



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA – GRAU LICENCIATURA

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

LÍVILA A. S. RAYMUNDO

Foz do Iguaçu
2023

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

LÍVILA A. S. RAYMUNDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula Araujo Fonseca

Foz do Iguaçu
2023

LÍVILA A. S. RAYMUNDO

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula Araujo Fonseca
UNILA

Prof^ª. Dra. Ana Rita Uhle
UNILA

Prof^ª. Dra. Juliana Pirola da Conceição
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): _____

Curso: _____

Tipo de Documento	
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/>

Título do trabalho acadêmico: _____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____ / ____ / ____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a Lívila de 6 anos, que brincava de ser professora.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora Ana Paula Araujo Fonseca cujas aulas de Psicologia da Educação me inspiraram para escrever este trabalho. Em vários momentos eu me deixei fluir livremente na escrita, mas é fundamental ter alguém que te traz de volta para o que realmente importa. Eu diria que nesse processo ela foi minha âncora, me impedindo de ser guiada apenas pela ventania que são as minhas ideias conflituosas.

Agradeço também às professoras da banca avaliadora, tanto pelas aulas que ministraram durante a minha graduação quanto pela presença neste momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

Gostaria de agradecer a minha mãe, Michela Penno, que me proporcionou conforto e segurança durante toda a graduação, mas destaco aqui as noites frias deste último mês nas quais ela deixou lenha perto do fogão para que eu não passasse frio estudando durante as madrugadas. Eu não estaria onde estou agora sem o apoio incondicional da mulher incrível que ela é. Agradeço também a minha avó Vanda, minha segunda mãe, por todas as refeições que ela preparou e também por todas as vezes em que ela me emprestou seus ouvidos para que eu lesse algum trabalho da faculdade, ou até mesmo aquela vez em que eu li um livro inteiro em voz alta com o meu “portunhol” horrível.

Agradeço aos amigos que fiz durante a graduação e cuja amizade eu espero levar para a vida inteira, Karen Gonçalves, Matheus Paiva e Gabriel Cardoso. Alguns me apoiaram dividindo os fardos dessa trajetória, outros me animaram com filmes e sorvete. No fim, posso dizer que as duas abordagens me impediram de sucumbir à tristeza de ter perdido partes significativas da licenciatura devido a pandemia de Covid-19.

Gostaria também de agradecer ao meu padrasto, João Eduardo, por quem tenho enorme carinho e que também me deu um dos presentes mais lindos que eu poderia sequer sonhar, minha irmã e mais fiel companheira Marcelle.

Por fim, agradeço ao grupo coreano *Bangtan Sonyeondan* (BTS) cuja música *Paradise* me ajudou a entender que nos momentos em que eu me senti uma impostora, os momentos em que eu fiquei ansiosa pensando se serei ou não uma boa professora, estava tudo bem parar para respirar, e que mais importante do que ter um sonho é ser feliz em alguns momentos. E eu fui, imensamente feliz, em vários momentos da licenciatura.

ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA¹

Lívila A. S. Raymundo²

RESUMO

A presente pesquisa buscou apresentar e defender a importância da aprendizagem histórica, do ensino de história, para a vida e, principalmente, para o atual cenário educacional brasileiro, desvendando seu caráter de orientação e impulso à mudança e tendo o conceito de trauma como núcleo. Para o trabalho foram utilizadas fontes bibliográficas sobre memória, identidade, pertencimento e didática da história. Por ser um conceito amplamente utilizado pela Psicanálise, ao longo do trabalho buscou-se nessa psicologia um aporte, ainda que superficial, para entender como o trauma opera na psique humana e, a partir dessa apreensão, analisar quais ações, seja no campo mais amplo da historiografia ou no universo mais particular da sala de aula, de fato, colocam a memória dessas experiências de violência em movimento, transcendendo assim a ideia de catástrofe e almejando a reconciliação histórica. Foi por meio de analogias entre duas áreas distintas que a pesquisa percorreu um longo caminho até a elaboração do que poderia ser descrito enquanto um manifesto em defesa de uma educação compromissada com o pensamento crítico, mas que também esteja interessada em todas as construções sociais que atravessam o campo pedagógico, compreendendo a dimensão social, emocional e identitária que envolve os estudantes no processo de aprender história.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; consciência histórica; Psicanálise; memória coletiva.

RESUMEN

La presente investigación buscó presentar y defender la importancia del aprendizaje histórico, de la enseñanza de la historia, para la vida y, principalmente, para el actual escenario educacional brasileño, develando su carácter de orientación y impulso para el cambio y teniendo como núcleo el concepto de trauma. Para el trabajo se utilizaron fuentes bibliográficas sobre memoria, identidad, pertenencia y didáctica de la historia. Por tratarse de un concepto ampliamente utilizado por el Psicoanálisis, a lo largo del trabajo buscamos en esta psicología una contribución, aunque sea superficial, para comprender cómo opera el trauma en el psiquismo humano y, a partir de esta aprehensión, analizar qué acciones, ya sea en el campo más amplio de la historiografía o en el universo más particular del aula, ponen de hecho en movimiento la memoria de esas experiencias de violencia, trascendiendo así la idea de catástrofe y apuntando a la reconciliación histórica. Fue a través de analogías entre dos áreas distintas que la investigación recorrió un largo camino hasta la elaboración de lo que podría describirse como un manifiesto en defensa de una educación comprometida con el pensamiento crítico, pero que también se interesa por todas las construcciones sociales que atraviesan el campo pedagógico, incluyendo la dimensión social, afectiva y identitaria que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la historia.

Palabras clave: aprendizaje histórico; conciencia histórica; Psicoanálisis; memoria colectiva.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História Licenciatura como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em História pela Universidade Federal da Integração Latino-americana.

² Graduanda em História pela Universidade Federal da Integração Latino-americana.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou vincular as discussões próprias da historiografia com as do ensino de história no que diz respeito aos eventos traumáticos, analisando como ocorre o processo de construção da memória oficial, ou memória nacional, desses eventos e o quanto esse processo de enquadramento da memória resvala no papel orientador da aprendizagem histórica, uma vez que o “resultado final” desse processo, inevitavelmente, incide na maneira como se moldam as narrativas históricas dos estudantes. Pode-se, portanto, dizer que a espinha dorsal deste trabalho é o conceito de trauma, pois é a partir desse denominador comum que construiremos nossas reflexões sobre memória, individual ou coletiva, identidade e pertencimento, consciência e aprendizagem histórica.

Por ser um conceito amplamente utilizado pela Psicanálise, ao longo do trabalho buscou-se nessa psicologia um aporte, ainda que superficial, para entender como o trauma opera na psique humana e, a partir dessa apreensão, analisar quais ações, seja no campo mais amplo da historiografia ou no universo mais particular da sala de aula, de fato, colocam a memória dessas experiências de violência em movimento, transcendendo assim a ideia de catástrofe e almejando a reconciliação histórica.

É importante destacar que as analogias feitas entre a História, ou o ensino de história, e a Psicanálise foram elaboradas a partir dos trabalhos das psicólogas Maria Virgínia Filomena Cremasco (2010) e Maria Cristina Machado Kupfer (1989).

Originalmente, a ideia de trabalhar com esse conceito, bem como com outras contribuições da Psicanálise, surgiu de um lugar de menosprezo pela perceptível divisão que se faz no interior da Academia entre as disciplinas específicas da história e o que chamamos de disciplinas didático-pedagógicas. Certa vez um colega do bacharelado comentou em sala de aula que os historiadores escrevem livros de história para ensinar história aos professores. Existe nessa fala uma ideia, talvez explícita, de superioridade em relação à licenciatura, sugerindo que os professores não são, de fato, pesquisadores. Esse foi, na época, o motivo que me levou a buscar no campo do ensino de história uma área dedicada exclusivamente a reflexões sobre o ensino-aprendizagem de temas que evocam uma sobrecarga de emoções.

É claro que a sala de aula não é flutuante, descolada de um tempo e de um espaço. Os alunos são, antes de tudo, cidadãos, eles pertencem a uma nação e estão, portanto, suscetíveis a todas as construções coletivas que se fazem no interior dela, até porque, são essas construções que dão sentido à vida. É por isso que considereei pertinente um exame mais detalhado que levasse em consideração o universo que se desenrola além dos limites das instituições de ensino, dialogando com as reflexões de Michael Pollak (1989; 1992) sobre memória coletiva, memória subterrânea, identidade e pertencimento.

Está presente no trabalho as contribuições de outros autores e autoras que, em maior ou menor grau, foram utilizadas para esmiuçar o que chamaremos de “ideias principais”, ora atuando a nível comparativo, ora deferindo ou indeferindo essas ideias. São eles: José Reginaldo Santos Gonçalves (2015), Matthew Restall (2004), Pierre Nora (1993), entre outros.

Com relação ao ensino de história utilizaremos, principalmente, os trabalhos da historiadora e pedagoga Lidiane Camila Lourençato (2013), do historiador Rafael Saddi (2014) e do pesquisador da didática da história alemã Bodo Von Borries (2011). Nesse segmento do trabalho estará presente uma análise do contexto histórico do surgimento da nova didática da história, bem como a discussão sobre a definição dos conceitos de consciência e aprendizagem histórica a partir da perspectiva de Jörn Rüsen, um dos principais reformadores da didática da história alemã.

