

 /tempoeargumento

 @tempoeargumento

 @tempoeargumento

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster

Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-graduação em Tradução & Paratradução da Uvigo e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco (UPE). Investigador na Universidade de Vigo (Espanha).

Vigo – ESPANHA

lattes.cnpq.br/9572701361201130

karl.schurster@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-1363-119X

Rafael Pinheiro de Araujo

Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Rio de Janeiro, RJ – BRASIL

lattes.cnpq.br/5200330576301458

rafa.ara@gmail.com

 orcid.org/0000-0001-7551-6448

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180314362022e0108>

Para citar este artigo:

SCHURSTER, Karl; ARAUJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 36, e0108, set. 2022.

Recebido: 21/02/2022

Aprovado: 29/07/2022

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Resumo

O ensino de história de traumas coletivos e das questões socialmente vivas disseminou-se na historiografia a partir da década de 1960. Contribuíram para isso a difusão de pesquisas realizadas na Alemanha e França sobre a experiência nacional-socialista e a historicização do Holocausto, cujo evento foi enquadrado no interior do campo de estudos dos genocídios. Na França e no Brasil, as reflexões sobre este tema almejam a necessária compreensão dos traumas coletivos e os seus impactos sociais. Em nossa análise, as reflexões sobre estes conceitos são necessárias em razão da banalização do debate sobre os fascismos históricos e outros traumas coletivos em nosso tempo presente. As preocupações decorrentes deste cenário, desafiador aos historiadores e ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, nos motivaram a apresentar as reflexões realizadas neste artigo, que apresentou algumas perspectivas sobre o ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos.

Palavras-chave: ensino de história; traumas coletivos; questões socialmente vivas.

Teaching the history of collective traumas and socially acute questions: trajectories of a disciplinary camp

Abstract

Teaching the history of collective traumas and socially acute questions was spread in historiography from the 1960s on. This contributed to dissemination of research conducted in Germany and France on the national socialist experience and the historicization of the Holocaust, whose event was framed within the field of genocide studies. In France and Brazil, reflections on this theme aimed the necessary understanding of collective traumas and their social impacts. In our analysis, reflections on these concepts are necessary due to the trivialization of the debate about historical fascisms and other collective traumas in our present time. The concerns arising from this scenario, challenging to historians and the teaching-learning process in the classroom, motivated us to present the reflections made in this article, which presented some perspectives on teaching collective social traumas and socially acute questions.

Keywords: history teaching; collective traumas; socially acute questions.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

Considerações iniciais

O sociólogo Jeffrey Alexander, ao propor uma “teoria social do trauma cultural”, apontou para a importância da elaboração dos traumas coletivos por grupos sociais, sociedades civis e até civilizações como uma forma fundamental para que possamos assumir uma certa responsabilidade moral por eles. Entender o trauma como capaz de produzir acontecimentos sociais auxilia na compreensão das suas marcas profundas sobre “[...] a consciência coletiva, marcando para sempre as memórias e modificando as identidades futuras de maneira fundamental e irrevogável” (ALEXANDER, 2012, p. 6).

A partir desta premissa, objetivamos, neste artigo, realizar uma análise historiográfica e teórica sobre o ensino de história dos traumas sociais coletivos e das questões socialmente vivas. A constituição desses campos disciplinares teve o Holocausto como centro de gravidade e apontou como cada tempo presente ressignificou os eventos traumáticos por meio de novos problemas e abordagens. Nossa contribuição intenciona demonstrar como a transição entre a ideia de trauma coletivo para o que hoje se chama de “temas socialmente vivos” é, em verdade, uma tentativa de formar pessoas “engajadas socialmente”, inclinadas a questionar e criticar situações de injustiça social por meio de uma proposta de ensino de história voltado para o uso de ferramentas como a consciência e/ou argumentação histórica.

O fato de revisitarmos com frequência as feridas do passado-recente torna-se central para o entendimento da história e, no nosso caso em especial, do ensino de história dos traumas sociais coletivos. Entendemos que os traumas são constituídos de experiências individuais de dor e sofrimento. Portanto, os seus usos políticos podem afetar e até mesmo ameaçar a identidade coletiva de grupos sociais. E é isso que está em jogo quando o retiramos do campo puramente histórico do processo/evento e o inserimos no campo do ensino de história.

De acordo com Alexander (2012, p. 10), os traumas tornam-se coletivos na medida em que são concebidos como “feridas” na identidade social e passam a ser construídos social e simbolicamente. Desta forma, caso Michel de Certeau (1993, p. 97) esteja correto e o acontecimento for “aquilo que ele se torna”, ou

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

seja, aquilo que for capaz de provocar rupturas nas abordagens, então ele será definido como uma tradução simbólica da mudança ou mesmo uma fratura do real.

A partir dessas reflexões, abordaremos, neste artigo, o ensino de história dos traumas coletivos com o intuito de apresentar as discussões mais relevantes desse campo disciplinar e a sua relação com o que a historiografia tem denominado de “questões socialmente vivas”.

1 – O ensino de história de traumas coletivos: questões chaves e desafios

O campo disciplinar do ensino de história dos traumas coletivos (SCHURSTER; DA SILVA, 2017), temas “sensíveis” (GIL; EUGÊNIO, 2018) , “difíceis” (*burdening history*) (BORRIES, 2011; EPSTEIN; PECK, 2015), “eventos limites” (CARUTH, 2014) ou equivocadamente chamado “controversos” (FALAIZE, 2014) é relativamente novo e possui uma grande diversidade de análises. Sinteticamente, elas vão desde a epistemologia até a relação entre história e psicanálise.

