

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fábio Azevedo Rodrigues

O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO.
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR TEMAS
SENSÍVEIS EM SALA DE AULA.

Santa Maria, RS
2021



PROFHISTÓRIA

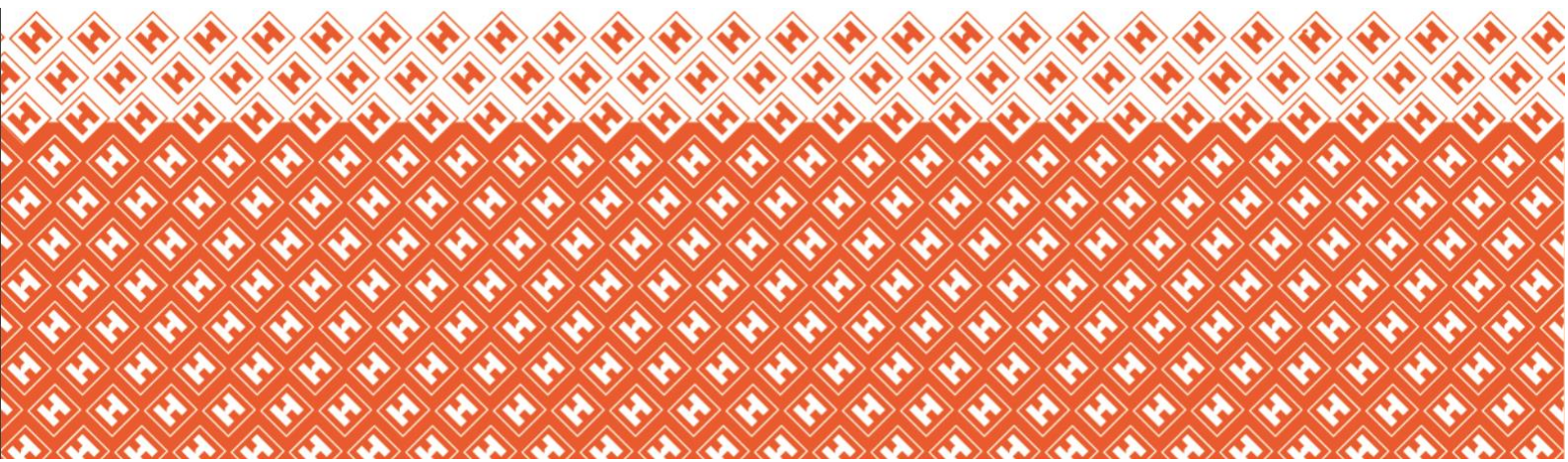
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FÁBIO AZEVEDO RODRIGUES

**O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO. PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR TEMAS
SENSÍVEIS EM SALA DE AULA.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Setembro / 2021



Fábio Azevedo Rodrigues

O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO.
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR TEMAS SENSÍVEIS EM
SALA DE AULA.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Santa Maria, RS
2021

Rodrigues, Fábio Azevedo
O ensino da Shoah/Holocausto. Proposta de sequência
didática para abordar temas sensíveis em sala de aula. /
Fábio Azevedo Rodrigues.- 2021.
375 p.; 30 cm

Orientador: Leonice Aparecida de Fátima Alves
Pereira Mourad
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2021

1. ensino de história 2. planejamento didático 3.
ensino do holocausto 4. burdening history 5. formação
histórica de sentido I. Aparecida de Fátima Alves Pereira
Mourad, Leonice II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FÁBIO AZEVEDO RODRIGUES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

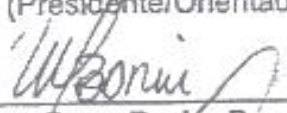
Fábio Azevedo Rodrigues

**O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO.
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR TEMAS SENSÍVEIS EM
SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 27 de setembro de 2021.

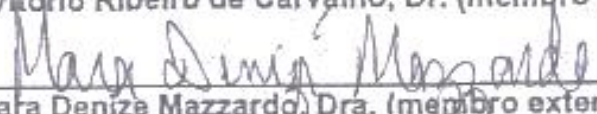
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marta Rosa Borin, Dra. (UFSM)



Vinck Vitorio Ribeiro de Carvalho, Dr. (membro externo)



Mara Denize Mazzardo, Dra. (membro externo)

Santa Maria, RS
2021



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Coordenação do Programa/Curso de PG em História em Rede Nacional - Mestrado Profissional

ATA DE DEFESA - PROCESSO Nº 23081.070670/2021-79

Ao vinte e sete dias do mês de Setembro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas e trinta minutos, no meet realizou-se a prova de Defesa de Dissertação, intitulada O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR TEMAS SENSÍVEIS EM SALA DE AULA, de autoria do Candidato FÁBIO AZEVEDO RODRIGUES (201960011), aluno(a) do Programa de PG em História em Rede Nacional - Mestrado Profissional, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD Presidenta, MARTA ROSA BORIN, VINCK VITÓRIO RIBEIRO DE CARVALHO e MARA DENIZE MAZZARDO. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o candidato foi APROVADO pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (60) dias, para o(a) candidato(a) efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.


LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD


MARTA ROSA BORIN


VINCK VITÓRIO RIBEIRO DE
CARVALHO


MARA DENIZE MAZZARDO

() Por sugestão da Comissão Examinadora, o novo título passa a ser:

.....
.....

() Declaração:

.....
.....

À PRPGP

Certifico que o candidato cumpriu com as exigências da Comissão Examinadora e do Regimento Interno dos Programas de Pós-Graduação da UFSM.

Em _____
Coordenador:


Prof.ª Dr.ª Leonice Mourad
Coordenadora ProHistória
CE/UFSM
STAPE 2766639

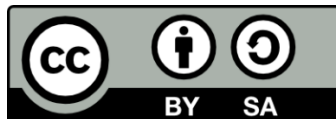
Ao DERCA

Para emissão do Certificado/Diploma.

Em ____/____/____
Pró-Reitor:

KLESON
SILVEIRA
DE
LIMA.02007
030055

Assinado eletronicamente
em 27/09/2021 às 14:36h
por KLESON SILVEIRA DE LIMA



Este trabalho está licenciado com uma Licença
Creative Commons 4.0 Internacional.

O ensino da Shoah/Holocausto.
Proposta de sequências didáticas para abordar
temas sensíveis em sala de aula.
Fábio Azevedo Rodrigues.

DEDICATÓRIA

À minha filha Elena.

AGRADECIMENTO

Passei por muitos percalços até chegar a este momento. Persisti muitas vezes contradizendo meus impulsos e à revelia das condições objetivamente postas. Em nossas trajetórias pessoais somos compostos dessas “muitas situações” que circunstanciam nossas escolhas e desejos. De algum modo todos somos combinações, em maior ou menor grau, dessa interação entre realidade dada e agência. Neste longo percurso que atribui a mim, muitas experiências vividas (nos mais diversos lugares que estive, com as diversas pessoas com que convivi) me fizeram ser quem sou, não tenho arrependimentos ou lamentações.

Sou profundamente grato a minha a minha orientadora, “Profa. Leo”, por todo acolhimento, carinho e apoio. Sua atitude diante dos alunos transmitiu sempre uma postura de grande humildade, elevado profissionalismo e profunda humanidade. Também agradeço aos colegas do ProfHistória pelos momentos compartilhados e de mútuo suporte, apesar de todas as atribulações do cotidiano da vida de professor/trabalhador. Ofereço minha gratidão a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por todas as oportunidades que me foram concedidas e as vindouras.

Agradeço ao meu professor de história do ensino fundamental, hoje oficial da reserva da Marinha do Brasil, Ricardo Antônio Cazumba. Foi com você me inspirando, e me trazendo pra junto de si, que tive meus primeiros passos nas humanidades, lá no ensino fundamental.

