



APRENDIZAGEM CONCEITUAL E/OU ORIENTAÇÃO TEMPORAL? INDAGAÇÕES E APONTAMENTOS DA (À) EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3495

Éder Cristiano de Souza, UNILA

Resumo

O presente artigo parte de uma indagação elementar: por que aprender história? A partir desse questionamento, propõe uma discussão sobre objetivos e finalidades da aprendizagem histórica a partir de duas concepções centrais: a aprendizagem conceitual e a orientação temporal. A base teórica da primeira relaciona-se aos estudos e reflexões da *History Education* anglo-saxônica, enquanto a base teórica da segunda tem origem nas proposições e conceituações dos filósofos alemães da Didática da História. A partir desse debate teórico, na sequência do texto apresenta-se a análise de dados obtidos em um estudo empírico, realizado com jovens estudantes de ensino médio, que objetivou promover uma aprendizagem histórica multiperspectivada sobre o conceito histórico Nazismo a partir de três filmes: “Triunfo da Vontade”, “O Pianista” e “A Queda! As últimas horas de Hitler”. Os resultados identificados no referido estudo possibilitaram trazer questionamentos à ideia segundo a qual a aprendizagem de conceitos de segunda ordem, ou epistemológicos, qualifica as possibilidades de orientação histórica dos sujeitos. Por fim, tendo em conta as conclusões da reflexão teórica sobre os dados empíricos obtidos no estudo, aponta-se para a necessidade de se discutir os objetivos e finalidades da aprendizagem epistemológica da história, no sentido de se estabelecer princípios ontológicos para a normatização do ensino e organização da prática docente em História.

Palavras Chave:

Aprendizagem Histórica;
Multiperspectividade;
Orientação.

Introdução

No Brasil, um conjunto de estudos que se unifica sob a denominação Educação Histórica tem problematizado as concepções de aprendizagem histórica influenciadas por teorias advindas dos estudos da área da psicologia. A Educação Histórica propõe a possibilidade de se conceituar essa aprendizagem a partir de uma epistemologia própria do conhecimento histórico e de conceitos elaborados por filósofos da história.

Os estudos da Educação Histórica chegaram ao Brasil por intermédio dos trabalhos realizados em Portugal nos anos 1990, que eram fortemente influenciados por investigações e debates realizados em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Nessas investigações, o pressuposto básico é a possibilidade de se estabelecer uma aprendizagem histórica situada numa epistemologia da história.

Outra importante vertente de estudos trata-se da Didática da História alemã, constituída por filósofos e historiadores se debruçaram por problematizar a presença da história na vida pública, bem como as formas e funções desse conhecimento na formulação das identidades sociais, culturais e políticas dos indivíduos e seu papel na orientação de suas práticas.

A proposta do presente artigo é explicitar como, nos estudos da Educação Histórica no Brasil, tem sido algo bem complexo apropriar-se dessas duas influências teórico-metodológicas, a anglo-saxônica e a alemã, especialmente quando se trata de conceituar a aprendizagem histórica e definir objetivos de ensino.

Para evidenciar essa

complexidade, será apresentado um pequeno excerto extraído dos estudos de minha tese de doutorado, que aponta para a complexidade paradigmática de se lidar com essas contribuições teóricas. O intuito é evidenciar que há diferenças entre propor uma ‘progressão conceitual na aprendizagem histórica’ e buscar o desenvolvimento da ‘competência narrativa’, definições que podem ser confundidas e tratadas como similares ou idênticas.

Aprendizagem conceitual e/ou competência narrativa: quais os objetivos da aprendizagem histórica?

É lugar comum nos estudos da Educação Histórica a noção segundo a qual é preciso estabelecer como objetivo do ensino uma aprendizagem situada na epistemologia do conhecimento histórico (SCHMIDT & BARCA, 2009).

Os principais estudos da *History Education*^{*}, que influenciaram fortemente as primeiras investigações em Educação Histórica no Brasil, apontaram para a necessidade de, no ensino, tratar a História como conhecimento elaborado cientificamente, por intermédio de princípios teóricos e regras metodológicas. Essa proposta visa a superação de um ensino de História baseado na simples narração do passado e na expectativa de uma aprendizagem entendida como acúmulo de memória sobre tais narrativas.

