

## ENTREVISTA

**BODO VON BORRIES**

UNIVERSIDADE DE HAMBURGO – ALEMANHA  
(SETEMBRO DE 2016)<sup>1</sup>

## INTERVIEW

**BODO VON BORRIES**

UNIVERSITÄT HAMBURG – DEUTSCHLAND  
(SEPTEMBER 2016)

Entrevistadores:

Jorge Luiz da Cunha – UFSM  
jlcunha11@yahoo.com.br

Maria da Conceição Silva – UFG  
mariacsgo@yahoo.com.br

Marcelo Fronza – UFMT  
fronzam34@yahoo.com.br

*1. Fale-nos sobre sua trajetória de vida e como o senhor chegou ao campo de narrativas autobiográficas como documentos de socialização histórica e meio auxiliar para aprendizagem histórica.*

BvB: Nascido em 1943, cedo tornei-me historiador social e de economia (doutorado), professor de história e de alemão (licenciatura) e político de educação (diretor em tempo integral de uma associação). Depois de alguns anos de atividade em escola e faculdade, como professor de “*Didática de História*” na Universidade de Hamburg por mais que 30 anos (1976-2008) formei estudantes de magistério para todos os níveis, portanto para aprender e ensinar história (mas não mais nas próprias ciências históricas, como na Universidade anterior!). Também como aposentado fiquei ativo na disciplina.

A exploração de “aprendizagem histórica” por meio de autobiografias naturalmente é – também em minha trajetória – somente uma abordagem entre muitas (sobretudo ao lado de inúmeras entrevistas guiadas e levantamentos fechados com amostragens representativas), mas é uma abordagem bastante produtiva. Antes de tudo preciso destacar que, na minha opinião, na didática da história há conversa demais sobre “normas”, “obrigações”, “intenções”, “planos” – justamente “deveres” – e de menos sobre o que realmente acontece de forma efetiva. Desse modo me parece que raramente havia experiências comprovadas e pesquisas empíricas; pelo menos era assim há quase 50 anos,

---

<sup>1</sup> Tradução de Jorge Luiz da Cunha, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

quando comecei com a profissão. Mas a recuperação do atraso com relação ao empirismo até hoje não ocorreu. Agora, é justamente a consciência histórica e a aprendizagem de crianças mais novas até dez ou doze anos que é extremamente difícil de investigar com exatidão. Questionamentos por escrito sobrecarregam os mais jovens rapidamente; conversas em grupo gravadas já são mais apropriadas (Zabold).

Entrevistas biográficas (entretanto não com crianças) e precisamente autobiografias (com escrita concluída ou já impressas) são boas opções. Ambas logicamente descrevem a aprendizagem apenas em retrospectiva, no caso de memórias autobiográficas geralmente até mesmo só depois de muitos anos. Isso, porém, não é apenas uma desvantagem (por causa de possíveis lacunas, enganos, alterações, reinterpretações...), e sim pode tornar-se também uma vantagem. Pois a relação entre a aprendizagem histórica (inicial) e a (completa) trajetória (formação, convicção, profissão, família, concepção política) geralmente torna-se bastante nítida. Claro que se deve tentar incluir o máximo possível de garantias e controles contra erros mais grosseiros como, por exemplo, incorporar mudanças posteriores na memória.

Autobiografias são “estudos de caso” que pessoas fazem de si próprias. Examinar com sua ajuda a “socialização histórica”, a “gênese da consciência histórica” em cada indivíduo e suas interdependências com outras experiências e expressões de vida evita qualquer influência de métodos, contanto que o pesquisador não produza esse material, mas apenas o analise sob a particularidade deste gênero de texto. Os(as) autores(as) escrevem uma autobiografia, apresentam suas próprias experiências, a fim de “dar sentido” a sua vida. Mas a “formação de sentido por meio de experiências no decorrer do tempo” (Rüsen) também é sempre o objetivo da História. O que seria mais lógico, portanto, do que dar uma atenção especial ao gênero “autobiografia”?

*2. Quais são os conceitos (teóricos e metodológicos) que o senhor desenvolveu e defende sobre aprendizagem histórica e autobiografias?*

BvB: Como já dito, além de historicista e germanista (pesquisador de literatura), também sou um apreciador apaixonado de arte. Tentei abordar meu material, várias centenas de autobiografias dos séculos 18 a 20, com o menor número possível de teorias prontas. Como se sabe da “hermenêutica”, “entender” é sempre um processo espiral, que partindo de um pré-entendimento – inevitável e talvez carregado de preconceitos – conduz a um pós-entendimento – oxalá mais profundo e fundamental – e que depois pode prosseguir e ser aperfeiçoado em uma nova fase – também com a inclusão de novos contextos. Teorias do cotidiano anteriores são inevitáveis; mas a disposição para o contínuo aprendizado e revisão

é decisiva.