Num momento de tanta desqualificação e desvalorização da profissão docente e das ciências humanas, eu preciso agradecer a um dos nossos maiores divulgadores nas mídias e redes sociais, professor Leandro Karnal. Sua dica numa simples postagem denotou a dedicação que um professor tem mesmo quando o que está em questão não é o mero cumprimento do dever funcional.

Quero mencionar minha gratidão com os professores Robert Wegner e Vanderlei Sebastião de Souza, por terem me aceito em sua disciplina de história e historiografia da eugenia da FIOCRUZ. Foi muito edificante e prazeroso estar a cada semana entre grandes professores e excelentes alunos, aprendendo e buscando compreender suas mais recentes reflexões.

Finalmente, agradeço aos meus pais que não puderam atestar em vida o resultado do esforço de ambos. Em particular a minha mãe, cujas palavras ainda ecoam no meu espírito mesmo quando não me dou consciência: “estude, estude,...”.

“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
[...] Mas os fracassos são minhas
vitórias. Eu detestaria estar no lugar de
quem me venceu.”

Antropólogo Darcy Ribeiro

“Bem, quando seguro um documento na
minha mão, particularmente se for um
documento original, então seguro algo que
na realidade é algo que originalmente um
burocrata tinha segurado na sua mão, é um
artefato, é uma sobra, é a sobra que existe,
sim, os mortos não o são.”

*Historiador Raul Hilberg,
em depoimento para o diretor Claude
Lanzmann,
comentando sobre as ordens de serviço para
os trens da morte em direção a Treblinka, no
filme-monumento Shoah, 1985.*

“Vamos remover todo o ódio e preconceito
do nosso mundo... que comece por ser eu.”

*Mensagem do Museu e Centro de Educação
sobre o Holocausto CANDLES
(Children of Auschwitz Nazi Deadly Lab
Experiments Survivors),
criado pela sobrevivente Eva Mozes Kor*

RESUMO

O ENSINO DA SHOAH/HOLOCAUSTO.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAR TEMAS SENSÍVEIS EM SALA DE AULA.

AUTOR: Fábio Azevedo Rodrigues

ORIENTADORA: Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Nossa pesquisa teve por interesse a grande temática dos “desastres”. No decorrer do levantamento bibliográfico decidimos por bem trabalhar com o ensino da Shoah/Holocausto. O pequeno número de trabalhos no âmbito de ensino de história não era condizente com a importância da temática. Por meio de algumas iniciativas legislativas e com a aprovação e entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) notamos que deveríamos articular a educação por competências (e habilidades) com a perspectiva teórica de consciência histórica e formação histórica de sentido do historiador Jörn Rüsen. O problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: como abordar o “tema-habilidade”: práticas de extermínio em sala de aula, por meio de uma sequência didática? Nosso objetivo foi a elaboração de um produto que pudesse articular os pressupostos teóricos do ensino de história, com uma razoável fundamentação na historiografia e o delineamento de dinâmicas factíveis de serem realizadas em sala de aula. Para essa problematização de assuntos sensíveis buscamos mais aportes teóricos na chamada “burdening history”. O trabalho contou com uma pesquisa bibliográfica, incluindo buscas nos bancos de dissertações e teses da CAPES, IBICT e ProfHistória, além de artigos publicados em periódicos. Também se efetuou uma pesquisa documental, relativa as legislações vigentes, documentos curriculares, etc. A sequência didática intitulada de “Shoah/Holocausto em perspectiva” foi elaborada a partir de uma atividade disponibilizada pelo United States Holocaust Monument Museum (USHMM), seguindo as diretrizes da própria entidade. Como resultados acreditamos termos contribuído com a disponibilização de um produto educacional com licença aberta e passível de ser adaptado e modificado às diferentes realidades e contextos.

Palavras-chave: Ensino de história. Desastres. Planejamento didático. Formação histórica de sentido. Burdening history. Ensino do holocausto.

ABSTRACT

THE TEACHING OF SHOAH/HOLOCAUST.

PROPOSED TEACHING SEQUENCES TO ADDRESS SENSITIVE TOPICS IN THE CLASSROOM.

AUTHOR: Fábio Azevedo Rodrigues

SUPERVISOR: Dr. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Our research was interested in the great theme of "disasters". During the bibliographical survey, we decided to work with the teaching of the Shoah/Holocaust. The small number of works in the field of history teaching was not consistent with the importance of the theme. Through some legislative initiatives and with the approval and entry into force of the Common National Curricular Base (BNCC) we noticed that we should articulate the education by competences (and skills) with the theoretical perspective of historical consciousness and historical training of meaning of the historian Jörn Rüsen. The research problem consisted in the following question: how to approach the "skill-theme": extermination practices in the classroom, by means of a didactic sequence? Our objective was to elaborate a product that could articulate the theoretical assumptions of history teaching, with a reasonable foundation in historiography and the delineation of feasible dynamics to be carried out in the classroom. For this problematization of sensitive issues we sought more theoretical contributions in the so-called "burdening history". The work was based on bibliographical research, including searches of the dissertation and thesis databases of CAPES, IBICT and ProfHistoria, as well as articles published in periodicals. A documental research was also made, related to the current legislations, curricular documents, etc. The didactic sequence entitled "Shoah/Holocaust in perspective" was developed from an activity provided by the United States Holocaust Monument Museum (USHMM), following the guidelines of the entity itself. As results we believe to have contributed with the provision of an educational product with open license and able to be adapted and modified to different realities and contexts.

Key words: Teaching of history. Disasters. Didactic planning. Historical sense-making. Burdening history. Teaching the holocaust.

RÉSUMÉ

L'ENSEIGNEMENT DE LA SHOAH/HOLOCAUSTE. PROPOSITION DE SÉQUENCES DIDACTIQUES POUR ABORDER DES THÈMES SENSIBLES EN CLASSE.

AUTEUR: Fábio Azevedo Rodrigues
LIGNE DIRECTRICE: Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Notre recherche s'est intéressée au grand thème des "catastrophes". Lors de l'enquête bibliographique, nous avons décidé de travailler avec l'enseignement de la Shoah/Holocauste. Le faible nombre de travaux dans le domaine de l'enseignement de l'histoire ne correspond pas à l'importance du thème. A travers quelques initiatives législatives et avec l'approbation et l'entrée en vigueur de la Base Commune du Curriculum National (BNCC), nous avons remarqué que nous devons articuler l'éducation par compétences (et aptitudes) avec la perspective théorique de la conscience historique et de la formation historique du sens de l'historien Jörn Rüsen. Le problème de recherche consistait en la question suivante : comment aborder le "thème-compétences" : les pratiques d'extermination en classe, par le biais d'une séquence didactique ? Notre objectif était d'élaborer un produit capable d'articuler les hypothèses théoriques de l'enseignement de l'histoire, avec un fondement raisonnable dans l'historiographie et la délimitation de dynamiques réalisables à mettre en œuvre dans la classe. Pour cette problématisation de questions sensibles, nous avons cherché des contributions plus théoriques dans ce que l'on appelle "l'histoire du fardeau". Ce travail s'est appuyé sur des recherches bibliographiques, notamment dans les bases de données de mémoires et de thèses de CAPES, IBICT et ProfHistoria, ainsi que sur des articles publiés dans des périodiques. Une recherche documentaire a également été effectuée, portant sur les législations en vigueur, les documents curriculaires, etc. La séquence didactique intitulée "Shoah/Holocauste en perspective" a été développée à partir d'une activité fournie par le United States Holocaust Monument Museum (USHMM), en suivant les directives de cette entité. Comme résultats, nous pensons avoir contribué à la fourniture d'un produit éducatif avec une licence ouverte et capable d'être adapté et modifié à différentes réalités et contextes.