Enfatizamos aqui a noção de ‘aprendizagem conceitual’ como elemento que sintetiza a ideia de aprendizagem histórica situada, difundida pelos principais investigadores da área, que em algumas publicações tentou-se sintetizar através do conceito de Literacia Histórica

* O termo *History Education* é utilizado nos países de língua inglesa para se referir a estudos preocupados com o ensino e a aprendizagem histórica, num sentido amplo e a tradução literal do termo para o português seria “Educação em

História”. Contudo, no Brasil, adota-se a expressão Educação Histórica, termo que já era utilizado em Portugal à época que os estudos sobre aprendizagem histórica realizado naqueles países começaram a ser estudados no Brasil.

(LEE, 2006).

Os primeiros trabalhos da Educação Histórica tiveram por base pesquisas realizadas na Inglaterra (LEE & ASHBY, 1993), nas quais os pesquisadores objetivaram investigar a capacidade de crianças e jovens aprenderem não somente conteúdos históricos, que denominam conceitos substantivos, mas também categorias específicas da produção do conhecimento histórico, chamadas de conceitos de segunda ordem.

Os resultados dessas pesquisas permitiram romper com ideias tradicionalmente aceitas, como o entendimento segundo o qual aprender História é acumular informações sobre o passado, e a visão, influenciada por teorias advindas da psicologia, que pressupõe que os níveis de complexidade do conhecimento ensinado devem estar vinculados a etapas de desenvolvimento cognitivo. Essas investigações mostraram como crianças e jovens podem mobilizar ideias históricas raciocinando a partir de conceitos complexos, em um nível até então não esperado para suas idades (LEE, 2006; ASHBY, 2006).

Esses estudos caminham no sentido de propor novos parâmetros pragmáticos para o ensino de História, estabelecidos a partir da concepção segundo a qual a progressão no entendimento da história como disciplina do conhecimento humano, ou seja, uma construção, e não como um resgate do passado, seria referência básica para a aprendizagem histórica. A prioridade do ensino passa a ser a progressão da aprendizagem dos conceitos de segunda ordem, ou epistemológicos, dentre os quais podemos destacar: compreensão, evidência, inferência e narrativa* (BARCA,

2000).

Tendo em conta esse panorama, de que a prioridade no ensino deve ser a progressão da aprendizagem histórica, em termos da qualificação da capacidade de compreender e manejar conceitos e métodos de construção do conhecimento histórico cabe um questionamento: qual a finalidade dessa forma de aprendizagem para a formação dos alunos?

As reflexões sobre a finalidade dessa aprendizagem são diversas e difusas, e podem ser encontradas em diversos trabalhos da área. Contudo, optamos aqui por restringir a análise a dois textos de Peter Lee (LEE, 2006; LEE, 2011). Essa opção se justifica em decorrência dos limites deste estudo e, também, porque Peter Lee é um dos pioneiros e uma das maiores referências nos estudos da área. Nesses dois textos, Lee tentou sintetizar um conjunto de ideias que ajudam a responder ao questionamento que fechou o parágrafo anterior.

Literacia Histórica é o conceito utilizado por Lee (2006) para definir os objetivos do ensino de História. Esse conceito pode ser sintetizado como um conjunto de competências cognitivas que, uma vez adquiridas, tornam possível tratar o passado como um sistema de conexões temporais, que abarquem uma gama aberta e indefinida de histórias, e não simplesmente um uso do passado vinculado a interesses. Determinados padrões intelectuais, níveis de reflexão e critérios são exigidos para que se atinja um raciocínio histórico bem-sucedido.

Nessa acepção, a História seria “contra intuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos modifiquem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas

* O conceito de narrativa apresentado pelos estudos da Educação Histórica refere-se ao processo de converter uma análise histórica em uma história narrada. Já conceito de narrativa histórica utilizado por Jörn Rüsen (2010) tem outra conotação, pois este filósofo agrega ao

conceito a concepção de sentido, e não restringe a narração histórica a um processo metódico de organização de fontes para narrar o passado, pois define a narrativa como algo mais elementar, que diz respeito à forma básica de comunicação do pensamento histórico.

tendem a impossibilitar a compreensão do passado. Sua aprendizagem contribui com a vida dos sujeitos, pois envolve lidar com um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a História a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo.

