

AS TESTEMUNHAS E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA

Nadine Fink*
Université de Genève

RESUMO: O objetivo deste artigo é examinar intenções, práticas e aportes da utilização do testemunho oral no ensino da História. Em primeiro lugar, mostraremos as principais preocupações e potencialidades implicadas no recurso à memória das testemunhas, no ensino da História. Depois, estudaremos as motivações inerentes a esse recurso e às diferentes maneiras de contemplá-lo. Proporemos, então, um retrato das práticas escolares em matéria de testemunho oral como sendo uma entrada na História pela empatia e/ou como alavanca cognitiva, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Destacaremos o interesse e os limites, a eficácia e os obstáculos que essas práticas induzem.

Palavras-chave: Testemunho Oral; Ensino da História; Didática da História

WITNESSES AND THE TEACHING OF HISTORY: AN EDUCATIONAL APPROACH

ABSTRACT: This article seeks to examine the intentions, practices, and contributions of the use of oral witnesses in the teaching of history. Initially, we will deal with the main concerns and potentials involved in the use of witnesses' memories in the teaching of history. Next, we will study the motivations inherent to this resource and the many different ways of approaching them. We will propose a view of the educational practices concerning oral witnesses as an incursion into history through empathy and/or as a cognitive lever to stimulate the development of the students' thinking about history. We will highlight the interest and the limits, the efficacy and the obstacles resulting from these practices.

Keywords: Oral witnesses, teaching of history, history pedagogy

* Professora da Universidade de Genebra, Suíça. Participante da equipe de pesquisa em didática e epistemologia das Ciências Sociais, sob coordenação do Professor François Audigier. *E-mail:* nadine.fink@pse.unige.ch

“Ora, a eleição de Lindbergh eliminara, para mim, qualquer dúvida sobre este acontecimento: a revelação do imprevisto, tudo se resumia a isso. Ao avesso tal como uma luva, o imprevisto era o que nós, os alunos, estudávamos dando-lhe o nome de ‘história’, esta história benigna, benevolente, na qual tudo o que era inesperado na sua época, se tornava inevitável na cronologia da página. O terror do imprevisto, eis o que oculta a ciência da história e que faz de um desastre uma epopéia.”

Philippe Roth (2006, p. 140-141)

A passagem citada do romance de Philippe Roth refere-se à descoberta da imprevisibilidade do presente pelo narrador adolescente. No romance, Roth imagina as conseqüências que um único acontecimento teria sobre o desenrolar da Segunda Guerra Mundial e sobre as condições de vida da população judia americana, da qual o narrador faz parte: a eleição de Lindbergh, favorável a Hitler, em vez da de Roosevelt, nas eleições presidenciais americanas de 1941. Roth põe em evidência o desenvolvimento teleológico, linear e determinista da narrativa histórica, do qual dificilmente escapam a história e seu ensino.

Respondendo a uma preocupação de busca de inteligibilidade em face de um passado complexo e caótico, às realidades e experiências humanas múltiplas e, às vezes, incompreensíveis, a narrativa histórica se desenrola tal como um fio contínuo. Ela é reconstruída ao redor de um “tempo dominado” a partir de um trabalho de questionamento, de periodização, comportando temporalidades múltiplas¹ e de comparação (AUDIGIER, 2007, p. 1). A História instaura relações entre os acontecimentos, estabelece entre eles simultaneidades e sucessões, em relação de causalidade na qual “o que vem depois é causado pelo que existiu antes” (AUDIGIER, 2007, p. 2). O pesquisador, bem como o professor, conhece o fim da história.

A revelação do imprevisto que narra Roth se refere ao presente do passado, a toda incerteza que dominava o passado – bem como nosso presente, aliás – em relação ao futuro. Os protagonistas de outrora ignoravam o desfecho dos acontecimentos da mesma forma que não conhecemos o nosso futuro. Quando construímos, escrevemos, transmitimos a história, freqüentemente apagamos essa imprevisibilidade, mesmo que seja fundamental para a compreensão das relações entre presente, passado e futuro.

Ora, uma das missões educativas centrais da história é precisamente de evidenciar a historicidade do presente, favorecer a tomada de consciência do papel de ator que cada um de nós desempenha em relação

a um destino individual ou coletivo e da margem de atuação da qual dispomos para agir em função de um futuro desejado e desejável. O esclarecimento dessa dinâmica de imprevisibilidade intrínseca à relação entre passado, presente e futuro – notadamente, a partir de exemplos históricos – permite mostrar que o passado tinha outros desfechos possíveis, “potencialidades não cumpridas” (LEPETIT, 1999, p. 280) e que disso decorre o caráter não-inelutável do nosso presente.

É nessa perspectiva que, neste artigo, nos interessamos pelas práticas da história oral em situação escolar. Os testemunhos orais articulam precisamente as três temporalidades que são o passado do presente (a historicidade), o presente do passado (a incerteza e a imprevisibilidade) e o passado do passado (o não-acontecido) (BUTON; MARIOT, 2006).

Confrontar-se com narrativas individuais ou plurais em relação ao passado diminui o sentimento de inelutabilidade do desenrolar histórico e desvela um ambiente em que indivíduos fizeram escolhas que repercurtem ou não no presente. Os testemunhos revelam o campo da experimentação, o espaço de iniciativa e o horizonte de espera próprios ao passado (KOSELLECK, 1990; RICŒUR, 1991).

Por um lado, o presente histórico é, em cada época, o termo final de uma história realizada cumprida, um fato consumado e fim da história. Por outro lado, em cada época também, o presente é – ou pelo menos pode se tornar – a força inaugural de uma história ainda por vir (RICŒUR, 1985, p. 345).

Essa qualidade de mediação do testemunho oral entre o “inesperado” e o “inevitável” (Roth, 2006) se mostra particularmente interessante em situação de ensino dedicada a um trabalho de memória e de história.

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA ESCOLA

Mesmo que a história e seu ensino tenham como função “injetar razão na memória” (Ségol, 1991, p. 106), para tanto não implica que se deva eliminar a memória e a incerteza do passado que ela revela.

É precisamente a perspectiva do ensino da história tal como foi concebido no seio da escola obrigatória (secundária I) do cantão de Geneve². O plano de estudo é, antes de qualquer coisa, orientado para a formação intelectual dos alunos e para a construção de um pensamento crítico.

O aluno aprende a criticar documentos históricos, a interrogar o passado para melhor entender o presente, a considerar o outro, a ser sensível em relação à complexidade dos tempos e das durações, a distinguir a história e a memória,

a examinar a expressão da história na cultura e nas mídias, a adquirir gradativamente marcos e uma cultura geral em matéria de história³.

