica:

**Monique:** *Eu ia falar que tinha um partido fundado por Hitler, que ele era o líder do partido, e que eles tinham o motivo deles para matar judeus, era tipo para tirar dali quem era melhor que eles, que os alemães, e isso, eu ia contar a história. Tem os dois lados é claro, ia falar que muitos judeus morreram por causa das leis do partido, mas não foi sem sentido, como diziam. Ah, matou sem sentido os judeus, ele não matou sem sentido. Ele tinha uma ideia, e os que apoiaram ele na ideia ele, sei lá, mete bomba.*

**Nélio:** *Eu contaria só as partes dos judeus...(interrompido por Franklyn, que mudou o assunto)*

**Assistente:** *(retomando o assunto anterior) Nélio, você falou que contaria só a parte dos judeus, me explique por que você acha que iria privilegiar só a parte dos judeus?*

**Nélio:** *Pelo fato de ser sofrido para eles.*

Enquanto Monique defende que os Nazistas tiveram seus ideais, pelos quais lutaram e também realizaram atitudes reprováveis, Nélio argumenta que narraria a história apenas pelo lado dos judeus, pois entende que eles foram vítimas da história. Ambos os casos apresentam formas deficitárias de lidar com história sobrecarregada, sob as formas da inimizade herdada e do heroísmo da lembrança. Com já foi assinalado, Von Borries (2011) ressalta os riscos dessas formas de interpretação histórica, uma vez que orientam para um constante conflito entre as partes, fazendo da história pano de fundo para novos embates.

Essa interpretação da História através da noção de dicotomia, ao invés da multiperspectividade, fica ainda mais perceptível quando se colocam em evidência outros posicionamentos evidenciados nos trechos conclusivos do debate no GF, realizado após a exibição do terceiro filme:

**Moderador:** *Vamos supor que vocês estejam em casa, assistindo televisão com [...] uma pessoa que vocês gostam muito, e aí passa um trecho de um filme, de um discurso do Hitler, ou uma imagem de um campo de concentração, e a pessoa pergunta: o que é isso, do que se trata? O que você ensinaria a essa pessoa sobre esse assunto? Que história que você iria contar para ela?*

**Sophia:** *Eu, se fosse uma pessoa que não soubesse nada, eu ia contar desde o começo, que os alemães eram revoltados porque eles perderam a Primeira Guerra, depois eu ia contar sobre Hitler, só que eu não ia ficar falando assim muito sob só o ponto de vista dos judeus, **ia falar sobre tudo, sobre a organização, sobre a importância de um líder para o povo.***

**Katherine:** *Eu focaria em relatar os dois lados, tentar contrapor na balança seja as lideranças, a organização, o sofrimento, é tudo, ia tentar relatar os **dois lados** não sendo, não puxando qual o lado certo, qual o lado correto.*

**Fernanda:** *E falar que Hitler não era uma pessoa tão má assim que todo mundo diz, todo mundo acha.*

**Sophia:** *Eu indicaria a ela assistir “A Queda!” (risos).*

**Marcio:** *Eu destacaria quais os principais fatos que aconteceram, o principal, falar do Hitler, de tudo, dos pontos negativos.*

**Fernanda:** *Ah, eu já focava **mais na parte do Hitler**, porque o judeu teve uma chance de... (interrompida por Franklyn).*

*Franklyn: Eu iria focar naquela parte que os judeus estavam sem um líder, porque o que faltou lá foi uma liderança. E já no nazismo tinha. Eu queria ter sido um líder deles.*

Ao serem questionados sobre como transmitiriam o conhecimento sobre o nazismo a alguém que desconhecesse o assunto, os jovens revelaram pistas sobre as narrativas históricas que elaboram, e como há uma clara influência das atividades desenvolvidas nas pesquisas sobre essas narrativas. Na tentativa de expressar suas concepções, os jovens revelaram que o trabalho com os filmes os levou a elaborar a noção de que há dois lados nessa história: o lado judeu, que é reforçado pela cultura histórica e limita a compreensão da história, e o lado dos Nazistas, que deve ser revelado para que o conhecimento histórico seja mais aprofundado.

Contudo, a noção dicotômica da histórica permanece, não mais sob a ótica do partidarismo puro e simples, como nos comentários anteriores, mas sob a compreensão de que há algo a mais a ser revelado nessa história, e que esse algo a mais se situa na perspectiva dos alemães sobre o nazismo. A forma de pensar a História a partir de oposições, precisa ser tratada com cuidado, pois tende a conceber o passado como um campo de forças divididas em polos opostos. A multiperspectividade pressupõe superar essa visão bi polarizada, que desqualifica o papel dos sujeitos e o entendimento da multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas nos relatos históricos.

Predomina então a seguinte noção: há duas versões possíveis da história, que não se excluem totalmente, mas que estão em conflito. A versão dos judeus é deturpada pela sua aura de vítimas, que oculta as vozes do outro lado do conflito. Já a visão dos nazistas foi historicamente sufocada, por isso precisa ser resgatada para que se constitua uma compreensão melhor da experiência histórica em questão, especialmente pela necessidade de se reavivar aspectos positivos desse passado.

Esse exercício levou os jovens a julgar os judeus como povo fraco, como vítimas de seus próprios erros, suavizando a responsabilidade dos nazistas pelas atrocidades cometidas contra os perseguidos:

*Assistente: Quando a Monique falou que entende o lado do nazismo e ela encontra dificuldade às vezes, o Franklyn se incomodou. Por que você ficou incomodado Franklyn? Você acha que é melhor olhar o ponto de vista dos judeus, que você queria ser um líder deles?*



**Franklyn:** Não, na minha opinião é que na época faltou isso para os judeus, a união, eu acho que se tivesse um líder, à altura assim que chegue até perto do Hitler, eu acho que ia acontecer a união dos judeus. Eu acho que faltou liderança de uma pessoa tipo, um líder judeu para eles.

**Assistente:** E você viu também o primeiro filme e esse hoje, e o primeiro filme você viu a liderança do Hitler, e então, você poderia cruzar as cenas do filme para explicar o que você disse agora?

**Franklyn:** No primeiro mostrou só a liderança de Hitler, ele era o principal, todo mundo venerava ele, e era o líder. [...] Mas [entre os] judeus não havia um líder como o Hitler, nos judeus faltou muita coisa.

O exercício feito pelo jovem Franklyn revela esse julgamento implícito na análise da história judaica. Pensar no que faltou aos judeus para sobreviverem é uma forma de julgamento que define uma sentença bem clara, segundo a qual os judeus foram vítimas de seus próprios erros. Dessa forma, ao tentarem enxergar a história a partir de outros pontos de vista, os jovens tenderam ao foco na ideia de dualidade, na oposição entre alemães e judeus, com certa tendência a privilegiarem o ponto de vista dos alemães.