Mots clés: Enseignement de l'histoire. Catastrophes. Planification didactique. Construction du sens de l'histoire. Alourdissement de l'histoire. Enseignement de l'holocauste.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Pedra de tropeço.....	79
Imagem 2 –	Livro sobre “raças europeias” escrito por Hans Günther.....	97
Imagem 3 –	Tabuladora DEHOMAG D11.....	112
Imagem 4 –	Classificador DEHOMAG D11.....	113
Imagem 5 –	Pôster de campanha para doações para a Cruz Vermelha (1941).....	126
Imagem 6 –	Documentário: “O contador de Auschwitz”	138
Imagem 7 –	Alianças confiscados em Buchenwald e encontrados por tropas americanas.....	140
Imagem 8 –	Objetos de valor tomados pelos alemães de suas vítimas em Buchenwald, descobertos pelos soldados do Terceiro Exército dos EUA na libertação.....	141
Imagem 9 –	Complexo de Auschwitz-Birkenau.....	142
Imagem 10 -	Assassinatos acumulados em Belzec, Sobibor e Treblinka	151
Imagem 11 –	Logotipos de licenças Creative Commons.....	189

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Os saberes profissionais segundo Tardif.....	51
Quadro 2 – Eixos de problemáticas comuns relativas ao assassinio em massa.....	72
Tabela 1 – Estatísticas de judeus mortos por causa.....	145
Quadro 3 – Movimento de retorno dos prisioneiros (janeiro/maio de 1945).....	147
Tabela 2 – Estimativa do número de mortos na Shoah/Holocausto por grupo.....	149
Quadro 4 – Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos.....	173
Tabela 3 – Competências da BNCC relacionadas diretamente ao ensino da Shoah/Holocausto.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERI/CNRS	Centro de Estudos e Pesquisas Internacionais, do Centro Nacional de Pesquisa Científica
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CONIB	Confederação Israelita do Brasil
CTR	Tabulating Machine Company
DAW	Deutsche Ausrüstungswerk
DEHOMAG	Deutsche Hollerith Maschinen Gesellschaft
IBM	International Business Machines
MB	Maschinelles Berichtwesen
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030
PB	Persoonsbewijs
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em rede nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
REA	Recurso Educacional Aberto
RSHA	Reichssicherheitshauptamt
SD	Sequência didática
SD	Sicherheitsdienst
SS	Schutzstaffel
USHMM	United States Holocaust Memorial Museum
VWHA	Hauptamt Verwaltung und Wirtschaft
WVHA	Wirtschaft-Verwaltungshauptamt

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	17
2.	MÉTODO, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	21
2.1.	PROBLEMA.....	24
2.2.	JUSTIFICATIVA.....	25
2.3.	OBJETIVOS.....	26
2.3.1.	Objetivo geral.....	26
2.3.2.	Objetivos específicos.....	26
2.4	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	26
3.	TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: CULTURA HISTÓRICA E CHÃO DE SALA DE AULA.....	28
3.1.	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PARA ALÉM DA HISTORIOGRAFIA E DA OBJETIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DE “CHÃO DE SALA DE AULA”.....	43
3.2.	TRABALHO DOCENTE E SABERES PROFISSIONAIS.....	47
4.	DESASTRES NA HISTÓRIA: ENTRE A HISTORIOGRAFIA E A TEMATIZAÇÃO DE ASSUNTOS SENSÍVEIS NA ESCOLA.....	58
4.1.	UMA HISTORIOGRAFIA DOS DESASTRES? POSSIBILIDADES DE TEORIZAR AS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO.....	64
4.2.	ASSUNTOS SENSÍVEIS NA ESCOLA.....	77
5.	SHOAH/HOLOCAUSTO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E MEMORAÇÃO.....	83

5.1.	TEORIAS DE RAÇA E RACIALISMO CIENTÍFICO NA CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO E DA SHOAH/HOLOCAUSTO.....	84
5.2.	HISTORIOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO E DA SHOAH/HOLOCAUSTO.....	99
6.	A(RE)PRESENTAÇÃO DA SHOAH/HOLOCAUSTO NOS LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	153
6.1.	OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (2020).....	156
6.1.1.	Localização no livro.....	156
6.1.2.	Iconografia.....	157
6.1.3.	Glossário.....	159
6.1.4.	Enfoque e ênfase.....	163
6.1.5.	Sugestão de atividades.....	164
6.1.6.	Sugestão de leituras.....	165
6.1.7.	Sugestão de filmes.....	166
6.1.8.	Objetos educacionais e QRCode.....	167
6.2.	DIRETRIZES E ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOAH/HOLOCAUSTO.....	169
7.	CONCEPÇÃO E PROPOSIÇÃO DO PRODUTO: FUNDAMENTOS E ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	181
7.1.	LICENÇAS ABERTAS, RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	184
7.2.	EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	190

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICE A- ORGANOGAMA DE ADMINISTRAÇÃO DOS SAQUES NOS CENTROS DE EXTERMÍNIO.....	212
APÊNDICE B – ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNL D 2020.....	214
APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	228
APÊNDICE D – SUGESTÃO DE TEMAS.....	333
APÊNDICE E – DIRETRIZES “RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HOLOCAUSTO”	336
ANEXO A – CORREIO ELETRÔNICO.....	368
ANEXO B – LEGISLAÇÃO.....	370

1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa partiu do interesse prévio do autor, acerca das temáticas relativas aos desastres. A possibilidade da inserção e incorporação da temática dos desastres no âmbito do currículo da educação básica no Brasil pode contemplar uma vasta gama de assuntos e interesses no que tange a aumentar a resiliência aos desastres, tais como: educação para riscos, a providenciar uma cultura de paz e dos direitos humanos, a educação em saúde (promoção em saúde), etc. Hoje ela está implícita e diluída em diversos componentes curriculares e em algumas das habilidades que compõe o novo marco curricular do país, a Base Nacional Comum Curricular. É bem comum que quando nos referimos a “desastres” ou calamidades, se imagine o evento fortuito, inesperado, imprevisível (em suas causas e suas consequências), ininteligível por parte das pessoas. Tradicionalmente são equivalentes (e equiparados) a ameaças naturais, assim, quando citamos essas palavras nos vem logo à cabeça que nos referiremos a maremotos, terremotos, furacões, eventos sísmicos de grandes proporções.

Na historiografia, apenas recentemente a temática dos desastres tem despontado como parte do interesse dos pesquisadores no estudo das interações de sociedade humanas a partir de alguns desses fenômenos, tal como uma história cultural dos desastres (forte no México). Na história ambiental, que remonta as discussões ambientais do final do século XX, tem-se buscado compatibilizar outras temporalidades (os tempos “profundos”) com as dinâmicas sócio-históricas, no sentido de estudar nosso percurso enquanto sociedades humanas alicerçadas nas condições que nos foram legadas, não somente por elementos culturais, mas por toda sorte de interações com o chamado “meio ambiente” ou “natureza” (ambas categorias criadas por sociedades humanas para lidar com as contingências do seu entorno).

Em outros subcampos da História se produzem investigações promissoras, a história da saúde e das doenças tem se caracterizado por reconstituir desde dimensões acerca da institucionalização dos aparatos médico-sanitários, até nos fazerem lembrar forçosamente de nossas chagas na luta contra o acometimento de doenças hoje erradicadas ou controladas, que aos nossos padrões atuais, seriam verdadeiras calamidades. As combinações são infinitas, história dos colapsos de sociedades paleoindígenas na história ambiental; a religiosidade, as tradições culturais e os terremotos na mesoamérica; o tráfico transatlântico de escravos

africanos, sua mortalidade e a representação social das doenças no Brasil Colônia, no âmbito da história das doenças.