Por fim, antes de fazermos uma incursão nas discussões sobre trauma coletivo, memória e ensino de história consideramos importante traçar um panorama educacional que reflita sobre os projetos para a educação que estão em desenvolvimento agora no cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que evidenciamos à qual ideal de educação este trabalho está alinhado.

Cabe ressaltar que ao longo do trabalho praticamente todas as reflexões sobre trauma coletivo tem a experiência nacional-socialista como recorte. Por fim, utilizaremos ao longo da pesquisa o termo Holocausto¹, apenas por se tratar de um trabalho acadêmico com um recorte já muito específico e, também, por ser a denominação mais comum entre os autores referenciados.

2. UM PANORAMA EDUCACIONAL

Se a História — enquanto campo, área ou disciplina — fosse uma religião que acredita em pecados, poderíamos dizer que o pecado original, aquele que atrai os jovens historiadores tanto quanto o fruto proibido atraiu Adão, são os mitos de origem. Marc Bloch em sua *Apologia da História ou o ofício de historiador* (2001) afirma que:

O carvalho nasce da glande. Mas carvalho se torna e permanece apenas ao encontrar condições de ambientes favoráveis, as quais não resultam da embriologia [...] A qualquer atividade humana que seu estudo se associe, o mesmo erro sempre espreita o intérprete: confundir uma filiação com uma explicação. (BLOCH, 2001, p. 58)

¹ O termo holocausto ganhou protagonismo no meio acadêmico, sendo utilizado para se referir, especificamente, ao extermínio em massa de judeus e outras minorias nos campos de concentração. No entanto, a palavra holocausto deriva do grego *holókauston* e remete a ideia de um sacrifício voluntário para Deus, no qual a “oferenda” de sacrifício deve ser consumida pelo fogo. A própria tradução do grego da Torá menciona a crônica em que Deus pede que Abraão ofereça seu filho em holocausto. Nesse sentido, há um termo em hebraico que exprime melhor o significado do genocídio dos judeus, é chamada de *Shoah* (a catástrofe), uma vez que não foi, de maneira alguma, um sacrifício voluntário. Alguns autores entendem que Holocausto ganhou uma dimensão importante nas pesquisas acadêmicas, sendo difícil contestar sua utilização e, portanto, advertem os pesquisadores do tema para terem cuidado com a possível banalização da palavra. DANZIGER, Leila. **Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes**. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, out. 2007.

É com vistas a tentar escapar do “ídolo cronológico da tribo dos historiadores”, assim chamado pelo sociólogo francês François Simiand em sua crítica a história “historicizante”, que o presente artigo irá estruturar-se. Primeiramente, através da discussão sobre o atual cenário educacional brasileiro, evidenciando quais são as condições de ambientes favoráveis para que a educação adquira cada vez mais contornos neoliberais.

Portanto, para o presente trabalho não se faz necessário traçar a genealogia da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) ou do Novo Ensino Médio. O que nos interessa é entender que houve a implementação de uma Base Nacional (2017/2018) e a reforma no Ensino Médio (2017), sendo ambos os processos articulados principalmente por grupos empresariais e instituições privadas.

O que testemunhamos nos tempos atuais poderia ser descrito como o estreitamento entre o público e o privado materializado na instituição escolar. A elite nacional aparentemente não mede esforços para manter sob seu jugo a classe trabalhadora, enfatizando a necessidade de uma escola que prepare os estudantes para os desafios mais imediatos do mercado de trabalho, para as situações cotidianas do seu microcosmo socioeconômico. Essa flexibilização do currículo escolar, por sua vez, só se torna possível através do distanciamento dos conhecimentos sistematizados, “que são aqueles capazes de promover o desenvolvimento de raciocínios complexos e de uma visão de mundo crítica [...]” (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 150-151).

De acordo com Martins (2021) esse discurso, empregado tanto pela elite quanto pelo Estado e seus dirigentes, explicita a adoção do emprego enquanto princípio educativo, e não uma educação pautada pelo trabalho como erroneamente apontamos. Entender a complexidade dessa diferenciação é de suma importância, pois afeta diretamente o campo educacional.

Na acepção marxista, educação e trabalho são processos indissociáveis para a construção do ser social, isto é, os humanos são “[...] reais, [definidos pela] sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram” (MARX; ENGELS, 1984, p. 49 *apud* MARTINS, 2021, p. 8). Nesse sentido, “é o ser humano que produz a própria natureza humana que o identifica [...] é ser que se autoproduz” (2021, p. 8) e, portanto, sendo consciente de que o homem não nasce homem, mas torna-se homem através de processos que o colocam em movimento dialético com a natureza que este se distingue dos demais animais, cuja conformação é garantida apenas pela natureza.

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] necessita aprender a ser homem [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154 *apud* MARTINS, 2021, p. 9).

O trabalho é, portanto, o processo pelo qual o homem garante sua existência, uma vez que é por meio dele que o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, transforma a si próprio continuamente, produzindo em cada geração o homem moderno, atual à sua época.

Por outro lado, emprego também é uma forma de garantir a existência, no entanto, refere-se a existência inserida em um modelo econômico específico, como o capitalismo. Compreender que trabalho não se reduz a emprego possibilita o entendimento de que há formas de organização social que independem da existência do emprego, enquanto o trabalho é essencial para a existência da própria natureza humana, uma vez que é através dele que o ser transforma e modifica a si mesmo e o conjunto de relações do qual ele é o ponto central (MARTINS, 2021, p. 9-10).

Se observarmos o ponto nevrálgico não só dessas mudanças atuais, mas praticamente de todas as reformas educacionais que vem acontecendo desde a década de 90, é evidente que o nosso sistema educacional está emulando o tipo de ensino-aprendizagem que os organismos internacionais de grande peso econômico não só esperam, mas também orientam e exigem.

[...] a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na década de 1990, contribuiu de modo significativo para que houvesse a expansão de orientações nos países em desenvolvimento, colaborando com a aceitação e a permanência das reformas na educação. Entretanto, se sobressai o protagonismo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) enquanto principais organismos internacionais responsáveis por nortear as políticas públicas de educação nos países em desenvolvimento (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 137).

O interesse que esses organismos internacionais têm pelo sistema educacional dos países que estão na periferia do capitalismo é tão somente a manutenção da hegemonia. Essas instituições privadas encomendam pesquisas que corroboram com as falácias da classe dominante, tais como a de que currículos flexibilizados em teoria e voltados para o pragmatismo tecnocrata possibilitam a correção de desvios como a desigualdade social, ao preparar a classe trabalhadora, que verdadeiramente depende desse sistema de ensino público, para engajar nas bancadas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, é interessante olhar para o conceito de Estado formulado pelo filósofo e político marxista Antonio Gramsci (1891-1937). Seu conceito original de Estado formula uma “teoria ampliada” que entende esse Estado enquanto soma entre Sociedade Política e Sociedade Civil, sendo uma interface voltada para o coerção e a outra para a sedução respectivamente. Nesse sentido, enquanto a Sociedade Política detém o monopólio da violência, a Sociedade Civil se impõe “pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Em outras palavras, [...] as políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e

classes sociais sobre o Estado; lembrando que o Estado é a sociedade política e a sociedade civil em seu conjunto (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Estamos falando de um constante resgate de conceitos mercadológicos que há muito tempo pleiteiam a educação, tanto nos níveis básicos quanto no ensino superior, isto porque o processo educativo é um organismo cuja cabeça precisa estar em sincronia com os membros, isto é, não basta definir as competências como fundamento epistemológico de formação dos educandos se este mesmo princípio não é a base da formação dos educadores. Há, portanto, uma reação em cadeia na qual os interesses do capital interferem na formação docente, nos currículos escolares e nos métodos avaliativos.

[...] a BNCC (2017/2018) dá subsídios para as avaliações internacionais, indicando, inclusive, a remodelagem das matrizes de referências dos processos avaliativos no Brasil, preocupando-se com *rankings* internacionais, seguindo os indicativos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como base (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 146).

Todas essas reformas, medidas ou proposições feitas e encabeçadas por essas organizações internacionais manifestam-se na educação através de uma interface empresarial que torna o processo educativo cada vez mais competitivo, cujo objetivo último é a capacitação de mão de obra qualificada, ou seja, o processo que deveria ser intrínseco a formação da própria natureza humana, do ser social, passa a ser um meio para o fim que é o emprego, tornando a escola uma linha de montagem na qual cada indivíduo aprende apenas uma parcela do processo de produção, a que melhor condiz com seu posicionamento no ordenamento social.

No entanto, outra contribuição de Gramsci caracteriza-se pela sua ideia de escola unitária. Nosella e Azevedo explicam a concepção de uma escola unitária a partir da dicotomia entre uma educação “interessada do trabalho” e outra educação “desinteressada do trabalho”, mas, como discutido anteriormente, talvez a melhor definição seja interessada ou desinteressada do emprego, pois o homem é uma produção humana e o trabalho é uma das engrenagens essenciais para a execução desse processo. O que nos interessa nessa teoria é a defesa de uma educação cujo princípio educativo seja omnilateral, ou seja, onde haja a fusão entre teoria e prática, na qual o indivíduo não seja orientado a partir de “dons naturais”, mas na qual é levada em consideração a capacidade inventiva e produtiva de cada sujeito, sem as prisões deterministas da sociedade de classes.

[...] devo dizer que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces [...]. Acredito que, em cada um [...], coexistam todas as tendências, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral (Carta a Júlia, 1/8/1932 — GRAMSCI, 2005, p. 224-225 *apud* MARTINS, 2021, p. 12).

