

A mala e o tijolo: formação histórica por meio da cultura material

Márcia Elisa Teté RAMOS¹

Resumo: Neste texto, propomos uma reflexão sobre a utilização de objetos como meio para a formação histórica, tomando como base duas experiências distintas que traduzem temas controversos do passado, mas ainda relacionados às concepções históricas problemáticas circulantes na sociedade. Partimos do pressuposto da formação histórica como ocorrência tanto no âmbito escolar quanto em contextos extraescolares, o que articula o Ensino de História e a História Pública. Essas áreas compartilham uma função pública comum: estabelecer conexões entre o passado e o presente, identificando transformações e continuidades ao longo do tempo em um movimento de compreensão crítica do passado, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos visando um futuro melhor. As experiências analisadas são as seguintes: (1) *A Mala de Hana*, um livro que relata uma pesquisa histórica desenvolvida no âmbito escolar pelo Centro Educacional do Holocausto de Tóquio, e (2) o caso dos tijolos marcados com suásticas, apresentado no documentário *Menino 23*

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Material; História Pública; Formação Histórica.

¹ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do curso de História e de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. Maringá. PR. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5299-2935>
E-mail: metramos@uem.br

The Suitcase and the Brick: Historical Formation Through Material Culture

Abstract: In this text, we propose a reflection on the use of objects as a means for historical formation, based on two distinct experiences that translate controversial themes from the past but remain connected to problematic historical conceptions circulating in society. We start from the premise that historical formation can take place both within the school environment and in extracurricular contexts, linking History Education and Public History. These fields share a common public function: establishing connections between the past and the present, identifying transformations and continuities over time in a movement of critical understanding of the past to address contemporary challenges and envision a better future. The experiences analyzed are as follows: (1) Hana's Suitcase, a book that recounts a historical investigation conducted within a school setting by the Tokyo Holocaust Education Resource Center, and (2) the case of the bricks marked with swastikas, presented in the documentary Boy 23.

Keywords: History Teaching; Material Culture; Public History; Historical Formation.

Introdução

A História se depara com o desafio de transcender as páginas dos textos acadêmicos para ganhar vida nas múltiplas esferas sociais para além da mera transmissão de dados e de eventos, satisfazendo a demanda, talvez cada vez maior, de orientação existencial. A História mais que um mero espelho do passado pode se tornar um guia para o futuro, orientando nossas escolhas individuais e coletivas, nos convidando a olhar para trás não apenas para entender quem fomos, mas quem somos para imaginar quem podemos vir a ser. Nesse sentido, a cultura material surge como um dos dispositivos de evocação do passado, ao proporcionar uma “narrativa” construída na complexidade das articulações entre a sociedade, os sujeitos e os objetos de uma cultura histórica.

A escola é o principal espaço de disseminação do conhecimento histórico, onde o saber científico sofre várias elaborações para se transformar em saber escolar sob influência de diversos agentes, como professores, acadêmicos, legisladores e produtores de materiais didáticos² (Chevallard, 1991). Diferentes materiais didáticos e midiáticos, especialmente os livros didáticos, desempenham um papel basilar na mediação, difusão e construção do conhecimento no contexto escolar. Os contextos, as dinâmicas, as finalidades, podem ser diferentes, mas essa distinção entre o ensino formal de História e a História Pública vai até certo ponto, pois esses campos partilham a mesma preocupação em relação à função social do conhecimento histórico. Hoje o conceito de formação histórica vem justapor reflexões desses dois campos, propiciando a elaboração de ideias históricas mais consistentes, embasadas, éticas, por isso, capazes de orientar a sociedade em termos existenciais, rumo a um futuro mais promissor do ponto de vista da valorização da dignidade humana. Esses dois campos podem ser mais diretamente relacionados, quando sopesamos que as protonarrativas dos estudantes (também) servem como acesso às ideias históricas predominantes na sociedade ou quando percebemos a escola como um “laboratório” para nos levar a refletir sobre as práticas, as estratégias e as intenções da História Pública, ou seja, sobre como implementar

² Optou-se pelo uso do genérico masculino ao longo deste texto, conforme a norma padrão da língua portuguesa, com o intuito de garantir a fluidez e a clareza da leitura. Reconhece-se, no entanto, a relevância das discussões sobre linguagem inclusiva e a importância de representar todas as identidades de gênero.

mecanismos de intervenção cultural conciliando as ideias históricas aos princípios da ciência histórica.

Inicialmente, é comum associar o termo *Public History*, ou História Pública, aos meios de “divulgação histórica”, enfocando especialmente a circulação e o consumo de materiais. No entanto, como aponta Ricardo Santhiago (2016), os estudos que permeiam essa área não se restringem a essa associação, pois também abrangem a história produzida com os públicos, feita pelos públicos, destinada aos públicos e as relações entre história e público. O ensino de História e a História Pública se equiparam no compromisso de tornar o conhecimento histórico acessível e relevante para diferentes públicos; em estabelecer conexões entre o passado e o presente, promovendo a reflexão crítica sobre processos históricos e suas implicações na vida cotidiana; na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento histórico; no uso da metodologia da história no sentido de fornecer condições para a interpretação de fontes, o questionamento das narrativas e, por fim, na atribuição de sentido às suas realidades.