Algumas afirmações já eram claras para mim antes, por observações em meus estudantes e por experiências comigo mesmo. As pessoas têm entendimentos e conceitos muito variados de história, colocam-se em relação ao “mundo histórico” de forma bastante divergente (às vezes de forma bastante rudimentar, relutante e alienada). Não se deveria caracterizar isso como “subjetivo”, mas como “individual”, embora, obviamente, isso seja influenciado pelo respectivo pertencimento a grupos, tais como condição/classe/nível, gênero, religião, região, nacionalidade. *“História” não é “passado”, mas “a exigência por relatos reais sobre acontecimentos passados, processos, mudanças, desenvolvimentos, que ainda hoje são relevantes para a atualidade e o futuro”*. Assim a história ainda é altamente seletiva, baseada em pontos de vista, específica de grupos, construída, relacionada à atualidade e ativamente orientadora. A aula de história – geralmente com sua inquestionada ilusão de objetividade, sua renúncia a alternativas e considerações – frequentemente não retrata isso de forma adequada.

Durante o meu curso universitário, até 1968, meu posicionamento já se preparava em pontos importantes, por ter reconhecido, p. ex., que na formação tradicional – diante da dominação política – tópicos como “economia e sociedade”, um tanto mais “mulheres e subclasses”, mais ainda “ambiente e população”, além de tudo o que se refere ao “não europeu e colonial” são extremamente subvalorizados, até omitidos (em todo caso na Alemanha). Corrigir essa inconcebível unilateralidade na escolha dos temas, esse provincialismo tacanho, foi meu empenho apaixonado desde 1968. Um pouco mais tarde tornaram-se cada vez mais importantes também – além disso e não em vez disso! – a reflexão sobre métodos (p. ex. “multiperspectividade” de fontes, “controversidade” de representações e “pluralidade” de orientações) e questões teóricas (p. ex. “construtividade e narratividade”).

Posso caracterizar minha posição histórico-teórica atual como “construtivista” e “narrativista”. Isso soa muito abstrato e teórico, distancia-se aparentemente da aula e é visto frequentemente como uma sobrecarga catastrófica para crianças e adolescentes. Considero isso um engano. Pessoas bem pequenas já realizam em seu tempo a experiência de que acontecimentos de ontem são descritos, interpretados e avaliados de forma bem diferente por diferentes participantes e observadores (Schreiber). Obviamente, o pensamento experimental em perspectivas diferentes e padrões morais divergentes só se desenvolve lentamente; mas pode-se começar cedo com exemplos do cotidiano mundano e histórico, i.é, com conflitos ou desentendimentos concretos. Todo o aprendizado deveria efetuar-se na *“pulsção de abstração e re-concretização”* (Hilligen).

*3. Quais são as aproximações e divergências com outros autores e pesquisadores alemães e de outros países com suas ideias?*

BvB: Na fundamentação teórica, eu concordo, em amplas partes, com a tendência predominante da didática histórica em língua alemã (Rüsen, Jeismann, Schörken, Hug, Bergmann, Pandel, Schreiber, Körber ...). Nesse contexto não deveria ser esquecida a didática política (Hilligen, Giesecke, Gagel, Reinhardt...), que temporariamente já havia quase se entrelaçado com a didática histórica. Mas também posso compreender muito alguns autores de língua inglesa e francesa (Danto, White, Ricoeur, Lee, Shemilt, Wineburg, Seixas...) e resultados italianos assim como espanhóis (Berti, Carretero, Jacott, Fernández-Corte/García-Madruga...), na medida em que os conheço em sua tradução para o inglês.

Mas há também alguns pontos nos quais me vejo mais em uma posição minoritária (e que mesmo assim são importantes e claramente confirmados no trabalho com autobiografias). Primeiramente deve-se pensar na relação do tratamento histórico com o “subconsciente” (eros), em que uma referência mais detalhada às teorias de Sigmund Freud, C. G. Jung ou Alfred Adler, inicialmente, ainda pode permanecer totalmente aberta (todas as três acabam por ser muito interessantes e frequentemente pertinentes). Já a procura – ou o desvio – da história (melhor dizendo, de temas específicos ou conflitos dentro dela) é comprovadamente condicionada por esforços inconscientes; aprendi muito sobre isso com Peter Schultz-Hageleit – e Peter Knoch –, mas ambos não são devidamente honrados pela “corporação”.