Sem que a matéria histórica a ser estudada seja eliminada das preocupações dos criadores do plano de estudo, ela não é detalhada no programa proposto. Fora os limites cronológicos atribuídos a cada série⁴, os conteúdos são deixados ao critério dos professores. Não existe manual escolar. Em contrapartida, sete objetivos de aprendizagem – que a passagem anterior resume – enfatizam as modalidades de uma transmissão. Eles são centrados no desenvolvimento de habilidades que remetem ao pensar histórico.

Entre essas finalidades, a questão da distinção entre memória e história constitui um objetivo de aprendizagem em si. Trata-se de ensinar aos alunos como diferenciar a história, ciência humana que busca reconstituir e entender o passado, da memória, fenômeno de sociedade que participa na forma em que a coletividade se situa no presente e no futuro. Esse trabalho de memória e história é explicitado no quinto objetivo da aprendizagem e nos seis “objetivos intermediários” que o qualificam⁵.

Quinto objetivo da aprendizagem

Distinguir a história e a memória, se mostrar lúcido e crítico em matéria comemorativa

- Saber identificar, na sociedade, as diversas manifestações da memória: comemorações, museus, associações, etc.;
- Levar em consideração a memória biográfica, baseada em testemunhos diretos, e a memória cultural, remetendo a fatos mais antigos;
- Tomar consciência do interesse em preservar a memória e das conseqüências da sua eventual extinção para povos, minorias, profissões, etc., assim como para vítimas dos fatos mais trágicos da história humana;
- Diferenciar, a partir de exemplos apresentados em classe, a memória baseada em lendas ou mitos e a memória fundada em eventos precisos e bem-estabelecidos;

Conhecer exemplos de abusos de memória e perceber em que são perigosos: manipulações de caráter nacionalista ou identitário, negacionismos, etc.;

Compreender a necessidade de memórias plurais a partir de exemplos (que dizem respeito a vários povos ou no seio de uma mesma comunidade) nos quais memórias que se contradizem contêm todas uma parte de legitimidade. (PLANO DE ESTUDO, 2001, 2/15).

São assim enunciadas as principais preocupações com as quais a História e o seu ensino são confrontados perante a memória. A memória e a História não se opõem como expressão afetiva e identitária da primeira, e abordagem racionalizada e crítica da segunda.

A História é, também, atravessada por tensões ideológicas e identitárias que agem em detrimento de uma busca da verdade. A memória, nesses casos, desempenha um papel de contra-história, no sentido positivo de uma emancipação da representação edulcorada e inexata do passado (TUTIAUX-GUILLON, 2006). Assim, longe de serem fenômenos completamente separados, a memória e a História se completam, interagem, freqüentemente por intermédio da palavra dos atores do passado: as testemunhas.

AS TESTEMUNHAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Em um contexto social de valorização do íntimo, o testemunho se tornou uma forma moderna de autobiografia. Afirma sua importância no cerne da sociedade e da escola e, mais ainda, na classe de História nas quais projetos escolares que recorrem a testemunhas se multiplicam. Na Europa, o “Dia da memória do Holocausto e da prevenção dos crimes contra a humanidade” nos estabelecimentos escolares, introduzido em 2002 pelo Conselho da Europa e adotado pelos ministros europeus da educação – inclusive na Suíça –, contribui para o aumento dos projetos escolares que recorrem a testemunhas dos acontecimentos “comemorados”. Os atores individuais estão no centro dos dispositivos empregados⁶. Na França, a utilização de testemunhos orais é inscrita no programa de ensino da História Contemporânea.

As situações didáticas de recurso aos testemunhos orais tomam formas variadas, às vezes, combinadas: encontros entre uma ou mais testemunhas e um grupo de alunos; projetos de recolhimento de testemunhos, nos quais os alunos entrevistam testemunhas, transcrevem as entrevistas, as colocam sob a forma de narrativas, confrontando-as com outras fontes, constituem uma base de arquivos ou realizem pequenos filmes; viagem com testemunha pelos rastros da sua história (por exemplo, viagens cada vez mais freqüentes para o campo de Auschwitz); projeção, na sala ou fora, de testemunhos audiovisuais ou de filmes, usando-os como tema principal.

Ao mesmo tempo portador de uma experiência singular freqüentemente extrema e vetor de transmissão intergeracional de uma memória coletiva, a testemunha é chamada, no ensino da História, para contar sua narrativa. Sua presença, ligada essencialmente à emergência do fascismo e do nazismo, dos movimentos de resistência e do genocídio dos judeus, materializa a importância dada ao conhecimento dos acontecimentos traumáticos da Segunda Guerra Mundial que a sociedade contemporânea não quer esquecer.

A força da narrativa e a emoção que ela contém são geralmente consideradas uma forma de assegurar a melhor transmissão do passado pelo acesso à sua dimensão humana e de favorecer, assim, a aprendizagem dos alunos. Os testemunhos respondem também à finalidade educativa de prevenir, para as novas gerações, a repetição de atos de desumanidade semelhantes àqueles evocados pelas testemunhas. Evocar, por exemplo, os mecanismos do nazismo e “a banalidade do mal” bastaria, de algum modo, para prevenir a adesão a um novo Estado totalitário e criminoso.

Diversos estudos, entre os quais o de Milgram, porém, mostraram a fraquíssima utilidade dos princípios éticos e morais “para prevenir-nos contra os efeitos potencialmente funestos de certas formas de obediência” (TERESTCHENKO, 2005, p. 136)⁷. Adorno expressa as mesmas dúvidas em trabalhos concernentes à eficácia de um ensino voltado para a transmissão de valores.

Ao refletir sobre a melhor forma de educar depois de Auschwitz, Adorno defende veementemente o princípio de autonomia individual e de auto-reflexão como meio de resistência às diversas formas de opressão (ECKMANN; FLEURY, 2005)⁸. Mesmo assim, não se impede que a representação de um efeito preventivo do conhecimento dos crimes cometidos no passado seja amplamente difundida para fins e virtudes educativos atribuídos ao ensino da História.

Mas o recurso ao testemunho não está apenas voltado para os acontecimentos do período nazista. Para além dos eventos traumáticos e em uma perspectiva de história social e local, ele responde também à vontade de introduzir, dentro da sala de aula, personagens geralmente ausentes da história ensinada e cujas condições de vida constituem o interesse central da história oral: mulheres, crianças, operários, atores de movimentos sociais, de fluxos migratórios e de culturas minoritárias, etc.