No Brasil, essa temática começou a ser popularizada por meio dos trabalhos da professora Verena Alberti¹, sob a lógica de entendimento das *controversial history*, que se sustentou nos relatórios da associação nacional de história da Inglaterra (THE HISTORICAL ASSOCIATION, 2007). Sua análise recaiu menos sobre a questão conceitual do que as experiências em sala de aula e como esses temas “sensíveis” ou “controversos” abriram espaço para a compreensão de assuntos complexos e para a inserção na “zona cinzenta” que compõe a diversidade de experiências do passado-recente, quebrando com generalizações produzidas pela historiografia e pelos manuais escolares em geral.

No que tange ao Holocausto, a principal ação educativa realizada no Brasil com foco nesta temática foram as chamadas *Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto*. Elas surgiram em 2002 e foram idealizadas pela professora Maria Luiza Tucci Carneiro, como resultado de suas próprias

¹ Para maiores informações ver: ALBERTI, Verena. Controversies around the Teaching of Brazilian ‘Black History’. In: KIDD, Jenny; CAIRNS, Sam; DRAGO, Alex; RYALL, Amy; STEARN, Miranda (orgs.). *Challenging history in the museum: international perspectives*. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2014

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

inquietações e das ações educativas desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica e atuação no magistério. Suas percepções se deram a partir da constatação de que o tema Holocausto era abordado de maneira exígua nos ensinos básico e superior. Segundo ela, essa temática deveria consistir em um instrumento de reflexão sobre o respeito à diversidade e os direitos humanos.

A primeira jornada decorreu de uma parceria entre o Laboratório de Estudos sobre Intolerância (LEI) da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1970 pela pesquisadora Anita Novinski, e a organização judaica de Direitos Humanos *B'nai B'rith*. A iniciativa teve como público-alvo os educadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Segundo Carneiro (2008), o principal foco da criação das Jornadas estava na educação para a cidadania. Foram oferecidos recursos ao educador para que ele criasse um espírito de solidariedade entre os alunos que permitisse o combate ao racismo e ao antissemitismo. Dessa forma, em todas as Jornadas, transcorridas entre 2002 e 2017, foram distribuídos aos participantes materiais que favorecessem a pesquisa e a criação de novos projetos sobre o tema Holocausto.

Em 2005, Tucci Carneiro criou, na Universidade de São Paulo (USP), o Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismos e Discriminação (LEER). Este grupo reuniu pesquisadores de diversas áreas do conhecimento para, por meio de projetos individuais e coletivos, produzir novos conhecimentos sobre diversidade cultural, intolerância étnica/política e direitos humanos.

Após 2006, as jornadas foram organizadas pelo LEER e a *B'nai B'rith*. Segundo Carneiro (2008), em virtude das preocupações com a proliferação do antissemitismo e devido à incipiente presença do tema Holocausto nas salas de aula, optou-se por ampliar o alcance das Jornadas, atendendo também os educadores da cidade do Rio de Janeiro.

Nesta cidade, as Jornadas foram organizadas em parceria com o Programa de Estudos Judaicos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela professora Helena Lewin². As Jornadas, posteriormente,

² Para maiores informações ver: LEWIN, Helena. *Intolerância e Holocausto: como estudar e ensinar em sala de aula*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Associação B'nai B'rith: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2009.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

ocorreram em outras cidades do país, como Porto Alegre, Brasília e Curitiba. Tais atividades ocorreram em parceria com as seções locais da *B'nai B'rith* com as Secretarias Municipais de Educação.

Com a criação do Núcleo de Estudos *Arqshoah*, em 2006, junto ao LEER, os seus pesquisadores promoveram, durante as Jornadas, peças teatrais e entrevistas com os sobreviventes do Holocausto. As temáticas das Jornadas eram escolhidas livremente pelas cidades que sediavam essa iniciativa.

As iniciativas do LEER e do Programa de Estudos Judaicos contribuíram para sedimentar as pesquisas acerca do Holocausto no Brasil e, principalmente, para fomentar iniciativas que influíram diretamente sobre o ensino de história desta temática. As Jornadas e outras iniciativas, ao integrarem pesquisadores universitários e os docentes da educação básica, impulsionaram a formação continuada acerca de temáticas que, naquele momento, apresentavam-se de maneira exígua em nossos livros didáticos e demais manuais escolares.

Deve-se ressaltar que a grande área dos traumas coletivos, fora do campo do ensino de história, teve como uma das pesquisadoras mais destacadas a professora Kátia Lerner, com a tese de doutorado: *Memórias da Dor: coleções e narrativas do Holocausto*, defendida em 2004 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Lerner realizou entrevistas com os sobreviventes do Holocausto que residiam no Brasil em razão do projeto *Survivors of the Shoah Visual History Foundation*, organizado pelo *The Institute for Visual History and Education* e coordenado por Michael Berenbaum. Por meio de um estágio de pesquisa na Universidade da Califórnia, logo após anos de entrevistas com os sobreviventes no Brasil, a autora foi em busca dos desafios impostos pela memória para entender como esse passado traumático buscava uma fonte de autenticidade e redenção, não só em relação ao evento ocorrido, mas frente a perspectiva de que o futuro ainda se desenhava catastrófico.

Ela reconstruiu o que Annette Wieviorka (2006), parafraseando Simon Dubnov, chamou de “era do testemunho”. Lerner entrevistou os sobreviventes que migraram para o Brasil durante e no pós-2ª Guerra Mundial. Seu trabalho,

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

além de revisitar toda a literatura existente sobre a memória coletiva, valeu-se da antropologia como ferramenta de análise e foi influenciado pela historiografia norte-americana, onde o Holocausto era recorrentemente analisado de forma comparativa com os “traumas nacionais” estadunidenses, como a escravidão, a guerra civil e a questão indígena.

O questionamento de Lerner veio da ideia de que os trabalhos desenvolvidos e os materiais produzidos pela Fundação Shoah traziam um certo “enquadramento da memória”, normatizando-o para fins memorialísticos e respondiam às questões que foram levantadas por aquele tempo presente. Os produtos educativos elaborados sobre o Holocausto, como documentários, livros e mídias, como CD-ROM, embora não tenham sido pensados exclusivamente sob a perspectiva do ensino de história, acabaram por contribuir para a sua difusão.