Outro ponto intimamente relacionado a esse é o tratamento com ficção, fantasia e imaginação. Quando a maioria dos(as) colegas quer mantê-las, na medida do possível, fora das aulas de história, ela se põe numa ilusão. Pois o que é expulso pela porta da frente, volta pela porta dos fundos, mas então – por ter sido oficialmente excluído – não poderá mais ser discutido e analisado. O jeito é segurar o touro pelos chifres e abordar explicitamente o problema (de forma mais cautelosa e em grande parte cognitiva, Schörken 1994, mais decisiva e levando em conta a ficcionalidade, v. Borries, 1996).

Emoções/afeições têm algo a ver com a aula de história? Todos sabem que elas se manifestam – frequentemente de forma dominante e exagerada – no uso público e particular de história. Negar isso seria ridículo. Declarar isso apenas como ilegítimo não traz nenhum ganho. Deve-se falar abertamente sobre as emoções (amor, reverência e simpatia, ódio e desprezo...), assim como sobre reações do corpo (tremores, arrepios, lágrimas, nojo...) e assim, desse modo, domá-las, civilizá-las, cultivá-las e (pelo menos tentar) desenvolvê-las. Caso contrário, nós ensinaremos a história de uma forma que não leva a ela e não a deixa habitável, mas que afasta dela e deixa as pessoas desabrigadas (ou ainda pior:

as atíca). É que as próprias emoções não são casuais, precisam poder ser expressadas e esclarecidas, sem aceitá-las totalmente ou mesmo “sacralizá-las”. Deve haver, após o processamento, também uma reconciliação consigo mesmo.

Por fim, a estética: representações de história – sejam filmes, livros, exposições, palestras – são sempre moldadas, muitas vezes de maneira exigente e sofisticada, frequentemente também de forma sugestiva, insinuante, manipulativa, doutrinadora. Isso não é só um problema do conteúdo, mas também, necessariamente, da forma. Amorfa, a história não pode ser (White). Então, quando se quer lidar com a história de forma competente, é preciso adquirir e ter competência histórico-cultural e na especialidade (Pandel), i. é, deve-se perscrutar estratégias estéticas, apreciá-las, considerá-las, utilizá-las e eventualmente contrariá-las em parte.

Poucos educadores da história iriam rejeitar sem delongas os pontos aqui indicados (no máximo, negligenciá-los e esquecê-los rapidamente). Eu apenas lhes dou um valor muito maior que os outros, e isso exatamente em razão da minha pesquisa com autobiografias (ou seja, percursos de formação individuais e acesso ao mundo histórico). A propósito, também pude comprovar empiricamente a alta importância de “emoções e estética” (v. Borries e.o. 1995) por meio de levantamentos em massa, por um lado, e de entrevistas, por outro. Acima de tudo estou me esforçando para considerar seriamente o “subconsciente”, a “imaginação”, a “emotividade” e a “estética”, não só antecipadamente e teoricamente (e depois logo omitir novamente), mas em cada etapa de aprendizagem ou análise. Trata-se de coerência metodológica do procedimento.

#### *4. Quais os usos da arte, especialmente da literatura, no campo da aprendizagem histórica e das autobiografias?*

BvB: Primeiramente, quero diferenciar claramente como se pode usar *belles lettres* e arte (obviamente também a música, mas desta nada entendo) para estimular o estudo de história e utilizá-las para a pesquisa da consciência histórica. Sobre ambas refleti profundamente e escrevi muito. De autobiografias como objeto de pesquisa já se falou tanto, que eu não quero mais falar sobre isso.

É bem diferente com autobiografias como material de ensino e aprendizagem. Os livros didáticos estão cheios de textos teóricos, extratos constitucionais, programas de partido, contratos de Estado. Esses todos são textos comprovadamente (!) muito abstratos, extremamente entediantes e completamente incompreensíveis para adolescentes e – ainda mais – para crianças. Com autobiografias, em que – pela visão de baixo e de dentro –

indivíduos (que na época viviam) falam, isso é muito mais favorável. Aí os estudantes acompanham de forma bem mais animada e empenhada, naturalmente também porque não são apenas “documentos” isolados, mas ao mesmo tempo são “narrativas” coerentes e, frequentemente, muito artísticas.

Não é em todas as épocas que há muitas autobiografias, que na verdade são um gênero literário tardio e bastante “burguês”. Mas biografias e reportagens, relatos originais de testemunhas sobre campanhas de guerra, viagens de expedição científica e de negócios, mais raramente poemas e com maior frequência também cartas e diários, podem assumir uma função positiva semelhante para outras eras. Em tais ego-documentos ganham destaque indivíduos – frequentemente “normais”, “simples” – que representam sua fase, seu nível social, seu gênero (“personificação”), cuja mentalidade se pode “imaginar” (mas não “sentir”!). Tal mudança experimental sistemática de perspectiva é importante.