Há uma elaboração narrativa controversa, que precisa ser compreendida. Por que os jovens têm dificuldade em perceber a História a partir da ideia de multiperspectividade? Que influências esses jovens sofrem que limitam a sua compreensão da História ao *topos* do maniqueísmo? Esses questionamentos nascem das constatações da pesquisa, mas não são de fácil resolução nos limites deste trabalho. É possível aprofundar um pouco mais essas análises, para observar como a noção dual da História se consolidou:

**Moderador:** O que vocês colocariam como algo que aprenderam sobre a História como um todo e sobre o nazismo em particular?

**Anne:** Que na história **existe sempre os dois lados**, tanto o lado do sofrimento dos judeus quanto o sofrimento dos alemães.

**Marcio:** Que sempre mostra os judeus, e os nazistas não. É uma nova forma de aprender, você não ouve um lado da história, mas os dois lados da história. **O que o Hitler trabalhou e o que os judeus sofreram com o que ele fez.**

**Sophia:** Até o **lado bom de Hitler**, que no primeiro filme mostra ele beijando as criancinhas e tal, que era uma coisa que eu não sabia e que eu achei muito

*interessante, como a Anne falou, os dois lados, que também os alemães sofreram, eu não tinha ideia, que os alemães também tinham sofrido tanto com o nazismo.*

**Katherine:** *Nos ensina a ver o bem dos dois lados, porque é fácil a gente ver o lado de quem sofreu, o lado das torturas e tal, e a gente não consegue parar para ver talvez os motivos e a figura do Hitler, ele era um ser humano comum, que pena que ele não soube usufruir do dom que ele tinha, que ele sabia ser, ele usou para o mal.*

**Mr. Roberto:** *Quando o poder sobe à cabeça você perde. Por que eu estou dizendo isso, porque Hitler antes, no começo, ele queria o bem-estar para todos os alemães não é, daí quando ele viu que ele estava começando a perder, daí o poder subiu à cabeça dele e ele se tornou individualista, então ele queria porque queria tentar dominar o mundo e queria que saísse daquela forma que ele pensava.*

**Nélio:** *Os dois lados da moeda, porque é diferente, os judeus apareceram no último filme e foi bem sofrido, só que o primeiro filme apareceu tipo o processo do Hitler, os soldados tudo.*

**Fernanda:** *Eu acho assim, o Hitler ele montou toda a força dele para eles trabalharem em conjunto, e estava tudo indo bem. A partir do momento que ele começou a trabalhar pensando só nele ele começou a decair. Assim como os judeus, se os judeus tivessem pensado todo mundo junto, começado a se unir, eles tinham ganhado, eu acho, na minha opinião. Mas não, cada um pensou por si, eu acho que assim o império deles foi decaindo assim como o do Hitler.*

Novamente, a questão da História sob a fórmula da dicotomia é predominante. Há duas histórias do nazismo: aquela que é contada pela via do sofrimento dos judeus, e aquela que é contada sob a via dos grandes feitos de Hitler e dos Nazistas. A aprendizagem histórica a partir dos filmes foi compreendida pelos jovens como o aumento de suas experiências no sentido de ver o outro lado, e não como superação de suas visões tradicionais no sentido do reconhecimento da multiperspectividade.

Dessa forma, a multiperspectividade nos filmes, que foi a base do planejamento da pesquisa, não foi reconhecida por esses jovens, uma vez que as operações da consciência histórica são mobilizadas a partir de referências primeiras, que se fundamentam em visões de mundo claramente influenciadas pela ideia de dualidade. Quando questionados sobre porque concebem essa história dual, os jovens revelam um pouco mais sobre como organizam esse pensamento sobre a história:

**Moderador:** [...]você falaram que antes a gente aprendia história só pelo lado dos judeus, e agora porque é importante se colocar no lugar do alemão e entender os motivos deles?

**Marcio:** Para ver os dois lados, não só um lado.

**Sophia:** Para você criar seu **senso crítico**, sempre é bom você saber os dois lados, senão você vai sempre pender a um, ou pender a outro, porque também sabendo o tanto que eles sofreram, claro que não igual a campos de concentração, igual aos judeus, mas faz a gente pensar mais no lado dos alemães também.

**Assistente:** E compreender por todos lados é tentar entender as coisas hoje, é isso?

**Sophia:** É isso, não é porque eu sei uma coisa, se eu ver uma coisa, eu vou adquirir conhecimento para mim, não quer dizer que eu vou aderir àquilo. A gente tem que ter essa cabeça aberta para receber conhecimento de todos os lados e seguir a sua linha de pensamento, e não ser influenciado.

O posicionamento de isenção da jovem Sophia revela a base do pensamento de todos os jovens em relação ao conhecimento histórico, qual seja, a preocupação com o distanciamento e a imparcialidade. Nesse caso, se há dois lados na história, o indivíduo precisaria fazer uma reflexão do lado de fora desses posicionamentos, para construir uma compreensão mais clara sem tomar partido.

Esse tipo de raciocínio é problemático quando se refere às bases epistemológicas da História. A noção de objetividade implícita nessas formulações é que há um passado objetivo, acessível pela experiência, mas que seus relatos são carregados por partidarismos. Os filmes foram então entendidos pelos jovens como fontes parcialmente válidas, por trazerem a marca pessoal de seus realizadores: os dois primeiros filmes representariam uma versão alemã, enquanto o terceiro seria a perspectiva de um judeu.

O foco nessa dimensão empírico/normativa da plausibilidade do conhecimento histórico é controversa, uma vez que anteriormente os jovens haviam se posicionado no sentido de valorizar a pertinência narrativa como critério de validação do conhecimento. Chega-se, então, a um ponto complexo na análise: intencionalidade/objetividade/multiperspectividade não são categorias assimiladas de forma direta e linear pelos jovens, mas oscilam conforme a temática levantada e os questionamentos que o grupo desenvolve:

- . As intencionalidades não anulam a pertinência empírica do passado em questão;
- . A objetividade atende a critérios empírico-normativo-narrativos, contudo, há predominância do fator narrativo;
- . A multiperspectividade é limitada à noção de posicionamentos, ou seja, partidarismos. Por isso, deve ser suplantada pelos critérios empíricos e normativos de objetividade.

Essas constatações revelam uma imagem que os jovens construíram, e que pode ser sintetizada, mesmo com as variantes no interior do grupo, a partir de uma concepção predominante, que pode ser assim definida: Há intencionalidades implícitas nas narrativas históricas, mas essas intencionalidades devem ser isoladas como componentes de determinados partidarismos, e o aumento da experiência histórica consiste em ampliar os argumentos sem se deixar influenciar por essas intencionalidades. Dessa forma, o passado é objetivo quando obedece a critérios específicos, que vão das inferências às evidências, e assim pode se sobrepor à perspectiva de determinadas narrativas.

O isolamento das intencionalidades e a definição da objetividade possibilitam a complexificação do entendimento, que consiste na aproximação do passado e na superação das perspectivas. Enfim, os jovens buscam um passado real por trás das perspectivas, que são sempre adulterações do passado, com níveis diferentes de interferência na efetiva compreensão do passado vivido. Não entendem tais explicações como interpretações históricas abertas e limitadas, buscam sempre avaliar e qualificar as perspectivas, julgando aquelas que estariam mais próximas do acontecido, e aquelas que distorcem o passado.