Partindo dessas interrelações, realço a concepção de didática como inerente à natureza da História como campo de conhecimento e a ideia da formação histórica como estendida democraticamente à toda sociedade. Para tanto, utilizo vertentes que, embora diferentes – pois me referencio em Jörn Rüsen, Peter Lee e Paulo Freire – convergem em razão do propósito que lhes atribuo: exemplificar o uso de objetos como “trampolim” para a construção do conhecimento histórico, por meio de duas experiências pautadas na interface entre a pesquisa, o ensino e a divulgação histórica. Esses autores permitiram explorar a versatilidade da História Pública, – pois essa pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros” (Almeida; Rovai, 2011, p. 7). Dessa forma, articulo a História Pública, bem como o ensino de história formal ou informal ao conceito de formação histórica (*Bildung*), considerando que esse conceito polissêmico e em evolução seria um processo de desenvolvimento humano que se constrói e se apreende na imersão do sujeito em sua cultura histórica. Por sua vez, cultura histórica compreende todas as formas de consciência histórica, todas as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Formação seria “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento” (Rüsen, 2001, p. 95). Esse conjunto de capacidades engendradas *pela e na* formação histórica, remete ao emprego dos potenciais de racionalidade histórica na vida prática favorecendo a interpretação do mundo e de si mesmo (Rüsen, 2007, p. 121). A formação ocorre na interação comunicativa entre indivíduos que internalizam, reinterpretem e transformam a cultura em uma constante reconstrução. Formar-se historicamente não é apenas conhecer o passado, mas participar ativamente do mundo, transformando e ressignificando narrativas e práticas sociais em um ciclo contínuo, onde os indivíduos moldam a cultura e essa, por sua vez, os constitui.

Existem muitas diferenças entre as concepções de Rüsen e Freire³, mas um denominador comum é certo: a atribuição de “sentido” – a compreensão, a faculdade de julgar, o propósito, o ponto de vista, o encadeamento das coisas, o discernimento, a orientação, a direção, o significado etc. – deveria afinar-se com a formação ou a educação que possa tornar o indivíduo mais humano/humanizado. Para Freire, esse processo corresponde ao que ele denomina “ser mais”, que se manifesta como resultado do enfrentamento a uma “situação-limite”. Essa experiência atua como um impulso para o questionamento do já conhecido, possibilitando a construção de novos saberes. O sujeito desenvolve uma percepção crítica de seus próprios temas, o que lhe permite compreender a realidade de maneira mais aprofundada e nela intervir, construindo-se como agente ativo das transformações sociais, rompendo com a posição passiva de um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias” (Freire, 1983, p. 44-45).

Rüsen fundamenta sua reflexão na ideia de consciência histórica e cultura histórica, as quais, segundo ele, passam por transição qualitativa – também do ponto de vista da humanização –, à medida que respondem às “carências de orientação existencial” (seria o mesmo conceito se “situação limite” de Freire). A consciência histórica, nesse sentido, assume um papel ativo, proporcionando critérios (re)interpretativos para as decisões no presente que remetem à ação prática e ao

³ Jörn Rüsen na filosofia da História e Paulo Freire na filosofia da educação, assumem perspectivas parecidas porque usam como uma de suas muitas referências, o filósofo Karl Jaspers (1883-1969), situado no campo do existencialismo e da fenomenologia. Porém, ambos terminaram compondo seus pressupostos específicos conforme o contexto histórico vivido e o campo do qual pertenciam (Souza, 2016).

planejamento de novos caminhos. Ao invés de usar a expressão “ser mais” de Freire, Rüsen (2010, p. 57) entende que existe “um *superávit* do agir humano” quando experiências, interpretações, orientações, motivações, intencionalidades e práticas são sintonizadas com o humanismo. Empregando outras palavras, mas com o mesmo teor freiriano, uma constituição de sentido crítico-genética favoreceria o desenvolvimento de indivíduos aptos para lidarem com suas carências de orientação existencial de maneira mais satisfatória do ponto de vista humanista (Rüsen, 2007).

A intervenção na formação histórica para a construção de um novo humanismo, baseado no “ser mais” ou na consciência crítico-genética, pode ser transposta tanto para o ensino de história quanto na forma de fazer História Pública, e as experiências aqui apresentadas demonstram a viabilidade desse processo ao tomar como ponto de partida um objeto como Tema Gerador. O conceito de Tema Gerador – ou palavra geradora – é empregado por Francisco Régis Lopes Ramos (2016) ao propor a noção de “Objeto Gerador”. O termo refere-se ao uso de um objeto específico como fonte para instigar a discussão, fomentar a construção do conhecimento e possibilitar a formulação de explicações vinculadas ao conteúdo histórico. Paulo Freire (1985; 1987) define os Temas Geradores como tópicos que emergem das experiências e desafios cotidianos dos estudantes – ou seja, das situações-limite –, estabelecendo conexões entre o sujeito e sua realidade e fornecendo recursos para a superação desses desafios. Mais do que despertar o interesse dos alunos, essa abordagem fomenta a reflexão crítica e o diálogo, permitindo que relacionem o conhecimento escolar às suas próprias vivências. Nesse sentido, Freire (1994) propõe que a administração dos Temas Geradores seja orientada pelas ideias e necessidades dos estudantes, ancoradas em seu universo sociocultural. Esse processo ocorre de maneira dialógica e tensional entre o saber prévio e o saber em construção, configurando-se como um movimento capaz de impulsionar a problematização da realidade e a transformação social. Sob essa perspectiva, a concepção freireana de situações-limite aproxima-se do conceito de “carências de orientação” em Jörn Rüsen, na medida em que ambas demandam uma reelaboração dos sentidos históricos e uma postura ativa na construção do conhecimento e da transformação social.