Mas e as práticas de extermínio, os massacres e genocídios, a violência sistêmica ou estrutural? Como elas apareceriam na historiografia, e, de alguma forma, nos conteúdos escolares? Seriam apenas meros resultados indesejáveis, mas persistentes, do equacionamento de conflitos e das disputas das sociedades humanas?

Nosso trabalho se propôs a contribuir com a problematização e sua abordagem no âmbito escolar por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo. Nossa questão se expressa da seguinte forma: como abordar o “tema-habilidade”: práticas de extermínio em sala de aula, por meio de uma sequência didática (elaborada com tal finalidade), sem, contudo, correr maiores riscos deste mesmo material proporcionar que o professor incorra numa afronta aos direitos da criança/adolescente e/ou não possua fidedignidade em relação ao conhecimento já produzido sobre o fenômeno/acontecimento?

A escolha por qual recorte de pesquisa, nos fez considerar tanto a representatividade do acontecimento >>Shoah/Holocausto<< no contexto das violências perpetradas e registradas pela historiografia, quanto a possibilidade de consultar materiais e proporcionar referências e subsídios úteis aos professores que trabalhem essa temática no componente curricular de história.

Nossa justificativa é a necessidade de proporcionar condições para que os alunos possam compreender melhor este importante e deliberado processo de assassinato em massa, mas também de legar as futuras gerações de professores algum “vestígio”, para conduzirem sua empreitada nessa tarefa de preparar os alunos para identificarem os principais elementos desse acontecimento vergonhoso da história humana (dentre outros tantos). Com a partida das últimas gerações de sobreviventes e testemunhas da Shoah/Holocausto, o risco da negação, mas sobretudo, da relativização (que pode ser tão deletéria quanto) é parte do nosso dever enquanto profissionais engajados e imbuídos do compromisso ético com nosso ofício e as futuras gerações.

Assim, nosso objetivo se propôs a elaborar um produto como resultado da dissertação. Pela nossa vivência em sala de aula, temos em conta que os professores não querem “receitas de bolo” e manuais extremamente roteirizados, mas, sobretudo, anseiam em se sentir amparados e seguros no que se refere a qualidade do material

e das fontes utilizadas, na atualidade dos conteúdos, nas possibilidades de reconfigurarem e adequarem os materiais a realidades distintas, em circunstâncias diferentes. Por mais convencional que possa parecer, as sequências didáticas oferecem uma série de benefícios, pois auxiliam no planejamento (poupando o já escasso tempo dos professores), organizam o trabalho em relação ao ritmo e duração das atividades propostas, conferem maior credibilidade e segurança, podem ser projetadas para contemplar as idiossincrasias das turmas e a dificuldade no uso de recursos, ajudam a estimar a quantidade de recursos (sua qualidade, reposição, custo), etc.

Elas partem de uma situação-problema, e podem ser orientadas pelos objetivos de aprendizagem (os verbos que indicam a ação que os alunos deverão ser capazes de cumprir, que denotam o grau de complexidade da habilidade) e educacionais (relativos a atividade proposta em si) que se deseja alcançar. No caso de temáticas e assuntos potencialmente sensíveis (ou polêmicos), as sequências didáticas têm a finalidade de amparar o trabalho docente, afastando-os (ao menos hipoteticamente) dos riscos de se inserirem acontecimentos que podem servir como gatilhos emocionais ou gerarem alguma espécie de “clamor público”, fatos que podem literalmente macular (ou aniquilar) a imagem e a carreira do profissional de educação.

Assim, estruturamos nosso trabalho com um primeiro capítulo (o segundo capítulo pela norma da UFSM de numeração de seções) relativo à fundamentação metodológica, no qual indicamos nossa escolha por uma pesquisa bibliográfica e documental, de modo a nos apropriarmos dos principais aspectos e dimensões envolvidos para a compreensão da Shoah/Holocausto, desfazendo possíveis equívocos que pudessem prejudicar ou enviesar a discussão acerca deste “tema-habilidade” tanto na dissertação (destinada a leitura e “formação continuada” de professores), quanto ao nosso produto final (destinado para a sua operacionalização junto aos alunos).

No capítulo seguinte, o terceiro capítulo, fazemos uma discussão que envolve a teoria e o ensino de história, utilizando os aportes dos historiadores Jörn Rüsen e François Hartog, além do trabalho dos educadores Maurice Tardiff e Claude Lessard. No capítulo de número quatro, promovemos uma discussão sobre a historiografia relacionada aos desastres e a abordagem de temas sensíveis na sala de aula. No quinto capítulo promovemos a abordagem da Shoah/Holocausto propriamente dita, incluindo uma contextualização prévia para situar o ambiente intelectual no qual

prosperaram a busca de engenharias sociais (e institucionais) com tanta determinação, extremismo e radicalidade. No sexto capítulo demonstramos o levantamento da atual apresentação da temática nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), assim como as diretrizes para o ensino de história da Shoah/Holocausto. No sétimo capítulo apresentamos nossa concepção e proposição do produto, além de indicar seus fundamentos e características marcantes.

Como todo e qualquer trabalho acadêmico, a investigação nos abre muitas portas. A possibilidades para (re)direcionar a pesquisa tem o potencial tanto para nos tirar o foco, quanto para nos abrir novos campos ou ângulos ainda pouco explorados. Ela pode nos apresentar as lacunas existentes (ou que já foram dirimidas, mas são de desconhecimento do grande público ou mesmo dos especialistas), assim como a necessidade de recuperar e resgatar contribuições esquecidas ou em desuso. A mesma investigação que nos recoloca novas questões acerca de velhos dilemas. Ela nos indaga, constante e implacavelmente, sobre nosso fôlego para conferir um sentido a tantas fontes, recursos, materiais, perspectivas.

A revolução do audiovisual no século XX amplificou nossas percepções da realidade. Desde então esse caleidoscópio de imagens e sons tornaram ambigualmente confusas e fragmentadas nossas experiências espaço-temporais, mas, por outro lado, denotam uma face dessa universalidade empírica do mundo (parafraseando o geógrafo Milton Santos). Como alguém gestado neste período, em alguma medida expressamos esse movimento da totalidade por meio da temática escolhida. O esforço de conferir alguma inteligibilidade a Shoah/Holocausto talvez já estivesse comigo muitos anos antes de decidir redigir essa dissertação, não saberíamos dizer. A singeleza do trabalho que vos oferecemos nesse momento, representa esse compromisso com as vidas que deveriam ser apagadas sem deixar rastros, particularmente as milhões de crianças que pereceram. Elas nos alertam sobre a bestialidade humana em todas as suas formas, mesmo sem a existência de campos de extermínio.

2. MÉTODO, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

As razões que nos levaram a pesquisa sobre a Shoah/Holocausto derivam de um interesse prévio do autor em questões relacionadas a possibilidade da inserção e incorporação da temática dos desastres no âmbito do currículo da educação básica no Brasil. Nossa formação no campo da defesa civil, e experiência acadêmica anterior na área da sociologia dos desastres, nos levou a buscar elementos para a introdução dos desastres na escola. No decorrer de nossas leituras e reflexões, buscando aperfeiçoar o projeto de pesquisa qualificado no mestrado, achamos por bem mudar o enfoque e recorrer a vasta produção acadêmica sobre o Holocausto¹²³ ao verificarmos a existência de uma habilidade do componente curricular na nova Base Nacional Comum Curricular (a BNCC)⁴, destinado exclusivamente ao tratamento das práticas de extermínio⁵ relativas ao totalitarismo.