O fechamento desse último ponto de análise trouxe mais indagações do que respostas, uma vez que revelou como os jovens constroem julgamentos históricos fundamentados em referenciais culturais e valores da sociedade em que vivem. Isso se configura como uma problemática a ser desenvolvida no ensino de História, que deve superar a ideia simplista de que para se ensinar um raciocínio histórico basta fazer com que os jovens compreendam conceitualmente a História.

Metodologias tradicionais, que colocam a análise fílmica ou a apreensão de informações históricas a partir dos filmes como estratégias de ensino, têm uma limitação na concepção de aprendizagem histórica. Para essas abordagens aprender História seria acumular conhecimentos sobre o passado, o que não deixa de ser verdade. Os jovens realmente tem um superávit informacional quando assistem a filmes que tratam de determinados temas

históricos, esse superávit é explicável pela coerência estética a partir da qual a linguagem fílmica interpela os espectadores.

Mas quando o foco se coloca sobre a forma como os jovens mobilizam ideias históricas, e assim operam narrativamente a consciência histórica, os filmes se mostram como artefatos culturais complexos. Ao mesmo tempo em que potencializam a argumentação e garantem um nível sofisticado de compreensão histórica por parte dos jovens, no âmbito do aumento das experiências, deixam explícito o problema de se compreender a História a partir de esquemas de classificação do tipo *bem contra o mal*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa conclusão poderia utilizar o título “Melhorar o ontem para construir o amanhã!”, se inspirando num trabalho de Jörn Rüsen (2011) intitulado “Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história”. Nesse artigo, o teórico alemão questiona sobre a possibilidade de colocar o passado a serviço da vida, interrogando-se também sobre o que acontece com o passado quando o tornamos útil e o que está em jogo ao lidarmos com o passado de maneira interpretativa e assimiladora.

Essas questões dizem respeito ao potencial de orientação do pensamento histórico, e as reflexões de Rüsen se iniciam pela constatação da exclusão mútua que as perspectivas vigentes sobre os potenciais de utilidade da história. Na perspectiva moderna, a validade da História encontra-se no potencial de objetividade em questão, ou seja, há um foco nos métodos de verificação do passado, é a factualidade que dá o sentido do passado no presente. Por isso a História se prende à experiência, e sua utilidade se constitui apenas enquanto um discurso pretensamente verdadeiro sobre o passado.

Já na perspectiva dita pós-moderna, o foco se coloca na crítica aos limites interpretativos da narrativa histórica operada pelo pensamento moderno. Nesse caso, há uma centralidade da interpretação, na qual os procedimentos linguísticos e as representações são determinantes, fazendo com que a utilidade do passado se vincule a interesses práticos através da manipulação do passado pela via da elaboração arbitrária de narrativas fundamentadas em pretensões de verdade.

Essa dualidade de concepções se faz presente também quando se trata de pensar o ensino de História a partir dos filmes. De um lado, questiona-se a validade dos filmes para o conhecimento histórico, por não obedecerem a critérios de validação científica do conhecimento apresentado. Do outro lado, valorizam-se os potenciais da linguagem fílmica em possibilitar imagens mais bem elaboradas do passado, desprezando as limitações das imagens em relação aos critérios de validação do conhecimento.

Contudo Rüsen entende que a História tem um vínculo forte com a memória, que é viva e ativa no presente, por isso ela se opõe à pretensão pura e simples de factualidade e objetividade. Mas a interpretação pura e simples do passado como uma memória desprovida de regras e fundamentos racionais se tornaria também utilitarista, pois desqualificaria o fator da experiência no âmbito da narrativa histórica. Rüsen propõe a superação da exclusão mútua das tradições moderna e pós-moderna, e entende História e memória como sínteses de

experiência e interpretação. Tanto o âmbito da qualificação da experiência quanto o da produção narrativa de sentidos estão presentes no pensamento histórico.

Mas Rüsen (2011) propõe, ainda, uma concepção mais ambiciosa para essa síntese, que consiste em se 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 tem limitações para o agir, 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.

Neste trabalho, a qualificação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes passou por essas questões. A linguagem fílmica possibilitou o aumento das experiências históricas de forma complexa, tanto num sentido quantitativo quanto qualitativo. Essas mesmas experiências, no entanto, precisaram ser confrontadas com critérios de validação do conhecimento, para que efetivamente contribuíssem para uma orientação histórica racional. Mas a racionalidade não pode ser entendida de uma forma limitadora, que iniba os potenciais cognitivos que se abrem diante de experiências complexificadas por relações muito próximas e pessoais com o passado.

Ao assistirem aos filmes que tratavam do nazismo, os jovens foram desafiados a elaborar reflexões, a partir das quais tentaram racionalizar as experiências sensoriais provocadas pela grande carga de informações e sentidos transmitidos pelas obras cinematográficas. Diante desse desafio, revelaram raciocínios e argumentos que dizem muito sobre o potencial da experiência fílmica como processo de aprendizagem histórica, mas também revelaram suas limitações e alguns desafios para a Educação Histórica.

O estudo iniciou-se com a preocupação em verificar que potenciais os filmes poderiam trazer para a aprendizagem dos estudantes, e direcionou-se no sentido de compreender como essa questão tem sido abordada por estudiosos em diversas publicações acadêmicas. Nesse contexto, a opção pelo referencial teórico-metodológico da Educação Histórica trouxe subsídios para um trabalho que permitiu mobilizar a aprendizagem histórica dos jovens, e compreendê-la a partir de categorias de análise fundamentadas na epistemologia do conhecimento histórico.

Tal percurso investigativo trouxe resultados que permitem refletir sobre a complexidade do pensamento histórico dos jovens, que é influenciado por fatores diversos, e

que não se processa somente no sentido de um aumento de informações sobre o passado. Os estímulos audiovisuais dos filmes possibilitaram sim ganhos cognitivos, mas em sentidos diversos, que vão desde a ruptura com um padrão pré-concebido de filmes como janelas abertas ao passado, e também a compreensão da História como um campo em disputa, no qual perspectivas divergentes são possíveis e devem ser levadas em consideração.

Contudo, esse mesmo pensamento histórico, que se abriu a novas possibilidades de compreensão das variadas dimensões do conhecimento, também esbarrou em limitações. Essas limitações, especialmente o enquadramento da narrativa histórica a partir de uma noção de bipolaridade que limita a compreensão da noção de multiperspectividade, impõem-se como desafios para repensar a abordagem do trabalho com os filmes. Uma vez que, esse esquematismo, a partir do qual a noção de dualidade direciona o narrar, é um padrão recorrente na cinematografia e influencia a forma como os jovens entendem a História.

Outra problemática foi constatada. Diferentemente do que Hobsbawm apresenta em relação à juventude no século XX, tida como *locus* das paixões revolucionárias, os jovens do século XXI, ao menos os sujeitos dessa pesquisa, entendem o mundo de forma mais objetiva e determinada, como um sistema de códigos e regras nos quais devem se inserir, adaptar-se e traçar estratégias de atuação. Esse pensamento ficou claro na forma como qualificam a História a partir de raciocínios metódicos e frios, que direcionam positivamente para uma forma mais complexa de relacionamento com a História, mas também podem sinalizar para um esvaziamento do conteúdo humano dessas mesmas histórias.