A opção pelo uso de “objetos” como artefatos físicos, carrega a compreensão deles como evidências históricas, vestígios, fontes ou registros, por oferecerem suporte para interpretar, analisar, criticar e problematizar práticas, valores e tecnologias, de outros modos de vida, de ser, de interagir e de pensar, de pessoas do passado e do presente. Assim como no pressuposto freireano de se partir da realidade e/ou do pensamento do estudante, mediante um Tema Gerador – no caso, Objeto Gerador – diversas perspectivas no campo do ensino e aprendizagem da história e no campo da História Pública, têm incentivado a incorporação de evidências históricas para compreensão e ação na sociedade. Essas linhas de ação alicerçam-se na concepção sobre a metodologia da História, entendendo que quando adaptada segundo o destinatário, propicia uma “atitude historiadora” ou o “pensar historicamente”. No entendimento de Peter Lee, na escola, a literacia histórica exige um “compromisso de indagação” com os conceitos estruturantes da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, entre outros, exigindo uma compreensão do conceito de evidência (Lee, 2006, p. 136). Isabel Barca, por sua vez, argumenta ser a aprendizagem da história “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência encontrada por diversas fontes” (Barca, 2006, p. 95). Ainda conforme Barca (2004, p. 133), pensar historicamente envolve a habilidade de “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas preocupações, validade, e estabelecendo conexões com outras fontes e mensagens.

Peter Seixas e Tom Morton (2013) enfatizaram a constituição da história como uma interpretação apoiada em inferências derivadas das fontes, que adquirem *status* de evidência quando são submetidas a um processo de problematização, partindo do pressuposto de que elementos como o autor e os dados de criação da evidência já implicam propósitos e perspectivas específicas, vinculados ao contexto em que foram produzidos. Ou seja, a construção do conhecimento histórico não se restringe à leitura “pura” das fontes históricas, uma vez que a problematização demanda comprometimento com a plausibilidade, abstração reflexiva e habilidade de julgamento – compreendido aqui como a capacidade de analisar e avaliar, e não simplesmente

aceitar sem restrições – das práticas e representações de sujeitos de distintos espaços e temporalidades.

Ao aplicar essa lógica à História Pública, as fontes podem abranger uma ampla gama de materiais selecionados por meio do diálogo, de modo a refletir as demandas e interesses do público (o que também pode ser transposto para a “lógica” da literacia histórica, ou seja, no contexto escolar). Nesse processo, é fundamental romper com a perspectiva que atribui aos especialistas o monopólio do saber, legitimando a imposição de seu conhecimento sobre aqueles considerados portadores de um “senso comum” inferior. Em vez disso, a construção do conhecimento histórico deve ser concebida como um espaço de troca e elaboração coletiva, já que o chamado “senso comum” não pode ser desqualificado *a priori*, pois constitui-se a partir das vivências, interações e observações do indivíduo sobre o mundo, configurando-se como um repertório inicial que pode ser ressignificado e aprofundado no diálogo com o conhecimento científico (Freire, 1983, p. 21).

Embora o senso comum nem sempre se fundamente em métodos ou conclusões científicas, isso não o torna um saber inferior ou equivocado. Pelo contrário, é um conhecimento rico, dinâmico e vivaz. Porém, dependendo do contexto histórico e cultural em que o sujeito está inserido, sua capacidade criadora e crítica pode ser reduzida. Nessas circunstâncias, o sujeito acaba por se ajustar e se submeter, assimilando os legados e códigos culturais de outros que, enraizados e disseminados socialmente, são frutos de relações desiguais de poder (Freire, 1983). Daí que as relações entre saber acadêmico e saber cotidiano exigem atenção crítica para evitar tratar temas históricos de forma problemática. Nas duas experiências descritas nesse momento, as ideias históricas problemáticas, revisionistas não-científicas ou negacionistas sobre o nazismo ou o neonazismo, o racismo, o trabalho escravo, o abuso infantil, entre outros temas, precisam ser – e aqui temos realmente uma prescrição para a intervenção cultural – rechaçadas, desconstruídas, ressignificadas. A “conscientização” consiste em superar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). Em acordo com Rüsen, a formação histórica seria “compensatória” quando corre contra a

racionalidade, comprometendo a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a autorrealização do homem. Já a formação “complementar”, implicaria ter seus próprios pontos de vista, mas refinados por intermédio dos saberes organizados cientificamente (2001, p. 96).

Tanto para Freire quanto para Rüsen, a formação e a educação são fundamentais para viabilizar o “ser mais” e a consciência histórica crítico-genética. A “atitude historiadora” e a “literacia histórica” são, assim, construídas com o objetivo de produzir significados que estejam em consonância com a busca por uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Essa abordagem pode ser transferida tanto para o ensino de História quanto para o público em geral. Neste contexto, opto por dois exemplos ilustrativos: a obra literária *A Mala de Hana* e o documentário *Menino 23*.