Em outra carta endereçada a sua esposa, Gramsci afirma, através de sua teoria dilatada do Estado, que enquanto o Estado-coerção, a Sociedade Política, interfere de modo concentrado na sociedade, cada indivíduo é, por si só, “um elemento do Estado e, como tal, tem o dever de representar e exercer o poder de coerção, dentro de determinadas esferas, para modificar de forma molecular a sociedade [...]” (GRAMSCI, 1975a, p. 456-457 *apud* NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 28).

A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 31)

É a partir dessas reflexões sobre a atual conjuntura nacional da educação e levando em consideração que a hegemonia pode ser disputada tanto pelo esforço concentrado e universalizante da Sociedade Política, e dos grupos privados que atuam sobre o Estado, quanto pelo esforço molecular e cotidiano de cada indivíduo que o presente trabalho se apresenta, buscando na psicologia as ferramentas para reverter o quadro de mecanização da educação, inserindo o estudante novamente no centro do processo de ensino-aprendizagem, pensando numa perspectiva mais ampla que leva em conta o enquadramento da memória, a aprendizagem histórica e a identidade nacional, mas também pensando no microcosmo que é cada aluno e aluna, não só na sua capacidade produtiva e inventiva, mas também no seu envolvimento emocional com o que está sendo aprendido.

Nas palavras de Nosella e Azevedo, "a revolução é um imperativo educacional cotidiano, prático, molecular" (p. 28) e, afinal, no atual cenário de esvaziamento curricular, obsolescência do pensamento crítico e mercantilização do ensino, o que seria mais revolucionário do que refletir sobre o quanto a (inter)subjetividade dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, isto é, os estudantes, influencia na mobilização da consciência histórica.

3. ENQUADRAMENTO DA MEMÓRIA E TRAUMA

Há um vínculo muito latente entre as pesquisas sobre memória e as pesquisas sobre História Oral, ou mesmo com o que alguns autores chamam de história de vida, esta que é colhida e construída por meio de entrevistas com testemunhas oculares de algum momento histórico considerado particularmente interessante pela historiografia — a depender da conjuntura em que a pesquisa desdobra-se. Inserida nessa dinâmica entre memória, individual ou coletiva, e História Oral está também presente, ainda que de maneira tímida, o *tabu* do trauma, uma vez que as pessoas entrevistadas, em sua grande maioria, vivenciaram uma espécie de ruptura no tecido social, uma

encruzilhada no caminho que é a continuidade e o pertencimento de si, de um grupo, de uma instituição e etc.

O que nos interessa a partir desses trabalhos, primeiramente, é a distinção entre memória e história, feita de maneira eloquente pelo historiador francês Pierre Nora. Ainda que a análise dessa distinção possa parecer condescendente para alguns, é necessário pensar como o antropólogo Ralph Linton, quando este escreveu “muito provavelmente, se habitássemos o fundo do mar talvez a última coisa que descobriríamos seria a existência da água” (LINTON, 1967, p. 125 *apud* MORAIS, 1992, p. 21).

Em *A problemática dos lugares* Nora (1993) afirma que a memória verdadeira é aquela produzida pelas sociedades ditas primitivas ou arcaicas, sendo, portanto, intocada. Essa memória foi construída e selada, isto é, nela não existe a necessidade consciente de enquadramentos, de revisões, de rearticulações. Ela não era negociável e, portanto, não poderia ser manipulada pelos alquimistas que são os historiadores.

Nesse sentido, a história configura-se como esse empreendimento feito em torno de fragmentos de memória, que são os vestígios. Isso implica a impossibilidade de uma reconstrução total do passado, o que parece caracterizar-se enquanto calcanhar de Aquiles da nossa sociedade como um todo, pois há um quê de decepção que germina um sentimento mórbido de esfacelamento da memória, embora nunca tenha sido o papel da história, enquanto ciência, conservar a integridade quase sagrada do que é a memória verdadeira. “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (p. 8-9).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

Nesse sentido, o que o autor defende é a autogestão da memória, a autonomia inerente da memória em seu estado “mais puro”. Isto é, a dinâmica de esquecimento e recordação é, fundamentalmente, operada de maneira inconsciente, sem a imposição ou a persuasão de agentes externos. Ela é manipulável no seu sentido mais orgânico, pois a memória é em si “integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora [...]” (p. 8).

A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une [...] ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A

história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Para Nora a apreensão dessa diferença marca o fim da história-memória. De acordo com o autor uma sociedade completamente historicizada atuaria de maneira dessacralizadora em relação a memória, ou seja, não haveria mais a busca por *El Dorado* que é a ambição de desvendar cada átomo do passado, mas sim a efetiva anulação desse passado. Isto porque o criticismo histórico não aceita a memória espontânea, são como pólos iguais que se repelem. Nesse sentido, a sociedade que vivesse apenas sob o signo da história passaria pelo que o antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2015) afirma ser “o mal-estar no patrimônio”, isto é, o crepúsculo da memória em detrimento da emergência dos lugares de memória, pontos de ancoragem para a memória, não mais inconsciente, vivida e espontânea, mas acelerada, corrompida por disputas, uma transplantação desconfigurada de um tempo não mais alcançável. “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos” (NORA, p. 12).

Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. O sentimento de um desaparecimento rápido e definitivo combina-se à preocupação com o exato significado do presente e com a incerteza do futuro para dar ao mais modesto dos vestígios, ao mais humilde testemunho a dignidade virtual do memorável (NORA, 1993, p. 14).

O efeito colateral desse desmembramento entre memória e história, que deu origem aos lugares de memória, é, evidentemente, o entrelaçamento entre identidade e esses lugares, sejam eles materiais, funcionais ou simbólicos. É sobre isso que o antropólogo José Reginaldo escreve, sobre como nossa sociedade, ao contrário das gerações que nos precederam, não enxerga mais no futuro o progresso e, dando-se conta de que o passado é intangível, vive no presente o “inchaço hipertrófico da função da memória” (NORA, p. 15).

Nesse novo regime, o passado seria obsessivamente reproduzido como objeto de fruição, mas não como base para uma projeção positiva no futuro. O regime “presentista” representa [...] uma crise dessa valorização positiva do futuro e, conseqüentemente, uma ênfase excessiva no presente. O futuro vem a ser inibido em favor de um passado que invade o presente na forma de “patrimônios”, ou na forma de objetos e formas de vida que são colecionados e expostos em museus e em espaços musealizados das cidades, para serem apreciados e consumidos num presente que se configura como eterno (HARTOG, 2003, p. 207-218 *apud* GONÇALVES, 2015, p. 217).

Essa discussão torna-se interessante para o presente trabalho na medida em que o autor descreve como práticas de conservação e de destruição coexistem no campo patrimonial. Percebe-se, através do excerto acima citado, que a função de bastião da identidade é combinada com a ilusão de controle sobre o tempo histórico. Cabe ressaltar que esses usos do patrimônio são, majoritariamente, restritos à lógica ocidental. Nesse sentido, o autor empresta o conceito de mal-estar proposto por Freud em seu *O mal-estar na civilização* (1930) para falar sobre como o

instinto de vida e o instinto de morte são forças conflitantes que atravessam as categorias que estão sob o guarda-chuva metafórico que são os lugares de memória.

Por mais paradoxal que essas forças possam parecer, é necessário aceitar que elas convivem intensa e necessariamente. De acordo com o autor, quanto mais combatido esse impulso para a violência e a destruição mais ele se fará presente, de maneiras implícitas ou explícitas. O próprio Pierre Nora declara que o essencial ao ofício do historiador é a destruição controlada (NORA, p. 15). A incursão nesse debate sobre patrimônio faz-se necessária na medida em que Gonçalves parece insinuar que essas forças conflitantes poderiam ser comparadas às pulsões de vida e à pulsão de morte. No entanto, se a intenção é uma aproximação com a Psicanálise para entender esses fenômenos o mais correto seria observá-los enquanto oposição entre princípio do prazer e princípio da realidade. Isto porque o princípio da realidade é o que gerencia as pulsões de conservação, o que liga o indivíduo, operando de maneira consciente, à realidade, enquanto o princípio do prazer age pelo impulso, sendo apenas pulsão.

Delinear essa diferença é importante, mesmo no contexto metafórico, porque a pulsão de morte (Tânatos), como o próprio nome sugere, é o impulso que coloca o ser em um estado semelhante à morte, ou seja, é algo que estabelece a inércia. Contrariamente, o conflito entre as pulsões de vida (Eros) é algo que coloca o ser em movimento (KUPFER, 1989, p. 54-56).

Nesse sentido, a destruição pode ser uma fonte de prazer, ainda que, paradoxalmente, envolva algum grau de desprazer. Este será menos intenso, pois, paralelamente, oferece uma forma de benefício secundário. Nesse caso, estamos falando de “um menor desprazer”.

Exemplo oferecido pelo próprio autor é o caso dos Batammariba, que vivem no noroeste da África. Seu nome significa “aqueles que são os verdadeiros arquitetos da terra” (BLIER, 1987, p. 2 *apud* PEEK, 2004, p. 24, tradução nossa)², sendo, portanto, reconhecidos pela sua arquitetura singular, esta que foi tombada como patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No entanto, a percepção nativa sobre as residências é comparável com a biologia humana, nesse sentido, as casas possuem um ciclo de vida, cujo fim é a morte. Esse ciclo está interligado com a biografia do homem mais velho da família, portanto, quando este morre a casa deve, necessariamente, ser destruída pelos descendentes. Isso, obviamente, entra em conflito com as políticas de preservação e conservação do patrimônio.