Em Genebra, por exemplo, projetos escolares de história oral trataram da história e da memória de fluxos migratórios, da vida escolar, da condição feminina ou dos ritos de passagem (nascimento, casamento, morte).

Na sua obra sobre o ensino na Europa do século XX, Stradling (2001, p. 236-237) sugere certo número de temáticas, emprestando-se bem a utilização de testemunhos orais. Citemos as conseqüências da evolução tecnológica na vida caseira ou no trabalho, assim como as modificações concernentes à vida familiar, aos papéis do homem e da mulher, às relações intergeracionais, aos transportes e à comunicação, aos setores de atividade profissional, à cidadania, aos valores morais, políticos, religiosos, identitários, etc.

Essas temáticas são de interesse de pessoas comuns da história e dos bystanders (observadores) (ECKMANN, 2004), de todos os pequenos atores do passado que não são geralmente lembrados na “grande história”. Suas experiências de vida estão bem mais próximas da realidade dos alunos do que os feitos dos grandes personagens que marcam a história. É mais provável que os alunos liguem o passado narrado com o presente quando puderem se identificar com os atores que testemunham, projetando-se, por sua vez, como atores históricos.

Assim, as testemunhas convidadas em meio escolar são chamadas não somente para transmitir uma memória coletiva compartilhada, mas também para participar dos dispositivos didáticos julgados propícios ao desenvolvimento de competências históricas e intelectuais nos alunos. O processo de desnaturalização (a testemunha não diz a realidade do mundo) e de análise discursiva e factual que requerem os testemunhos orais, como fontes de conhecimento e de compreensão do passado, dão ampla oportunidade de trabalhar os modos de construção e de pensamento da história. Com efeito, o testemunho oral se presta bem a uma desconstrução do discurso e de suas modalidades de construção. Para isso, trata-se de trabalhar pelo menos quatro eixos⁹.

Primeiramente, todo testemunho é uma reconstrução a partir de representações das quais a testemunha se impregnou no decorrer da vida, antes do acontecimento narrado, e que fazem suas lembranças navegarem, de forma não-linear, entre a memória individual, a memória coletiva de um ou vários grupos e a(s) memória(s) oficial(is).

Em segundo lugar, a memória individual não está necessariamente de acordo com a realidade do passado. A testemunha tende, com efeito, a generalizar seu discurso, extrapolando sua própria experiência como se fosse o reflexo de uma vivência coletiva e unívoca.

Em terceiro lugar, os fatos recontados pela testemunha são – de forma consciente ou involuntária – selecionados, periodizados e, sobretudo, hierarquizados em função de sua experiência pessoal passada e presente. Todo discurso é orientado pelos questionamentos contemporâneos à sua enunciação e a valores defendidos.

E, por último, a imediatez de uma história do tempo presente à qual um testemunho se refere e a ausência de distância temporal com o objeto histórico, freqüentemente socialmente vivo, tornam difícil a apreensão crítica e distanciada dos mesmos. Perante as emoções, a razão tende a apresentar uma falta de rigor.

Explicitar esses aspectos diferentes como cautelas a serem consideradas quando se trata de discursos memoriais e, por extensão, de qualquer discurso sobre o passado é dar aos alunos os meios de pensar a história. Tal é o desafio central da utilização do testemunho oral em uma aula de história. O trabalho de historização dá sentido às experiências das testemunhas, que, por sua vez, dão sentido aos conceitos históricos com os quais os alunos são confrontados. A consciência dos limites do dispositivo permite considerá-lo de tal forma que possa servir a um trabalho de história deste tipo.

As finalidades dos dispositivos de história oral são, portanto, múltiplas e podem combinar vários objetivos de aprendizagem: confrontar os alunos com uma categoria particular de fontes históricas; transmitir uma memória coletiva da qual os alunos, por sua vez, se tornam portadores; responder a um “dever de memória” face aos negacionismos, por exemplo, de genocídios, como o da Armênia¹⁰ ou da Shoah; efetuar um trabalho de memória, permitindo refletir sobre os usos sociais e políticos do passado e os aspectos sensíveis da história coletiva; motivar os alunos, recorrendo a ferramentas pedagógicas consideradas elementos desencadeadores a priori eficazes; produzir uma experiência emocional e/ou cognitiva; humanizar o passado, mostrando o papel do indivíduo na história como ator responsável; abrir perspectivas de história social e/ou imediata que se ancoram no mundo dos alunos (ECKMANN; FLEURY, 2005; TUTIAUX-GUILLON, 2006).

DA TESTEMUNHA FÍSICA AO SUPORTE AUDIOVISUAL

O desaparecimento gradativo dos testemunhos da Segunda Guerra Mundial e a força de projetos de história oral sobre esse período tornam o recurso ao audiovisual cada vez mais corrente. Sem levantar a questão das conseqüências de tal mudança de suporte e justificando-o pela urgência e pela necessidade de conservar essas memórias, grande número de materiais fílmicos é produzido para ser usado por professores e alunos¹¹.

Lembremos, por exemplo, o projeto da Fundação Spielberg, que, durante os anos 1990, recolheu cerca de quarenta mil narrativas filmadas dos sobreviventes da Shoah e que destina seus arquivos audiovisuais principalmente à utilização escolar¹². Na Alemanha, também, grande quantidade de materiais pedagógicos sobre o período nazista é elaborada a partir de testemunhos orais. Na França, uma versão encurtada da Shoah, de Claude Lanzmann, acompanhada de um livro pedagógico, foi especial-

mente e exclusivamente elaborada para uso escolar pelo próprio cineasta e distribuída aos custos do Estado, no conjunto dos liceus franceses.

Projetos escolares levam, às vezes, à elaboração de material audiovisual, como, por exemplo, no caso de um liceu em que um grupo de alunos encontrou antigos deportados e viajou até o campo de concentração de Ravensbrück, na Alemanha. Um DVD documenta essa caminhada por meio de um filme realizado por três alunos, mas também utiliza outros materiais audiovisuais oriundos dessa experiência¹³.

A transmissão intergeracional participa aqui da construção identitária dos alunos para fazê-los aderir a uma memória coletiva da qual eles se tornam, por sua vez, portadores, por intermédio da sua experiência pessoal. Tais projetos têm não somente objetivos de formação, ao permitir que os alunos trabalhem a matéria histórica e memorial, mas aspiram igualmente a criar um material pedagógico e metodológico que possa ser utilizado por outros.