Diante deste fato, procuramos no banco de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em rede nacional (ProfHistória), a existência de dissertações que tematizassem o ensino do Holocausto, momento que verificou que

¹ A partir de agora utilizaremos a expressão Shoah/Holocausto nos casos que nós nos referirmos ao fenômeno de extermínio em massa, principalmente de judeus, no período de 1933-1945. Nos casos em que o termo no original for apenas Holocausto (com letra maiúscula ou minúscula), preservaremos como tal. Eventualmente, nos casos em que se fizer necessário, utilizaremos expressões como: práticas de extermínio - conforme está indicado na BNCC -, massacre ou genocídio.

² O termo Holocausto deriva da palavra grega *holokauston* que, por sua vez, deriva do radical “*olah*”. Sua natureza religiosa se refere a oferta de um sacrifício à Deus por meio do fogo (GUTERMAN, 2020, p.28). O fenômeno inominável ficou invisibilizado nas décadas seguintes à guerra, por várias razões geopolíticas (incorporação da *intelligentsia* nazista em projetos estratégicos pela URSS e EUA), culturais ([des]nazificação da sociedade alemã) e sociais (reconstrução da Alemanha com os sobreviventes, muito ex-membros da SS e do Partido Nazista).

³ Uma das alternativas ao uso da palavra Holocausto foi a palavra Shoah, Shoah significa catástrofe no hebraico. Mesmo possuindo uma dimensão religiosa, sofreu uma depuração com o passar dos anos. A palavra ganhou proeminência com o lançamento do documentário Shoah (1985), realizado pelo cineasta francês Claude Lanzmann (GUTERMAN, 2020, p.31). Vale ressaltar que o primeiro uso registrado da palavra, para se referir a morte de judeus, foi no ano de 1940 em Jerusalém. O livro “*Sho’at Yehudei Polin*” (A catástrofe dos judeus poloneses) se referia aos primeiros pogroms em vilarejos e a escalada de manifestações públicas de desapareço e humilhação de judeus poloneses (cf. GUTERMAN, 2020, p.31-32).

⁴ Na BNCC o Holocausto aparece no 9º ano do ensino fundamental, na unidade temática: “totalitarismos e conflitos mundiais”, tendo como objeto de conhecimento: “Judeus e **outras vítimas do holocausto**” (grifo nosso).

⁵ A inclusão de uma habilidade exclusivamente destinada ao tratamento da questão se deu por iniciativa e lobby da comunidade judaica, por meio da Confederação Israelita do Brasil (CONIB). Disponível em: <<https://www.conib.org.br/cne-aprova-ensino-do-holocausto-como-materia-curricular/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

não havia nenhuma dissertação publicada e defendida a especificamente a este respeito. Sendo um dos “fatos” mais marcantes de todo século XX, era incompreensível que não houvesse nenhum trabalho que transpusesse ou tematizasse isto no interior do programa, mesmo com a vastidão de publicações em português e em língua estrangeira.

Como método de pesquisa definimos como a escolha mais adequada ao escopo do trabalho, a *pesquisa qualitativa*. Na pesquisa qualitativa a ação indagativa se movimenta de forma mais dinâmica, ou seja, vamos em ambos os sentidos do fato à indagação, em que nem sempre a sequência é exatamente a mesma, variando em razão de cada estudo (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.33). No processo qualitativo as etapas de amostra, coleta e análise são realizadas de forma quase que simultâneas (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.33).

Uma das características do enfoque qualitativo está na particularidade da sua busca, pois ao invés de partir de uma teoria específica para apoiá-la em evidências empíricas, ela examina o mundo social tal como é. Dito de outra forma, a pesquisa qualitativa vê o mundo “com” a teoria, não “pela” teoria, se baseando numa lógica e processos indutivos, indo do particular para o geral (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.33).

No que se refere a *hipóteses num trabalho qualitativo*, estas são apenas norteadoras para o processo de investigação, não sendo, portanto, propriamente “testadas/testáveis” (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.34). Os dados qualitativos, por sua vez, envolvem descrições detalhadas de: “situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações” (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.34). Em nosso caso, e em razão da calamidade que nosso país se encontra, em função da epidemia, não será possível realizar uma pesquisa de campo ou a efetiva submissão/testagem de nosso produto nas aulas dos anos finais do ensino fundamental.

Dentre as *técnicas para coleta de dados* estão: “a observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vida, e interação e introspecção com grupos e comunidades” (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.34), optamos por pela revisão de documentos, incluindo a BNCC, normativas curriculares, etc.

O enfoque qualitativo possui algumas características, podendo ser pensado como um conjunto de práticas de interpretação que dão visibilidade a partir de sua

representação, materializada em produtos da pesquisa (observações, gravações, anotações e documentos). Sendo simultaneamente *naturalista* e *interpretativo*, no primeiro caso por buscar a compreensão dos fenômenos no seu próprio contexto e ambiente, no segundo caso por buscar um sentido na ação dos sujeitos, mas em função dos próprios significados atribuídos pelas pessoas (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.35).

Isso faz com que o pesquisador “qualitativo” tenha que manter uma perspectiva dupla, analisando aspectos explícitos e visíveis, mas, também, os aspectos subjacentes, implícitos e inconscientes, fazendo que os mesmos também sejam parte do seu objeto de estudo (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.35). Por fim, um componente desafiador para a pesquisa qualitativa, é ter de trabalhar em contextos de incerteza, mediante dilemas éticos, dimensões paradoxais e que contenham ambiguidade (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.35).

Em nosso caso, a infância e adolescência possuem uma série de proteções que tornam desafiador tematizar e problematizar: eventos, processos e fenômenos, que envolvam, mesmo que indiretamente, a violência extrema, a maldade humana e/ou a tragédia coletiva. Eventualmente, indicaremos em nosso texto estes paradoxos, ambiguidades e dilemas éticos. De alguma forma, eles perpassaram nosso trabalho, já que em última análise, não existe um manual ou guia para nos dizer claramente até onde ir ou quais os nossos limites. O caráter relativamente “discricionário” da intervenção didático-pedagógica⁶ estará inevitavelmente sujeito - e imerso - em contextos institucionais e sócio-políticos que podem, em razão dos mais diversos interesses⁷ e correlações de força, modificar, deturpar e, nos casos mais extremos, apagar as abordagens de temas sensíveis (ou, se preferirem, traumáticos) em sala de aula.

⁶ O princípio educacional da “liberdade de ensinar” (LDB, Lei 9394/1996, art.3º, inciso II) talvez constituam uma das fábulas dos sistemas de ensino, que talvez deva ser encarada - em algum momento - quando da aplicação do nosso produto em um cenário futuro.

⁷ Fizemos questão de ressaltar este aspecto em razão de termos redigido este trabalho, num estado da federação brasileira (Rio Grande do Sul), de grande influência da colonização alemã, italiana e japonesa, particularmente numa região de cidades em que predominam grupos descendentes das primeiras levas de colonização germânica do século XIX, em que não é de “bom tom” abordar temáticas relativas a Shoah/Holocausto. Por mais contraditório que possa parecer, talvez haja menos resistência se abordássemos a escravidão ou os conflitos com indígenas, menos viva na memória e praticamente ausente nos materiais didáticos.

2.1. PROBLEMA

Nosso problema de pesquisa consiste em como abordar o “tema-habilidade”: práticas de extermínio em sala de aula, por meio de uma sequência didática elaborada para tal finalidade, sem, contudo, correr maiores riscos deste mesmo material proporcionar que o professor incorra numa afronta aos direitos da criança/adolescente e/ou não possua fidedignidade em relação ao conhecimento já produzido sobre o fenômeno?