O entendimento de Lerner (2013) foi de que o trabalho da Fundação Shoah, com a “preservação da memória” foi, em verdade, uma experiência de colecionamento. Apresentou o contexto a partir do qual os objetos estavam sendo coletados e acabou por identificar os conflitos e disputas pelos sentidos nesse longo processo. Esse estudo abriu o campo da relação memória e estudos sobre o Holocausto no prisma do trauma sociocultural coletivo em nosso país.

No caso europeu, as reflexões sobre o ensino de história do Holocausto foram influenciadas pelos debates ocorridos na Conferência de Secretários de Educação da Alemanha³, na década de 1960. Este encontro problematizou a necessidade de uma abordagem mais profunda sobre o Holocausto, como trauma social coletivo, em sala de aula, e se tornou um marco no ensino do tema.

³ A Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais do País (KMK), na República Federal da Alemanha é um consórcio de ministros ou senadores dos estados federais responsáveis pela educação e escolaridade, institutos de ensino superior, pesquisa e assuntos culturais, fundada em 1948. Em 19 e 20 de fevereiro de 1948, uma Conferência dos Ministros da Educação da Alemanha foi organizada no distrito de Hohenheim, em Stuttgart. Antes do final do ano, os Ministros da Educação e Assuntos Culturais das três zonas ocidentais de ocupação concordaram que a sua Conferência se tornasse uma instituição permanente. Eles se constituíram na Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais do País na República Federal da Alemanha e estabeleceram um Secretariado para conduzir sua cooperação. Após a reunificação da Alemanha e o restabelecimento dos estados federais no território da antiga República Democrática Alemã, os estados de Brandemburgo, Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental, Saxônia, Saxônia-Anhalt e Turíngia aderiram formalmente à Conferência Permanente dos Ministros de Educação e Assuntos Culturais em 7 de dezembro de 1990. Toda a cidade de Berlim, incluindo as antigas partes Leste e Oeste, está representada na Conferência desde a reunificação.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

O debate público ocorrido na Alemanha Ocidental em virtude da série televisiva norte-americana *Holocausto*, além de introduzir publicamente o termo no país, impulsionou mudanças na abordagem pedagógica sobre o tema em sala de aula.

Foi nessa época que os livros escolares passaram a adotar a perceptiva das vítimas. Uma revisão sistemática apresentada pela *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA)⁴, em 2017, sobre pesquisas realizadas acerca do ensino e aprendizagem do Holocausto, apontou a década de 1970 como sendo o período de criação de uma didática da história na Alemanha (INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE; ECKMANN; STEVICK; AMBROZEWICZ-JACOBS, 2017). Essa nova disciplina empírica, guiada pelo conceito de consciência histórica, surgiu a partir das pesquisas de Bodo Von Borries⁵ e foi impulsionada pela necessidade de análise do passado nazista na antiga Alemanha Ocidental e, igualmente, pelos debates públicos extremamente politizados sobre o principal trauma social coletivo alemão.

⁴ A IHRA, que anteriormente se chamou *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF) teve seu início em 1998, numa iniciativa do ex-primeiro-ministro da Suécia, Göran Persson. O objetivo foi estabelecer uma organização internacional que expandisse a educação sobre o Holocausto em todo o mundo. A partir daí, Persson desenvolveu a ideia de um Fórum Internacional de governos interessados em discutir a educação sobre o Holocausto. O Fórum aconteceu entre os dias 27 e 28 de janeiro de 2000 e contou com a participação de vinte e três Chefes de Estado ou Primeiros-Ministros e quatorze Vice-Primeiros-Ministros ou Ministros de quarenta e seis governos. Como resultado das deliberações realizadas nesse evento nasce a Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto que é considerada a base da IHRA. Atualmente, a IHRA é composta por trinta e quatro países membros, oito países observadores e sete organizações parceiras internacionais permanentes. A adesão é aberta a todos os países e os membros devem estar comprometidos com a Declaração de Estocolmo e com a implementação de políticas e programas nacionais de apoio à educação, memória e pesquisa sobre o Holocausto. Visando refletir sobre as diferentes abordagens em diferentes contextos nacionais acerca do ensino e da aprendizagem do Holocausto, é que foi fundado em 2012 o Projeto de Pesquisa em Educação no âmbito do Plano de Trabalho Plurianual (MYWP) da IHRA. Esse projeto consistiu em realizar uma pesquisa transfronteiriça e multilíngue para coletar pesquisas existentes e realizar uma revisão crítica e acadêmica de um número selecionado de estudos realizados no campo da educação sobre o Holocausto. Reuniu uma equipe de pesquisa multilíngue que trabalhou sob a orientação de um Comitê Diretivo composto por especialistas dos três grupos de trabalho da IHRA que cruzou as fronteiras linguísticas e disciplinares, examinando vários contextos históricos, como ex-potências do EIXO, países Aliados, países ocupados e países neutros. INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE, *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*. Monique Eckmann, Doyle Stevick, Jolanta Ambrozewicz-Jacobs (Ed.) Berlim: Metropol, 2017.

⁵ Ver: BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (eds.). *Historicizing the uses of the past*. Scandinavian perspectives on history culture. historical consciousness and didactics of history related to World War II. Bielefeld: Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

Segundo Rüsen (2006), a consciência histórica sedimenta o conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. A consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Por meio da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos.

Segundo Saddi (2014), a didática da história (*Geschichsdidaktik*) formulou-se em um contexto alemão peculiar e foi entendida como uma nova disciplina, capaz de abarcar diferentes metodologias. No final dos anos 1960, as crises da ciência histórica e do ensino da história ficaram evidentes pelo fato de não serem mais capazes de responder às demandas da sociedade alemã pós-guerra e, com isso, perderam sua importância social.