A produção de materiais audiovisuais com e pelos alunos acontece também na Suíça. Em Genebra, vários projetos escolares em torno de testemunhos orais da Segunda Guerra Mundial resultaram na realização de filmes¹⁴. Ao lado dessa produção “de baixo”, instituições externas à escola elaboram recursos destinados ao uso escolar. Sobreviver e testemunhar (PRUSCHY, 2007), por exemplo, lançado em 2007, foi concebido para o ensino da Shoah, na perspectiva de uma pedagogia da memória específica ao contexto suíço.

Trata-se de um DVD centrado nas narrativas de seis judeus que sobreviveram às perseguições nazistas, cujos destinos foram ligados à Suíça. Foram escolhidos pelo caráter generalizável da experiência particular e pela proximidade com o mundo dos alunos que a sua ligação com a Suíça implica.

O DVD oferece, igualmente, um número importante de recursos para serem relacionados aos testemunhos. Reproduções e transcrições de documentos históricos e entrevistas com dois historiadores, cujos trabalhos dizem respeito à Segunda Guerra Mundial na Suíça, permitem ancorar os testemunhos no duplo contexto histórico: o tempo do acontecimento e o tempo da rememoração. O objetivo didático do material vai além da história e da memória para apreender o passado e o presente.

Ouvir os testemunhos é uma ocasião de singularizar a história e de lhe dar um rosto, de evocar a humanidade do outro; os documentos de época, sua dimensão local, nacional e internacional e o confronto com diversas interpretações históricas permitem recolocar os destinos em um contexto global (ECKMANN In: PRUSCHY, 2007, p. 11).

O caderno pedagógico que acompanha o DVD propõe duas contribuições, uma em alemão e outra em francês, se inscrevendo em duas perspectivas didáticas diferentes¹⁵. A primeira é orientada para propostas concretas de utilização do material em sala de aula. A segunda, mais reflexiva, questiona a exploração didática de tal material.

A primeira aborgadem, empática, segundo a qual o DVD oferece uma série de documentos permitindo ensinar a história da Shoah e do período do nacional-socialismo, considera as entrevistas como uma chave que abre a porta desta história. O testemunho oral é fonte do mesmo modo que qualquer outro documento histórico. Desde que o aluno aprenda a lhe aplicar as regras da crítica histórica e a confrontá-lo com outras fontes, o testemunho responde às exigências do ensino da História: conhecer e compreender os acontecimentos do passado e suas implicações para o presente e o futuro.

A segunda abordagem, mais crítica, sobre o papel das testemunhas, vê o material proposto como um bom elemento desencadeador ou uma ilustração para apreender a memória e a história da Segunda Guerra Mundial e da Shoah a partir da situação na Suíça. Mas o autor se recusa a considerar o DVD um “meio de ensino suficiente sobre o qual poderiam se fundamentar [as] aprendizagens realizadas pelos alunos (HEIMBERG In: PRUSCHY, 2007, p. 36). Nessa perspectiva, apenas uma situação de aprendizagem orientada para a mobilização de modos de pensar a história pode ajudar os alunos a produzirem sentido a partir de testemunhos orais.

O autor sugere, por exemplo, um trabalho de contextualização tanto fatural quanto de produção de discursos, trabalho de comparação com outras narrativas, outros acontecimentos, outras épocas; um trabalho sobre a memória como utilização do passado no presente: por quê, para quem, de quê, como se testemunha e o que isso nos diz sobre o nosso presente? Pois, destaca o autor, mesmo que a transmissão da Shoah para as novas gerações permeneça central, “é essencial, sobretudo, não fixar a lembrança, evitar toda sacralização e permitir um verdadeiro trabalho de memória” (2007, p. 41). Um DVD e duas perspectivas didáticas diferentes: tal é também a realidade das práticas de história oral na escola.

AS PRÁTICAS ESCOLARES ENTRE ADEÇÃO E DISTANCIÇÃO

As práticas de história oral na escola são múltiplas e se articulam principalmente ao redor de dois objetivos. O primeiro visa a oferecer ao aluno oportunidade de entrar na disciplina histórica pela empatia, tendo a

testemunha uma função de mediação entre o passado e o presente e sendo a memória, antes de qualquer coisa, uma reminiscência. O segundo objetivo concerne à forma de desvelamento do tecido da história, em que a testemunha representa, ao mesmo tempo, a complexidade das realidades passadas e das interpretações lhe dão sentido. Deve-se notar que os dois objetivos não se excluem e podem operar no seio de um mesmo dispositivo.

A EMOÇÃO COMO MEIO DE ENTRAR NA HISTÓRIA

Quando visam ao primeiro objetivo, a saber, o de suscitar a empatia como meio de entrar na história, as práticas de história oral apelam, sobretudo, para as testemunhas portadoras de experiências extremas: antigos deportados da Segunda Guerra Mundial (judeus ou resistentes), antigos conscritos da guerra da Argélia, etc. A testemunha tem, essencialmente, a função de transmissão do passado e de mediação entre o passado e o presente. Ela é uma passarela para a história, permitindo a humanização do passado e sua apreensão no âmbito escolar: “[A história escolar] não se reduz mais, para o aluno, a uma série de enunciados canônicos, mas concerne o destino dos homens” (BASUYAU, 2004, p. 83). Ora, o recurso ao testemunho permite, igualmente, dar voz às experiências e aos pontos de vista de pessoas comuns, geralmente pouco representadas na historiografia.

Na medida em que a testemunha torna o passado tangível pela presença física de atores da história com os quais é possível identificar-se, a história estudada em classe pode parecer menos afastada e menos desconectada do presente e do universo dos alunos. A relação de proximidade é vista como um meio de relacionar passado e presente, podendo os alunos se incluírem nesse passado e desenvolverem uma consciência de seu próprio papel de atores da história, que é, também, o feito de gente “pequena”. O recurso ao testemunho oral pode, então, agir na maneira pela qual os alunos se representam a história. “O testemunho [...] mostra, no mínimo, que a história não é escrita com antecedência, mas que é feita de seres de carne e osso que são, antes de qualquer coisa, em uma democracia, responsáveis pelas suas escolhas e livres do seu destino [...]” (SCHWAB, 2001, p. 59).

A descoberta, o encontro, a emoção e a identificação estão no cerne da prática. O papel do professor se manifesta, principalmente, por um trabalho de contextualização histórica. A função do testemunho é, primeiramente, ilustrar o passado, a experiência individual da testemunha que caracteriza um contexto coletivo. Ela é, frequentemente, convocada à

guisa de elemento desencadeador, “como um instrumento de conhecimento inicial, como primeira abordagem de um contexto social e de um tema histórico” (DALLOU, 2004, p. 57). Mas pode, também, servir para aprofundar um tema previamente estudado em classe.