Para não ser mal interpretado: antes do acesso à universidade, estudantes precisam aprender a lidar com textos de teoria e programas de partido. Mas não há motivo para sobrecarregá-los e aborrecê-los cedo demais com isso. Depois de terem pegado fogo no pensamento histórico, também ossos mais duros de roer lhes devem ser oferecidos, e até exigidos. Porém autobiografias permanecem – como um protótipo da historiografia por meio de testemunhas – sempre muito empolgantes e por isso – com medidas de precaução e de controle metodologicamente sábias – particularmente boas de utilizar.

Em dois de meus temas favoritos, tive experiências excepcionais – em escola e faculdade – com a utilização *exclusiva* de autobiografias: *“Do ‘excesso de violência’ ao ‘remorso’? Testemunhos autobiográficos sobre formas e transformações da prática do castigo parental no século 18”* (v. Borries 1996) e *“‘Matrimônio de conveniência’ ou ‘casamento por paixão’? Testemunhos autobiográficos do século 18 sobre a procura racional de parceiros amorosos na pré-modernidade”* (v. Borries 2003). Para duas outras questões históricas mais antigas e importantes, quais sejam, relações coloniais euro-ultramarinas e circunstâncias de vida femininas e formas de resistência, provou-se como muito bem sucedida uma mistura de textos e imagens de testemunhas oculares do tipo reportagem, ricamente intercalados (excertos de descrições de viagem, relatos de guerra, diários e cartas e, sempre de novo, autobiografias): *“História colonial e sistema econômico mundial”* (v. Borries 1986/2.1992) e *“Pontos de inflexão da história feminina I/II”* (v. Borries 1990/2.2001, 2003).

Novamente: As duas características especiais do gênero textual autobiografia, ser ao mesmo tempo “fonte contemporânea” e “representação em retrospectiva”, bem como ser um “caso único no contexto social”, devem ser necessariamente consideradas e recebidas metodologicamente de forma cautelosa. A primeira regra diz, portanto, *“Uma andorinha só*

*não faz verão.*” Apesar de um único testemunho autobiográfico não poder ser descartado como nenhum testemunho autobiográfico, também não é o suficiente (pois: *“Uma vez não é, de forma alguma, de uma vez por todas”*). A comparação com outras pessoas (“casos”) com outras experiências, perspectivas e interesses (também com filiação e lealdade a grupos divergente) é obrigatória. Aí são necessários homens e mulheres, classe alta, média e baixa, sem formação e esclarecidos ou espanhóis e astecas, britânicos e espanhóis, colonizadores e “americanos nativos”, senhores e escravos, revolucionários e monarquistas... (e melhor, respectivamente ego-documentos e testemunhos de vários de cada grupo). Há ainda uma segunda regra de precaução? Sim, mas ela é mais complicada: é preciso prestar atenção em pequenas indicações linguísticas e lógicas, em particular nas duas figuras básicas: *“Já naquele tempo... e mais ainda hoje, pois nesse meio tempo...”* e *“Embora naquele tempo..., mas atualmente...; porque mais tarde... como experiência amarga/boa”*. Trata-se portanto de um manejo sutil e controlado dos níveis de tempo (que, sem dúvida, também deveria ser observado de forma muito mais minuciosa em outros gêneros textuais). Muitas vezes é útil examinar em qual tempo (“tempo da narrativa”) o(a) autor(a) fala sobre um acontecimento (“tempo narrado”) e o que ele/a pôde saber naquele tempo. Obviamente escritores podem (querer) nos enganar – e a eles mesmos! – também nesse ponto. Mas isso vale sempre.

Na utilização de artes visuais (pintura, artes plásticas, arquitetura) para a aprendizagem da história, a preocupação adicional é a de incentivar e promover também outros “tipos de aprendizes”, além dos que têm talento para linguagens. “Imagens históricas” naturalmente não são apenas “fontes” sobre seu tempo de origem, mas também (normalmente) representações intencionais, símbolos formatados (e mais tarde frequentemente reinterpretados) e não raro propriamente intervenções ou ações históricas. Com isso, imagens não são de forma alguma mais “simples” que textos, mas uma boa variação e uma oportunidade adicional de aprendizagem. Elas livram de uma rotina estagnante. Querer utilizar “imagens históricas” totalmente sem linguagem (“livres de linguagem”), seria uma ilusão; mas o “acesso multi-canal” traz vantagem em todos os casos.

Ainda outro capítulo são as “figuras históricas” (geralmente bidimensionais, coloridas e em ambientes fechados) e “monumentos” (em geral tridimensionais, monocromáticos e em ambientes externos). Elas proporcionam um acesso à política e cultura da história de épocas passadas, precisam portanto ser examinadas, cada uma, quanto ao seu objeto (conteúdo do monumento e finalidade), sua criação (assentamento e modelação do monumento), seu uso (utilização e reutilização do monumento) e seu significado contemporâneo (notoriedade e popularidade do monumento). Algo assim se adequa a projetos e causa grande admiração: é que quase todos os monumentos já foram alguma vez alterados, movidos, lixados,

esquecidos... Assim fica claro que devemos nos preocupar também com a “política da história”.