Os anos do pós-guerra trouxeram a necessidade de uma nova estrutura de ensino, pois as novas gerações estavam crescendo em um contexto distinto. A Alemanha estava dividida em duas e os governos da parte ocidental recusavam-se a debater o seu passado recente, em especial, o tema do Holocausto. Por isso, o tomavam como um assunto já resolvido, embora as novas gerações fossem culpabilizadas por este acontecimento. A sociedade alemã havia mudado, a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado esta transformação, permanecendo nos mesmos moldes em que fora formulada nos tempos do Império.

Assim, enquanto a sociologia havia sido reformulada e posta para analisar o conhecimento científico e os interesses presentes na sociedade, a história e o ensino da história começaram perder espaço para outras disciplinas

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

consideradas mais relevantes e, com isso, passou a ser retirada dos currículos de alguns estados. Nesse contexto, um grupo de historiadores debruçou-se sobre a ciência histórica visando, entre outras coisas, demonstrar a sua relevância para a vida humana. Esse movimento demonstrava a preocupação em atualizar as questões teóricas da história bem como as questões da didática da história com vistas às mudanças nas experiências do tempo da sociedade alemã pós-guerra. Tais tentativas foram marcadas por diferenças e enfrentamentos que marcaram profundamente a sociedade alemã e a forma de ensinar o passado traumático que cada vez mais se transformava numa questão “socialmente viva”.

Dessa forma, a *Historikerstreit* e a *Alltagsgeschichte*, por meio de autores como Jürgen Kocka, Hans-Mommsen, Wolfgang Mommsen, Hans-Jürgen Puhle e Heinrich Winkler tiveram uma importância singular no processo de historicização do passado nacional-socialista alemão. Suas produções acadêmicas suscitaram debates e conceitos para a leitura dos fenômenos fascistas, como resistência e colaboração; além de abordagens por meio de uma história estrutural e, em alguns casos, com o uso da comparação como proposta metodológica. A este grupo, agregamos as pesquisas desenvolvidas por historiadores israelenses, em especial Yehuda Bauer, Israel Gutman e Omer Bartov; além dos chamados “novos historiadores israelenses” (ISRAELI, 2016), nomenclatura decorrente das disputas entre Benny Morris, Ilan Pappé, Avi Shlaim, Tom Segev, Hillel Cohen, Bruch Kimmerling, Simha Flapan e Zveev Sternhell nos anos 1990.

Ambos os grupos resgataram, mesmo que tardiamente, a obra do historiador Werner Conze (1910-1986), professor da *Reichsuniversität* Posen, de orientação nazista. No pós-guerra, Conze renegou seu passado no Terceiro Reich e dedicou-se à história conceitual com Otto Bruner e Reinhart Koselleck. Ele foi um dos mais importantes nomes do pensamento estrutural que dará origem ao que hoje chamamos de história social alemã e construiu o conceito de razão histórica, tão utilizado no campo do ensino de história. Neste sentido, é importante destacar que não houve uma separação entre os historiadores que se dedicavam a uma compreensão do trauma coletivo e aqueles que se dedicavam ao campo teórico e do ensino de história. O campo teórico acabou

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

por acompanhar as discussões públicas que ocorriam na Alemanha sobre o passado recente e incorporaram os novos objetos e abordagens na construção de conceitos fundamentais para o ensino de história, como “consciência histórica” e a “razão histórica”, por exemplo.

O ensino de história de traumas coletivos é, por excelência, interdisciplinar, e deve ser compreendido como transnacional, daí a importância da metodologia comparativa para análise desses processos históricos (KOCKA, 2014, p. 58). Não se busca com isso comparar dor ou sofrimento mediante processos históricos que culminaram em genocídios e violação dos direitos humanos, mas demonstrar a sua complexidade e as formas de compreensão de fenômenos humanos, muitas vezes sem precedentes, como debateu Bauer (2012, p. 30-31).

Seguindo o historiador alemão Jürgen Kocka (2002, p. 45-46), nossa preocupação está menos nas semelhanças e diferenças dos processos traumáticos e mais nas suas interações espaço-tempo. É com essa perspectiva heurística da instituição dos traumas coletivos que conseguimos levantar questões e problemas de análise entendendo que nem toda experiência disruptiva massiva se transformaria para um trauma social.

Como destacou Martins (2019), caso entendamos a consciência histórica como uma expressão que designa “toda consciência que o agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência”, significa que ela está imersa dentro de cada particular ambiente de cultura histórica. Sendo assim, em cada espaço e tempo histórico a consciência histórica dialoga com a memória, produzindo e sendo produzida por ela, como uma referência na (re) elaboração desses passados traumáticos.

Utilizando a terminologia de Hans-Jürgen Pandel (2017, p. 57), pensamos a consciência histórica por meio de sete dimensões: consciência do tempo, sensibilidade para com a realidade, consciência de historicidade, identidade, consciência política, consciência econômico-social e consciência moral. A apropriação dessa definição acaba por ser fundamental para compreender aquilo que Rüsen (2021, p. 17) chamou de “sentido da experiência no tempo”. É por meio do uso da consciência histórica como *Bildung* que se torna possível aplicar ao

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

ensino de história dos traumas coletivos o princípio da “multiperspectividade” (RÜSEN, 2021, p. 17). Esta permite darmos a cada processo uma abordagem singular levando em consideração seu contexto social e cultural. De fato, Rüsen parece ter razão quando aponta que a maioria dos temas “difíceis” ou “dolorosos” são abordados como memória antes mesmo de serem apresentados aos estudantes como história.