Basuyau, citado anteriormente, percebe o interesse do contato com atores do passado como sendo um meio de “completar os conhecimentos escolares amplamente difundidos” na escola de forma “deshumanizada” (2001, p. 11). Essa aproximação remete ao papel desempenhado no espaço público por testemunhas detentoras de uma experiência coletiva: o apelo à emoção para suscitar empatia maior do que nos documentos escritos. A testemunha substitui ou reforça o texto histórico para “estabelecer fatos e corroborar o que o professor quer deixar entender de tal ou tal passado” (TUTIAUX-GUILLON, 2002, p. 92). A questão das relações entre a memória e a história não é questionada. Uma e outra se misturam, a fim de transmitir um discurso sobre o passado. Essa abordagem não é isenta de dificuldades. O aluno acredita ser confrontado com a história, ao mesmo tempo em que se encontra diante de uma parcela de memória, de uma experiência individual relatada por uma testemunha cuja experiência é sempre particular.

Mesmo que tais abordagens possam, com efeito, favorecer o aprendizado ao tornar os objetos históricos menos distantes do ambiente imediato dos alunos, elas talvez não bastem para alcançar o afastamento requerido pelos objetos da história escolar (LAUTIER, 2001). Certamente, a emoção permite uma compreensão natural das histórias das testemunhas, a partir das concepções que os alunos têm dos comportamentos humanos. Mas apenas o exercício de um pensamento racional e a historicização da memória – das memórias – é apta para reformular essas narrativas em termos de conhecimento histórico.

A história se aprende por meio de ajustes sucessivos das suas representações sociais do passado (e do presente, da sociedade, do homem, etc.), por meio de ajustes e, se possível, pela complexificação gradual dos conceitos, dos esquemas de causalidade, das concepções do tempo..., isto é, dos modos de pensar da história (TUTIAUX-GUILLON, 2006, p. 22).

O confronto dos alunos com as testemunhas do passado e com a relatividade dos seus discursos pode entrar, como vamos ver, neste processo de ajustes e de complexificação.

A RELATIVIDADE COMO ALAVANCA COGNITIVA

A utilização de testemunhos orais dentro de uma perspectiva histórica e de desenvolvimento de seus modos de pensamento e de construção requer a aplicação dos mesmos princípios e processos de análise, como para qualquer outra fonte de informação. É a elaboração de uma gramática histórica, e não apenas a simples humanização do passado, que se encontra no cerne do dispositivo. A ênfase não é colocada na transmissão, mas na complexidade da história. Esta não é mais representada como uma entidade abstrata.

Os alunos adquirem certo número de conceitos e de ferramentas cuja utilização lhes permite analisar os discursos veiculados a propósito do passado. Ségal vê na utilização do testemunho oral um meio acessível aos alunos para abordar o conceito braudeliano de duração (tempo longo, tempo médio, tempo curto), a relação entre tempo e sociedade e o conceito de mudança/permanência que permitem classificar os acontecimentos, hierarquizá-los, propor periodizações. Neste contexto, o interesse de um trabalho a partir de testemunhos orais é o de permitir a análise do “alcance dos acontecimentos retidos [...] para além do momento quando eles apareceram” (1984, p. 106-107).

Com o recurso ao testemunho oral na escola, nós nos situamos no cerne do pensamento misto explicitado pelo modelo de compreensão de Lautier (1997). Face às narrativas das testemunhas, o aluno recorre, em primeiro lugar, a um pensamento natural, social, rico em representações pessoais com o auxílio das quais ele pode entender e interpretar o que ele ouve. Depois, o aluno é chamado a exercitar um pensamento racional, científico, que o leva a se distanciar do discurso memorial e a se inserir em uma compreensão histórica do passado. Essa compreensão é reforçada quando se toma em consideração a natureza polissêmica das realidades passadas. Com efeito, o recurso às testemunhos orais é um meio privilegiado de “recriar a multiplicidade das perspectivas que existiam quando os acontecimentos se produziram” (STRADLING, 2001, p. 236). Ele abre o caminho ao questionamento a respeito das representações e interpretações do passado, veiculadas como certezas pela mídia, pelos manuais escolares e pelos professores de História.

Ao dar voz à polissemia, a história não é mais uma entidade abstrata e unívoca que explica apenas o que é partilhado. Ela passa a ser um conjunto plural que engloba também realidades individuais. O passado se torna um ambiente no seio do qual indivíduos fizeram escolhas que tiveram, ou não, repercussões no presente. É nisso que a história oral

ajuda a “reconstruir o presente do passado, isto é este estado de incerteza quanto ao futuro que caracteriza toda vida humana” (HEIMBERG, 2004, p. 16). Ela permite lançar luz sobre as diferentes possibilidades do porvir que se apresentavam no passado, as que se realizaram, bem como as que caíram no esquecimento. O objetivo é que o aluno consiga transpor a consciência que ele tem deste “presente do passado” para seu próprio presente e para seu papel de ator responsável, da mesma forma que as testemunhas eram os atores dos acontecimentos do passado. Por outro lado, e de forma igualmente central, levar em consideração a polissemia das realidades passadas esclarece a multiplicidade das interpretações possíveis dessas realidades: “é precisamente a partir dessas interpretações parciais que é possível refletir sobre a margem de manobra da qual dispunham os atores da época” (ECKMANN, 2004, p. 165).

Nessa perspectiva, passar dos testemunhos orais a uma história escolar não consiste em escolher a “melhor” versão da história. Antes, ela procura conservar as marcas das incertezas por trás de todo discurso histórico e apresentar as versões do passado no seu contexto de enunciação no presente. Aqui, a história oral como método estruturado e ativo para experimentar os modos de construção e de pensamento da história, notadamente ao nível da elaboração e da análise da fonte, permite questionar com os alunos a relação entre fatos e verdade, passado e discurso.

O conceito de incerteza está no seio das práticas, visando a iniciar os alunos na construção da história. No caso dos vestígios do passado, por exemplo, ele caracteriza a natureza incompleta e submetida a interpretações das marcas a partir das quais o historiador constrói sua narrativa. No caso dos testemunhos orais, o trabalho de aproximação que se faz com eles e de confronto com outras marcas do passado (principalmente documentos escritos) visa a lançar luz sobre a natureza subjetiva, construída e incompleta de todo conhecimento do passado. As atividades didáticas utilizadas para abordar os testemunhos têm então como objetivo fazer com que os alunos entendam “que a história não é uma ciência objetiva, mas que é ligada e condicionada pela subjetividade e pelo trabalho de interpretação” (DALLOU, 2004, p. 51). O testemunho toma toda sua pertinência didática quando os alunos entendem que ele se situa, ao mesmo tempo, no passado (o tempo da experiência vivida) e no presente (o tempo da experiência relatada) e que ele mistura fatos e representações (ECKMANN, 2004). São, ao mesmo tempo, os próprios fatos e a maneira como são transmitidos e recebidos que se encontram no cerne de uma compreensão crítica e racionalizada do testemunho oral em classe de História.