A Mala de Hana e a empatia histórica

O livro escrito pela canadense Karen Levine, publicado pela primeira vez em 2002 pela editora *Second Story Press* no Canadá, ganhou distribuição em diversos países, como Brasil, Japão e França. Ele narra a história real de Fumiko Ishioka, uma professora dos anos iniciais e do Ensino Fundamental no Japão, que quando diretora do Centro de Holocausto de Tóquio criado em 1998 por Kanei Okamoto e Steven Kadish, decide, em 2000, viajar à Europa em busca de objetos históricos para a exposição de um Museu do Holocausto⁴. Ela visita o Museu de Auschwitz, na Polônia, e recebe uma mala marrom. De 2000 a 2001, junto com seus alunos e outros partícipes de 8 a 18 anos, pertencentes ao grupo “Pequenas Asas”, Fumiko pesquisa o objeto recebido.

Essa iniciativa conecta-se a um contexto historicamente substancial, dado o alinhamento entre Japão e Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. A proposta de Fumiko extrapola a criação de um espaço expositivo, pois carrega em si o enfrentamento de uma situação-limite ou de uma carência de orientação, ou seja, as experiências desconfortáveis e desafiadoras que despertam e exigem reflexão profunda. Essa iniciativa se posiciona diante de um passado carregado de violência e alianças controversas, suscitando uma questão central: como lidar com esse passado difícil para

⁴ Vale ressaltar que o pequeno museu no Centro Educacional do Holocausto de Tóquio, continua em funcionamento, oferecendo exposições e programas educativos que promovem a compreensão e a reflexão sobre esse período histórico.

orientar um futuro mais consciente e humano? Essa pergunta, longe de ser limitada ao ambiente escolar, abre caminhos para reflexões sobre as responsabilidades coletivas na preservação da memória histórica. O pequeno museu idealizado por Fumiko torna-se um espaço não apenas de transmissão de fatos históricos, mas também de formação de valores, instigando tanto os estudantes quanto a comunidade a reconhecerem as complexidades do passado, estabelecendo um diálogo engajado com questões éticas e políticas contemporâneas.

A mala recebida trazia as inscrições "Hanna Brady", "16/V/1931" e "*Waisenkind*". Com base nessas informações, Fumiko e seus estudantes deduzem que Hanna Brady seria a proprietária da mala e a data, 16 de maio de 1931, é interpretada como uma possível data de nascimento, sugerindo que a mala poderia pertencer a uma criança. Além disso, ao pesquisarem a palavra "*Waisenkind*", descobriram o significado como "órfã", aprofundando o mistério e a carga emocional do objeto. Sob a hipótese de que a mala poderia ter pertencido a uma menina levada a um campo de concentração, Fumiko e seus estudantes desenvolveram um interesse cada vez maior em descobrir mais sobre Hanna. A mala tornou-se um Objeto Gerador, atuando como um dispositivo de evocação, incitando a formulação de hipóteses, a realização de pesquisas e a construção de explicações – processos elementais do conhecimento histórico. Esse interesse estimulou a empatia histórica, conceito amplamente reconhecido como a integração entre racionalidade – na forma de contextualização histórica – e afetos, expressos na disposição de se colocar no lugar do Outro. A empatia histórica se configura como um caminho para um novo humanismo, justificado em valores como solidariedade, justiça e igualdade, que sustentam o respeito, a compreensão e a afirmação da dignidade humana. Peter Lee propõe redefinir o termo "empatia" no contexto da aprendizagem histórica, sugerindo substituí-lo por "compreensão", pois este termo não se limita aos sentimentos, "embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos" (Lee, 2003, p. 20). Para Lee e Shemilt, a empatia não deve ser reduzida a envolvimento afetivo, simpatia ou simples identificação (Lee; Shemilt, 2011, p. 40) e em vez disso, deve ser entendida como um processo que, ao considerar as evidências históricas, permite reconstruir as opiniões e valores das pessoas, tornando inteligíveis suas ações e práticas sociais no passado (Lee; Shemilt,

2011, p. 48). Mas resumindo: construção da identidade está ligada à relação com a alteridade, com a compreensão das perspectivas, objetivos, necessidades, vivências, rejeições, admirações e indagações que envolvem o Outro (Lee, 2003, p. 21).

Fumiko entra novamente em contato com o museu alemão que havia enviado a mala, solicitando mais documentos relacionados a Hana e como resposta, recebe um documento de deportação e uma lista das crianças enviadas ao campo de concentração na mesma ocasião que Hana. Descobre que Hana (cujo nome foi erroneamente grafado como "Hanna" na mala pelos alemães) foi uma menina da Tchecoslováquia (atual República tcheca) que, junto com seu irmão George, foi deportada pelos nazistas para Auschwitz durante a Segunda Guerra Mundial. A pesquisa revela que George (1928-2019), irmão de Hana, estava vivo naquele momento e residia no Canadá. Em 2001, Fumiko viaja para o Canadá e entra em contato com George Brady e ele compartilha a história da família e fornece fotos e documentos para o museu. Em 2002, George Brady viaja ao Japão para conhecer o museu e o trabalho de Fumiko e compartilhar seu testemunho com as crianças japonesas. Em 2002, como disse, o livro *A Mala de Hana* é lançado.