No âmbito da conceituação de História *sobrecarregada*, notou-se como o nazismo trouxe uma carga cognitivo-emocional muito complexa, que levou os jovens a duas formas perigosas de pensamento histórico: a tomada de partido e o distanciamento, que seriam formas deficitárias de lidar com essa carga que o passado nazista traz para um pensamento histórico fundamentado em padrões de racionalidade histórica. O segundo conceito, a noção de dicotomia, também foi uma forma de interpretação narrativa do passado formulada por esses jovens a partir do trabalho efetuado, pois os jovens apresentaram dificuldades em assimilar a concepção de multiperspectividade.

Diversas questões surgiram e a presente tese contribui para a ampliação das indagações em relação aos estudos sobre cognição histórica situada. Esse percurso de análise permite chegar assim à formulação de problemas que podem ser resolvidos somente por investigações futuras: Como é possível fazer com que os jovens assimilem a concepção de multiperspectividade e superem a compreensão dualista da História? Que implicações esses



esquemas de análise, nos quais as individualidades são sobrepostas pelas categorias do coletivo, como na oposição entre alemães e judeus, têm sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens? Essas visões históricas limitadas, que os jovens manifestaram, têm relação com o processo da pesquisa ou com alguma forma de fator externo, advindo da cultura primeira? Há uma unidade do pensamento humano em relação à História, na qual essas formulações são formas primárias de lidar com a orientação temporal, como tendencialmente apontam alguns estudos da Educação Histórica em nível internacional?

Levar os jovens a elaborar visões mais complexas da História, a partir da concepção de multiperspectividade como inerente à vida e às lutas sociais, culturais e políticas, é um desafio em aberto. Isso poderia ser pensado como um objetivo da Educação Histórica, no sentido de formar pessoas que vivam a partir de concepções abertas de mundo, que contemplem a possibilidade do contraditório e da aceitação das diferenças e superação das divergências. Mas isso só pode ser efetivado mediante a compreensão dos motivos pelos quais determinadas ideias do senso comum, como a dualidade ou o maniqueísmo, são transportadas para a História e passam a formar a base das interpretações históricas formuladas por esses sujeitos.

Contudo essas limitações também possibilitam à Educação Histórica a reflexão sobre o pensamento histórico e a multiperspectividade como objetivos para a aprendizagem histórica, uma vez que estes não podem ser apenas objetivos gerais perdidos entre meio a tantos outros vários temas do ensino. Fazer os jovens entenderem a História e o mundo levando em consideração a multiplicidade de vozes e posicionamentos, e buscando sempre a conciliação a partir de critérios de racionalidade e intersubjetividade, pode ser uma opção para um ensino de História que contribuam efetivamente para a formação histórica. Porém estudos empíricos precisam responder tais questionamentos e buscar uma compreensão mais aprofundada dos fatores que mobilizam a aprendizagem histórica no mundo de hoje.

Melhorar o ontem seria então um objetivo da Educação Histórica. Essa melhora não significa um abrandamento ou suavização do passado, mas possibilitar experiências nas quais os aprendizes possam ir além da simples 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. E também a partir dessas relações, se tornará possível que os sujeitos se apropriem desse conhecimento, atribuindo-lhe significância e buscando orientações no sentido da superação dos limites impostos pela cultura histórica e pelos usos e

abusos da história. Trata-se de entender o futuro como instância que garanta melhores formas de se aprender sobre o passado.

Por fim, é possível considerar também que a presente tese contribui com a Educação Histórica – para além da dimensão empírica que os dados revelam – nas dimensões normativa e pragmática. No primeiro caso, ao mostrar que a forma como os jovens apreendem as narrativas fílmicas se dá a partir das referências advindas de suas *protonarrativas* relacionadas aos valores e práticas culturais que partilham, torna-se necessário levar em conta que o ensino de História deve superar as concepções de aprendizagem assentadas exclusivamente nas influências das teorias psicológicas sobre a concepção de aprendizagem, tomando como referência a epistemologia do conhecimento na constituição de categorias de análise da aprendizagem histórica.

E no segundo caso, que diz respeito propriamente à prática do professor em sala de aula, definir metodologias específicas de uma pragmática da Educação Histórica, especificamente no trabalho com filmes, é um horizonte que não se pretende atingir com esta tese. Mas a contribuição se dá no aspecto de que este estudo trouxe a voz dos jovens, suas impressões, considerações, opiniões e conclusões, a partir de uma metodologia que envolveu não só assistir os filmes ou limitar-se à análise de tais obras, mas também uma relação dialógica complexa, na qual o pesquisador atuou como moderador, provocando a reflexão e o debate, e também com a função de professor, ao orientar tais discussões no sentido da complexidade do pensamento histórico. Tomar essas práticas como referência no trabalho docente com filmes em aulas de História pode trazer resultados frutíferos, mas a reflexão nesse âmbito precisa ainda ser aprofundada. Por ora, a presente tese cumpriu sua proposta.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

AQUINO, Edineide Dias. *Cinema em foco: uma abordagem cinematográfica/historiográfica no ensino de história*. Disponível em: <[http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF)>. Acesso em: 12 out. 2009.

AZZI, RIOLANDO. *Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos II*. São Paulo: Paulinas, 1996.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. La evaluación de los aprendizajes em historia. In MARTINEZA, P. M; *et all* (Eds.) *La evaluación em el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciências sociales*. Múcia: Fundación Seneca, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BERARDO, Rosa; ROSENZWEIG, Patricia. A linguagem do gênero documentário na construção da imagem política. *Anais do 17º Encontro Nacional da Anpap*. Florianópolis, 2008.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BERTONHA, João Fábio. Neonazismo, negacionismo e extremismo político. *Anos 90*, Porto Alegre, n 15, 2001/2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNES, Mark. (Org.). *Passado imperfeito: a história no cinema*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAVENAGHI, Airton José. Humberto Mauro, seu “descobrimento” do Brasil e a permanência didática de um filme”. In SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Antônio. *Para compreender o cinema*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Clío en las aulas – La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

DAVID, Célia Maria; SILVA, Melisa C. M.; OLIVEIRA, Paula V. M. *A utilização da linguagem cinematográfica no ensino de história*. Disponível em: <[http://proex.reitoria.unesp.br/congressos/Congressos/2\\_\\_Congresso/Educa\\_\\_o/Educ79.htm](http://proex.reitoria.unesp.br/congressos/Congressos/2__Congresso/Educa__o/Educ79.htm)> . Acesso em: 1º out. 2009.

DAYAN, Daniel. Os mistérios da recepção. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 61-83.

DE FELICE, Renzo. *Explicar o fascismo*. Lisboa: Edições 70, 1978.

DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos aires: Editorial Losada, 1998.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

\_\_\_\_\_. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERNANDES, Sandro Luís. *Filmes em sala de aula – Realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. Dissertação de Mestrado, PPG-UFPR, Curitiba, 2007.