Sendo assim, utilizando-se da comparação, pelo entendimento da necessidade de fomentarmos o caráter transnacional da História, nosso entendimento é que necessitamos repensar essa relação de reverência ou, como afirmou Finschelstein (2010), uma quase canonização dos eventos traumáticos, pois isso dificulta a sua compreensão. Problematizar de forma comparativa como se produz a saturação (ROBIN, 2016, p. 302) ou a fadiga desses eventos; e como esse processo leva ao uso banal tanto no cotidiano do quanto na sala de aula, passou a ser um dos elementos fundamentais nas abordagens contemporâneas sobre esses traumas coletivos e essas questões, que somente se tornaram possíveis na medida em que eles se apresentam como questões socialmente vivas.

O entrelaçamento entre os conceitos de consciência histórica e aquilo que se cunhou na República Federal da Alemanha de *Geschichtsdidaktik* (didática da história), englobando as diferentes formas de circulação da história para além da sala de aula, mas em espaços mais amplos e diversos de apropriação da história, como museus, monumentos, televisão, games, teatro, cinema, festas populares e o próprio turismo; são fundamentais para que possamos compreender como esses múltiplos usos produzem aquilo que Simone Schweber (2006, p. 44-49) chamou de excesso de comunicação e consumo dos eventos traumáticos.

Se há hoje uma ampliação significativa de narrativas sobre os passados traumáticos a ponto de quase se constituir um “mercado”, um processo contínuo de reificação do trauma; o dever da “escola” e do professor de história está em proporcionar uma interconexão entre indivíduos e sociedades por meio da reflexão do tempo histórico e da relação entre a experiência e a expectativa. Estes elementos propiciam uma “tática” que possibilita uma melhor compreensão das narrativas históricas e a disputa de um “lugar legítimo” nessa batalha de narrativas sobre os traumas culturais coletivos.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

Imre Kertész (c1998, p. 89 *apud* AYÉN, 2016) afirmou que para se tornar parte da consciência coletiva da Europa e EUA, o Holocausto teve que pagar um preço em troca dessa “notoriedade pública” e esse preço foi o risco da banalização. Nesse aspecto, Schweber (2006) complementa afirmando que os alunos quando entram em contato com traumas coletivos, como o caso do Holocausto, já estão com o olhar banalizado do mundo fora da escola. Portanto, essas diversas representações simbólicas dos sofrimentos sociais e seus usos no campo do ensino de história por meio do uso da consciência e didática da história e de forma transnacional fazem parte do que podemos chamar de novos problemas e abordagens sobre o tema.

Compartilhando da ideia de Jeffrey Alexander (2012, p. 17), se é possível (re) imaginar e (re) apresentar os traumas, as identidades coletivas sofrerão profundas transformações que só serão (re) conhecidas por meio de um ensino capaz de construir um nós nesses diversos enquadramentos simbólicos. Assim, entender como um evento histórico se transforma num trauma e qual seu enquadramento no campo do ensino de história nos obriga a levar em consideração fatores que não estão necessariamente nos manuais ou materiais de ensino, mas antes perpassam a dinâmica e estrutura da sociedade civil e sua relação de ressignificação dos eventos traumáticos em primeira instância.

Há, por parte dos grupos que experienciaram o trauma, um processo de “reinvindicação” por ele, que se dá na esfera pública, tornando-o legítimo e conectando esses indivíduos pela dor e por serem vítimas desse processo. Toda construção social dos traumas coletivos está sujeita a disputa por interesses específicos, seja do ponto de vista ideológico ou mesmo material, por aqueles que se apresentam como os “construtores de sentido” do evento e que buscam, por meio das suas formulações, a aceitação e a legitimação social de suas narrativas.

Com isso, o trauma coletivo torna-se um ato de fala que se institui como uma “narrativa mestra” da história e da identidade de grupos ou mesmo de nações. É depois disso que o trauma começa a circular de forma sistemática dentro das arenas institucionais, sejam elas burocráticas, estéticas, religiosas ou mesmo nos “lugares de memória”.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

O fato é que todo trauma coletivo para ser instituído necessita codificar um “mal” e ao fazê-lo torna-o o centro de gravidade, o símbolo de ressignificação da representação histórica sobre o evento e da identidade dos grupos envolvidos. Essas discussões nos possibilitam pensar a psicologia social e a sociologia cultural dos traumas coletivos como algo muito além do evento Holocausto. Pensar como cada sociedade instituí os seus traumas coletivos, compreendendo como se constroem os espaços públicos de reivindicações sobre o passado; e, ao mesmo tempo, tentando entender como eventos que poderiam ter se tornado traumas coletivos foram socialmente interditados pelos limites de ressignificação de passados dolorosos que a própria sociedade possui, são fatores fundantes dos novos historiadores(as) que se dedicam a essa temática.

Portanto, memória e trauma, não devem ser entendidos como algo meramente individual, mas como uma atribuição socialmente mediada, inclusive pelo campo do ensino de história que ao se utilizar da consciência histórica e da didática da história, acabam por atuar como mediadores desse complexo processo de ensinar sobre os recentes passados dolorosos.

2 - Os temas socialmente vivos, a nova historiografia sobre os genocídios francesa e o ensino de história

Em outubro de 2021, o francês *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)* editou uma coletânea intitulada *Penser les Génocides* com o intuito de atualizar o desenvolvimento das pesquisas sobre essas temáticas. A publicação reuniu contribuições de autores de diversos países sobre variados processos históricos que culminaram em crimes contra a humanidade.

Seguindo as observações do historiador belga *Joël Kotek (2021, p. 115)* nesta coletânea: “Se o judeocídio aparece, por excelência, com um crime de genocídio, então está longe de ser único”; não há dúvidas de que todos esses eventos, incluindo o Holocausto, foram únicos sobre a leitura de uma realidade intransponível, mas comparáveis sobre seus mecanismos de destruição de grupos humanos e de pessoas.