A presença dessas interrogações epistemológicas no âmbito das práticas escolares de ensino da História é parte da importância dada ao desenvolvimento de competências críticas dos alunos. Este passa por um esclarecimento da abordagem histórica que privilegia, notadamente, a análise das fontes, o confronto de interpretações históricas e a elaboração da narrativa do passado. Numerosos trabalhos destacam a importância de transmitir a história não como uma realidade unívoca, mas como um discurso sobre o passado, que não pretende que “as palavras sejam as coisas” (AUDIGIER, 1997). A História é um discurso marcado pela relatividade de suas afirmações; ela não restitui todo o passado e implica um posicionamento e a construção de uma opinião pessoal tanto por parte do enunciador quanto do seu receptor. Mas a História é, também, uma disciplina fortemente marcada pelas questões identitárias. É o caso quando uma testemunha é convocada como suporte didático em uma situação de empatia, remetendo a um “dever de memória”. Ao passo que a escola permanece um lugar privilegiado de transmissão de uma cultura comum – uma memória coletiva –, nós somos confrontados com o paradoxo de querer, por um lado, formar mentes críticas e, por outro, transmitir uma vulgata. Uma visão partilhada e neutralizada do passado é necessária à vida em comum, mas tende, de facto, à univocidade (AUDIGIER, 1998; TUTIAUX-GUILLON, 2002).

UM DISPOSITIVO ENTRE EFICÁCIA E OBSTÁCULO

Mesmo que todos os professores que trabalham com testemunhos orais destaquem os efeitos positivos de tal dispositivo quanto à motivação dos alunos e ao interesse suscitado pela história¹⁶, até hoje, nenhum estudo rigoroso analisou seu impacto em termos de aprendizagem. As afirmações de princípios – notadamente sobre o interesse das situações de empatia – são numerosas, mas raramente baseadas em dados empíricos rigorosos. Ora, seria possível que tal dispositivo seja contraproducente: o sentimento de empatia que suscita conduziria os alunos a considerar o trabalho de historicização e de crítica como uma atitude desrespeitosa vis-à-vis à testemunha. A emoção pode se averiguar eficaz e essencial à compreensão histórica. Ela pode, igualmente, constituir um obstáculo para tal aprendizagem. Convém interpelar ambas as dimensões.

Os poucos estudos didáticos que se interessaram por tais dispositivos no ensino da História mostram que os alunos interpretam as narrativas a partir do que é tangível e diretamente observável, e que a sua concepção da verdade histórica é tingida de “realismo”. O maior obstácu-

lo para o desenvolvimento de um pensar histórico é o olhar dos alunos sobre o historiador e a testemunha: o trabalho do primeiro consiste em recolher indícios para descrever o passado tal como foi, ao passo que o segundo é portador de uma experiência que o torna detentor de um verdadeiro saber. Tal concepção é marcada pela primazia da experiência sobre o conhecimento, tanto no nível da recepção quanto na interpretação do testemunho.

O testemunho de ator, longe de levantar a questão do ponto de vista e da subjetividade, parece ainda mais verdadeiro por ter sido falado por quem viveu o período. Mesmo que os alunos consigam se colocar no lugar dos que falam e compreender as suas motivações, eles têm muita dificuldade em se distanciar de forma crítica.... A compreensão do testemunho se faz freqüentemente a partir das concepções que os alunos têm dos comportamentos humanos, das teorias implícitas do social, do político, do econômico... (TUTIAUX-GUILLON, 2006, p. 20-21).

Mesmo confrontados com a pluralidade dos pontos de vista, os alunos penam em relativizar o conceito de verdade histórica. Nessas condições, o testemunho arrisca ser apenas um suporte didático “portador do ‘verdadeiro’ saber” (TUTIAUX-GUILLON, 2002, p. 91), um gerador de empatia funcionando como elemento desencadeador ou permitindo ilustrar – quando não o substitui – a aula de História. O interesse do dispositivo se limita, então, ao esclarecimento que ele traz por meio do seu componente afetivo, sobre a dimensão humana da história.

Contudo, a dificuldade de pôr em dúvida o conceito de verdade não é uma fatalidade. Uma experiência realizada pelos alunos da escola secundária genebrina é, a este respeito, esclarecedora¹⁷. O objetivo da operação foi de confrontar os alunos com a fragilidade dos testemunhos a partir de uma encenação original: um professor entrou na sala, entregou um cartão bancário ao seu colega dando aula e se retirou logo. A lição procedeu como se nada tivesse acontecido. Aproximadamente meia hora após o acontecimento, os alunos foram convidados a escrever uma narrativa sobre o que viram. Os seus testemunhos – plurais e, em parte, contraditórios – foram, em seguida, transcritos novamente em torno de três perguntas organizadoras: Quem foi? O que fez? Qual foi a sua impressão?. A partir dos testemunhos do conjunto da classe, os alunos redigiram uma síntese das várias versões da descrição do professor que tinha entrado e dos gestos que fizera. Foram convidados para expressar o que, nos testemunhos, correspondia mais à realidade, para explicar a partir de quando entenderam que se tratava de uma encenação e para refletir

sobre as conclusões que podiam tirar dessa experiência quanto ao valor dos testemunhos e da memória individual. O objetivo da seqüência foi sensibilizar os alunos tanto em relação à fragilidade e à relatividade dos testemunhos quanto em relação à realidade dos fatos recomposta pelos seus depoimentos concordando entre si. Os resultados obtidos com esse trabalho são interessantes do ponto de vista cognitivo. A experiência mostra que, a partir de momento em que os alunos são confrontados com a diversidade de opiniões, eles se distanciam do princípio de verdade unívoca.