Por meio da documentação adicional, dos relatos de George e de outras fontes fornecidas por ele, como desenhos feitos por Hana e fotos da família, reconstrói-se a trajetória dos irmãos. Descobre-se que, em 1941, os pais de Hana e George foram levados pelos alemães a um campo de concentração, deixando as crianças sob os cuidados dos tios. Hana e George Brady foram enviados para o campo de concentração de Theresienstadt (Terezín) em 21 de maio de 1942. Em 23 de outubro de 1944, Hana foi deportada para Auschwitz, onde foi morta na câmara de gás pouco depois de sua chegada. Já George foi transferido de Auschwitz para o subcampo de Gleiwitz I, onde trabalhou na reparação de vagões de trem danificados. Ele conseguiu escapar durante da "marcha da morte", ou seja, do deslocamento forçado de prisioneiros de guerra, cativos ou deportados em janeiro de 1945 pouco antes da libertação de Auschwitz no mesmo mês, quando muitos eram abandonados para morrer ao longo do percurso. Hana tinha apenas 13 anos quando foi executada, enquanto George, aos 15 anos, conseguiu fugir dos nazistas. Essa proximidade etária entre os irmãos e os estudantes fez com que a história se tornasse ainda mais impactante e envolvente para eles.

A ideia de que histórias marcadas por intensa carga emocional não devem ser evitadas ou negligenciadas, mas sim enfrentadas e compreendidas, é sustentada por Bodo von Borries (2011). Segundo ele, o tratamento crítico dessas narrativas, especialmente aquelas carregadas de complexidade e desafios emocionais, por meio da reflexão histórica, permite evitar que se cristalizem como um passado inquestionável e imutável, desarmando seu potencial paralisante que, por sua vez, perpetuaria uma visão de futuro desprovida de probabilidade de transformação e esperança.

Menino 23, infâncias perdidas no Brasil

É um documentário brasileiro de 2016, produzido por Belisário Franca. O título faz referência ao “sobrevivente” Aloisio Silva, chamado apenas por este número durante sua infância, quando escravizado em uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre (Estado de São Paulo) em 1930. O documentário traz depoimentos de Aloísio da Silva e de Argemiro Santos, além de incorporar de maneira complementar à documentação oficial e fontes midiáticas sobre esse período histórico. O documentário *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil*, retrata um capítulo pouco conhecido da história brasileira: a adoção de crianças negras para serem escravizadas.

Tudo começou assim: em 1998, durante uma aula sobre o nazismo, o professor de história Sidney Aguilar Filho foi surpreendido por uma aluna que mencionou a presença de suásticas gravadas em antigos tijolos da casa da Fazenda Cruzeiro do Sul, onde sua família residia. Esse artefato tornou-se um potente Objeto Gerador, intensificando a percepção de que o neonazismo persiste como um legado incômodo, um passado que resiste a ser superado, um passado que ainda circula na História Pública no chamado senso comum. A suástica, em sua materialidade inquietante, suscitou questionamentos fundamentais: qual o seu significado histórico e simbólico? Por que esse passado permanece tão presente? No Brasil, sua presença remete exclusivamente ao antissemitismo ou estaria também vinculada a outras formas de discriminação? Mais do que um disparador didático, o tijolo espicaçou a curiosidade do professor e dos estudantes, ampliando a investigação reflexões sobre memória, ideologia e permanências históricas.

Intrigado com essas reflexões iniciadas em sala de aula, Aguilar decidiu investigar mais profundamente e ao visitar a fazenda, não apenas encontrou tijolos com o símbolo nazista, mas também tijolos marcados com a letra Sigma (Σ), associada ao movimento da Ação Integralista Brasileira. Ele descobriu também registros ainda mais perturbadores: fotografias de um time de jovens negros vestidos com uniformes simulando aqueles usados pelos judeus nos campos de concentração nazistas – listras azul-celeste e branco, acompanhadas de uma estrela amarela no peito; marcações no gado com o símbolo nazista que participava e vencia as principais exposições e competições agropecuárias nacionais e nos certificados de origem ou pedigree de animais.

Essas descobertas levaram Sidney a aprofundar sua pesquisa, culminando na tese intitulada *"Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)"*, defendida em 2012. Nesse estudo, Aguilar analisa os impactos da educação brasileira entre 1930 e 1945, explorando a relação entre práticas autoritárias, ideais eugênicos e violência institucional contra crianças e adolescentes. Mas o foco recai sobre um grupo de cinquenta meninos, identificados como "órfãos ou abandonados", com idades entre nove e onze anos, que estavam sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal. Esses meninos foram transferidos do Educandário Romão de Mattos Duarte, pertencente à Irmandade da Misericórdia do Rio de Janeiro, para a mesma fazenda que deu início à curiosidade histórica de Sidney e de seus alunos. O estudo mostra essas crianças como vítimas de uma política do Estado brasileiro sob a égide da educação eugênica, que conforme previsto pelo artigo 138 da Constituição de 1934, legitimou a segregação e exploração de crianças e adolescentes. Ao analisar os acontecimentos, a pesquisa de Sidney Aguilar expõe como o Estado brasileiro, ajustado aos ideais autoritários e práticas discriminatórias, não apenas negligenciou, mas também institucionalizou formas de violência e exploração contra os mais vulneráveis, reforçando projetos políticos de exclusão social e racial. Durante a década de 1930, essas crianças "adotadas" foram submetidas a condições degradantes com extensas jornadas de trabalho agrícola e pecuário, realizadas sem qualquer remuneração e recebendo pouca educação e enfrentando situações de cárcere, castigos físicos e humilhações morais naquela fazenda

pertencente a membros destacados da sociedade, integrantes da Ação Integralista Brasileira, bem como declaradamente simpatizantes do nazismo.