Por isso, empreende em todos os pesquisadores um enorme desafio metodológico, cognitivo, emocional e ético para análise de realidades complexas e em contexto específicos. Em oposição ao senso comum, que tenta pensar ou apresentar a violência em massa por termos de gradação, acreditamos, tal qual Kotek (2021, p. 116), na necessidade de pensar sobre a ideia de “hierarquização”, levando em consideração que todos os crimes não são iguais e, não sem razão, o crime de genocídio é considerado o pior dos crimes contra a humanidade. Isso não nos leva a uma escala valorativa em relação a que crimes seriam mais ou menos “traumáticos”, mas ao entendimento de que não estamos falando de sofrimento ou mesmo em níveis de gravidade, mas de **crimes**. Concordamos com Saul Friedländer (2016, p. 102) ao afirmar que foi no caso do nacional-socialismo e do crime sem precedentes concebido durante sua existência, que a negação da vida e o culto à morte transformaram-se em política de Estado.

As *questions socialemente vives* (QSV) ou *socially acute questions* (SAQ), segundo Jean Simonneaux (2018, p. 149), são utilizadas para designar as questões complexa e/ou controversas que estão inseridas no contexto da vida real. As problemáticas que são colocadas nesse campo estão relacionadas ao ensinar e aprender no tempo presente e fortemente influenciadas pelo desenvolvimento da “tecnociência”. Tanto para Simonneaux quanto para Chantal Pouliot (2017, p. 6-9), as questões podem ser percebidas como “vivas” quando:

- i. geram debates recorrentes na sociedade (geralmente com repercussão midiática e por isso os indivíduos teriam um conhecimento mais superficial sobre os temas);
- ii. se tornam costumazes no meio acadêmico em variadas pesquisas;
- iii. nas salas de aula são percebidos como demanda do seu tempo e com isso se tornam “vivos”.

Quando tratamos dos mecanismos de ativação dessas questões socialmente vivas, temos que levar em consideração todas as interdições que se colocam no campo da sua transmissibilidade, incluindo nesse ponto o ensino de história. Há duas questões que são sempre levadas em consideração quando se trata de um tema socialmente vivo. O primeiro está ligado ao que se chama de

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

“grau de vivacidade” e o segundo é “o risco de ensinar ou transmitir” o que se é capaz de tolerar, seja do ponto de vista individual ou, na maior parte dos casos, coletivo. Todas essas questões são de natureza interdisciplinar e os fatos científicos, mesmo aqueles que são minimamente estabilizados, não são suficientes para lidar com as reações e ressignificações sobre elas.

Fato é que as problemáticas que envolvem as questões socialmente vivas não são tão novas quanto parecem. Encontramos textos e definições que remontam à década de 1990. Alpe (1999, p. 380-381) defendia, por exemplo, que para ser considerada “socialmente viva” uma questão deveria questionar as práticas sociais dos atores envolvidos, referir-se a representações desses atores, ser considerado pelos atores sociais como globalmente importante e estar na grande mídia, de tal forma que os indivíduos que a evocam possam ter o mínimo de conhecimento sobre ela.

Tanto essa definição, como a de Simonneaux, estão inseridas no campo da educação e tem como objetivo a formação de indivíduos engajados socialmente com questões que envolvem os grandes debates do seu próprio tempo. O fato é que quanto mais pública uma questão se torna, mais ela pode ser dramatizada socialmente e produzir interpretações concorrentes com o saber científico, ampliando a sua dimensão por meio de outras narrativas que ao invés de serem complementares, acabam por se tornar concorrentes.

As questões socialmente vivas acabaram por obrigar os historiadores e os educadores a construir novos mecanismos de transmissão, movimentando ferramentas teóricas e metodológicas, para lidar com o que chamamos de “rotinização dos traumas coletivos” nos cotidianos das sociedades. Quando os esforços, por parte do poder governamental ou por agentes localizados da sociedade civil, se mostram incapazes de evocar esses “traumas coletivos” de modo a inseri-los criticamente sem sacralizá-los e torná-los “extraordinários”, eles se tornam banalizados. O que os temas socialmente vivos vêm agregar a nova historiografia dos genocídios e dos traumas coletivos, de uma forma geral, é a percepção de que a ação política e educativa sobre essas questões deve envolver novas formas de responsabilidade moral.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

O debate atual sobre os genocídios e os traumas coletivos ainda persistem no problema da representação e dos limites de sua representação e disputas pela narrativa capaz de apontar a identidade de determinados grupos sociais. Nesse sentido, o trauma coletivo acaba por se tornar uma questão socialmente viva quando há reivindicações sobre o dano a sua representação e memória, sobre aquilo que Alexander (2012, p. 20) definiu de “profanação de algum valor sagrado”. Um trauma coletivo não pode ser mensurado pelo tamanho ou mesmo sentimento de dor por um determinado grupo. Em verdade, ele resulta de um profundo desconforto e de um mal-estar permanente no próprio senso de coletividade, que o evoca permeando de forma profunda sua identidade. Quando esse mal-estar, essa náusea, transbordar para fora do grupo que o reivindica, ele passa a se tornar uma “questão socialmente viva”, ou seja, ele passa a ser ecoado por todos aqueles que não faziam parte do grupo identitário marcado pelo trauma.

Concordamos com Katherine Biber (2009) de que ninguém estuda ou pesquisa temas como o Holocausto “descomprometido”. Browning (2000) alertou que parte da rejeição aos estudos sobre temas como o Holocausto esteve ligado a nosso dever de rejeitá-lo como ato vil para que não fossemos capazes de correr o risco de entendê-lo de forma empática.

O mesmo ocorre com outras temáticas vinculadas aos traumas sociais, como os estudos sobre os genocídios ou sobre os regimes autoritários. Essas temáticas, tal como os estudos sobre o Holocausto, saem dos campos individual e/ou coletivo para se transformarem numa questão socialmente viva. Por isso, devem estar diretamente conectadas ao Ensino de História, visto o interesse social que esses temas despertam em segmentos da sociedade civil.