A abordagem de temas sensíveis e assuntos traumáticos⁸⁹ no ensino de História tem sido objeto recente de discussão nos círculos acadêmicos. É sempre salutar lembrar que estamos num dos países com as maiores desigualdades sociais do mundo, em que a infância, a adolescência e a juventude, convivem precocemente com a escassez e a carência material, assim como com o abandono e a negligência afetiva e emocional. São essas faixas etárias que são as mais sujeitas ao abuso, ao assédio, a violência, e demais mazelas. Neste sentido, temos de tomar o cuidado para que a dor do outro, convertida em material didático ou temática escolar, não se converta numa espécie de gatilho emocional¹⁰ de terceiros. Algo para o qual nenhum

⁸ O termo está indicando de forma implícita - e aprioristicamente - a condição de “trauma”, relativo aos temas que talvez possamos chamar de sensíveis. Isto não corresponde necessariamente a uma imanência que seria incontornável, quando da sua transposição para o ambiente escolar. A questão (e o risco) de lidar com aquilo que é aterrador e assombroso é não ser capaz de transmitir uma dimensão construtiva e edificante, possibilitadora de restabelecer a dignidade humana diante de uma narrativa que envolve o pior dos seres humanos, por isso a importância de uma abordagem sistemática providenciada por sequências didáticas. A iniciativa do título honorífico: “O justo entre as nações” (Righteous Among the Nations), instituída por lei em Israel, já identificou mais de vinte e sete mil homens e mulheres não-judeus (gentios justos) que atuaram de modo altruísta para impedir o extermínio de judeus. A comprovação dos atos é feita pelo Centro Mundial de Memória do Holocausto Yad Vashem (The World Holocaust Remembrance Center) (cf. <https://www.yadvashem.org/righteous/about-the-program.html>).

⁹ Por outro lado, talvez o termo “trauma/traumático” fosse o mais apropriado para lidar com os limites e fronteiras do conhecimento na teorização do ensino de História, indicando até onde seria razoável, e possível de se chegar, para viabilizar a apreensão do conteúdo, da forma mais completa possível, dentro de determinadas faixas etárias que possuem restrições legais para lidarem com o trágico e o catastrófico.

¹⁰ Não foi possível, por razões alheias a nossa vontade, entrevistar psicólogos que trabalham com temáticas ligadas à infância e adolescência ou educação, para compreender e delinear possíveis constrangimentos e limites para não se violar a integridade psíquica, causar sofrimento ou expor os alunos a uma situação aterrorizante, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

professor se encontra devidamente preparado e que não temos devido suporte ou estrutura para lidar¹¹.

2.2. JUSTIFICATIVA

Apesar da Shoah/Holocausto ser um dos fenômenos sociais mais pesquisados do mundo, talvez a catástrofe humana mais relatada, registrada, evidenciada e documentada da história humana, sua abordagem em termos didático-pedagógicos no âmbito escolar, muitas vezes se restringe a citação descontextualizada de “ódio”¹² e assassinato em massa de “seis milhões de judeus” em “campo de concentração”¹³. Compreender melhor este importante e deliberado processo de assassinato em massa, antecedido pela radicalização da população alemã, e disponibilizado em forma de material didático, já seria uma justificativa razoável. Além disto, outro aspecto de cunho geracional, se interpõe (ou se impõe) como um momento propício e relevante para justificar nosso trabalho. As últimas gerações de contemporâneos, sobreviventes e testemunhas da Shoah/Holocausto, estão nos deixando e, apesar de todo esforço para preservar a memória, o desconhecimento de aspectos fundamentais são relegados à condição de preciosismos, mera curiosidade acadêmica e/ou convertidos em entretenimento de massa¹⁴.

¹¹ Este receio de afrontar o ordenamento jurídico, e sofrer as sanções administrativas, cíveis e criminais previstas, se explica pela falta de critérios claros do que poderia ser caracterizado como violação da integridade psíquica em termos coletivos, já que individualmente as pessoas têm respostas distintas e imprevisíveis, e quanto a isso seria muito difícil assegurar que não aconteceria. Seria importante ter essas definições claras enquanto sistema de ensino, pois os currículos e os projetos pedagógicos podem não dar conta de algo que mereceria passar por outras instâncias na estipulação de uma diretriz comum, resguardando profissionais de educação de acusações infundadas e/ou maliciosas no exercício de seu ofício.

¹² Explicar o assassinato em massa como mera derivação de um “ódio” racial poderia retirar os elementos deliberados, racionais e metódicos que caracterizaram a escala industrial dos assassinatos, destituindo este processo histórico de sua dimensão sistemática e estrutural. Por outro lado, não se quer dizer com isso que não possamos tratar o fenômeno em diversos níveis de análise, onde provavelmente o “mero ódio” pudesse ser instrumentalizado e se expressar à serviço dos designios do Terceiro Reich.

¹³ Só este aspecto já mereceria um tratamento à parte. Confundem-se: guetos, campos de trabalho, campos de concentração, campos de extermínio. Muitas vezes passou-se, ao menos por intermédio da grande produção cinematográfica acerca da temática, a impressão que o extermínio ocorreu em alguns poucos “campos de concentração” (tratados como equivalentes aos campos de extermínio) e durante o período final do conflito mundial.

¹⁴ O “baseado em fatos reais” constitui uma das fontes infinitas para produtos culturais, senão uma espécie de gênero, baseados na atração mórbida pelo escatológico, o inenarrável, o incompreensível, que converte o sofrimento coletivo em catarse, alimentando o mercado de experiências.

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. Objetivo geral

Elaborar um produto, no caso uma sequência didática com sugestão de material didático ou recursos, que articule a produção científica sobre o fenômeno da Shoah/Holocausto com as peculiaridades e aspectos para a abordagem de temas, assuntos ou fatos sensíveis/potencialmente traumáticos em sala de aula na educação básica.

2.3.2. Objetivos específicos

- Fundamentar nosso produto nos aportes teóricos da nossa área de conhecimento e de concentração, a saber: a História e o Ensino de História, a partir das contribuições de pensadores relevantes deste campo;
- Investigar os principais elementos explicativos, que fazem parte da compreensão da Shoah/Holocausto, incorporando dimensões próprias da historiografia, para oferecer rigor e credibilidade ao nosso produto;
- Delinear, propor, indicar e compartilhar um produto, resultante da investigação feita no mestrado profissional, que possa ser disponibilizado e reapropriado pelos docentes do componente curricular de História no ensino fundamental. Inclusive na forma de recurso educacional aberto (REA), sem maiores riscos no que tange o direito da inviolabilidade psíquica de crianças e adolescentes e o dever de zelar pela dignidade, evitando tratamento que possa proporcionar tratamento aterrorizante e sofrimento psíquico (BRASIL, 1989).

2.4. TÉCNICAS DE PESQUISA

Efetuamos uma pesquisa bibliográfica destinada a nos introduzir nas temáticas que estão relacionadas com nossa investigação e que proporcionaram os aportes teóricos para tematizar, problematizar e produzir nosso produto. Para tanto, durante todo o processo de concepção, investigação, reflexão, depuração e escrita, a consulta e o retorno à literatura foi necessária para atender algumas finalidades que cruzaram toda a pesquisa, tais como:

- Buscar na produção acadêmica subsídios que promovessem o debate e discutissem alguns eixos, como: ensino de história, teoria da história, a abordagem de temas sensíveis (e/ou potencialmente traumáticos) na educação básica, etc.;
- Principais contribuições da historiografia, mas também de outros gêneros literários, quando fosse o caso, acerca da temática da Shoah/Holocausto e das práticas de extermínio;
- Demais produções acadêmicas que pudessem nos auxiliar na consecução de nosso produto.