A tese resultou no projeto de fazer o público em geral entender essa História, por isso a produção de um documentário retomando os relatos dos sobreviventes para revelar a angústia e os traumas que ainda permeavam suas vidas. O trabalho de pesquisa da tese, ancorado em protocolos metodológicos e referenciais teóricos, adquire uma nova configuração sob a condução do professor e pesquisador Sidney Aguilar Filho. Ao transpor a tese para uma linguagem mais acessível e didática, o documentário não apenas democratiza o conhecimento histórico, mas também amplia seu alcance, possibilitando que estudantes e outros públicos, alheios ao universo acadêmico, se apropriem dessa narrativa e compreendam sua relevância no presente.

No documentário, os depoimentos evidenciam a exploração e a subjugação da mão-de-obra infantil como marcas indeléveis na vida dessas pessoas. Aloisio Silva, conhecido como o Menino 23, expressa plena consciência de ter sido submetido a uma condição análoga à escravidão na fazenda. Suas memórias são carregadas de dor, e os traumas decorrentes dessa experiência refletem-se em sua luta contra o alcoolismo e a depressão, demonstrando como o passado continua a assombrá-lo. Argemiro Santos, conseguiu escapar da fazenda aos 15 anos e encontrou na Marinha uma oportunidade de reconstruir parte de sua vida, mas mesmo com essa mudança, o passado de exploração permanece como uma sombra em sua trajetória.

No caso do Menino 23, o passado traumático exerce um efeito devastador e duradouro, algo comum em narrativas envolvendo experiências difíceis, como destacado por Bodo Von Borries (2011). A falta de uma elaboração reflexiva e crítica do passado tem repercussões tanto no nível individual quanto coletivo, pois persistem legados indesejados do nazismo ou do racismo como ideologias prejudiciais ao humanismo como valorização, compreensão e respeito à dignidade humana. Esses legados desumanizantes perpetuam-se não apenas na memória traumática dos sobreviventes, mas também nas estruturas sociais que permitiram tais práticas.

A tese de doutorado – que segue os preceitos da pesquisa fundamentada –, surgiu a partir de indagações feitas em sala de aula, a partir de um artefato que ajudou a construir reflexões sobre o passado. Da tese, nasce o documentário, que pode ser

enquadrado no sabemos sobre História Pública. O documentário está ancorado na investigação acadêmica, mas tem como objetivo alcançar um público maior, bem como retornar ao espaço escolar para subsidiar o ensino de história, dessa forma interligando ensino, pesquisa e divulgação.

A matriz disciplinar de Rüsen: colocando a teoria em movimento

Apoio-me na matriz disciplinar de Rüsen para mostrar como as experiências no Japão e no Brasil transformam a História em um fio condutor da existência, estendendo-se para além dos muros da universidade. Nessas narrativas, o conhecimento histórico se entrelaça com as urgências e inquietações do presente, desafiando as ideias históricas ainda sobrecarregadas. Nessa matriz temos um movimento recursivo: 1) Interesses; 2) Ideias; 3) Métodos; 4) Apresentação do discurso e 4) Funções.

O ponto de partida para a produção do conhecimento histórico, seja especializado ou não, são os interesses, as problemáticas, as necessidades e as carências de orientação que surgem na vida prática (são as situações-limite, segundo Freire). Os sujeitos recorrem ao passado como uma forma de não se perderem nesse fluxo do tempo, buscando atribuir sentido às suas experiências e projetar um futuro (Rüsen, 2001, 2010). Freire, com outras palavras argumenta que a conscientização, a ação-reflexão moldaria a utopia, o futuro (Freire, 1979).

Um simples objeto pode despertar não apenas a sede de saber, mas reorganizar as intencionalidades e as ações no mundo. Em *A Mala de Hana*, a curiosidade da professora Fumiko e de seus estudantes os levam a desenterrar uma história densa, carregada de dor e silêncios. O documentário *Menino 23*, partiu de um tijolo marcado com a suástica que despertou questionamentos sobre o nazismo no Brasil. Em sala de aula, a abordagem do Holocausto pelo professor instiga a dúvida de uma aluna, rapidamente compartilhada pelo grupo, evidenciando como as carências de orientação do presente impulsionam a construção do conhecimento histórico. Esse artefato, assim como a mala, são Objetos Geradores, ou seja, são dispositivos de evocação que carregam um passado difícil encapsulado, e por isso mesmo, serviram como ponte para a problematização histórica.

O público em geral é exposto e, por vezes, cooptado por narrativas históricas veiculadas fora dos espaços formais de ensino, como redes sociais, mídia e discursos políticos. Há um evidente interesse pela História, mas ainda são raras as iniciativas que incentivam um engajamento crítico fora das instituições tradicionais, especialmente em relação às chamadas "histórias difíceis" ou controversas. Temas advindos dos Objetos Geradores aqui tomados, como o Holocausto/Shoah, o Nazismo e suas consequências, e o racismo, ou mesmo o tratamento quanto aos “menores”, ainda se deparam com as ideias que reforçam visões distorcidas, simplistas ou problemáticas, sobretudo quanto à defesa da dignidade humana.

A fase das teorias ou ideias orientadoras proposta por Rüsen (2015) funcionam como critérios de sentido basilares da compreensão histórica, permitindo que os fatos e objetos do passado sejam interpretados de maneira contextualizada e crítica. No caso da tese que motiva o documentário *Menino 23*, foi necessário retomar diversas referências teóricas e pesquisas acumuladas para compreender o contexto histórico do tijolo marcado com a insígnia nazista. Esse objeto não poderia ser analisado apenas como um artefato físico e era preciso entender o que ele representava para um grupo social específico.