Considerações finais

O mundo acadêmico, de uma forma geral, construiu a ideia de interpretar os traumas sociais coletivos por meio de um suposto “destino traumático”, em especial, quando se trata de crimes massivos, como debateu Gensburger (2021, p. 193). É como se os traumas coletivos fossem analisados pelo princípio da inevitabilidade.

Uma visão anacrônica da história que ultrapassa a interpretação sobre o fenômeno e perpassa ao campo do ensino. Ao ensinar o Holocausto, por exemplo, como um evento “inevitável”, estamos, como já alertou Gerard Noiriel (2005), cometendo o pecado do anacronismo. Há uma necessidade imperiosa no ensino dos traumas sociais coletivos, que se tornaram “questões socialmente vivas”, de transcender a “catástrofe” para se evitar o que Nietzsche (1998) chamou de “drama do eterno retorno”.

É preciso desconstruir a visão de que não se pode ir além da própria história do trauma, restando apenas o retorno eterno a ele. Esse aprisionamento foi o responsável por fazer do “eterno retorno” o princípio sacralizador dos eventos traumáticos, levando a sua interdição no campo do ensino de história. Os traumas sociais coletivos se transformaram em “questões socialmente vivas” quando a sociedade civil se apropriou desses eventos recusando-se a aceitar que eles seriam tão terríveis que não poderiam jamais serem “nomeados”. Foi a necessidade de dar nome e de retirá-los do “não-referencial” que os tornou uma questão permanentemente viva.

Uma “pedagogia” do conhecimento projetada como um dispositivo de “prevenção” como afirmaram Gensburger, Kévonian e Lefranc (2021), fundado sobre o “passado como experiência”, pressupõe um equívoco, pois funda a concepção de um caminho analítico mecanicista, ambivalente, indeterminado e de trajetórias instáveis. Há que se buscar uma racionalidade cognitiva sobre o papel dos indivíduos, dos atores políticos e sociais não só que viveram processo histórico como testemunha ocular, mas também daqueles que o evocam no presente para que se possa pensar em complexificar essas questões “socialmente vivas”.

É por meio dessa racionalidade cognitiva que será possível buscar no ensino dos traumas sociais coletivos uma cartografia social do tempo que o utiliza como dispositivo para leitura da sua própria conjuntura. A permanente evocação do Holocausto como um processo histórico sacralizado e/ou banalizado demonstra que ele “expirou como patente” e com isso devemos redobrar o cuidado, como alertou Susan Sontag (1984), sobre os seus usos e abusos, como dos demais traumas sociais coletivos, como a escravidão ou o

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

extermínio indígena, numa sociedade de massas que tendem a permitir e normalizar as práticas que tornam esses genocídios possíveis.

Quando um “influenciador e apresentador” (G1, 2022), como Monark, vai a público defender a existência de um partido nazista no Brasil, e prontamente milhares de pessoas e entidades se pronunciam sobre o fato, estão transformando um trauma coletivo, que foi a existência dos fascismos históricos, em uma questão socialmente viva. Mesmo que entidades, políticos e membros da sociedade civil organizada, equivocadamente, evoquem a “liberdade de expressão” para defender este argumento, que é tipificado como crime em nosso país, o que se destaca aqui está no sentimento coletivo de responsabilidade moral sobre o dito que transborda para a sociedade civil como um dever de se posicionar sobre uma questão traumática, mas ao mesmo tempo sacralizada pelo senso comum.

Esses temas, como afirmou Federico Finchesltein (2010), canonizados, foram retirados da sua zona de interpretação acadêmica e jogados para o debate público de forma a serem reapropriados pelos debates do nosso tempo presente. Se concordarmos hoje com as referências a “novas direitas” ou “novos fascismos”, não poderíamos pensar que esses temas não ganhariam novas apropriações e narrativas por meio de atores que buscam legitimação e espaço público. Esse é exatamente o caso do candidato à presidência da França, Eric Zemmour (LEPRINCE, 2019), nas eleições de abril de 2022. Ele retomou teorias dos anos 1950 para defender o passado da ocupação nazista ou mesmo minimizar os danos brutais do caso do Velódromo de Inverno de Paris⁶.

Como demonstrou Malerba (2017, p. 142), o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História apresenta obstáculos no mundo da era digital. A academia deixou de ser a única referência na produção do conhecimento histórico e a sua circulação não se dá mais por meios impressos. Em plataformas digitais, há uma circulação de narrativas e interpretações do

⁶ Foi o maior aprisionamento em massa de judeus na França ocupada entre 16 e 17 de julho de 1942. Os mais de 13 mil presos, incluindo 4 mil crianças foram enviados para campos de transição e em seguida para Auschwitz. A controvérsia envolvendo o candidato da extrema-direita francesa está na sua relativização de que os judeus presos no Velódromo eram ilegais e receberam o mesmo tratamento dos imigrantes ilegais na França.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

passado que desafiam os historiadores, pois, de certa forma, todos podem divulgar suas opiniões sobre os diversos temas, sobretudo os socialmente vivos, como os fascismo históricos, os genocídios, os regimes autoritários ou o Holocausto.

Identificamos uma banalização do debate sobre os fascismos históricos e outros traumas coletivos em nosso tempo presente. Esse contexto foi impulsionado pela disseminação das redes sociais e pelo agir político da “nova direita”, que utiliza sistematicamente as plataformas digitais para desencadear o revisionismo de temas históricos.

As preocupações decorrentes deste cenário, desafiador aos historiadores e ao próprio processo de ensino-aprendizagem, nos motivaram a tracejar as reflexões realizadas neste artigo, que apresentou algumas ponderações sobre o Ensino de História de temas socialmente vivos, em especial, o Holocausto.