Lee afirma que a compreensão histórica deriva e é impulsionada pela aquisição de determinadas disposições, dentre as quais a de produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos. Tais argumentos nascem de perguntas e pressuposições, que dão origem à necessidade de apelar para a validade das histórias e a verdade das declarações factuais singulares. Tal processo levaria ao reconhecimento da importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses (LEE, 2011).

É possível concluir que, nas considerações de Peter Lee, há um princípio de orientação histórica, que se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento: Um conjunto de feitos do passado, que poderia ser entendido como um quadro de orientação que tornaria possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos; Um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos estariam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica.

Essa possibilidade de perspectivar historicamente o próprio conhecimento de mundo, a partir de critérios específicos de validação dos argumentos, é a base central da argumentação de Lee (2006), que defende a necessidade de uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios

imediatos, e que seja transportada para a vida.

Nesse sentido, LEE propõe que seja desenvolvida nos alunos uma compreensão conceitual complexa. Aprender História consiste então num exercício de reorientação cognitiva, que permite aos alunos verem o mundo de maneiras novas e mais bem elaboradas, transformando suas visões e permitindo a mobilização de perspectivas de ação até então inconcebíveis, especialmente ao apontar para o que pode ser esperado, e fazer evidente como nem sempre o que se espera é o que se realiza, gerando a compreensão da amplitude de possibilidades da vida (LEE, 2011).

As proposições de Peter Lee explicitam um esforço em definir finalidades de um ensino de história focado na aprendizagem conceitual. Elas apontam para horizontes interessantes, quando se pensa na relação dessa aprendizagem com a conduta dos indivíduos em suas vidas. Entretanto, cabe ressaltar que tais apontamentos são especulativos, e que são raros estudos em Educação Histórica que tenham experimentado analisar os impactos de uma aprendizagem conceitual da História na tomada de decisões e no agir dos indivíduos.

Outra possibilidade de conceituar a aprendizagem histórica em sua relação com a orientação da vida é a noção de “competência narrativa”, elaborada pelo alemão Jörn Rüsen (2012). Esse teórico entende que a narrativa histórica é formada por três operações básicas: experiência, interpretação e orientação. Na primeira, constitui-se a assimilação de conhecimentos sobre o passado, na segunda a interpretação dessa experiência e, na terceira, a presença dessas experiências na constituição de identidades e na orientação do agir dos indivíduos.

Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências

advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então se trata do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre a orientação dela derivada.

Essa orientação tem vinculação tanto com o conteúdo das experiências, a partir das experiências históricas extraídas de determinado conjunto de fontes ou narrativas, quanto com as operações cognitivas da interpretação histórica, a partir de processos de qualificação da aprendizagem no sentido epistemológico, com a sofisticação das operações mentais da consciência histórica na lógica do pensar historicamente (RÜSEN, 2012).

A capacidade de utilizar as experiências históricas para orientação da vida define o que Rüsen chama de “competência narrativa”, e seria o foco central da aprendizagem histórica. A ampliação dessa competência se daria por meio de das seguintes operações epistemológicas: aumento das experiências - ampliação da memória histórica do indivíduo, ou seja, do acervo de informações/conhecimentos sobre o passado; crescimento da subjetividade – quanto mais o sujeito agrega conhecimentos históricos à sua memória, maior sua percepção de mundo; aumento da intersubjetividade – o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento do outro como sujeito histórico e a possibilidade do respeito mútuo no âmbito da aceitação das diversas identidades (RÜSEN, 2012).

É importante ressaltar, também, nessa discussão, o conceito de consciência histórica de Rüsen (2001). Em diversos estudos é comum encontrar a expressão ‘formação da consciência histórica’, como um objetivo do ensino de História. Entretanto, consciência histórica, nos

termos de Rüsen, é uma operação mental de atribuição de sentido às experiências do tempo, na qual o passado é entendido como histórico e interpretado como tendo significância no presente e se torna base para gerar expectativas de futuro.

A narrativa é o processo pelo qual essa consciência histórica se expressa, ou seja, o ato de narrar é o que produz os sentidos que revelam essa operação mental. Sendo assim, o objetivo do ensino de história seria promover estratégias que qualifiquem as experiências, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas do passado, gerando um superávit cognitivo no qual essa competência narrativa se consolide, tornando os sujeitos aptos a argumentar historicamente, interpretando a passagem do tempo como processos de mudança e desenvolvendo a intersubjetividade, que se torna a finalidade última da aprendizagem histórica.