FINKELSTEIN, Norman G. *A indústria do holocausto: reflexões sobre a exploração do sofrimento dos judeus*. 3. ed. São Paulo: Record, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese de Doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2012.

GATTI, Bernadete. *Grupo focal de pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2012 (Série Pesquisa, 10).

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUESO, Angel. Prólogo. In: ROSENSTONE, Robert. A. *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

KONDER, Leandro. *Introdução ao fascismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

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. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Por que aprender história?. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011 (1).

\_\_\_\_\_. 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 (2). p. 129-168.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. Revisão histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado. *Revista Impulso*, Piracicaba, jan.-jun. 2010. p. 85-95.

LOWITH, Karl. *O sentido da história*. Lisboa: Edições 70, 1991.

LUCACKS, John. *O Hitler da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na aula de história. *Actas das X Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. UEL, Londrina, 2010.

MANN, Michael. Fascistas. Traduzido por: MARQUES, Clóvis. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MEDEIROS, Thiago Gomes; OLIVEIRA, Carla Mary S. Cinema e história: o uso de filmes como estratégia metodológica no ensino de história moderna. *XI Encontro de Iniciação à Docência*. UFPB, PRG, 2008.

MENEZES, Paulo. Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 18. n. 51. São Paulo, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino de história*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In CAPELATO, Maria Elena. [et. Al]. *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007. 36-64

MOSCARIELO, Angelo. *Como ver um filme*. Traduzido por: JARDIM, Conceição; NOGUEIRA, Eduardo. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos, MORETTIN, Eduardo; SALIBA, Elias Thomé; CAPELATO, Maria H. *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda/História Social/USP, 2007.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. v. 5. ano V. n 2, abr./jun. 2008.

NOBOA, Igor Carastan. Filmes para guerra fria ou como utilizei dois filmes para ensinar o segundo pós-guerra. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*, n. 3, Salvador, 1996.

\_\_\_\_\_. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 133-145.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: \_\_\_\_\_; BARROS, José D'Assunção. (Orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 13-41.

\_\_\_\_\_ Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do “novo” pensamento. In: \_\_\_\_\_; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 159-190.

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

PEREIRA, W. P. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. In: *História: Questões & Debates*, Curitiba, Ed. UFPR, n. 38, p. 101-131, 2003.

PINHEIRO, Alexandre Coelho. O ensino da história e o cinema hollywoodiano. *Anais do IV Encontro Estadual de História*. Anpuh, Vitória da Conquista-BA, 2008.

POITIER, Brigitte. *Texte filmique et apprentissage en histoire: Le Rebelle, Le chagrin et la pitié – réception et traitement par des élèves de Première et Troisième*. Paris: INRP, 1993.

\_\_\_\_\_; SULTAN, Josette. (Dir.). *Faire/voir et savoir: connaissance de l'image – image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire*. Paris: INRP. 1992.

PORTER, Miguel; GONZALES, Palmira; CASANOVA, Ana. *Las claves del cine y otros médios audiovisuales*. Barcelona: Planeta, 1994.

REIS, José Carlos. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994.

ROCKWELL, Elsie. (Coord.). *La escuela cotidiana*. 2. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROSENSTONE, Robert. A. *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn. Que es la cultura historica?: reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia. Tradução de: SÁNCHEZ COSTA, F.; SCHUMACHER, Ib. Original In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische faszination. geschichtskultur heute*. 1994, p. 3-26.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica. teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de: MARTINS, Estevão Rezende. Brasília: Ed. UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. O que é formação Histórica? In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 2011.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da aprendizagem histórica. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SANCHEZ-BIOSCA, Vicente. Imágenes marcadas a fuego. Representación y memoria de la Shoah. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n 42, 2001, p. 283-302.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O método é a maravilha da escola e a delícia do professor. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de história. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

\_\_\_\_\_. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21-51.

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

SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, David R.; TORANCE, Nancy. (Orgs.). *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. p. 765-783.

\_\_\_\_\_. Popular film and young people's understanding of the history of native american-white relations. In: *Celluloid blackboard: teaching history with film*, edited by Alan S. Marcus, 99-120. Greenwich CT: Information Age Publishing, 2007.

SILVA, Camila; OLIVEIRA, Péricles D. A queda! As últimas horas de Hitler – A contraditória figura de Hitler e os ecos do nazismo na Alemanha atual. *Revista Contemporâneos*, n. 2, maio-out. 2008.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Os fascismos. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste. (Orgs.). *O século XX: o tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 109-164.

SILVA, Marcos. Cinema e ensino de história: propaganda e crítica em Outubro e O triunfo da vontade. *História e ensino*, Londrina, v. 15, p. 103-118, ago-2009.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SOARES, Luís E. S. O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, Anpuh, São Paulo, julho 2011.

SOUZA, Éder C. O que o cinema pode ensinar sobre a história? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de história. *Revista História e Ensino*. CLCH, UEL, v. 16, n. 1, ago. 2010, p.25-39.

SOUZA DA ROSA, Cristina. O Ensino de história do Brasil através dos filmes educativos durante o Ince e o estado novo”. *Anais do XII Encontro Regional de História*. Anpuh, Rio de Janeiro, 2006.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

TANIGUCHI, Inês Simionato. O cinema como fonte para o ensino de história medieval. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/652-4.pdf?PHPSESSID=2009050708274935>>. Acesso em: 1º nov. 2009.

URBAN, Ana Cláudia. *Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese de Doutorado, PPGE – UFPR, Curitiba, 2009. 246f.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 2. ed. Brasília: UNB, 1992.

VICENTE, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, Belo Horizonte, jun. 2001.

VON BORRIES, Bodo. “Multiperspectivity” – Utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe?. In: *History for today and tomorrow: what does Europe mean for school history?* Hamburg, 2001.

\_\_\_\_\_. 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. *Internationa 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.

WHITE, Hayden. *A meta história*. São Paulo: Edusp, 1992.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *La larga revolución*. 1. ed. Traducción de: PONS, Horacio. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## BIBLIOGRAFIA

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M; GARCIA, T. Os manuais destinados a professores como fontes para as formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do cinema: do mito à indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE, Rosália. Imagem, linguagem audiovisual e conhecimento escolar. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). *Encontro nacional de didática e prática de ensino*. Recife: Endipe, 2006.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993.

FERREIRA, Jorge; SOARES, Mariza C. (Orgs.). *A história vai ao cinema. Vinte filmes comentados por historiadores*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FERRETTI, João. *O filme como elemento de socialização na escola*. São Paulo: FDE, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRONZA, Marcelo. *O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2007.

GENTILE, Emilio. *Fascismo: historia e interpretaci3n*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

GOLDHAGEN, Daniel. *Os carrascos voluntários de Hitler*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

GOLIOT-LETÉ, Anne G. *Ensaio sobre análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paid3s, 1993.

KRACAUER, S. *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 99-131.

LENHARO, Alcir. *Nazismo: o triunfo da vontade*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MEIRELLES, Willian Reis. O cinema como fonte para o estudo da história. In: *Revista História e Ensino*. CLCH, UEL, Londrina, v. 3, abr.1997, p.113-123.