5. *Qual sua opinião sobre a “Oral History” e sua utilidade para o ensino de história?*

BvB: Oral History pode aparecer de formas bastante diversas na aprendizagem de história. A autobiografia oral livre é apenas uma das possibilidades. Além disso, pode haver informações intensivas a partir de questionários preparados ou conversas livres. Uma proximidade relativamente grande às autobiografias escritas ainda se mantém, embora o uso de "experts" para um determinado período, setor da sociedade ou processo de transformação possa vir à tona em primeiro plano em comparação à geração de um “ego-documento” da pessoa questionada.

Na pesquisa histórica – pelo menos na Alemanha – por muito tempo a Oral History foi controversa. A maioria dos historiadores preferia – e ainda prefere – fontes escritas, principalmente atas, que eles consideram mais confiáveis – diante dos outros problemas metodológicos daquela herança que não os convence completamente. No entanto, desde algumas décadas uma minoria (Niethammer, Lehmann, Steinbach, v. Plato, Runge...) apresentou projetos grandes e primorosos com “questionários a testemunhas de época” e estabeleceu o seu reconhecimento científico. A igualdade, se não prevalência parcial, naturalmente vale apenas para determinadas temáticas e questionamentos, p. ex., para as experiências do cotidiano, técnicas de trabalho e formas de pensamento das subclasses que pouco escrevem ou para situações de crise com extremo empobrecimento cultural e mental (tais como campos de concentração e de prisioneiros de guerra).

Uma rejeição fundamental da ciência da Oral History seria ridícula, pois o procedimento idêntico (buscar, deixar narrar, ouvir, indagar, registrar, comparar, analisar, escrever sínteses) em uma disciplina vizinha, a “etnologia” (antropologia cultural), é comum há séculos, tendo sido constantemente refinado. Também foi importante para a aceitação que a secular transmissão da tradição oral se espalhou de forma cada vez melhor em alguns continentes culturais (p. ex., por Griots na África). Contudo: na ciência da história, a Oral History, embora não seja estranha nem desprezada, permanece uma exceção e não a regra.

Na didática especializada, as coisas são diferentes: na aprendizagem de história, a Oral History é indiscutivelmente muito útil para todas as faixas etárias e locais de aprendizagem, com certeza não *no lugar* de outras formas de mediação, como seu *substituto*, mas *além de e adicionalmente a* elas. Um exemplo típico é o estabelecimento de entrevistas com participantes em documentários históricos (antigamente filmes, hoje programas televisivos),

que nos primeiros “filmes de compilação” ainda faltavam por completo ou em parte, e agora frequentemente dominam totalmente os “documentários”. Neste caso, até o termo começou a ser debatido, quando as assim chamadas “testemunhas” não estavam diretamente envolvidas nos acontecimentos pesquisados, mas só conhecem as coisas por ouvir dizer (p. ex., da parte de seus avós).

Na escola, Oral History serve ao menos à variação, o que – diante da natureza rotineira, muitas vezes mecânica da aprendizagem escolar – não é de forma alguma irrelevante. Em alguns contextos, prefere-se francamente usar “trabalhos de testemunhas de época”. Isso naturalmente vale em particular para crianças em idade escolar primária. Entre as introduções à “história” como acesso ao conhecimento sobre o mundo do passado e suas transformações, há poucas melhores do que pessoas da geração dos avós relatarem sobre os jogos infantis ou sobre as condições técnicas e econômicas da casa e da família de duas gerações passadas. O esforço organizacional que isso traz aos(as) professores(as) é aceitável. Muitas pessoas idosas narram com prazer.

Também penso em “*Museus do Trabalho e da Indústria*”, onde muitas peças de exposição permanecem em grande parte mortas e incompreendidas, quando as ferramentas ou máquinas (da agricultura, manufatura, indústria ou domicílio) não podem ser mostradas em seu funcionamento ou explicadas por aposentados(as) experientes. Também em “*memoriais*” (p. ex., para vítimas de guerras, catástrofes ou ditaduras) não se quer ou não se pode abrir mão de permitir que pessoas autênticas relatem sobre seus sofrimentos e sua resistência. Posteriormente, em caso de doença grave ou após a morte, é necessário passar para registros audiovisuais desses importantes documentos (“conservas-AV”).