Também realizamos uma pesquisa documental referida aos programas curriculares, legislação e normas, diários, etc. Realizamos consulta a materiais audiovisuais grupais, tais como documentários sobre o nazismo e o Holocausto, e consulta a páginas eletrônicas que têm relação com o ensino acerca da Shoah/Holocausto (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.441). Dentre os dados que pretendíamos analisar - e analisamos - estão aqueles fornecidos por livros didáticos¹⁵ em consonância com a BNCC e consulta ao material do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Quanto a nossa amostra, ela foi de caráter teórico e conceitual, já que se refere à quando queremos “mostrar diferentes perspectivas e representar a complexidade do fenômeno estudado, ou, ainda, documentar a diversidade para localizar as diferenças e coincidências, padrões e particularidades” (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.406). Quanto aos materiais audiovisuais grupais, apenas indicaremos os aspectos mais relevantes, tais como: produtor, motivações (quando for o caso), traços ideológicos presentes, contexto de sua produção, etc. (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.443).

Na análise do material e dos dados, que ocorreu simultaneamente à sua coleta, tivemos como objetivos: dar estrutura aos dados; explicar ambientes, fatos e fenômenos; encontrar o sentido dos dados para a formulação do problema; relacionar resultados da análise com a teoria fundamentada (SAMPIERRI, CALLADO, LUCIO, 2013, p.447).

¹⁵ Seria relevante verificar em materiais didáticos de períodos anteriores, como era tratado a temática da Shoah/Holocausto (ou mesmo se não era), mesmo que estivesse contido na parte destinada a Segunda Guerra Mundial. Infelizmente pelas questões relativas à circulação e ao distanciamento social em tempos de pandemia, não pudemos efetuar um breve apanhado dessas obras em bibliotecas e/ou acervos especializados.

3. TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: CULTURA HISTÓRICA E CHÃO DE SALA DE AULA

Um dos grandes descompassos existentes entre a realidade da produção acadêmica no campo da História e o ambiente escolar, é promovida pela - errônea - compreensão de que bastaria a transposição didática, ou seja, bastaria converter a historiografia produzida em espaços universitários (conhecimento altamente especializado) em conteúdo factível de ser assimilado por alunos da educação básica, para que a relação ensino-aprendizagem se efetivasse em sua plenitude. Em certo sentido, é o que os livros didáticos proporcionam (ou pretendem) ao serem sínteses de diversas áreas temáticas, organizados em sequências temporais (periodizações e cronologias) bem definidas, pois, de outra forma, seria humanamente impossível o professor acompanhar os meandros e os mais recentes aportes da produção científica.

Dito isto, também é salutar demarcar que nosso objetivo não se restringe a alinhar o ensino de história ao mais depurado estado da arte da ciência histórica. Quanto a concepção e fundamento do nosso produto trataremos adiante de forma mais detalhada e especificada. No âmbito deste capítulo, pretendemos esboçar a perspectiva teórica que orienta a proposta de nosso produto, a saber: sequências didáticas para o ensino da Shoah/Holocausto. Para tanto, consideramos as contribuições de alguns intelectuais da teoria e da metodologia da ciência histórica para fundamentar nossa proposta de intervenção pedagógica no espaço escolar, como os historiadores Jörn Rüsen e François Hartog.

Como ponto de partida, para fundamentarmos teoricamente nossas reflexões, iniciaremos com as contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen. Ele apontou que houve uma “virada analítica” na ciência histórica alemã desde os anos setenta do século XX, no que se refere a cultura de memoração e memoração cultural (RÜSEN, 2014, p.89). Essa virada histórico-cultural se refere a maneira como historiadores passaram a definir seus conceitos e refletir sobre eles, onde abordagens tipológicas e comparativas foram sendo adotadas junto a outros métodos. Também se referiu a maneira como a teoria dialogava com as fontes, indo para além delas. Tal virada também estava relacionada ao abandono de formas mais tradicionais de narrativas, instituindo outras formas de comunicação [“explicitamente ponderada e autorreflexiva”] (KOCKA apud RÜSEN, 2014, p.91). Como outra consequência dessa

“virada”, estavam a consideração de referências extra científicas como relevantes, a ciência histórica aprenderia com a práxis, para ir além dela.

As abordagens metodológicas tradicionais, chamado por Rüsen de “concepção metodológica anti-hermenêutica da história social”, que consideram os indivíduos apenas como representantes inconscientes de grandes categorias (“megagrupos sociais”), considerava as memorações como um “modo deficitário do pensamento histórico” (RÜSEN, 2014, p.93). A virada culturalista (neo-hermenêutica) revisou os conceitos de ciência e sociedade, sob o impacto das discussões sobre história oral nos anos oitenta, da microhistória, da antropologia histórica e da história da cultura, o que de certa forma demarcou o início dos debates em torno da memoração e da memória (RÜSEN, 2014, p.93). Os procedimentos metodológicos que buscavam uma pretensa objetividade da ciência histórica foram tensionados pela cultura da memoração, o que implicou em reconhecer que no “modo da cultura da memoração, o pensamento histórico se converte num procedimento metodológico que expressa e valida os aspectos íntimos subjetivos da mudança histórica”, perdendo seu privilégio (o da racionalidade objetivadora) na institucionalização da memoração cultural (RÜSEN, 2014, p.94-95). Assim,

[...] o pensamento histórico, de evento institucionalizado e cientificizado de especialistas, passou a ser uma rede de comunicação social entre indivíduos e grupos concretos que concorrem publicamente por interpretações, significados e capital simbólico. Essa rede se apresenta imersa em constante transformação e se evidencia como um acontecimento conflituoso, no qual se luta tendo como *medium* a memoração, por orientação através da **presentificação do passado**. Uma cultura elitista se converte num assunto de pessoas comuns em situações vitais cotidianas, que pressionadas pelas condições exteriores da vida entram em acordo umas com as outras e se asseguram de si mesmas no modo de memoração. (RÜSEN, 2014, p.95, grifo nosso).

A operação intelectual de Rüsen, no sentido de requalificar a experiência dos sujeitos no interior de um sistema explicativo (teórico), em que a microanálise não fosse enebriada, ensejou “múltiplas práticas culturais de produção comunicativa de significados, interpretações e orientações”. Deste modo, a História se abriria para concretizar “processos formalizados de socialização dos megassujeitos anônimos” (RÜSEN, 2014, p.95). Tal operação intelectual é levada a cabo nas circunstâncias de produção do conhecimento de um historiador alemão, radicado na Alemanha,

estudioso da memoração do pós-segunda guerra em seu país. Dessa condição, derivam do seu percurso “quatro passos”: a extração de um conceito teórico para dar conta dos elementos empíricos da cultura memorativa alemã (fenômeno da consciência histórica); as funções de orientação das práticas de memoração; a diversidade institucional de formas de cultura de memoração e cultura histórica; a discussão da centralidade do nazismo como tema (controverso e desafiador) para lidar com a cultura memorativa alemã (RÜSEN, 2014, p.95-96).

A justificativa que Rüsen atribui a este escopo de teorização, é uma reação que buscou responder aos desafios impostos pelo antagonismo que memoração cultural e memória coletiva promovem. Tal programa de teorização da *consciência histórica*, é resultado dos esforços para lidar com as interpretações que imputam a ciência histórica uma inclinação à negação das memorações e tradições em sua dimensão comunicativa (RÜSEN, 2014, p.97). Segundo Rüsen, podemos compreender consciência histórica como,

[...] a forma da consciência temporal humana, na qual a experiência do passado enquanto história é **interpretada para o presente**. A história enquanto conteúdo da consciência história é uma grandeza orientadora da práxis vital humana. Ela funciona como meio cultural, no qual são negociadas socialmente as determinações do rumo a seguir nas mudanças temporais, determinação que, em virtude do sofrimento, exigem uma ação e que são postas ou mantidas em movimento pelo próprio agir. [...] com a qual as pessoas completam a sua vida no fluxo do tempo. Tendo essa função orientadora a partir da experiência do passado, **a consciência histórica sempre tem o futuro como ponto de referência**” (RÜSEN, 2014, p.97, grifo nosso).