NASCIMENTO, Vera Lúcia. Cinema e ensino de história: em busca de um final feliz. In: *Revista Urutágua – Acadêmica Multidisciplinar*. DCS/UEM. n. 16. ago./nov. 2008. Maringá. ISSN 1519-6178.

NEVES, Fátima Maria. *Filmes históricos e o ensino de história da educação*. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/97FatimaMariaNevesATUAL.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história e outros ensaios*. São Paulo: Topbooks, 2007.

RAMOS, Alcides Freire Ramos. *Canibalismo dos fracos: cinema e história do Brasil*. São Paulo: Edusc, 2002.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história: caminhos de investigação. *FENIX: Revista de Estudos Culturais*. v. IV, ano IV, n. 4. out./dez. 2007.

REIS, José Carlos. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

ROMAGUERA, J.; RIAMBAU, E. (Orgs.). *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara, 1983.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*. Curitiba, 2006. Especial.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006. p. 709-729.

SHEMILT, D. *History 13-16: evaluation study*. Edinburg: Holmes McDougall, 1980.

SILVA, Marcos. História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 147-157.

SOBANSKI, A. de Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. da S.; FRONZA, M. *Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SORLIN, Pierre. *Sociologia del cine*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SOUZA, Éder C. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Revista Escrita*. v. 4. Palmas, UFT, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação histórica e multiperspectividade: uma proposta de trabalho com o conceito substantivo nazismo a partir de fontes fílmicas diversificadas. *Reduh – Revista de Educação Histórica*, n. 2, Curitiba, Lapeduh-UFPR, 2013.

VALLE APARÍCIO, Eliseo. Cine e Historia: sobre La utilización de los DVS em la enseñanza de la disciplina histórica”. *Actas Del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Espanhola: a Didactica de La Enseñaza para Etranjeros*. Onda, JMC, 2007. p. 445-448.

VEZENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes. In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PESQUISADOR: ÉDER CRISTIANO DE SOUZA**  
**ORIENTADORA: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT**

### **FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL**

Caro estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Portanto, solicitamos que responda ao questionário e assine-o ao final. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, tanto o material escrito quanto o material sonoro, serão publicados sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda de forma completa a todos os campos a seguir, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais. Ressaltamos também que, ao assinar esse formulário, você estará também autorizando a publicação das respostas por meio da tese e de outras formas de divulgação científica.

Nome completo do estudante: \_\_\_\_\_.

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

1. Qual a profissão dos seus pais?
2. Você trabalha? ( ) Não ( ) Sim. Em quê?
3. Deseja fazer um curso superior? Em que área?
4. Que atividades culturais, sociais, religiosas ou esportivas você realiza frequentemente quando não está estudando?
5. Fale um pouco dos seus gostos culturais: atores, cantores, músicos preferidos. Filmes, novelas ou programas de televisão que gosta. Enfim, relate brevemente suas preferências em relação à música e televisão, ao cinema, aos livros e outros produtos culturais.
6. Qual sua relação com o mundo da política. Gosta de política? Conhece os debates e questões importantes do país? Já participou de manifestações ou de movimentos estudantis ou sociais? Votou na última eleição? Pretende votar na próxima? Interessa-se pelas notícias a respeito do governo e das políticas públicas? Enfim, fale um pouco de sua atuação como cidadão e de seu relacionamento com as questões política.

7. Já assistiu a filmes nas aulas de História? Lembre-se o nome do filme? Como o professor trabalhou com o filme? A atividade foi interessante? Explique a experiência, ou se tiver mais de uma, pode falar de todas que achar importante.

8. Se achar necessário comentar mais algum assunto relacionado a essa pesquisa, como sua relação com a escola e com o conhecimento da História, por exemplo, ou qualquer outro assunto que ache importante, use esse último espaço para expressar suas ideias.

Muito obrigado pela sua colaboração.



TABELA 19 – CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS JOVENS PARA DEFINIR FILMES COMO MAIS OU MENOS HISTÓRICOS

MAIS HISTÓRICO		MENOS HISTÓRICO	
<b>Citaram filmes</b>		<b>Citaram filmes</b>	
“Titanic”	18	“Crepúsculo”	6
“Guerra de Canudos”	10	“Vingadores”	3
“Dois filhos de Francisco”	2	Bruna Surfistinha	3
“Ghost”	2	Velozes e furiosos	2
“Olga”	1	Atividade paranormal	2
“10.000 a.C.”	1	Lagoa Azul	2
“Guerra do fogo”	1	Uma noite no museu	2
“Diário de uma paixão”	1	Amizade colorida	1
“Indiana Jones”	1	Rei Leão	1
“O patriota”	1	“E aí, comeu?”	1
“Harry Potter”	1	“Fada do dente”	1
“Charles Chaplin”	1	“Era do Gelo”	
“Lembranças”	1	“Menino do pijama listrado”	
“Mazaroppi”	1	“Hércules”	
		“American Pie”	
<b>Importância do Filme*</b>		“Marley e eu”	
<i>Mostra um acontecimento importante</i>	3	“Amizade colorida”	
<i>Um filme importante</i>	1	“Sexo sem compromisso”	
<i>Marca a vida de uma pessoa</i>	1	“Era do Gelo”	
		Batman,	
<b>Critério de verdade*</b>		“Oliver Twist”	
<i>Apresenta apenas fatos reais</i>	1	“Alice no país das maravilhas”	
<i>Mostra coisas que já ocorreram</i>	1	“Jackass”	
		“Harry Potter”	
<b>Qualidade do filme*</b>		“Dois filhos de Francisco”	
<i>Um filme bom</i>	1		
<i>Mostram mais fatos</i>	1	<b>Intervenção do diretor:</b>	
<i>Mais detalhado</i>	1	“Produtor incrementa com opiniões	
		“[...] te dá vontade de desligar tudo e bater	
<b>Sobre personalidades importantes*</b>			
<i>Sobre Cristo</i>	1	<b>Critério de verdade*</b>	
<i>Conta a história de Hitler</i>	1	<i>Não conta uma história real – 2</i>	
		<i>Menos detalhado – 2</i>	
<b>Todos os filmes tem um lado histórico</b>	1	<i>Os de ficção – 3</i>	
		<i>Fantasiado – 2</i>	
		<i>Baseado em romance</i>	
		<i>Versão da história que não tem nada a ver</i>	
		<i>Conta histórias que ninguém ouviu falar</i>	
		<i>Expressa opinião política</i>	
		<b>Definiu pelo gênero</b>	
		Comédias	
		Desenhos – 2	
		Filme de ação	
		Filmes de luta	
		<b>Definiu pela datação</b>	
		Acontecimentos e cenários atuais ou	
		Lançamento recente	
		<b>Critério de racionalidade*</b>	
		<i>Um filme sem noção</i>	
		<b>Qualidade do filme*</b>	
		<i>Filme ruim</i>	