Experiências como a que acabamos de descrever encorajam a exploração do potencial didático de um trabalho efetuado sobre a memória. Com efeito, ao confrontar os alunos com diferentes interpretações – apoiando-se em testemunhos orais e outras fontes do passado – e ao se trabalhar a partir de documentos diversificados – tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da sua natureza e das categorias de atores envolvidos –, a história oral pode constituir uma alavanca cognitiva que conduz a aprendizagens em termo de pensamento histórico. É preciso então ajudar os alunos a restituir o presente e a incerteza do passado, afastá-los de uma percepção linear e determinista de um passado no qual tudo teria sido decidido de antemão. Implica, também, insistir no fato de que a verdade não existe como absoluto, que ela sempre é interpretação em função de diferentes questões cujas respostas podem variar.

Esse ponto de vista é partilhado por Aisenberg, que questiona a maneira como alunos da escola primária argentina apreendem os testemunhos. Ela se pergunta quais aprendizagens a história oral lhes permite realizar em termos de conteúdos. Ela considera como indissociáveis “os saberes alcançados pelos alunos, como produtos, e o tipo de trabalho intelectual usado para atingi-los, como processo” (2004, p. 61). Mostra, também, que os alunos consideram a palavra da testemunha como objetiva e transparente e que relacionam pouco a história individual e seu contexto sócio-histórico: eles procuram achar mais regularidades do que especificidades ou singularidades.

Entretanto, o fascínio que a testemunha exerce no aluno cria uma situação de empatia, “caminho possível para despertar o interesse e a sensibilidade para com a História, condição necessária para progredir nesta área de conhecimento” (2004, p. 69). Ao experimentar a construção da História e ao criar ou interpretar suas próprias fontes, os alunos se mostram sensíveis à questão da veracidade e da subjetividade dos testemunhos. Eles se tornam capazes de fornecer um trabalho intelectual

autônomo, que repousa em suas concepções dos comportamentos humanos: constroem interpretações, produzem inferências, estabelecem relações entre diversas informações contidas em um testemunho ou com outras fontes de informação.

Os alunos ultrapassam, freqüentemente, os limites estipulados pela tarefa dada e “aprofundam espontaneamente as suas análises e as suas reflexões” (2004, p. 63). Segundo o tipo de trabalho intelectual elaborado pelo professor – ainda mais se o trabalho se afasta de atividades unicamente centradas na identificação e na reprodução de informações em resposta a perguntas previamente colocadas¹⁸ –, a utilização do testemunho oral permite introduzir “saberes que remetem aos modos de construção do conhecimento histórico”, conclui Aisenberg (2004, p. 71). Essa utilização possibilita o afastamento do “realismo” que marca a história escolar.

Os alunos progredem de uma concepção da causalidade na qual predominam as intenções pessoais para uma tomada de consciência do contexto histórico no qual as pessoas vivem. Esse resultado vai ao encontro de uma construção da multicausalidade; ademais, há nisso a idéia de uma história feita também com gente. (AISENBERG, 2004, p. 70).

É nessa perspectiva que Tutiaux-Guillon sugere algumas pistas de trabalho, permitindo a apropriação dos modos de pensar da história (2006). Em primeiro lugar, ela propõe explicitar o contexto de elaboração do testemunho ao questionar, ao mesmo tempo, o que a testemunha está dizendo e as razões pelas quais ela o faz. A experiência singular é igualmente colocada no contexto histórico da época evocada. Segundo, ela insiste no trabalho de análise crítica que consiste em questionar a relação do testemunho, como expressão de uma veracidade a respeito do passado, com a História como busca da verdade.

Trabalhar com os alunos é o que faz com que o testemunho não seja a História, mas uma fonte da História que se mostra essencial para o seu aprendizado crítico. Analisar a validade de um testemunho, seu interesse, mesmo que comporte erros factuais manifestos, o que pode encontrar nele, o que não se encontrar etc... é frutuoso (TUTIAUX-GUILLON, 2006, p. 11).

A questão central da objetividade do testemunho é um ponto de apoio para refletir sobre as modalidades de construção de um “acordo sobre o que provavelmente aconteceu” (2006, p. 19). Em terceiro lugar, ela sugere não procurar nos testemunhos informações de tipo factual, mas “a verdade de uma experiência e de uma voz” (2006, p. 12). Encontra-se, nessas três pistas de trabalho, a idéia de uma historicização da memória e

de um desvelamento da construção da História que se afasta de uma reconstrução teleológica da História escolar. Encontra-se também a perspectiva de uma sensibilização a respeito do passado, tal como foi vivido e sentido, com dúvidas, medos, esperanças, incertezas: tudo o que revela o presente e o passado e – em retorno – a historicidade do presente. As aprendizagens se efetuam nesse movimento duplo entre o calor da identificação com as testemunhas e o distanciamento das suas interpretações (LAUTIER, 2001).

Resta avaliar, por meio de estudos sistemáticos, em que medida e de quais formas, por meio de um dispositivo que recorre aos testemunhos orais, os alunos tomam consciência da incerteza e da imprevisibilidade do passado e entram na construção da História, apropriando-se dos seus modos de pensar. Além de finalidades de ordem intelectual, a familiarização dos alunos com a História passa também pela transmissão intergeracional de uma memória coletiva, que participa da construção identitária dos alunos. Pois é em volta de uma memória partilhada que se cristalizam, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencer a um grupo social e a afirmação de uma identidade comum. Esse é, provavelmente, o interesse didático central da utilização dos testemunhos orais na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AISENBERG, B. *Qu'apprennent les élèves avec les témoignages?* Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. Le cartable de Clio. n. 4, p. 60-71, 2004.
- AUDIGIER, F. *Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves.* Spirale. n. 8, p. 61-89, 1995.
- AUDIGIER, F. *Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme.* Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille, 1997.
- AUDIGIER, F. *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle.* Séminaire de diffusion du projet Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatif et culturel. Athènes: Conseil de l'Europe, 22-24 octobre, texte dactylographié, 1998.
- AUDIGIER, F. Temps subi, temps construit. In: LAHANIER-REUTER, D.; RODITI, E. (Ed.). *Questions de temporalité.* Les méthodes de recherche en didactiques (2). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2007. p. 15-27.
- BASUYAU, C. *Le témoignage oral en classe d'histoire: compte rendu d'une pratique.* Le cartable de Clio. n. 4, p. 72-83, 2004.
- BUTON, F.; MARIOT, N. *Entrée "Socio-histoire" du Dictionnaire des idées,* 2e volume de la collection des "Notionnaires" de l'Encyclopaedia Universalis, 2006. p. 731-733.
- DALLOU, A. *Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine.* Le cartable de Clio. n. 4, p. 47-59, 2004.
- ECKMANN, M. *Identités en conflit, dialogue des mémoires.* Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes. Genève: IES éditions, 2004.