Se analisarmos esse conflito entre cosmologia nativa e preservação institucionalizada sob a metáfora anteriormente proposta fica evidente que a destruição é algo que coloca essa comunidade em movimento, principalmente porque os descendentes utilizam os pedaços da construção para

² PEEK, Philip M., YANKAH, Kwesi. **African Folklore: An Encyclopedia**. Routledge, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com/books?id=SmmUAgAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=the+batammaliba&source=bl&ots=8HwjWaue4S&sig=oOdNlw6BZuOimI-nax73vjMpRq0&hl=en&sa=X&ved=0CEsQ6AEwCWoVChMlu5278ueYyQIVRuomCh3ltA#v=onepage&q=the%20batammaliba&f=false>>. Acesso em: 1 mai. 2023.

erigir sua própria residência. Talvez um exemplo mais recente sejam as intervenções que ocorreram ao redor do mundo nos monumentos que representam alguma personagem que perpetrou, em algum nível, a violência no sul global, tais como o bandeirante Borba Gato³ e o rei belga Leopoldo II⁴. Portanto, não se trata de inércia, mas de mudança, de memória subterrânea e, principalmente, de uma destruição que envolve ganhos para as vítimas de uma história traumática, nesse caso, para as vítimas de processos colonialistas.

O segundo ponto que merece especial atenção nas pesquisas desenvolvidas sobre memória e história de vida são, justamente, os elementos constitutivos da memória, esmiuçados pelo sociólogo austríaco Michael Pollak (1989;1992). Pollak inicia sua conferência em solo brasileiro, de acordo com a transcrição de 1992, de uma maneira bastante simplista, chamando a atenção para o caráter coletivo da memória. Ora, depois de analisar a crise identitária e de regime temporal originada pelo medo do esfacelamento que abate a sociedade ocidental como um todo, nós já presumimos que a memória não se restringe ao pessoal, ao individual. No entanto, algo elementar nessa questão que Pollak opta por lançar luz é o debate que existe sobre a construção dessa memória comum, se ela é o que Maurice Halbwachs afirmou ser uma “comunidade afetiva” ou se ela é uma força opressora e uniformizante que se impõe sobre os elos mais fracos dessa comunidade.

Para Pollak é fundamental entender que a memória é um constructo social coletivo que sofre flutuações, transformações e mudanças constantes. Essa característica maleável da memória é o estopim para entender esse fenômeno enquanto algo passível de negociações. Talvez a memória e a cultura sejam as produções humanas, mas não limitam-se aos humanos, mais difíceis de se defender no tribunal da história, pois durante muito tempo foram consideradas como força determinista que não abriga transformações, por isso é tão difícil desestigmatizar a história oral ou compreender que a cultura, para além do costume e da tradição, leva em consideração questões imediatas e específicas de uma época. Nesse sentido, ainda que haja essas flutuações, é, também,

³ No dia 24 de julho de 2021 um grupo de ativistas conhecidos como Revolução Periférica ateou fogo na estátua erigida em homenagem ao bandeirante Manuel de Borba Gato (1649-1718). A estátua foi inaugurada em 1963 e é obra do escultor Julio Guerra (1912-2001), estando localizada no distrito de Santo Amaro-SP. De acordo com o El País, o monumento faz parte de uma construção heróica da figura do bandeirante, realizada na época da Revolução de 1932. No entanto, há muito tempo diversas categorias contestam essa homenagem e representação positiva, uma vez que os bandeirantes foram responsáveis pela captura e escravização de negros e indígenas. MERCIER, Daniela. “Estátua de Borba Gato, símbolo da escravidão em São Paulo, é incendiada por ativistas”. *El País*, 24 jul. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-24/estatua-do-borba-gato-simbolo-da-escravidao-em-sao-paulo-e-incendiada-por-ativistas.html>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

⁴ Em 2020 o assassinato de George Floyd em decorrência da violência policial estadunidense gerou uma onda de protestos que ficou conhecida como *Black Lives Matter*. As manifestações coletivas, que giraram em torno do combate ao racismo, por sua vez, culminaram na intervenção pública em diversos monumentos que representam o passado racista e colonial da América e da África, dentre elas a estátua do rei Leopoldo II, localizada na Antuérpia. De acordo com o G1, o monarca é especialmente lembrado pela colonização do Congo, transformando o país em sua propriedade particular e sendo responsável por um dos maiores genocídios da humanidade. PRESSE, France. “Cidade da Bélgica retira estátua de polêmico rei, após protestos antirracistas”. *G1*, 9 jun. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/09/cidade-da-belgica-retira-estatua-de-polemico-rei-apos-protestos-antirracistas.ghtml>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

imprescindível entender que em muitos casos há marcos ou pontos que são invariantes, que não se submetem à dialética do *eu* e do coletivo. Por exemplo, para construir a memória coletiva oficial, isto é, a memória nacional é indispensável que as lembranças dos *outros* tenham suficientes pontos de contato com as lembranças individuais do *eu*, para que a criação dessa base comum abarque o menor número de contradições e problemáticas possíveis.

É como se, numa história de vida individual — mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente — houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa [...] (POLLAK, 1992, p. 201).

O primeiro elemento constitutivo da memória, de acordo com Pollak, são os acontecimentos, tanto os vividos pessoalmente quanto os que o autor chama de “vividos por tabela”. Os acontecimentos vividos por tabela são aqueles frequentados pela coletividade ou grupo ao qual o indivíduo pertence, ou, também, aqueles que se desenrolaram no mesmo espaço-tempo, ainda que numa localidade longínqua. Isto é, todos os acontecimentos pessoais somados aos acontecimentos cuja magnitude penetrou na experiência de vida dessa pessoa, ganhando dimensões simbólicas na trajetória dela a ponto de dar a impressão de que ela está inserida materialmente no universo deles.

Ponto chave nessa análise é a inserção dos acontecimentos que possuem esse mesmo impacto, porém, não pertencem nem ao campo da experiência vivida nem ao mesmo recorte espaço-temporal. Nesse sentido, estamos falando da memória herdada, um fenômeno de projeção e identificação com um passado que ocorre tanto pela influência da socialização política quanto pela influência da socialização histórica (1992, p. 201).

O segundo elemento são as personagens e o terceiro os lugares. Esses elementos, por sua vez, também envolvem uma interface pessoal — no sentido de ocorrer na experiência de vida — e uma interface de influência resultante do processo de solidificação da memória. Talvez poderíamos dizer, inclusive, que esse processo de solidificação ocorre tanto em níveis regionais quanto numa “escala global”, exemplo latente é a dimensão que o Holocausto adquire na consciência histórica tanto do norte quanto do sul global, assumindo, inclusive, uma singularidade que já foi criticada por Aimé Césaire em seu *Discurso sobre o colonialismo* (1978)⁵.

Os lugares de memória de um grupo, sejam as comemorações ou os lugares distantes que possuem uma dimensão simbólica e ritualística para a coletividade na qual o indivíduo está inserido, são, mais uma vez, prova cabal do caráter hereditário da memória, mas, também, são uma

⁵ “Sim, valeria a pena estudar clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu demônio, que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo, o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas que até aqui só os árabes da Argélia, os coolies da Índia e os negros de África estavam subordinados” CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978, p. 18.

evidência do quanto a memória se constitui enquanto elemento intrínseco e essencial para o sentimento de pertencimento, este que, por sua vez, está intimamente ligado ao processo de construção da identidade.

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos [...] são portanto transferências, projeções (POLLAK, 1992, p. 202).

Um exemplo citado pelo autor envolve, precisamente, memórias traumáticas. De acordo com Pollak na França ocorreu um fenômeno de fusão entre a Primeira Grande Guerra (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma das explicações repousa no fato de que a Primeira Guerra foi mais devastadora, uma experiência histórica que imprimiu uma sensação de ruptura maior. “As memórias individuais e a atuação das associações de ex-combatentes juntavam-se para atribuir à Primeira Guerra um peso maior para a história da França do que a da Segunda, através de uma memória mais traumática, ligada ao número de vítimas” (1992, p. 203). Com isso, as vítimas da Segunda Guerra passaram a ser assimiladas às da Primeira.

Outro exemplo de projeção herdada oferecida pelo autor é a descrição que os jovens da Normandia, testemunhas oculares, fizeram a respeito dos capacetes usados pelos soldados alemães.

Numa série de entrevistas que fizemos sobre a guerra na Normandia, que foi invadida em 1940 pelas tropas alemãs e foi a primeira a ser libertada, encontramos pessoas que, na época do fato, deviam ter por volta de 15, 16, 17 anos, e se lembravam dos soldados alemães com capacetes pontudos (*casques à pointe*). Ora, os capacetes pontudos são tipicamente prussianos, do tempo da Primeira Guerra Mundial, e foram usados até 1916, 1917. Era portanto uma transferência característica, a partir da memória dos pais, da ocupação alemã da Alsácia e Lorena na Primeira Guerra, quando os soldados alemães eram apelidados de “capacetes pontudos”, para a Segunda Guerra (POLLAK, 1992, p. 202).