#### 6. *Fale-nos de seus projetos sobre esse tema.*

BvB: Pessoalmente, não executei nenhum grande projeto de pesquisa sobre “Oral History”, especificamente sobre suas vantagens didáticas, no entanto muitas vezes convidei testemunhas de época a seminários universitários, de formação continuada de professores e cursos de verão. Além disso, por 30 anos fui jurado central da competição de história do presidente federal alemão, “*Procurar pistas*”, em que jovens exploram a história do seu entorno ou da sua família. Havia muitas submissões – ao longo das décadas, li várias centenas – construídas essencialmente sobre entrevistas do tipo “Oral History”, p. ex., com os próprios avós ou com antigos refugiados, trabalhadores(as) forçados(as) ou ativistas de protestos. E esses trabalhos eram frequentemente muito bons.

Uma das minhas alunas (Christiane Bertram) concluiu com sucesso o maior projeto didático

da especialidade “Oral History” da Alemanha (um estudo empírico de intervenção com 40 classes). Neste caso – sobre o tema “*Revolução pacífica na RDA 1989*” – foi comparado, entre outros, o efeito de relatos ao vivo de testemunhas de época com videografias e textos impressos de narrativas da mesma pessoa (naturalmente também com um grupo de controle sem testemunhas). A principal constatação não é particularmente espetacular, mas importante: o encontro autêntico face-a-face aumenta a motivação e a intensidade na aprendizagem, mas atenua a capacidade e a disposição dos(as) alunos(as) para a “crítica”, isto é, para o trato perscrutador – extremamente necessário – com um testemunho, que precisa ser trabalhado lado a lado como um relato e ao mesmo tempo como uma exposição retrospectiva (justamente uma “fonte tradicional”).

A meu ver, na aula, os projetos de pesquisa com “Oral History” deveriam ser claramente diferenciados das – com razão populares – “conversas com testemunhas”. Quando uma testemunha de época, p. ex., uma sobrevivente judaica da orquestra de meninas de Auschwitz, já narrou centenas de vezes em salas de aula o que eventualmente foi gravado também em vídeo ou impresso várias vezes, permanece uma grande autenticidade da pessoa, de seu sofrimento e de sua disposição para a mensagem às novas gerações, p. ex., um apelo emocionante à “paz e reconciliação”.

Mas não se pode esperar um valor adicional de fonte do depoimento (mais informações) nem uma atitude crítico-avaliadora dos(as) estudantes (competência crescente de desconstrução). É que as posições de autoridade morais assim como pragmático-metodológicas estão claramente definidas. Querer ensinar aos jovens, logo com um exemplo desses, como a memória não é confiável e com que força múltiplas repetições e experiências de vida mais recentes podem mover e sobrepor lembranças mais antigas, seria pedagogicamente insensato bem como comunicativamente insípido. Isso não significa renunciar à importante compreensão de tais mudanças – um problema fundamental do conhecimento histórico –, mas para isso é necessário encontrar uma outra oportunidade de aprendizagem.

Outra coisa bem diferente é quando uma classe quer examinar em detalhes como a vida mudou na Alemanha na época do “milagre econômico” e como essas mudanças foram processadas mentalmente. Nesse caso, pessoas de idade – poderíamos começar comigo mesmo – naturalmente são um grupo de fonte importante e muito adequado, ainda que apenas ao lado de catálogos de venda (Enzensberger), pacotes turísticos, propagandas de carro, moda, filmes e discos, acordos coletivos, cartões de imposto de renda, etc. O controle recíproco sobre em que medida os voluntários, que talvez pela primeira vez desejam fornecer informações sistemáticas sobre o problema colocado, poderiam errar aqui,

obviamente é metodicamente necessário e moralmente permitido. Interlocutores honestos e responsáveis provavelmente estarão interessados em tal controle recíproco.

Podemos explicitar bem a diferença mais uma vez: no caso de perseguidos e torturados como testemunhas de época, normalmente não se ouvirá em seguida um perseguidor e/ou um carrasco. Normalmente – mesmo que se procure e se queira entrevista-lo – não se encontra alguém disposto a isso (existem raras exceções produtivas). Para a exploração de um fenômeno histórico-social e econômico (p. ex., “milagre econômico”) ou histórico-ambiental (p. ex., “mecanização e quimificação da agricultura”), naturalmente se questionará com sucesso vários(as) participantes com diferentes experiências (eventualmente vencedores e derrotados, pessoas em ascensão e em decadência, apoiadores e críticos, poderosos e sem influência).

*7. Quais são suas expectativas quanto ao ensino de história no mundo contemporâneo e seu papel cultural e político?*

BvB: Isso não é tão fácil de dizer. No passado, a aprendizagem de história contribuiu consideravelmente para o *“nation building”*, para o bem e para o mal, como antes para a lealdade com a igreja e a adoração da dinastia. Em grande parte da história, a aula de história (na medida em que já existia) foi utilizada de forma bastante “afirmativa”, ou seja, justificando e estabilizando as relações de poder culturais e políticas existentes. De modo prático, pode-se tentar ver a continuidade desse uso.