A partir dessa síntese, que expressa ideias chave das tradições anglo-saxônica e alemã da Educação Histórica, é possível propor algumas aproximações. A primeira é a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem histórica consiste num aumento do potencial racional de interpretação da história, uma aprendizagem de conceitos de segunda ordem, para Lee, e uma ampliação das possibilidades de interpretação, para Rüsen.

A segunda aproximação consiste no fato que ambos apontam para um mesmo sentido quando pensam nos efeitos que a aprendizagem histórica gera na vida dos indivíduos. Para Lee, esse acréscimo de racionalidade tenderia a uma ‘contra intuitividade’, que possibilitaria aos sujeitos elaborar raciocínios mais complexos e mais abertos sobre o passado, abrindo possibilidades de reconhecimento da alteridade e da dignidade dos outros sujeitos. Já Rüsen, ao falar em ‘aumento da intersubjetividade’, aponta para efeitos similares da qualificação da aprendizagem histórica,

quais sejam, o reconhecimento do outro, das diferenças temporais e a inclinação ao respeito mútuo.

O que diferencia esses autores é a relação com a experiência, ou com os conteúdos dessa aprendizagem. Enquanto Lee (2006) pressupõe que sejam necessários quadros históricos utilizáveis para o desenvolvimento da literacia histórica, Rösen (2012) fala em crescimento das experiências. Rösen vê na própria memória histórica dos indivíduos o ponto de partida para o aumento das experiências, ou seja, de uma aprendizagem de conteúdos que servirão à orientação da vida prática. Já Lee, ao falar em quadros históricos, não necessariamente se refere à essas experiências individuais, mas propõe que tais conteúdos sejam definidos de antemão, a partir de determinadas prioridades identificadas como questões relevantes para a aprendizagem, sem especificar quem as define.

Por fim, há uma diferença no que se refere à forma de diagnosticar a aprendizagem. Para Lee (2011) a avaliação da efetividade da aprendizagem histórica se daria pela verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escalas de progressão da qualificação a argumentação. Rösen (2012) deixa implícito que a avaliação da efetividade da aprendizagem se daria pela verificação da capacidade dos sujeitos de inserirem essas novas narrativas, mais qualificadas, na formulação de suas identidades e na constituição de suas práticas cotidianas, ou seja, na orientação histórica.

Indiferença e distanciamento: problemas de orientação histórica a partir de um estudo empírico

* As sessões de debates foram gravadas e transcritas. As transcrições, em sua integralidade, encontram-se em arquivo pessoal deste pesquisador. Grande parte das discussões - aquelas que foram objeto de análise - estão reproduzidas no texto completo da tese. Optamos

No tópico anterior, foram analisadas duas ideias chave na conceituação de aprendizagem histórica: a aprendizagem conceitual, na tradição anglo-saxônica; a competência narrativa, na tradição alemã. Entendendo que se tratam de formulações teóricas que, muitas vezes, necessitam de estudos empíricos para confrontação com a sua aplicabilidade na prática, apresento agora parte dos resultados de um estudo, efetivado em minha tese de doutorado, que traz elementos interessantes que contribuem com essa discussão.

Em minha pesquisa de doutorado, parti da compreensão de que o nazismo se trata de um conceito histórico com grande carga de complexidade na cultura histórica, e que possui implicações importantes no âmbito da cultura juvenil. Assim, a pesquisa consistiu em proporcionar a um grupo de jovens uma experiência de aprendizagem histórica a partir de filmes.

A metodologia do Grupo Focal foi empregada para a coleta dos dados. Nesse estudo, os alunos assistiram aos filmes e depois participaram de debates coletivos, impulsionados por este pesquisador, que fazia o papel de mediador das discussões. As discussões eram direcionadas, mas não havia interferência direta na forma como os jovens expressavam suas ideias nem a tentativa de modifica-las, pois o intuito era analisar as conclusões que extraíam após assistirem aos filmes e no confronto entre as diferentes perspectivas que cada filme apresentava*.