Em termos de organização da memória, tanto individual quanto coletiva, são esses fragmentos de experiências que desvendam o caráter seletivo da memória. Bem, já discutimos anteriormente as flutuações que ocorrem na estruturação da memória, o que não foi apresentado ainda, mas é tão importante quanto, é entender que as negociações e mudanças que atravessam a memória, principalmente a coletiva e, especialmente, a memória nacional, não estão desvinculadas da conjuntura em que essa solidificação ocorre. Isto é, elas também “[...] são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (1992, p. 204).

Pollak escreve mais detidamente sobre a seleção e a interferência do momento histórico na construção da memória nacional quando debruça-se para analisar os silêncios, os não-ditos. Antes de oferecer os exemplos que irão elucidar como memória, trauma e silêncio estão costurados no tecido social que foi, em algum momento, rasgado pela lâmina de um episódio sensível, é

indispensável entender como o conceito de identidade é basilar para o sentimento de pertencimento e continuidade, tanto do indivíduo quanto do grupo afetado por esse evento.

Nesse sentido, a identidade também caracteriza-se enquanto processo coletivo aberto à flutuações e mudanças. Portanto, ela não deve ser considerada como essência de uma pessoa ou grupo. Isto é, se a identidade é maleável e negociável, considerá-la uma essência incorreria no erro de fixar uma ideia imutável do que é determinada pessoa ou grupo, sem levar em consideração o diálogo entre subjetividade e alteridade que existe no interior de sua fabricação.

Nesse contexto, a identidade caracteriza-se pela imagem de si, para si e para os outros. Partindo da Psicanálise, Pollak define três elementos que seriam essenciais para a construção da identidade: a unidade física, que nada mais é do que o sentimento de possuir fronteiras físicas, como o corpo de uma pessoa, ou fronteiras de pertencimento a um grupo, no caso de um coletivo. A continuidade dentro do tempo, tanto no sentido físico quanto no moral e psicológico. E, por último, o sentimento de coerência, no sentido de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. Pollak também destaca que casos de ruptura com o sentimento de unidade ou continuidade podem gerar fenômenos patológicos (1992, p. 204).

A memória é entendida então como essência do sentimento de identidade, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, pois é ela que permite o sentimento de continuidade e coerência de um sujeito ou grupo no processo de reconstrução de si. Sendo a identidade a imagem de si, para si e para os outros, é importante frisar que há nessa dinâmica de reconstrução um *outro*.

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Portanto, pode-se dizer que no quadro mais geral de vítimas de um evento histórico traumatizante há uma parcela que sofre o trauma duplamente, isto é, ela é vítima do evento, mas também é vítima da solidificação da memória nacional. Isto porque a memória que elas têm do evento traumático figura o campo do subterrâneo e do clandestino. Se compararmos esse processo de organização da memória coletiva com a organização da memória individual encontramos um ponto em comum, que é a seletividade. Contrariamente, essa mesma seletividade é o que distingue as duas categorias. Em outras palavras, em ambos os casos existem lembranças e esquecimentos, mas a nível individual isso ocorre de maneira inconsciente, o indivíduo não tem, efetivamente, controle sobre o que ele quer lembrar e o que ele quer recalcar. No entanto, a seletividade da memória nacional é tanto consciente quanto intencional (1992, p. 204).

No entanto, nem só pela lógica da coerção nem pelo zelo ao que Halbwachs definiu como “comunidade afetiva” pode-se explicar o porquê da marginalização da memória dessas vítimas,

“[...] a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil” (POLLAK, 1989, p. 5).

O que ocorre em muitos desses casos é um conflito entre grupos minoritários e sociedade englobante. Isto é, um conflito entre as diferentes camadas da própria sociedade civil. De acordo com Pollak, por exemplo, quando a minoria judia deportada regressa dos campos de concentração o primeiro culpado a ser apontado não é, de fato, o perpetrador do “crime” — a Alemanha nazista, mas sim aqueles que ao fabricarem a memória nacional ocultaram, propositalmente, os deslizamentos cometidos em nome de uma resistência. Essas vítimas se veem então na posição inversa, talvez para se proteger talvez para proteger a sociedade que acaba de se reerguer, elas optam por “soterrar” a memória traumática, isto porque, no momento do seu retorno, a solidificação da memória já está posta a luz e essa sociedade já está exaurida, tanto pela experiência vivida quanto pela reprodução dessa experiência para fins de construção da memória.

É sabido que a administração nazista conseguiu impor à comunidade judia uma parte importante da gestão administrativa de sua política anti-semita, como a preparação das listas dos futuros deportados ou até mesmo a gestão de certos locais de trânsito ou a organização do abastecimento nos comboios. Os representantes da comunidade judia deixaram-se levar a negociar com as autoridades nazistas, esperando primeiro poder alterar a política oficial, mais tarde “limitar as perdas”, para finalmente chegar a uma situação na qual se havia esborado até mesmo a esperança de poder negociar um melhor tratamento para os últimos empregados da comunidade (POLLAK, 1989, p. 6).

Outro exemplo de fabricação da memória coletiva que envolve sentimentos de culpa e vergonha é a elaboração do *Códice florentino*, ou *Historia general de las cosas de Nueva España* (1547-1579), documento etnográfico organizado pelo frade franciscano Bernardino de Sahagún — considerado o “primeiro antropólogo” — e elaborado com a ajuda de informantes nativos de Tlatelolco, que conta com ilustrações e trechos escritos tanto em *nahuatl* quanto em espanhol. O que nos interessa nessa obra é a construção da imagem do imperador asteca Montezuma, na medida em que nela é identificável um esforço coletivo em estigmatizar a figura do imperador enquanto colaborador dos colonizadores.

Se no caso do nazismo a tentativa de resistência da comunidade judia precisou ser ocultada por despertar esses sentimentos negativos, no código a mesma tentativa de resistência é evidenciada para fixar a ideia de um dirigente indígena que é responsável pela miséria da comunidade nativa, na medida em que deixa-se levar por presságios. Portanto, entre os dois casos existe um ponto em comum, que é, num primeiro momento, não atribuir a culpa ao verdadeiro perpetrador do crime, que nesse caso são os espanhóis — estes que invadiram, conquistaram e colonizaram, mas sim ao imperador que ao adotar a via apaziguadora resguardou a vida comunitária, evitando uma declaração formal de guerra (RESTALL, 2004, p. 167-180).

Os mesmos franciscanos que difundiram o mito de Quetzalcoatl divulgaram também a história dos agouros, com o fim de promover a ideia de que a conquista era providencial. Motolinia comentou aqueles agouros em sua crônica na década de 1540, quando se elaborou o *Códice florentino*, provavelmente eram já moeda comum entre nahuas e espanhóis, e se haviam codificado como um sistema de oito presságios, repletos de detalhes emprestados da literatura europeia medieval. Os vaticínios eram um elemento comum na literatura europeia e na americana indígena dos séculos XV e XVI, de modo que não é estranho que tal versão fosse aceita sem reticências. Tal aceitação formava parte da difusão do mito da devastação indígena e do mito do colapso psicológico de Montezuma, mas não existem provas que endossam este último aspecto. (RESTALL, 2004, p. 167, tradução nossa)

Outro exemplo oferecido por Pollak é a situação dos homens da Alsácia-Lorena recrutados à força pelo Terceiro Reich. De acordo com o autor, após o fracasso do recrutamento voluntário, no início da Segunda Guerra, o recrutamento forçado foi decidido por decretos de 25 e 29 de agosto de 1942. Apesar dos inúmeros atos de revolta, resistência e desobediência que apresentam-se como uma clara evidência do caráter coercitivo desse recrutamento, após a guerra, houve a discussão sobre o grau de comprometimento e colaboração desses homens. Capturados pelo Exército Vermelho, após a vitória soviética, “muitos morreram ou regressaram apenas em meados de 1950” (POLLAK, 1989, p. 7).

O que nos interessa a partir desse exemplo é entender como a construção da memória nacional alemã transformou a experiência desses homens em uma memória clandestina, marginalizada, na medida em que concentrou seus esforços para evidenciar a barbárie russa ou até mesmo a indiferença francesa. Dos exemplos citados, com exceção do caso mexicano, podemos concluir que a memória subterrânea constitui-se a partir do sentimento de abandono que algumas vítimas experienciam mesmo após o trauma, praticamente vivendo-o duas vezes. Isto porque o evento em si, a participação na guerra, por exemplo, já configura-se enquanto uma experiência dolorosa, mas, mesmo após a “finalização” desse capítulo, essas vítimas ainda precisam lidar com o sentimento de culpa e vergonha de si mesmas.

O próprio termo cunhado para fazer referência a esses homens alsacianos é um indicativo desse processo de negligência e culpabilização das vítimas, "*Malgré-nous*", cujo significado literal poderia traduzir-se como “contra nossa vontade”, apesar do seu significado figurativo estar mais próximo de “nós que somos forçados contra a nossa vontade”.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum [...] eis as duas funções essenciais da memória comum. Ainda que quase sempre acreditem que “o tempo trabalha a seu favor” e que “o esquecimento e o perdão se instalam com o tempo”, os dominantes frequentemente são levados a reconhecer, demasiado tarde e com pesar, que o intervalo pode contribuir para reforçar a amargura, o ressentimento e o ódio dos dominados, que se exprimem então com os gritos da contraviolência (POLLAK, 1989, p. 9).