FONTE: “Estudo Exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

TABELA 20 – FILMES HISTÓRICOS QUE OS ALUNOS ASSISTIRAM

Nome do Filme	Número
<i>Guerra de Canudos</i>	53
<i>Titanic</i>	22
<i>Olga</i>	10
<i>Troia</i>	6
<i>Lagoa Azul</i>	5
<i>Indiana Jones</i>	5
<i>Jesus Cristo</i>	5
<i>As Torres Gêmeas</i>	4
<i>Resgate do soldado Ryan</i>	4
<i>Trezentos</i>	4
<i>Tiradentes</i>	3
<i>Charles Chaplin</i>	3
<i>Holocausto</i>	3
<i>O pianista</i>	3
<i>Dois filhos de Francisco</i>	2
<i>O auto da compadecida</i>	2
<i>Marley e eu</i>	2
<i>O menino do pijama listrado</i>	2
<i>Capitão América</i>	2
<i>Arca de Noé</i>	2
<i>Paixão de Cristo</i>	2
<i>Sherlock Holmes</i>	2
<i>Guerra do fogo</i>	2
<i>Bastardos inglórios</i>	2
<i>Mazaroppi</i>	2
<i>Náufrago</i>	2
<i>Os trapalhões no Sertão</i>	1
<i>Operação Valquíria</i>	1
<i>Senhor das armas</i>	1
<i>Cavalo de guerra</i>	1
<i>Melhor amigo do homem</i>	1
<i>Os três patetas</i>	1
<i>A Era do Gelo</i>	1
<i>Jogos mortais</i>	1
<i>Exterminador do futuro</i>	1
<i>Guerra dos mundos</i>	1
<i>O poderoso chefão</i>	1
<i>Do outro lado da vida</i>	1
<i>A lista de Schindler</i>	1
<i>Guerra dos titãs</i>	1
<i>Imortais</i>	1
<i>Comando de elite</i>	1
<i>Nascido para matar</i>	1
<i>Histórias de guerra</i>	1
<i>Invictos</i>	1
<i>O triunfo da vontade</i>	1
<i>Mulan</i>	1
<i>Cavalo de guerra</i>	1
<i>A noviça rebelde</i>	1
<i>Hitler</i>	1
<i>E o vento levou</i>	1
<i>Doutor Givago</i>	1
<i>Eu sou a lenda</i>	1
<i>Anjos da noite</i>	1
<i>Crepúsculo</i>	1
<i>Lula, o filho do Brasil</i>	1

<i>No jardim das feras</i>	1
<i>Assalto ao Banco Central</i>	1
<i>Bomba de Hiroshima</i>	1
<i>John Carter – entre 2 mundos</i>	1
<i>Nos tempos da brilhantina</i>	1
<i>American Pie</i>	1
<i>Cruzeiro das loucas</i>	1
<i>Pear Harbor</i>	1
<i>Titanic</i>	1
<i>O espetacular Homem-Aranha,</i>	1
<i>Harry Potter,</i>	1
<i>Os vingadores,</i>	1
<i>Gigantes de aço,</i>	1
<i>Gladiador</i>	1
<i>Rintintin</i>	1
<i>Lassie</i>	1
<i>Senhor dos anéis</i>	1
<i>Jurassic Park</i>	1
<i>A outra história da América</i>	1
<i>Sempre ao seu lado</i>	1
<i>Percy Jackson</i>	1
<i>O ladrão de raios</i>	1
<i>Velozes e furiosos</i>	1
<i>Exterminador do futuro</i>	1
<i>Guerra dos mundos</i>	1

FONTE: “Estudo Exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

TABELA 21 – COMO OS FILMES AJUDAM A APRENDER HISTÓRIA

<b>Como os filmes ajudam a aprender História?*</b>	<b>Citações</b>
<i>Fica fácil entender</i>	12
<i>Mostram como era e o que faziam</i>	8
<i>Falam sobre coisas reais</i>	6
<i>Relata algo que não sabemos</i>	4
<i>É mais fácil compreender do que o livro</i>	4
<i>As pessoas prestam mais atenção</i>	3
<i>Podem mostrar os detalhes</i>	3
<i>Demonstram as coisas de uma forma diferente</i>	2
<i>Fica tudo mais claro</i>	2
<i>Por serem filmes antigos</i>	2
<i>Aprende mais rápido</i>	1
<i>Sim, os adolescentes se interessam mais por imagens</i>	1
<i>A pessoa se diverte aprendendo</i>	1
<i>É como se estivéssemos lá</i>	1
<i>Aprendi coisas do passado assistindo filmes</i>	1
<i>É um jeito mais prático de se entender</i>	1
<i>Compreendemos melhor o mundo de hoje</i>	1
<i>Complementa o que já se sabe</i>	1
<i>Aprendemos um pouco mais</i>	1
<i>A imagem induz a pessoa a pensar</i>	1
<i>Documentam fatos que não conhecemos</i>	1
<i>Pela grande quantidade de filmes</i>	1
<i>Por que ele conta uma história</i>	1
<i>Usam efeitos para deixar as histórias mais interessantes</i>	1
<i>Explicam bem a história</i>	1
<i>Torna a disciplina mais interessante</i>	1
<i>Você sempre lembra do filme</i>	1
<i>Menos monótono</i>	1
<i>Se for criança, um filme com desenhos, se for maior, um filme</i>	1
<i>Falam sobre um fato e eu vejo se é verdade</i>	1
<i>Aprendemos um pouco mais sobre a vida</i>	1
<i>Aprendemos muitas coisas</i>	1
<i>Descobrimos histórias de outros lugares</i>	1
<i>Aprende sobre algo que não viu</i>	1
<i>Noção maior da história através das imagens</i>	1
<i>Depende do filme</i>	1
<i>Transmite a história em imagens</i>	1
<i>Relatam fatos reais</i>	1
<i>Ver os fatos ajuda a entender</i>	1
<i>Ver história de uma forma mais atrativa</i>	1
<i>Aprendemos de uma forma diferente</i>	1
<i>Citando Fatos Históricos</i>	1
<i>Falam coisas do passado</i>	1
<i>Despertam interesse pela história</i>	1
<i>Você pode saber como foi a história</i>	1
<i>Contando a história</i>	1
<i>Não sabe</i>	1
<i>Mostrando filmes da matéria que estamos estudando</i>	1

FONTE: “Estudo Exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

TABELA 22 – EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM FILMES EM AULAS DE HISTÓRIA

ASPECTOS POSITIVOS		ASPECTOS NEGATIVOS	
<b>Destacou a aprendizagem</b>		Deu sono	7
Aprendeu coisas importantes	15	Colegas atrapalharam	5
Definiu que ficou mais fácil de aprender	9	Intervalos entre trechos do filme	4
Aprendeu mais	9	Filme chato	3
Aprendeu de forma diferenciada	5	Tempo do filme foi maior que o da aula	2
Entendeu melhor o que o professor ensinava	4	Ficou sem fazer nada	1
Definiu que ficou mais interessado	2	Os colegas fizeram barulho e não deixaram ouvir o filme	1
Afirmou que não deixou de aprender		O que acharam certo podia os estar iludindo	1
Afirmou que é possível ver e imaginar aquela época	2	Desconfortável	1
Afirmou ser possível ver o que aconteceu realmente	2	O filme era antigo	1
Definiu que uma coisa diferente acaba ajudando no aprendizado	2	Perdeu aulas assistindo o filme	1
O professor podia tirar dúvidas sobre o filme	1	Escrever sobre o filme depois	1
Aprendeu os dois lados da história	1	Filmes longos	1
“Aprendi que não preciso enfiar a cara nos livros para aprender História”	1	Deviam levar os alunos ao cinema	1
		Alguns professores passaram filmes sem sentido	1
<b>Destacou questões de rotina didática</b>		O filme foi ruim	1
Não precisou ler nem copiar	7	O filme demorou para acabar	1
Saiu da rotina	7	O ambiente foi ruim	1
Foi divertido	1		
Perdeu um pouco de aula	1		
Deu para dormir na aula	1		
Prestou mais atenção	1		

FONTE: “Estudo Exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).