Assim, parece que o regime de Putin faz, com sucesso, a maioria dos russos sentir novamente orgulho de sua história como potência imperialista (incluindo os gigantescos crimes no tempo de Stalin na União Soviética) e com isso consola-os da miséria econômica. Quem mencionar o pacto Hitler-Stalin, de 1939, é punido por banalizar o nacional-socialismo. Também na China, aparentemente a antiga grandeza nacional dos Chineses-Han – com acobertamento das maiores catástrofes da história antiga e recente – é utilizada como instrumento para geração de lealdade e anseio de expansão. Dos guardiões da fé da Arábia Saudita, não se soube que estariam trabalhando em uma interpretação da tradição islâmica mais amigável às mulheres. O ditador eleito da Turquia recebe forte apoio de seu povo quando persegue severamente qualquer um que chame o genocídio otomano dos armênios de 1915/16 como tal. A série de exemplos negativos poderia ser facilmente estendida.

O modelo teórico da “identidade coletiva” como auto-enaltecimento (mesmo e sobretudo pela história) é conhecido há muito tempo (Tajfel). Mas a depreciação simultânea dos outros (também dos vizinhos) traz consigo uma perigosa desvantagem, pois contribui de forma

significativa para a escalada de crises e conflitos (nós, alemães, temos experiências particularmente más com isso). Na era da globalização e da migração de massas, do aumento drástico de heterogeneidade e interculturalidade também da vida cotidiana, a aposta em mais “afirmação” não é funcional. Em vez disso, as identidades devem ser articuladas, substituídas, avaliadas e um pouco diluídas. Diversidade – também das versões da história – é inevitável e permitida, até positiva, se o direito à vida e à maneira de viver dos outros não for negada nem arruinada. A relatividade das culturas só pode florescer sob a tutela do pensamento dos direitos humanos universais. Isso soa mais complicado do que é.

Lidar com o pluralismo na consciência histórica, na prática da vida e na política é necessário, mas também difícil. A gente mesmo precisa não só querer e poder praticar tolerância, mas também esperar, demandar e, se necessário, exigir tolerância dos outros. Não é possível que o pluralismo – ainda que apenas lentamente – leve a ceder, quebrar, renunciar a favor de cada versão mais fanática e egoísta da história em questão. Todos devem estar dispostos a avaliar honesta e seriamente, e também – quando racional e humanamente necessário – a rever sua própria posição prévia, em parte ou como um todo.

Naturalmente deve-se questionar se o uso da "arte" para a aprendizagem da história não compromete o compromisso com a verdade e a realidade da história. Uma separação estrita de ficção e facticidade pelos estudantes deve ser primeiramente preparada metodicamente, ensaiada. Essa habilidade não se dá automaticamente. Se eu achar importante considerar e utilizar a respectiva figuração estética, a forma artística da historiografia, isso não é um apelo ao tratamento negligente com ficção (por isso também minha preferência por autobiografias). Filmes históricos e romances – especialmente na aula de história, onde mais? – podem e devem ser investigados e indagados quanto a exatidão concreta, interpretações justificáveis, orientações oferecidas – ou sugeridas?

Poder simplesmente excluir representações históricas artísticas e ficcionais do uso midiático de pessoas jovens é pura ilusão. Tentar fazer isso provoca exatamente o oposto; em vez disso, o esclarecimento cuidadoso e a aplicação exemplar de diferentes formas básicas vale a pena. O prazer com "ficções" e "imaginações" históricas não deve ser afugentado dos estudantes. Mas a diferença entre poesia e ciência – contrariamente a Hayden White – deve ser mantida o mais rigorosamente possível. Formas mistas, como “documentários-ficção” (“semi-ficção”), “ficções documentais” (“semi-documentários”) e “drama-documentários” (“teatro documental”), p. ex., não devem ser rejeitadas, mas examinadas como gênero próprio de forma detalhada, respectivamente, em seu grau de invenção e pertinência.

*8. Para finalizar, qual sua mensagem para os(as) docentes de história que atuam em escolas*

*atualmente?*

BvB: Por favor, não ensine essencialmente “matérias canônicas” (até mesmo datas), mas “habilidades para o pensamento histórico”. É trivial que não se pode aprender história sem temas, sem fenômenos históricos: *“Sem lã não se pode tricotar!”* Mas nesse contexto frequentemente é esquecido que se necessita também de instrumentos (instrumentos metodológicos) e teorias (definições): *“Sem agulhas e um molde de tricô, tanto menos se pode tricotar.”* Com toda a limitação ao objeto, o ponto crucial é o fomento da competência como forma de aprender perguntas, abordagens metodológicas e orientações próprias – após passar pela criação de histórias verdadeiras próprias e/ou exame de histórias alheias prontas.