Mais uma vez é salutar evidenciar que a diferença presente nos dois exemplos acima citados é que no caso da memória coletiva alemã houve uma tentativa de forjar um mito para eliminar o estigma da vergonha, enquanto no caso indígena-franciscano se forjou um mito para estigmatizar o imperador e reforçar a narrativa de passividade indígena diante de uma conquista providencial. No entanto, ambos possuem a intenção de suavizar a culpabilidade de um grupo que, de fato, teve uma parcela significativa de participação.

Cabe também ressaltar que essas memórias varridas para debaixo do tapete da historiografia e da memória enquadrada estão longe de serem esquecidas, elas são transmitidas oralmente entre gerações e aguardam o momento certo para brotarem entre as rachaduras da memória oficial. Isso porque, por mais coesa que essa memória seja, ela possui brechas causadas justamente pelas lacunas do silêncio. A própria iminência da morte conduz as testemunhas oculares a inscreverem suas lembranças contra o esquecimento. Porém, é o intervalo desse silêncio que produz ressentimentos capazes de originar as reivindicações e contestações mais inesperadas.

[...] as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade [...] o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural [...] nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada (POLLAK, 1989, p. 11).

Nesse sentido, Pollak sugere que a operação inversa ao enquadramento seria esse trabalho de transmissão oral ou íntima da memória. Isso porque a análise desse enquadramento é um estudo feito de cima para baixo com o objetivo de entender a dialética inserida na construção da memória coletiva. Já a história oral, partindo de memórias individuais, desvenda o trabalho psicológico que esses indivíduos precisam realizar para balancear a sua experiência silenciada com a legitimidade de um passado que a memória coletiva fixou. Esse trabalho psicológico, assim como no caso da memória oficial, envolve um equilíbrio ainda mais precário para manter sua coerência, pois possui contradições, tensões e feridas ainda mais agudas, alimentadas pelo intervalo de tempo que perdura até sua irrupção.

4. TRAUMA, APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A emergência da nova didática da história (*Neu Geschichtsdidaktik*) na Alemanha Ocidental resume-se, fundamentalmente, a uma crise epistemológica. Isto é, após a finalização da guerra o governo da Alemanha buscou encerrar esse episódio, considerando-o um mero desvio no percurso da nação. O que acontece, a partir dessa recusa de tratar a história recente, é, evidentemente, a

inevitável obsolescência da história e, conseqüentemente, do ensino de história, uma vez que a ciência histórica deixa de ter um propósito de orientação, perdendo sua importância social (SADDI, 2014, p. 136).

A crise, que se tornou evidente no final dos anos 60, era também de legitimidade. Mais uma vez a história se viu encurralada pela sociologia, uma ciência mais nova do que ela. A sociologia acompanhou as mudanças do pós-guerra, a história, no entanto, permaneceu nos mesmos moldes, aponta sarcasticamente o autor, frequentados por Hitler. Nesse sentido, a crise da ciência histórica na Alemanha agiu como um combustível que alimentou o conflito geracional que já se desenrolava no país. Esse conflito, a princípio, era sobre o descaso que a geração nascida na “era de ouro” (1950-1973) do pós-guerra possuía em relação ao trabalho, aos vínculos empregatícios, e a geração que precisou passar pela escassez e o desemprego das duas guerras mundiais, bem como do período entreguerras.

[...] esta nova geração crescia sob uma Alemanha ocupada, dividida em duas, e, ao mesmo tempo, era obrigada a carregar o fardo de ser alemão depois de Hitler. Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas, por outro, acabava inevitavelmente por ser culpada pelo Holocausto (ELIAS, 1997; BORRIES, 2001; SYWOTTEK, 1974 *apud* SADDI, 2014, p. 136).

Portanto, ao longo da década de 70 essa nova geração exigia o debate sobre a experiência nacional-socialista. Somada a essa reivindicação estava a perda sucessiva do espaço há muito tempo consolidado pela História, enquanto disciplina e ciência. Talvez possamos dizer que a última vez que a história se viu tão ameaçada pelas ciências vizinhas foi na década de 1920, quando praticamente todas as áreas voltaram-se para criticar a história “historicizante” da Escola Metódica, grandemente inspirada pelo historiador alemão Leopold von Ranke.

É nesse contexto de crise geracional e legitimatória que um grupo de historiadores lançou-se ao empreendimento de renovar a ciência histórica, principalmente no âmbito do ensino-aprendizagem. Dentre esses autores o mais destacado no Brasil é o historiador e filósofo Jörn Rüsen, no entanto, sua enorme difusão entre os pesquisadores da didática da história brasileira deve-se ao fato de que poucos trabalhos desta disciplina foram traduzidos do alemão. Costumamos atribuir a Rüsen o mérito de criar o conceito de consciência histórica (*Geschichtsbewusstsein*), porém, o conceito deriva da produção de seus contemporâneos, sendo apenas aprofundado por Rüsen (SADDI, 2014, p. 134).

Essas traduções limitadas também sugerem a falsa impressão de que a didática da história foi uma disciplina com produções homogêneas quando, na verdade, os autores alemães dos anos 70 possuíam várias divergências, marcadas principalmente pelos seus posicionamentos políticos. De acordo com Bodo Von Borries havia dois extremos no interior da nova disciplina: o campo emancipatório e a posição liberal-conservadora. No centro estavam os autores cuja produção girava

em torno do conceito de consciência histórica, este grupo foi o que alcançou maior êxito em finais dos anos 70 (BORRIES, 2001 *apud* SADDI, 2014, p. 138).

Até mesmo no interior do grupo que ocupa o centro dessa topografia havia conflitos. De acordo com Saddi (2014) os autores que centraram suas pesquisas em torno da consciência histórica buscaram entender e evidenciar a especificidade da formação histórica, e é a partir dessas formulações que surgem os “conflitos”. Rolf Schörken, por exemplo, em seu artigo publicado em 1972, sugere que a didática da história deve estabelecer um processo de mediação entre sujeito e objeto, não só interagindo com as duas extremidades desse processo, mas também com o meio histórico no qual essa mediação se desenvolve (SHÖRKEN, 1972, p. 82 *apud* SADDI, 2014, p. 139).

Rüsen, no entanto, rejeita essa ideia, uma vez que ele não entende a história enquanto algo “acabado”, cabendo ao sujeito apenas a tarefa de receber suas informações. Para ele, a história configura-se enquanto uma “reconstrução narrativa do próprio homem” (SADDI, 2014, p. 139) e embora exista um vínculo entre didática da história e consciência histórica, a última não deve ser entendida como objeto de investigação da primeira, uma vez que o conceito, em si, é “muito amplo para delimitar a tarefa da didática da história” (RÜSEN, 2006 *apud* SADDI, 2014, p. 140).

Nesse sentido, podemos definir, superficialmente, a consciência histórica, a partir das contribuições de Rüsen, enquanto “capacidade inerente aos seres humanos de orientação no tempo”, e, ao transformar essa noção em tema da didática da história, ela também passa a ser considerada “a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e porque ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56-57 *apud* GONÇALVES, 2018, p. 568).

[...] 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 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 (SCHURSTER; ARAUJO, 2022, p. 9).

De acordo com Lourençato (2013), Rüsen entendia a consciência histórica como um “modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente” (p. 3).

Ele afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática [...] a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica [...] (LOURENÇATO, 2013, p. 3).

Portanto, “a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (RÜSEN, 2010, p. 74 *apud* LOURENÇATO, 2013, p. 3). No entanto, a narrativa só é considerada histórica quando constitui-se enquanto uma interpretação do passado que, por sua vez, transforma-o em presente, isto é, o passado passa a dar sentido para o presente, oferecendo orientação e até mesmo motivação. Conseqüentemente, a relação do homem com o mundo passa a ser regulada pelo tempo (RÜSEN, 2001, p. 155-156 *apud* LOURENÇATO, ano, p. 4). Nesse sentido, voltamos para a máxima de Marc Bloch, quando este escreveu que a história é “uma ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 67).

O trabalho de Bodo Von Borries (2011) é erigido a partir da perspectiva de Rüsen sobre consciência e aprendizagem histórica. Nesse sentido, é comum encontrar em alguns artigos a ideia, errônea, de que ele integrou o grupo de pesquisadores dos anos 70. Von Borries também é pesquisador da didática da história alemã e seus trabalhos, consideravelmente mais recentes, ajudaram a popularizar no Brasil as ideias dos renovadores da didática e da ciência histórica.

Em seu artigo *Coping with burdening history* o autor elabora uma série de formas afirmativas de lidar com temas onerosos, que representam algum tipo de fardo, especialmente para a sociedade na qual os alunos estão inseridos, ao mesmo tempo em que evidencia as formas deficitárias para o processo de ensino-aprendizagem, exemplificando o porque delas não serem consideradas formas saudáveis de enfrentamento de uma história traumática.

Para o autor as formas saudáveis são aquelas cujo objetivo é a reconciliação histórica, o que já descarta qualquer ideia de inversão histórica, que nada mais é do que um duplo processo de nutrição tanto de um rancor quanto de uma esperança de que os perdedores, em algum momento, conseguirão sublevar-se, assumindo a posição de vencedores e reescrevendo a própria história, bem como a história de seus inimigos. Essa é uma forma deficitária porque insere os indivíduos e as sociedades num ciclo vicioso de inimizades e o objetivo da *burdening history* é, justamente, alcançar a reconciliação histórica para que os já não mais “vencedores” e “perdedores” possam construir um futuro em comum.