Optou-se por selecionar três filmes – “Triunfo da Vontade”, “O Pianista” e “A queda! As últimas horas de Hitler”** – que dessem conta de tornar

por não reproduzir aqui trechos do debate, apenas apresentar as constatações efetivadas.

** As justificativas sobre a escolha desse filme, bem como a análise de seus conteúdos, que explicita os motivos dessa opção podem ser encontrados no texto da tese. Optamos por não

mais complexa a relação dos jovens com a temática, revelando a mobilização de operações da consciência histórica. O desafio proposto foi o de trabalhar com essa temática com a ampliação dos pontos de vista e tentar compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade, no sentido de observar como isso mobilizaria a orientação histórica dos jovens.

Na atividade, duas problemáticas foram centrais na mobilização da aprendizagem histórica dos jovens a partir da multiperspectividade: **1.** Os jovens tenderam a coisificar os agentes históricos a partir de conceitos genéricos e abstratos; **2.** Um pensamento puramente racional manifestado pelos jovens tendia a ser frio e a banalizar a crueldade.

Nos debates realizados, ficou explícito que os jovens tenderam a um esquematismo na análise histórica, que classifica a atitude dos sujeitos de acordo com as categorias que representam. Além disso, esses jovens inseriram um julgamento moral, que direcionou a forma como compreendem as atitudes e posicionamentos dos sujeitos no passado.

Ao analisar o fato retratado no filme *O pianista* sobre um oficial alemão que salvou a vida de um Judeu perseguido pelos nazistas, alguns dos jovens manifestaram um nível elevado de empatia, ao entenderem a possibilidade de que nem todos os alemães tenham seguido o mesmo padrão de comportamento, pois não seriam maus por natureza simplesmente por defenderem o regime nazista.

No entanto, na sequência do debate, a falta de uma união entre os judeus e suas decisões ‘individualistas’ na luta pela sobrevivência, que traíram um suposto sentimento de pertencimento à sua etnia, foram entendidas como reprováveis, o que limitou a compreensão histórica.

Ou seja, se o entendimento que ‘nem todos os alemães eram maus’ foi um fator qualificador da experiência histórica no sentido da empatia e da intersubjetividade. A ideia de que ‘nem todos os judeus foram vítimas’, ou seja, que alguns judeus colaboraram com os nazistas, gerou uma percepção oposta, fundada na concepção de que há um modelo de comportamento coletivo padronizado padrão e que o desvio, no sentido do egoísmo, revela uma característica implícita do grupo, não uma tomada de posição consciente dos indivíduos.

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

Esses julgamentos do passado se fundamentam em olhares anacrônicos e numa coisificação dos sujeitos do passado. Esse tipo de história também pode levar a outra forma de raciocínio simplista, ou esquemático sobre o passado. Essa outra forma seria um distanciamento do passado, de forma direta e fria, levando a uma quase indiferença em relação ao que se passou.

No caso da experiência nazista, a grande polêmica histórica gira em torno do Holocausto. Esse acontecimento gerou debates ao longo das décadas, que repercutiram em lutas pelo controle da memória e em fundamentos para

reproduzir esses dados em virtude dos limites do presente texto.

ideologias e bandeiras políticas. Dessa forma, entender o Holocausto tem sido um desafio para os historiadores há muito tempo, especialmente pela dificuldade em se explicar como a matança de inimigos do regime nazista chegou a proporções tão elevadas.

Sobre essa questão, em alguns momentos da discussão, certa frieza e indiferença em relação aos acontecimentos se fez presente nas interpretações elaboradas pelos jovens.

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

O que deve ser considerado relevante na conclusão da jovem não é a plausibilidade ou não de seu raciocínio histórico, mas a forma como revela um distanciamento do passado, desumanizando os agentes históricos. Um pensamento no qual o passado se resolve a partir de fórmulas simples, que trazem resultados rápidos e análises objetivas, com certa indiferença.

Ao encontrar uma explicação racional e plausível sobre o Holocausto, a jovem colocou em segundo plano o fator humano da história. As vítimas do nazismo não foram percebidas como milhões de vidas humanas, e sim como números na estatística dos problemas que os nazistas tinham que resolver. O raciocínio partiu de fundamentos lógicos e princípios utilitaristas, a partir de uma ideia de planejamento, ação e resultados.