A contextualização do tijolo revelou a história local e permitiu o estudo de temas interligados, como o tratamento de crianças órfãs, a situação dos negros na década de 1930, e as ideologias de eugenismo e higienismo, então interconectadas a uma rede de significados históricos e sociais mais ampla. O professor Sidney Aguilhar Filho, autor da pesquisa que originou o documentário, precisou estudar diferentes autores e abordagens teóricas para construir uma narrativa coerente e embasada, evitando teorias pseudocientíficas sobre a inferioridade racial. Essa abordagem multidisciplinar evidenciou as dinâmicas sociais, políticas e ideológicas da época, ressaltando a necessidade da articulação constante entre a pesquisa histórica e outras áreas do conhecimento. O documentário é um desdobramento da tese e se revela como um recurso importante e urgente para a compreensão do público em geral sobre a História. Não qualquer opinião histórica, mas uma História devidamente embasada, que serve tanto para o ambiente escolar quanto para História Pública.

Fumiko foi motivada a procurar objetos para compor o Museu do Holocausto com seus estudantes porque tinha plena consciência de que a Segunda Guerra Mundial é uma história desafiadora para a cultura histórica japonesa. Ela reconhecia a importância do princípio investigativo no ensino de História, superando as "ideias superficiais" sobre a História escrita ou ensinada. Como afirma Silva (2009, p. 41), “É esse processo de efetivação metódica que constitui o que se entende como história enquanto especialidade científica”. Entretanto, essas regras metodológicas que orientam a construção do pensamento histórico, garantindo que a pesquisa seja fundamentada em procedimentos sistemáticos e críticos, podem ser pensados e transpostos para a sala de aula ou para qualquer ambiente de divulgação histórica. Embora as fontes não contenham toda a história, problematizá-las já é um meio caminho andado para entendê-las historicamente, com perguntas como: Quem produziu essa fonte? (este objeto, imagem, HQ, música, poema, filme, carta etc.)? Quando foi produzido? Para quem foi feito? Com qual intenção? Quem teve acesso a ele? Qual é o suporte utilizado? Onde ele se encontra hoje? Havia outros documentos contrários na época? O mesmo autor produziu outros documentos?) Essas questões representam uma transposição da metodologia de construção do conhecimento histórico para

Na pesquisa que deu origem ao documentário *Menino 23*, foram utilizadas diversas fontes, como relatos de sobreviventes e documentos históricos, e como já disse, as referências bibliográficas, para contextualizar o tema, embora a tese acadêmica possa ser excessivamente complexa para o Ensino Fundamental ou o “senso comum”. No entanto, o documentário e a experiência museológica retratada no livro *A Mala de Hana* funcionam como estratégias didáticas que aproximam a História especializada do contexto escolar e da História Pública, tornando inteligíveis os fenômenos históricos e o método histórico.

Fumiko, além da mala, também explorou uma variedade de outros documentos que enriqueceram a pesquisa e aprofundaram sua compreensão do passado. As memórias de George, repletas de experiências e vivências que refletiam a complexidade da história do Holocausto, serviram como um testemunho poderoso da resiliência humana diante da adversidade. Essas memórias não apenas contextualizaram o sofrimento individual, mas também desvelaram as conexões históricas coletivas e

traumáticas. Fumiko se debruçou sobre as fotos de família de Hana, que funcionaram como fragmentos visuais da história, trazendo à tona histórias muitas vezes silenciadas. Ao assistir ao documentário, visitar o Museu do Holocausto ou ler *A Mala de Hana*, o público pode perceber que a escrita da História se baseia em evidências passíveis de escrutínio e que o princípio investigativo pode ser aplicado a diversos materiais do cotidiano.

As formas de apresentação do discurso histórico são basais para comunicar os resultados da pesquisa histórica, transformando dados e análises em narrativas que atribuem sentido às nossas experiências no tempo. A narrativa histórica, portanto, não é apenas um relato do passado, mas o produto de um processo que organiza e interpreta os fatos, conectando-os a um contexto mais largo. Como destaca Jörn Rüsen (2010, p. 43), a narrativa histórica é uma “operação mental constitutiva”, pois é por meio dela que construímos e transmitimos a compreensão do passado, dando-lhe significado e relevância para o presente e o futuro. Isabel Barca reforça esse entendimento ao observar que a narrativa histórica envolve expressar a interpretação histórica, ou seja, traduzir a história aprendida “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (Barca, 2004, p. 134). A narrativa histórica não se limitaria ao texto escrito ou aos produtos acadêmicos tradicionais (como a tese do professor Sidney), mas exploraria formatos variados, no caso dos exemplos aqui trabalhados, o documentário, a exposição museal, o livro, as entrevistas, as fotos, os desenhos, entre outros.

É indispensável refletir sobre a função didática da História, considerando, em primeiro lugar, o público ao qual se destina a narrativa histórica. Compreender como esse público percebe e interpreta a história é decisivo para garantir que a narrativa produza os efeitos desejados (Rüsen, 2001). No caso do *Menino 23*, a pesquisa histórica resultou em duas formas principais de apresentação da narrativa: a tese acadêmica e o documentário. A tese, enquanto produção especializada, segue os critérios da pesquisa científica, detalhando metodologias, fontes e análises. Já o documentário, por sua natureza audiovisual, traduz os achados da pesquisa em uma linguagem mais acessível e emocionalmente impactante, permitindo que o público amplo compreenda e se envolva

com a história contada. Essa dualidade de formatos ilustra como a mesma pesquisa pode gerar narrativas distintas, cada uma com seu papel e abrangência.