Portanto, a partir dessas recomendações, o autor deixa explícito que aprender história vai além de um processo puramente cognitivo. Para além da investigação científica, o processo de aprendizagem da disciplina, principalmente quando o tema é um evento traumático, envolve conflitos mentais e, inevitavelmente, mudanças. No entanto, mesmo lidando com um tema muito explorado pela Psicanálise, o trauma, Von Borries parece não querer instrumentalizar esse conjunto de teorias a seu favor. Embora ele a mencione em alguns trechos, e também pontue o vínculo entre os sentimentos de vergonha e culpa ao trauma coletivo, é compreensível que não haja um aprofundamento, uma vez que a Psicanálise “não pode servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional” (KUPFER, 1989, p. 59). Isso explica a reticência que

os educadores têm em relação a ela, mas não justifica o menosprezo e a negligência aos seus conceitos.

Por exemplo, poderíamos dizer que a reconciliação histórica, objetivo último do trabalho elaborado pelo autor, seria uma forma de “superação” do trauma. Isto porque, de acordo com Cremasco (2010) a superação do traumático envolve “conferir um sentido a ferida, processo que se dá por intermédio de relações intersubjetivas significantes, que reconhecem o sofrimento do traumatizado, possibilitando-lhe uma continência favorecedora das ligações de sentido” (CREMASCO, 2010, p. 22). As ligações de sentido, por sua vez, é o que conecta o sofrimento atual com o passado.

A ausência dessa ligação, que atribui um significado ao sofrimento atual, instala esse passado desconexo no que a autora considera uma temporalidade mágica e fictícia, como se ele, de fato, nunca tivesse acontecido. Nesse sentido, o traumático fica enclausurado, “sofrendo de atualidades”, e a falta “de temporalidade impede a construção do traço (mnésico), de uma representação na continuidade”. Assim, o trauma permanece internalizado, operando de maneira silenciosa e mortífera, instalando a regressão, “na qual se exclui qualquer ação, qualquer esperança de mudança”, e a ausência de associações e representações, sendo, portanto, pulsão de morte (CREMASCO, 2010, p. 22).

Como [Walter] Benjamin observou na época, os homens que voltaram da guerra de 1914-1918 viveram uma experiência de tal ordem que ela não podia mais ser contada como narrativa; eles estavam mudos sobre o que viveram, e desse modo aquilo que foi vivido na guerra estava fora da esfera da experiência. Uma experiência de excessos negativos tais que explodia o espaço de sua própria representação. Os psicanalistas da época [...] observaram a suspensão da vida psíquica pelo retorno constante do traumático, das neuroses de guerra e dos sonhos traumáticos — os mesmos que Freud discutiu em seu trabalho como um dos fundamentos de repetição de um possível *além do princípio do prazer* (FREUD, 2016, p. 23)⁶.

Percebe-se, portanto, que em ambos os casos as respostas estão no passado, logo, é preciso estabelecer uma temporalidade, uma conexão entre ele [passado] e o presente, para que só então haja uma narrativa. A consciência histórica precipita a narrativa histórica e, como dito anteriormente, ela só é histórica quando oferece sentido, orientação e movimento, sendo a aprendizagem histórica o processo intermediário entre as experiências do tempo e as competências narrativas.

Se analisarmos o excerto acima citado podemos notar que a desvinculação entre passado e presente, observado pelo fato dos ex-combatentes não conseguirem narrar suas experiências passadas e, conseqüentemente, assimilar como a compulsão à repetição é o que os insere num

⁶ FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. L&PM; 1ª edição, 2016. Tradução de Renato Zwick. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=k0f5DAAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PT27#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

estado de inércia, de quase morte, também observada pela falta de representação, é o que impede a superação do trauma, ou seja, só existirá vida psíquica se eles conseguirem situar esse passado, atribuindo assim sentido ao sofrimento atual e colocando-o em movimento novamente. Nesse sentido, poderíamos dizer que a aprendizagem histórica da *burdening history*, como proposta por Von Borries, é o que permite que as novas gerações superem o trauma coletivo, estabelecendo o movimento, que nesse caso é a reconciliação histórica.

Outra questão complexa levantada pelo autor é a vergonha que as gerações subsequentes sentem, ele inclusive menciona que talvez o mesmo ocorra com as novas gerações do Japão, no entanto, com o livre acesso à *internet* que o atual momento histórico nos proporciona é fácil encontrar indícios de que o governo japonês, talvez intencionalmente, omite seus crimes de guerra nos manuais escolares, fazendo com que frequentemente surjam vídeos de jovens japoneses que não sabem o significado de uma suástica⁷.

O que acontece quando uma sociedade tenta escapar da vergonha, em muitos casos, é a negação do crime em si. Na história e, mais precisamente, no ensino de história o que isso provoca é uma avalanche de revisionismo e, de acordo com Von Borries, a consciência histórica é como um fantasma incansável. Nas palavras do autor, se excluirmos a história, conscientemente, pela porta da frente é de se esperar que, em algum momento, ela retorne, inconscientemente, pela porta de trás. E, nesses casos, o retorno dela nem sempre terá a reconciliação como desejo, pois assim como acontece com a memória subterrânea essa história omitida também está impregnada de ressentimentos, estes que cegam a análise histórica. Observamos, portanto, uma espécie de “retorno do recalcado” (VON BORRIES, 2011, p. 180).

As duas abordagens mais frutíferas, de acordo com o autor, para cercear a reconciliação histórica são; a elaboração de livros didáticos em projetos bilaterais e a instituição de intercâmbios para jovens alunos. Nesse sentido, o que mais nos interessa no momento é, justamente, esses intercâmbios, uma vez que o ponto nevrálgico dessa abordagem é a participação dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos, bem como o foco é o desenvolvimento de relações intersubjetivas de reconhecimento das identidades e valorização do outro o que, por sua vez, sugere mais uma vez que a aprendizagem histórica vai além de um processo puramente cognitivo.

⁷ Neste vídeo, publicado pela página *asianbossmedia* no Instagram, podemos notar como as gerações mais velhas do Japão associam o símbolo da suástica com o *manji*, símbolo budista utilizado durante séculos e que continua presente em alguns templos. Já as gerações mais novas não apenas desconhecem a suástica, mas alguns desses jovens não sabem nem dizer “quem foram os nazistas”, o que é surpreendente, levando em consideração o papel de aliado que o Japão representou para os nazistas na época da Segunda Guerra Mundial. Have you ever been to Japan and seen the swastika symbol in many public places? It’s actually called “manji” in Japanese and has been an important symbol in Japanese Buddhism for centuries. But did you know that the Nazi regime flipped the symbol and it became associated with hate and racism? This has caused confusion for many Western people who see the manji in Japan today. We asked Japanese locals if they are aware of this association with Nazi Germany (@asianbossmedia). Disponível em: <<https://www.instagram.com/reel/CqIC0HRpSru/>> Acesso em: 13 mai. 2023.

No caso alemão esses intercâmbios são financiados pela *German-Polish Youth-Exchange Organization* e, portanto, ocorrem entre alunos e professores alemães e poloneses. De acordo com Von Borries os professores e alunos poloneses conhecem a história muito bem, no entanto, sua interpretação da história é, quase que inteiramente, baseada em um mito fabricado pela história polonesa, isto é, seus conhecimentos estão claramente vinculados a uma versão nacionalista, podendo, inclusive, ser considerado uma espécie de “nacionalismo integralista”. Ao contrário, os professores e alunos alemães geralmente são mais “leigos” em relação a história, “mas seu padrão de interpretação normalmente não é mais nacional ou nacionalista”, isto porque “a história alemã significa *culpa* e *vergonha* desde o nacional-socialismo” (VON BORRIES, 2011, p. 180-181, tradução nossa).

Segundo o autor, embora à primeira vista pareça que a história apenas obstrui o caminho para a reconciliação histórica ao invés de promovê-la nesses intercâmbios, na medida em que observa-se que os professores evitam adentrar em temas e narrativas históricas, é preciso reconhecer o quanto a atual “era da globalização” permite que esses alunos entrem em contato com diferentes perspectivas tanto quanto os cientistas que realizaram as recomendações de livros didáticos em projetos bilaterais o fizeram décadas atrás. Nesse sentido, o autor questiona porque não oferecer a esses alunos a mesma chance que os professores tiveram, uma vez que de uma forma ou de outra eles irão debater suas interpretações históricas. Portanto, o que nos cabe, enquanto professores, é “preparar e organizar este processo sistematicamente” (VON BORRIES, 2011, p. 182).

No Brasil, os debates sobre as questões socialmente vivas começaram a se difundir através do trabalho pioneiro da professora Verena Alberti, apoiado no conceito de *controversial history*, e da professora Maria Luiza Tucci Carneiro, responsável por idealizar as *Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto* (2002-2017) para professores e pedagogos.

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*. Em 2005, Tucci Carneiro criou, na Universidade de São Paulo (USP), o Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismos e Discriminação (LEER). 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 (SCHURSTER; ARAUJO, 2022, p. 5-6).

É necessário também destacar o trabalho da professora Kátia Lerner, em especial sua tese *Memórias da Dor: coleções e narrativas do Holocausto*, defendida em 2004 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) e que não integra o campo do ensino de história. O trabalho de Lerner é interessante na medida em que ela empresta a metodologia de análise estadunidense, isto é, ela traz para o Brasil a ideia de comparação entre traumas coletivos, como já ocorria há algum

tempo nos Estados Unidos, onde é comum a análise comparativa entre Holocausto, escravização na América e até mesmo a Guerra Civil (1861-1865).