TABELA 23 – O QUE OS JOVENS PENSAM OU SABEM SOBRE O NAZISMO\*

Alunos que assistiram a filmes sobre o tema		Alunos que não assistiram a filmes sobre o tema	
<i>Perseguiam judeus</i>	11	<i>Se achavam melhores</i>	12
<i>Hitler comandava os nazistas</i>	4	<i>Não concordo, acho errado</i>	10
<i>Causou a Segunda Guerra Mundial</i>	4	<i>Discriminavam negros</i>	8
<i>Raça Ariana</i>	4	<i>Não é coisa boa, algo ruim'</i>	7
<i>Se achavam melhores</i>	4	<i>Preconceituosos</i>	5
<i>Sou contra, estavam errados</i>	4	<i>Não sabe nada</i>	5
<i>Ideias preconceituosas</i>	3	<i>Inocentes morriam</i>	4
<i>Perseguiam ciganos</i>	3	<i>Mataram muitas pessoas</i>	4
<i>Regime violento</i>	2	<i>Um só no poder</i>	3
<i>Queriam dominar o mundo</i>	2	<i>Discriminavam judeus</i>	3
<i>Autoritarismo</i>	2	<i>Eliminação de outras raças</i>	3
<i>Uma doutrina</i>	2	<i>Hitler liderava</i>	3
<i>Perseguiam negros</i>	2	<i>Matavam por motivos inúteis</i>	2
<i>Uma coisa ruim</i>	2	<i>Era seguido por muita gente</i>	2
<i>Movimento rígido</i>	2	<i>Guerra de poderes</i>	2
<i>Hitler odiava judeus porque era cristão</i>	2	<i>Matou milhares de pessoas</i>	2
<i>Sangue alemão puro</i>	2	<i>Provocou a Segunda Guerra Mundial</i>	2
<i>Era uma ditadura</i>	2	<i>Hitler que criou</i>	2
<i>Não sabe</i>	1	<i>Cor dos olhos</i>	2
<i>Algo que devastou a Alemanha</i>	1	<i>Governo violento</i>	2
<i>Hitler ordenou a invasão da Polônia</i>	1	<i>Em Branco</i>	2
<i>Eram preconceituosos</i>	1	<i>Não foi muito bom</i>	1
<i>Não tinham livre-expressão</i>	1	<i>Queriam comandar</i>	1
<i>Era pior que o fascismo</i>	1	<i>Discriminavam deficientes</i>	1
<i>Racistas</i>	1	<i>Discriminavam homossexuais</i>	1
<i>Nacionalistas</i>	1	<i>Pior grupo político que já houve</i>	1
<i>Atitude muito errada</i>	1	<i>Formado por alemães</i>	1
<i>Derramaram sangue à toa</i>	1	<i>Raça ariana</i>	1
<i>Força militar na Alemanha</i>	1	<i>É uma estupidez</i>	1
<i>Imposto na Alemanha</i>	1	<i>Guerra liderada por Hitler</i>	1
<i>Uma grande burrice</i>	1	<i>Forma egoísta de pensar</i>	1
<i>Motivo para matar inimigos</i>	1	<i>Foi criado na Alemanha</i>	1
<i>Soldados alemães</i>	1	<i>Governou a Alemanha</i>	1
<i>Exército muito grande</i>	1	<i>Ditadura</i>	1
<i>Perseguiam homossexuais</i>	1	<i>Racistas</i>	1
<i>Forma cruel de governo</i>	1	<i>Queriam dominar o mundo</i>	1
<i>Extermínio em câmaras de gás</i>	1	<i>Pessoas más se davam bem</i>	1
<i>Desumano</i>	1	<i>O mundo era injusto</i>	1
<i>Não havia liberdade de expressão</i>	1	<i>Havia muitas regras</i>	1
<i>Era muito injusto</i>	1	<i>Era uma época muito rígida</i>	1
<i>Um homem mau</i>	1	<i>Atos que Hitler cometeu</i>	1
<i>Um grande líder</i>	1	<i>Regime violento</i>	1
<i>Alemães preconceituosos</i>	1	<i>Não precisaria ter acontecido</i>	1
<i>Algo muito ridículo</i>	1	<i>Um partido do Hitler</i>	1
<i>Seguidores de Hitler</i>	1	<i>Movimento idiota</i>	1
<i>Movimento político</i>	1	<i>Líder idiota</i>	1

<i>Hitler se tornou presidente</i>	1	<i>Foi uma grande besteira</i>	1
<i>Liderado por Hitler</i>	1	<i>Não deveria existir</i>	1
<i>Julgamento errado</i>	1	<i>Partido político na Alemanha</i>	1
<i>Defender o país</i>	1	<i>Hitler era o presidente</i>	1
<i>Raça pura</i>	1	<i>Uma babaquice</i>	1
<i>Filhos da puta</i>	1	<i>Comandante alemão</i>	1
<i>Ocorreu na Alemanha pós-guerra</i>	1	<i>Período de revolta</i>	1
<i>Motivos horrendos</i>	1	<i>Era idolatrado</i>	1
<i>Mataram milhares de pessoas</i>	1	<i>Sangue de um país</i>	1
<i>Maldade</i>	1	<i>Lutavam por seus ideais</i>	1
<i>Culparam os judeus pela crise Alemã</i>	1	<i>São alemães</i>	1
<i>O porco do Hitler liderava</i>	1	<i>Faziam o que achavam certo</i>	1
<i>Skin Heads</i>	1	<i>Deveriam fazer acordos</i>	1
<i>Partido político na Alemanha</i>	1	<i>Matança por motivo inútil</i>	1
<i>Hitler comandava</i>	1	<i>Era injusto</i>	1
<i>Não deveria existir</i>	1	<i>Nacionalistas</i>	1
<i>Coisa idiota</i>	1	<i>Bandidos que transportam coisas ilegais</i>	1
<i>Assunto polêmico</i>	1	<i>Foi baseado no fascismo</i>	1
		<i>Governo ruim</i>	1
		<i>Exclui outras pessoas</i>	1

FONTE: “Estudo Exploratório 2”, Acervo do pesquisador (2014).