Vale muito a pena incumbir as classes com controvérsias atuais ou problemas histórico-culturais da atualidade. Porque então surgem questões sobre o ambiente de vida dos estudantes, que podem ser processadas na escola de forma sistemática e reflexiva (esclarecendo métodos de verificação bem como o auto-envolvimento). Aqui surge uma relação de tensão: a referência estrita ao mundo da vida pode facilmente ser mal utilizada para não arriscar inovação, para apenas encher os estudantes de orgulho (p. ex., orgulho nacional ou de uma classe específica) e de resignação. Em vez disso, é válido construir sobre o conhecido, porém distanciando-o também, provocando-o um pouco e criando alternativas.

Estou tentando encontrar alguns exemplos brasileiros, apesar de eu entender pouco do Brasil e apesar de que na aula de história naturalmente não deve ser praticada a visão de túnel sobre o próprio Estado/a própria nação: foi realmente convincente o último documentário de televisão sobre a queda de Pedro II e da casa imperial do Brasil em 1889? Por que deve ser erguido um monumento para Zumbi, o antigo cacique dos escravos (“quilombolas”/“negros”) fugitivos – e por isso livres – ou por que seria melhor uma reconstrução da vila fortificada dos escravos, Palmares (Quilombo)? Ou por que não precisa haver memorial de Zumbi, mas melhor um monumento para quem o venceu, o líder dos Bandeirantes, Domingos Jorge Velho? Quais estruturas e expressões idiomáticas colonialistas, banalizadoras da escravidão encontram-se na própria língua brasileira e em que medida elas devem ser abolidas? A qual lado vocês querem aderir na controvérsia sobre as duas novas biografias do presidente e ditador (?) Getúlio Vargas (1930/45, 1950/54)? Como se pode lembrar da grande Guerra do Paraguai (“Guerra da Tríplice Aliança”) 1864/70 de forma adequada, justa, conciliadora?

Ao se abordar a aprendizagem de história dessa forma, automaticamente surge uma parte maior de "orientação por ação" e uma parte menor de mera "aprendizagem por repetição".

Não deixe seus(suas) alunos(as) utilizarem a história como mera “auto-celebração” (ou seja, fazerem mau uso), mesmo que outros continuem fazendo isso. Mas, por favor, também não contribua para a “humilhação” ou “alheamento” dos jovens, o que infelizmente também ocorre. Pessoas das classes menos favorecidas e de sexo oprimido também têm o direito à sua própria história e a experiências positivas. Como alemão, conscientemente acrescento: também pessoas jovens de grupos – mesmo famílias – que há poucas gerações cometeram crimes graves precisam da chance para um futuro próprio aberto, responsavelmente construído: *“Por favor, não me confunda com meu avô, o comandante do campo de concentração!”*

Se não pode tratar-se de “auto-celebração” ou “humilhação”, então o que interessa? Apresente a história – após profunda reflexão – como um conjunto de experiências transmissíveis de dificuldades e conflitos passados e deixe que sejam exploradas como campo de possíveis contribuições para futuras soluções de problemas. Aqui mais uma vez entra em jogo a preferência (mas não exclusividade!) de autobiografias e outros ego-documentos. Esse gênero textual mostra destinos individuais concretos (não ficcionais) em contextos sociais que provam *“que a vida pode ter êxito”*, que se pode fazer a diferença, mas também que se pode fracassar, falhar ou perecer.

E esse gênero textual representa simultaneamente uma forma de arte. Muitos dos textos (eventualmente também imagens) são altamente perfeitos e concebidos de forma eficaz (ainda que pouco ou nada ficcionais). Em grande parte a história é terrível, na verdade insuportável (guerra, escravidão, opressão das mulheres, destruição do meio ambiente, genocídio). Sabemos desde a poética da tragédia de Aristóteles que a *arte pode tornar o que é insuportavelmente terrível em algo salutarmente produtivo ao transformar desespero por meio da beleza em purificação por meio do terror e da compaixão (“catarse”)*. Naturalmente há também outras teorias dramáticas, p. ex., o “Teatro Épico” de Brecht, com o qual ele quer motivar o público a um “pensar” e “agir” beneficente para a sociedade. Mas não me deixo levar a um jogo de Brecht contra Aristóteles ou Aristóteles contra Brecht. Ambos (*“efeito de purificação”* e *“impulso de mudança”*) podem ser produzidos por uma aula de história que se auxilia de textos pessoalmente empenhados e artisticamente elaborados, p. ex., de autobiografias.