Nesse sentido, outro trabalho baseado na *burdening history* que utiliza o método comparativo, no sentido de apreender as recomendações de Von Borries e adaptá-las para o tratamento de outro evento traumático, é o trabalho *Aprender, pensar e viver História: Contribuições e questionamentos a partir de um estudo com professores e estudantes brasileiros e paraguaios*, de Souza (2016). Seu trabalho gira em torno da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e busca entender as diferenças nas interpretações históricas dos dois lados, brasileiro e paraguaio, para então mapear a dimensão emocional que envolve esses sujeitos e refletir sobre como o choque dessas interpretações pode, futuramente, alimentar novos conflitos.

[...] essa problemática traz uma contribuição teórica, pois corrobora com a concepção de que a busca por uma aprendizagem histórica qualificada por critérios de racionalidade não pode ignorar os efeitos que essa história tem na vida dos sujeitos, nem os limites impostos pelas relações identitárias e afetivas com a história (SOUZA, 2016, p. 41).

Outra discussão que se apresenta enquanto uma oportunidade para pensar esse vínculo estreito entre evento traumático, lugares de memória e ensino de história, no Brasil, são as atuais reivindicações para o tombamento de antigos centros de tortura da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985). Esse movimento⁸ germina uma reflexão mais profunda sobre direito de memória x dever de memória, isto porque, diferentemente do caso alemão, por exemplo, no Brasil não podemos ainda falar em *excesso de memória*, como já se discute no âmbito das representações do Holocausto, uma vez que os “anos de chumbo” são recordados de maneiras muito distintas entre diferentes setores da nossa sociedade, que enfrenta atualmente uma polarização aguda.

O tombamento, nesse caso, caracteriza-se enquanto a materialidade das experiências de violência que ainda integram o campo clandestino, talvez não da memória nacional enquadrada, mas da memória popular, que se apresenta cotidianamente nos ambientes frequentados pelos estudantes. Transformar esses centros em patrimônio implica não só a preservação desse fragmento de memória, mas também a abertura de uma ferida que ainda pulsa e que é cara para as disputas

⁸ O manifesto *Pelo Tombamento dos Centros de Tortura*, cujo texto foi encabeçado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), exigia que os locais utilizados para tortura de presos políticos fossem transformados em centros culturais de preservação de memória, assim como já ocorreu em outros países do Cone Sul que tiveram um passado ditatorial. Em 2018 a ‘Casa da Morte’ foi tombada pela prefeitura de Petrópolis-RJ, no entanto, o tombamento foi anulado em 2019/2020 com a justificativa de que haveriam algumas irregularidades no processo quanto à legislação municipal. “Casa da Morte, local de tortura na ditadura, é tombada pela prefeitura de Petrópolis”. **O Globo**, 17 dez. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/casa-da-morte-local-de-tortura-na-ditadura-tombada-pela-prefeitura-de-petropolis-23309994>>. Acesso em: 21 jun. 2023; CORRÊA, Douglas. “Justiça anula decreto de tombamento da Casa da Morte, em Petrópolis”. **AgênciaBrasil**, 28 jan. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/justica/noticia/2020-01/justica-anula-decreto-de-tombamento-da-casa-da-morte-em-petropolis>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

políticas, que encontraram na anistia e no revisionismo histórico os mecanismos silenciadores da consciência histórica.

Nesse sentido, a importação das recomendações de Von Borries para o tratamento do tema em sala de aula parece ser a maneira mais adequada de se evitar que o evento regresse nos moldes de um “retorno do recalçado”, ou seja, de maneira deturpada, como já estamos assistindo acontecer com os chamados “guias politicamente incorretos de história”. Ainda que a nossa sociedade não carregue consigo o estigma da vergonha e da culpa, como ocorre com a sociedade alemã, tornar o evento traumático uma demanda no campo do ensino de história, uma vez que a polarização anteriormente citada se apresenta enquanto uma incógnita no presente que só possuirá sentido pleno quando contextualizada com esse passado não esquecido, mas silenciado, é o ponto chave para transformar a ditadura num tema socialmente vivo para sociedade brasileira.

A utilização do método comparativo no ensino de temas socialmente vivos é interessante na medida em que coloca em debate o que Rothberg (2020)⁹ chamou de memória competitiva, que “surge” a partir das descolonizações e coloca essas histórias em diálogo com o Holocausto, que acabou solidificando-se como uma referência nesse campo de estudos. Nesse sentido, o que aconteceu na Alemanha do pós-guerra foi a efetiva sacralização do Holocausto, no sentido de que a singularidade da memória do evento, por vezes, impede a transcendência da catástrofe, fazendo com que essa sociedade fique presa ao que Nietzsche chamou de o “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 responsável por fazer do “eterno retorno” o princípio sacralizador dos eventos traumáticos, levando a sua interdição no campo do ensino de história (SCHURSTER; ARAUJO, 2022, p. 18).

Rothberg corrobora com essa tese, na medida em que entende que no meio científico a “comparação e relativa comensurabilidade entre diferentes eventos” é fundamental e, portanto, fixar um evento traumático na categoria de único apenas incorreria na sua efetiva inaplicabilidade no campo da compreensão histórica.

O discurso hegemônico alemão pressupõe que comparar o Holocausto a outros eventos minimiza esse crime perpetrado por alemães, e assim diminui a seriedade das reivindicações alemãs de responsabilidade — uma premissa que levou a um policiamento rigoroso da expressão tanto pública quanto acadêmica (ROTHBERG, 2020).

O autor elabora então um conceito de memória multidirecional, um modelo emergente de memória cultural, baseado no entendimento de que as sociedades interagem dialeticamente e, portanto, não é estranho que a globalização do Holocausto tenha criado “uma plataforma para

⁹ ROTHBERG, Michael. **Sobre o caso Mbembe, o fantasma da comparação**. Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion, mai. 2020. Tradução de Cláudio Andrade. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/pkl/dis/21864662.html>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

articulação de outras memórias de violência”. Essa comparação, por sua vez, de maneira alguma representa a atenuação de um episódio traumático em detrimento de outro, isto porque a comparação serve tão somente para desestigmatizar a noção de que um evento é “isolado e único”, e não para igualar os eventos. Um exemplo inverso que elucida essa ideia de memória é a própria visita de W. E. B. Du Bois ao Gueto de Varsóvia, em 1949, experiência que transformou sua própria compreensão sobre o racismo, que até então parecia ser uma experiência solitária, vivida apenas pelos africanos, seus descendentes e os membros da diáspora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões expostas podemos concluir que o ensino de história não se trata, de maneira alguma, de uma subcategoria da ciência histórica. Tão importante quanto o trabalho dos historiadores é o trabalho dos professores comprometidos com a perenidade dessa ciência, pois se a História, às vezes, se dá ao luxo de esquecer sua função de orientação para a vida e sua responsabilidade de estudar a mudança, são esses sujeitos que buscam elaborar abordagens que a coloquem em movimento novamente, sistematizando seus conhecimentos e renovando seus métodos.

Ressaltar a importância fundamental da aprendizagem histórica se torna cada vez mais imprescindível no atual cenário educacional, isto porque, diferente de outros tipos de aprendizagem, é ela que dá sentido ao presente, ou seja, o ensino de história possui uma dimensão tal de importância social que seria desolador assistir sua derrocada diante das reformas educacionais neoliberais. E mais desolador ainda seria perceber que, talvez por arrogância, o academicismo não enxergue o esforço molecular e cotidiano que os professores e professoras de história empregam para fazer com que o ensino permaneça sendo uma ferramenta de formação do ser social e não apenas mais um instrumento de marginalização da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CREMASCO, M.V. F. **A Superação do traumático: Diálogos entre a psicanálise e a teoria crítica na atualidade**. Revista Polêmica, v. 9, n. 4, p. 16-26, outubro/dezembro 2010.

GONÇALVES. **O Mal-Estar no Patrimônio: identidade, tempo e destruição**. ESTUDOS HISTÓRICOS Rio de Janeiro, vol. 28, nº 55, p. 211-228, janeiro-junho 2015.

GONÇALVES, RITA DE CÁSSIA. **O Passado e a História Difícil para o Ensino e Aprendizagem da História**. Revista Antíteses, v. 11, p. 559-581, 2018.

JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. **Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, maio/ago. 2021.

KUPFER, M. C. M.. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989. v. 1, 104p .

LOURENÇATO, L. C.. **A orientação temporal e o pensamento histórico dos jovens-alunos**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Anais Eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2013. p. 1-12.

MARTINS, M. F.. **Gramsci, educação e escola unitária**. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 47, p. 1-18, 2021.

MORAIS, Regis (1992), **A realidade da cultura**. In: Estudos de filosofia da cultura, São Paulo: Edições Loyola.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, (10), dez. 1993, p.7-28.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A educação em Gramsci**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, p. 25-33, 2012.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

_____. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992;

RESTALL, Matthew. **Los siete mitos de la conquista española**. Barcelona: Paidós, 2004. 307 páginas. ISBN: 84-493-1638-3.

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**. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

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.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Aprender, pensar e viver História: Contribuições e questionamentos a partir de um estudo com professores e estudantes brasileiros e paraguaios**. Revista Antíteses, v. 9, p. 18, 2017.

VON BORRIES, Bodo. **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, 2011. p. 165-188.