- ECKMANN, M.; FLEURY, M. (Ed.) *Racisme(s) et citoyenneté*. Un outil pour la réflexion et l'action. Genève: IES éditions, 2005.
- FINK, N. *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois*. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. (2008). Genève: Université de Genève, thèse de doctorat. 2008.
- HEIMBERG, C. *L'Histoire à l'école*. Modes de pensée et regard sur le monde. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.
- HEIMBERG, C. *L'entretien et la démarche orale comme pratiques scolaires de l'histoire*. Le cartable de Clio. n. 4, p. 11-17, 2004.
- KOSELLECK, R. *Le futur passé*. Contribution à la sémantique des temps historiques. Paris: EHESS [1979], 1990.
- LAUTIER, N. *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- LAUTIER, N. *Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire*. Perspectives documentaires en éducation. n. 53, p. 61-68, 2001.
- LEPETIT, B. *Carnets de croquis*. Sur la connaissance historique. Paris: Albin Michel, 1999.
- PRUSCHY, E. (Ed.) *Survivre et témoigner*. Rescapés de la Shoah en Suisse. Genève & Zurich: IES & Pestalozzianum, 2007.
- RICEUR, P. Temps et récit. T. 1: *L'intrigue et le récit historique*. T. 2: *La configuration dans le récit de fiction*. T. 3: *Le temps raconté*. Paris: Seuil [1983-1985], 1991.
- ROTH, P. *Le complot contre l'Amérique*. Paris: Gallimard, 2006.
- SCHWAB, F. *Le déporté face aux élèves ou de l'intérêt pédagogique d'un certain type de témoignage dans l'enseignement de l'histoire au collège*. Historiens & Géographes. n. 375, juillet-août, p. 59-63, 2001.
- SÉGAL, A. *Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire*. Traces. v. 29, n. 2, p. 16-20, 1991.
- STRADLING, R. *Enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.
- TERESTCHENKO, M. *Un si fragile vernis d'humanité*. Banalité du mal, banalité du bien. Paris: La Découverte, 2005.
- TUTIAUX-GUILLON, N. *Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire*. Le cartable de Clio. n. 2, p. 89-96, 2002.
- TUTIAUX-GUILLON, N. *Témoin, témoignage, mémoire... Quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire?*, 2006. Disponível em : <http://pedagogie.ac-amiens.fr/histoire_geo_ic/spip.php?article4>.

NOTAS

¹ Este artigo retoma reflexões desenvolvidas durante a minha tese de doutorado (FINK, 2008).

² Referência aos trabalhos de Braudel sobre os três tempos da história. O tempo longo, quase imóvel, das relações que o homem mantém com o seu meio natural; o tempo médio dos grupos sociais; o tempo curto do indivíduo e do acontecimento.

³ A Suíça é composta de vinte e seis estados (cantões), cada um tendo seu próprio sistema educativo.

⁴ Informações gerais 2006-2007 para o ensino secundário genebrino (7^o, 8^o e 9^o séries), p. 8.

⁵ Da revolução neolítica à formação da Europa medieval, para a 7^o série; da civilização medieval à Revolução Francesa, para a 8^o série; e os séculos XIX e XX, para a 9^o série.

⁶ No currículo genebrino, cada objetivo de aprendizagem é especificado por uma série de objetivos ditos intermediários.

⁷ Alemanha, França e Suíça escolheram a data de 27 de janeiro, aniversário da abertura do campo de Auschwitz, para instituir o Dia da Memória.

⁸ Professor no departamento de psicologia social da universidade de Yale, Stanley Milgram (1933-1984) conduziu várias experiências no início dos anos 1960 para avaliar o comportamento de obediência ou desobediência, face a um poder de autoridade, de indivíduos colocados em situação na qual tinham que infligir a outrem uma dor cada vez mais insuportável. Essa pesquisa visava a melhor entender a participação maciça das atrocidades cometidas pelos nazistas. Contrariando os resultados esperados pela equipe, a maior parte dos sujeitos testados resolveu seu dilema de obediência se submetendo à autoridade. Ver TERESTCHENKO, 2005, capítulo 5.

⁹ Em referência a uma conferência radiofônica proferida por Theodor Adorno em 1966: *Erziehung nach Auschwitz*. Ver TIEDEMAN, R. *Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*. Leipzig: Suhrkamp, 1997.

¹⁰ Com referência às reflexões conduzidas por formadores sobre a utilização do testemunho oral na sala de aula, ver www.artic.ac-besancon/fr/lp_lettres/groupedetravail/temoignage/introductiongenerale.htm.

¹¹ O genocídio da Armênia e sua negação constituíram o tema do Dia da Memória 2007, em Genebra.

¹² Estudos avaliando o impacto sobre as modalidades de recepção e aprendizagem dos alunos no caso do encontro com a testemunha ser direto ou indireto ou mediado por um suporte audiovisual se mostram necessários.

¹³ Ver capítulo 1.

¹⁴ *Passeurs de mémoire. Des résistants et déportés rencontrent des élèves*. (Transmissores de memória. Resistentes e deportados encontram alunos). CRDP, Académie de Créteil, 2003.

¹⁵ Citamos *Une adolescente juive avant-guerre* (Uma adolescente judia antes da guerra), realizado em 2003 por alunos do último ano do ensino pós-obrigatório. *On Témoignage contre l'oubli* (Testemunho contra o esquecimento), testemunho de uma deportada judia, filmado e montado em 1998, por alunos do último ano do ensino obrigatório.

¹⁶ Alexandre Binnenkade, historiadora da cidade de Bale, elaborou a contribuição em alemão. Charles Heimberg, historiador e didático pedagogo genebrino, se encarregou da contribuição francesa.

¹⁷ Ver notadamente Schwab (2001, p. 60) sobre o testemunho do antigo resistente cujo desafio cívico é de “apoiar um discurso histórico que se inscreve deliberadamente em uma abordagem cívica e humanista da disciplina e que, a este título, procura não somente formar a inteligência do aluno, mas também suscitar nele a adesão aos valores que fundam a nossa sociedade [...]”.

¹⁸ Heimberg (2002, p. 70-71). A experiência deu lugar à elaboração de uma sequência didática proposta aos professores da escola secundária obrigatória, a fim de trabalhar o quinto objetivo de aprendizagem sobre a distinção entre História e memória.

¹⁹ Aisenberg faz referência aos trabalhos de Audigier.

Recebido: 15/04/08
Aprovado: 30/04/08

Contato:

Université de Genève
Bâtiment Uni-Pignon
bd du Pont-d'Arve 42
1205 Genève
SUISSE

E-mail: nadine.fink@pse.unige.ch