Referências

ALBERTI, Verena. Controversies around the teaching of Brazilian ‘Black History’. *In*: KIDD, Jenny; CAIRNS, Sam; DRAGO, Alex; RYALL, Amy; STEARN, Miranda (orgs.). **Challenging history in the museum: international perspectives**. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2014. p. 201-214.

ALBERTI, Verena. **Palestra**. *In*: COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., 17-21 nov. 2014, Caicó, RN. **Anais** [...]. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189?show=full>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ALEXANDER, Jeffrey. **Trauma: a social theory**. Cambridge: Polity Pres, 2012.

ALPE, Yves. **Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société: questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques**. Toulouse : Document de travail, IUFM d’Aix-Marseille, nov. 1999. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dse/95>. Acesso em: 09 fev. 2022.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

AYÉN, Xavi. Imre Kertész, la memoria de los campos de concentración. *In*: LAVANGUARDIA, [Barcelona], 2016. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20160331/40774053657/imre-kertesz-memoria-campos-concentracion-entrevista.html>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BAUER, Yehuda. **Rethinking the Holocaust**. New Haven: Yale University Press, 2012.

BIBER, Katherine. Bad Holocaust art. **Law Text**, Sydney, v. 13, p. 226-259, 2009. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1626500>. Acesso em: 10 jan.2022.

BORRIES, Bodo von. Methods and aims of teaching history in Europe: a report on youth and history. *In*: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. p. 246-261.

BROWNING, Christopher. Interview: Shoah Resource Center, The International School for Holocaust Studies. *In*: THE MULTIMEDIA CD 'ECLIPSE OF HUMANITY'. Jerusalem: Yad Vashem, 2000. p. 01-21.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A raça indesejável. **Revista Pesquisa FAPESP**, [São Paulo], n. 146, p. 12-17, 2008. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-raca-indesejavel/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CARUTH, Cathy. **Listening to trauma: conversations with leaders in the theory and treatment of catastrophic experience**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2014.

CERTEAU, Michel de. **La culture au pluriel**. Paris: Seuil, 1993.

EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. **Research on teaching and learning difficult histories: global concepts and contexts**. New York: Hunter College: City University of New York, 2015. (Caderno de Resumos)

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? Traduzido por Fabrício Coelho.

FINCHELSTEIN, Federico. **El canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeo, 2010.

FRIEDLANDER, Saul. **When memories comes: the classic memoir**. New York: Other Press, 2016.

G1. Quem é Monark: antes de defender existência do partido nazista, apresentador foi de youtuber a podcaster. *In*: G1, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2022/02/08/quem-e-monark-antes-de-defender-existencia-de-partido-nazista-apresentador-foi-de-youtuber-a-podcaster.ghtml>. Acesso em: 09 fev. 2022.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

GENSBURGER, Sarah *et al.* Penser les génocides et les crimes de masse avec les outils ordinaires des sciences sociales. *In*: PENSER LES GÉNOCIDES. Paris: CNRS Editions, 2021. p. 193-214.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2018, p. 139-159.

INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE; ECKMANN, Monique; STEVICK, Doyle; AMBROZEWICZ-JACOBS; Jolanta (eds.). **Research in teaching and learning about the Holocaust: a dialogue beyond borders**. Berlim: Metropol, 2017.

ISRAELI, Raphael. **Old historians, new historians, no historians: the derailed debate on the genesis of Israel**. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2016.

KOCKA, Jürgen. **Historia social y consciencia histórica**. Madrid: Marcel Poin, 2002.

KOCKA, Jürgen. Para além da comparação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 279-286, ago. 2014.

KOTEK, Joel. Génocide, revenir à l'essentiel? *In*: PENSER LES GÉNOCIDES. Paris: CNRS, 2021. p. 115-122.

LEPRINCE, Chloé. Les contre-vérités d'Eric Zemmour sur Pétain et Vichy. **Radiofrance**, [Paris], 2019. Disponível em: <https://www.franceculture.fr/histoire/trois-contre-verites-deric-zemmour-sur-petaain-et-vichy-rassemblement-national>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira História**, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 55-58.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

NOIRIEL, Gerard. **Sur la crises de la histoire**. Paris: Points, 2005.

PANDEL, Hans-Jürgen. **Geschichtsdidaktik eine einführung**. 2. aufl. Fankfurt: Wochenschau Verlag, 2017.

POULIOT, Chantal *et al.* SAQ, SSI and STSE education: defending and extending "science in context". **Cultural Studies of Science Education**, [s.l.]: Springer, v. 15, Sept. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813082>. Acesso em 09 de fev. 2022.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar

Karl Schurster, Rafael Pinheiro de Araujo

ROBIN, Regine. **Memória saturada**. São Paulo: Unicamp, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução Marcos Roberto Kusnick. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história. *In*: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília. **Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. p. 11-20.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPIS**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SCHURSTER, Karl; DA SILVA, Francisco Carlos Teixeira (orgs.). **Ensino de história regimes autoritários e traumas coletivos**. Recife: EDUPE; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2017.

SCHWEBER, Simone. Holocaust fatigue in teaching today. **Social Education**, [s.l.], v. 70, n. 1, p. 44-49, 2006.

SERRANO, Miguel. **Nietzsche y el eterno retorno**. Madrid: Rustica, 2021.

SIMONNEAUX, Jean. **La démarche d'enquête: une contribution à la didactique des questions socialement vives**. Paris: Éducagri Editions, 2018.

SONTAG, Susan. **Sob o signo de Saturno**. Porto Alegre: LPM, 1984.

THE HISTORICAL ASSOCIATION. **The T.E.A.C.H. report: a report from the historical association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history**. United kingdom: [The Association], Sept. 2007. Disponível em: http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

WIEVIORKA, Annette. **The Era of witness**. New York: Cornell University Press, 2006.