Na obra *A Mala de Hana*, se conta toda a História, desde o recebimento da mala em 2000 até a homenagem realizada pelas crianças no espaço do Museu do Holocausto no Japão à Hana e a George em 2001. Com as ilustrações do livro, acessamos a exposição museal realizada para a comunidade, e podemos visualizar a incorporação de uma variedade de outros objetos, incluindo chaveirinhos feitos de migalhas de pão, delicadamente confeccionados pela mãe de Hana durante o tempo passado no campo de concentração. A mostra também apresentou desenhos de Hana, evocando sua infância e retratando a estação de trem de onde ela partiu em direção à morte, assim como documentos e relatórios elaborados pelos nazistas e fotos de família. Por sua vez, as crianças homenagearam Hana e George com desenhos e jograis, exemplificando como o público pode construir sua própria narrativa em uma diversidade de formatos para dar sentido ao que foi apreendido.

O conhecimento histórico orienta a vida cotidiana ao ajudar indivíduos e sociedades a compreenderem seu lugar no tempo e confrontarem problemas do presente. Essa função prática não se limita a um pragmatismo reducionista, mas envolve a construção de sentido existencial, conectando passado, presente e futuro. As necessidades sociais (situação-limites ou carências de orientação) impulsionam a produção do conhecimento histórico, que, ao “retornar” à vida prática, enriquece a compreensão da realidade em um movimento contínuo e dinâmico.

O documentário *Menino 23* exemplifica essa relação entre passado, presente e futuro. Ele não apenas nos mostra um passado marcado pela dor e pela exploração de crianças negras submetidas a condições subumanas, mas também demonstra como a pesquisa histórica pode ser uma ferramenta para a reflexão crítica sobre questões atuais, como o racismo estrutural e a persistência de ideologias prejudiciais, como o nazismo. Ao desvendar essa história, o documentário atrai o público para a reflexão sobre como o passado continua a influenciar o presente e como o conhecimento histórico pode ser usado para promover mudanças sociais.

O museu do Holocausto, idealizado pela professora e seus estudantes, expressa a História para além da simples reconstituição do passado. Para os visitantes desse museu,

o reconhecimento da história de uma menina judia desconhecida não apenas promove a empatia histórica, como compreensão do contexto do Holocausto. Essa reflexão abre espaço para a reconciliação com um passado traumático ressoante não apenas na experiência dos japoneses.

Considerações finais

A transposição da metodologia da história para a escola e para a História Pública ressalta a importância de práticas que conectem a ciência à acessibilidade e ao engajamento social. O uso de objetos como a mala e o tijolo ilustram como a materialidade pode tornar o passado tangível, se desdobrando em reflexões críticas sobre as relações entre memória, identidade e evidência histórica. Essas experiências demonstram que a formação histórica pode se expandir para espaços públicos e contextos cotidianos, onde o passado é continuamente reconfigurado.

A história escolar e a História Pública pressupõem a expansão do conhecimento histórico para além dos limites acadêmicos, promovendo sua circulação em diferentes esferas sociais. Nesse sentido, a mala funcionou, simultaneamente, como eixo articulador de uma atividade pedagógica com estudantes e como elemento propulsor de um museu que estende o acesso ao conhecimento histórico para um público mais amplo. O tijolo, inicialmente mobilizado em um contexto escolar, não apenas inspirou uma investigação acadêmica, mas também resultou na produção de um documentário, que pode ser reinserido no ambiente escolar e difundido junto ao público leigo, consolidando, assim, um movimento contínuo entre pesquisa, ensino e História Pública.

Os Objetos Geradores em questão – a mala e o tijolo – condensam um conteúdo histórico sobrecarregado por ser marcado por camadas de significação que persistem no tempo, muitas vezes pautadas em revisionismos não científicos. São símbolos de situações-limite ou de carências de orientação temporal, e como tal, exigem uma formação histórica como intervenção histórico-cultural tanto no espaço escolar quanto nas narrativas que circulam socialmente. Nesse processo, a análise, a reflexão e a explicação histórica articulam-se à construção de sentidos no horizonte do “ser mais” freireano e da consciência histórico-genética ruseniana. Ao promover uma ruptura com perspectivas cristalizadas/problemáticas do passado, esse objetivo posto para a

formação histórica possibilita uma virada da consciência, orientada para um posicionamento ético mais humanizado, que, por sua vez, se traduz em práticas sociais igualmente comprometidas com a dignidade humana, base para a transformação da cultura histórica.

Referências bibliográficas

AGUILAR FILHO, Sidney. *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*. 364 fls. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

BORRIES, Bodo Von. *Coping with burdening history*. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. *The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet?* Teaching History, n 143, pp 39-49, 2011.

LEVINE, Karen. *A Mala de Hana: uma história real*. Trad. Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Objeto Gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história*. Revista Historiar, v. 8, n. 14, 2016, p. 70-93.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-70.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

SILVA, Roberto Chaves. *Método e sentido: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen*. Revista Catarinense de História, núm. 17, -, 2009, pp. 33-55

SOUZA, Divino Lucas de. *Influências fenomenológicas e existencialistas na obra de Paulo Freire: a presença de Karl Jaspers*. Dissertação (Educação) Universidade de Uberaba. 2016.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 01/02/2025
Aprovado em: 09/06/2025