Mas essa jovem não esteve sozinha nessa formulação. A sequência do

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

É relevante pensar sobre como opera a consciência histórica desses jovens nesse posicionamento. Nos movimentos da aprendizagem mobilizados no decorrer das discussões e dos filmes, os jovens inicialmente apresentavam certa repulsa inicial ao nazismo, em decorrência da imagem historicamente construída do Holocausto como um massacre inexplicável, para análises frias e distanciadas do mesmo assunto.

A abordagem multiperspectivada foi proposta com o intuito de contribuir para que tomassem contato com interpretações históricas mais complexas, mas terminou por possibilitar uma tomada de posição mais próxima da compreensão da experiência nazista e mais distante em relação ao sofrimento dos judeus.

Nesse estudo, ficou evidente como, no processo de aprendizagem, os jovens gradativamente foram criando uma espécie de indiferença, ou de desinteresse pelo sofrimento dos judeus. Assim, superaram a noção tradicional que vinculava os judeus à imagem dominante de vítimas injustiçadas da história e a substituíram por uma ideia de povo desunido, egoísta, culpado pelo próprio sofrimento. As explicações sobre o Holocausto refletem essa desqualificação dos judeus como seres humanos, reduzidos à condição de empecilhos no caminho dos Nazistas.

As inferências dos jovens sobre o

Holocausto partem de raciocínios históricos bem elaborados, fundamentados nas evidências extraídas das fontes em estudo, os filmes. Mas esses mesmos raciocínios levaram a um tratamento frio e desumano do passado, especialmente com o desenvolvimento de certo desprezo em relação aos judeus, tratados a partir de estereótipos desumanizadores.

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

A multiperspectividade pressupõe a capacidade de perceber como o passado pode ser perspectivado. Cada perspectiva nasce de uma forma de julgamento própria daqueles a quem a perspectiva contempla, mas não se deve cair no relativismo. O pensamento relativista coloca todas as perspectivas num mesmo nível, sem levar em consideração os fundamentos intersubjetivos da narrativa histórica.

Entender a perspectiva dos nazistas em relação ao holocausto não significa concordar com ela, ou naturalizar sua maldade e ignorar o sofrimento das vítimas. Esse tipo de raciocínio frio, que se isenta de envolvimento com o passado, limita a compreensão da multiperspectividade, uma vez que apenas compreende as possibilidades do passado sem enquadrá-las no âmbito daquilo que Rüsen (2007) chama de pertinência narrativa, ou seja, a forma como as interpretações do passado servem à orientação do presente.

Em síntese, o estudo apresentado tinha como objetivo ampliar as possibilidades de compreensão

histórica dos alunos, promovendo uma progressão conceitual e, simultaneamente, uma qualificação da orientação histórica no sentido da intersubjetividade. Contudo, essa progressão conceitual levou a certa indiferença e distanciamento em relação aos sujeitos históricos.

Considerações finais

Tendo em conta os resultados do estudo empírico, cabe questionar se eles contradizem os pressupostos teóricos segundo os quais a progressão conceitual na aprendizagem histórica qualificaria a orientação histórica num sentido mais voltado a princípios humanistas, a partir do reconhecimento da dignidade dos sujeitos do passado e do aumento da intersubjetividade. Ou se a problemática detectada tem a ver com o próprio processo de investigação, e outros estudos mais abrangentes seriam necessários para possibilitar generalizações.

Tenho como hipótese que os resultados apresentados, apesar de limitados a uma única experiência de um estudo qualitativo localizado, trazem indícios sobre alguns possíveis limites da teoria, que podem ser explorados em estudos futuros. Entre essas limitações, resalto a necessidade de se ampliar as reflexões sobre os elementos culturais, para além dos subjetivos, e emocionais, para além dos racionais, que atuam nos processos de aprendizagem histórica.

E, para além dessa pressuposição ambiciosa de que as teorias discutidas podem ser questionadas e alargadas a partir dos estudos empíricos, proponho também que se avance no sentido do estabelecimento de diretrizes pragmáticas para o ensino de História. Essas diretrizes tomariam por base os pressupostos teóricos levantados. Contudo, por proporem encaminhamentos metodológicos para a prática, alargariam tais reflexões ao levarem em consideração a necessidade de se pensar o ensino como atividade social e cultural específica, inserida em determinados contextos

institucionais.

Referências

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

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

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

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

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

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

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