A “preterização” do passado, ou melhor, o ato de conferir historicidade a partir das necessidades e demandas do presente (no interstício para o futuro) mediante a práxis de formação de sentido por intermédio do ato narrativo, são a essência da cultura histórica. A atualização da experiência é a que confere ao passado sua função orientadora, sintetizando tanto elementos normativos como elementos fáticos (RÜSEN, 2014, p.98-99). Sofisticando a noção da *historia magistra vitae* (história como lição de vida), Rüsen indica que “Histórias históricas podem gerar regras de ação abstratas” (RÜSEN, 2014, p.99).

No que se imbrica diretamente com nossa temática, que envolve uma dimensão de sofrimento e de trauma, a consciência histórica nos auxilia a pensar a predileção

pela “retenção”, que o presente exerce por meio da interpretação do passado com vistas uma projeção (orientadora) para o futuro. Conforme expressa Rüsen,

Nela [a consciência histórica] a interpretação predomina em relação ao teor factual daquilo que é lembrado. Ela se alimenta das poderosas **pulsões de autopreservação** e do anseio por reconhecimento, convertendo ambas na **capacidade seletiva do esquecer**. Aquilo que não foi ou deixou de ser importante é esquecido. Porém, a memoração também bloqueia coisas objetivamente importantes e de graves consequências **quando são subjetivamente perturbadoras ou dolorosas**. Nesse caso, a memoração serve à repressão, ao adiamento e à reinterpretção falsificadora. (RÜSEN, 2014, p.99, grifo nosso).

Essa passagem é particularmente relevante quando pensamos na implementação da BNCC, por meio da habilidade que tematiza a Shoah/Holocausto, em circunstâncias de radicalização política, em contextos mais conservadores, e, em nosso caso, em regiões de prevalência de colonização de povos provenientes dos países diretamente envolvidos no conflito e no genocídio¹⁶. Nessas situações, a pulsão de autopreservação pode se combinar com discursos nacionalistas e/ou conservadores que, superficialmente, recorrem a recusa do passado sob pretexto de “sermos todos brasileiros” ou de que isso é coisa de “agitadores” que pretendem desagregar os laços de filiação que vinculam toda comunidade às suas origens (fonte de sua identidade mais profunda).

A consciência histórica atuaria de três diferentes modos: *funcional*, *reflexivo* e *pragmático*. No primeiro caso, como um dado da realidade, a práxis da vida se insere nas circunstâncias, condições e premissas já fornecidas por procedimentos e instituições, em que ações da consciência histórica são “legados” as futuras gerações. No segundo caso, a capacidade reflexiva dos sujeitos, assim como as realizações das ciências históricas, implica em modos de laboração sobre a memória coletiva, cujos resultados acabam por ingressar nas orientações da práxis da vida. Por fim, no terceiro modo, ela se insere na formação histórica de sentido, como parte das ações

¹⁶ Termo criado pelo advogado polonês Raphael Lemkin (1900-1959) em 1944. Seus esforços levaram a aprovação da Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio na ONU, em 1948, do qual o Brasil é signatário e que foi recepcionada no direito brasileiro pelo Decreto nº 30. 822/1952. Por genocídio compreende-se os atos cometidos “com a intenção de destruir no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso”, por meio de assassinatos, lesões graves a integridade física ou mental, submetê-los a condição que comprometa sua existência, o impedimento de nascimentos ou a transferência forçada de crianças para outros grupos. A tipificação foi motivada pela morte de dezenas de milhares de armênios pelo Império Turco-Otomano, durante a primeira guerra, no ano de 1915.

objetivas. Neste último modo, Rüsen comenta sobre sua cristalização como diretrizes para o ensino de história (RÜSEN, 2014, p.100-101). Isso nos leva, por exemplo, a considerar as diferentes representações acerca da Shoah/Holocausto nos currículos e sua materialização em materiais didáticos.

Complementando os aspectos de percepção, interpretação e orientação relacionados aos três modos anteriormente citados, Rüsen diferencia três dimensões da cultura histórica. São elas: as dimensões *estética*, *cognitiva* e *política*.

Na dimensão estética, diversos meios ligados as artes, ao patrimônio cultural e aos meios de comunicação, acabam influenciando na formação histórica de sentido, conferindo “forma prévia ao feitiço da consciência histórica”. Na dimensão cognitiva expressam-se os saberes com pretensão de validade no plano argumentativo, em que as ciências humanas e os currículos escolares desempenham um caráter de transmissão intergeracional. Na dimensão política, a cultura histórica é objeto de disputa com vistas à luta pelo poder, atuando como instância de legitimação dos diversos projetos e posicionamentos (RÜSEN, 2014, p.102).

Rüsen buscou explicar o que queria dizer quando se referia ao papel da memorização na orientação da práxis social. Assim, a memorização por ele definida poderia ser compreendida como: “[...] formas de orientação cultural, nas quais e com as quais os seres humanos, experimentam, motivam e normativam, legitimam e criticam, transmitem e modificam a sua práxis vital individual e coletiva.” (RÜSEN, 2014, p.103).

O autor elenca cinco aspectos que descrevem as funções das memorações coletivas. No primeiro aspecto está a o constante trabalho intelectual sobre problemas e desafios da práxis vital. Neste caso, as experiências exigem novas respostas para a conduta da vida humana, recorrendo à memorações que possam cumprir essa tarefa. O caráter de contingência está sempre implícito nessas elaborações que buscam, essencialmente, oferecer uma outra estrutura de sentido. Essa busca por orientações, efetuada pelas memorações, possuiria uma natureza dupla, ou seja, os “acontecimentos do passado, só na relação direta com uma subjetividade interpretadora, se transforma em problemas de orientação com significado cultural” (RÜSEN, 2014, p.105). Fundamentalmente, as respostas às questões de orientação não são calcadas (*strictu sensu*) no passado, mas referenciadas pelo presente. Assim, as ações de memorização são um “processamento cultural das experiências contingentes”, pois interpretam “significativamente a mudança carente de

interpretação das circunstâncias da vida humana no presente mediante a mobilização cultural do passado” (RÜSEN, 2014, p.106).

O segundo aspecto se refere a memoração como ato comunicativo. Sua transmissão ocorre pela forma verbalizada, ainda que nos acontecimentos intrapsíquicos pressuponha um diálogo consigo próprio. Mas o entendimento, consigo ou com terceiros, é antecedido pelo conflito. Assim: “Memorar significa ingressar num processo comunicativo, no qual um problema de orientação da própria práxis vital é interpretado mediante um intercâmbio recíproco entre os envolvidos” (RÜSEN, 2014, p.107).

O terceiro aspecto se refere ao “agir como ponto de referência” (orientação da ação). As representações sobre como algumas operações cognitivas se materializaram em ações no passado, foi objeto de um vasto debate teórico no âmbito da ciência histórica alemã. Sem adentrar no extenso debate da história social e cultural alemã, nos cabe destacar que os modelos de ação (e do agir) foram sofisticados mediante o reconhecimento de sua complexidade. Neste sentido, a práxis vital (a ação):

[...] não está mais restrito à intencionalidade, mas conhece múltiplas formas, impulsos e orientações simbolicamente mediados da ação. Esses vão do extremo da apropriação do mundo puramente orientado pela racionalidade finalista **até o outro extremo das experiências traumáticas de uma subjugação pura e simples, como descritas, por exemplo, por vítimas de processos históricos**. O agir humano perde o seu aspecto retilíneo e inequívoco e se converte num acontecimento cheio de meandros, que se desdobra através de uma pluralidade de fatores determinantes. Orientação histórica cultural do presente mediante a memoração histórica, significa, nesse caso, reconhecer essa multidimensionalidade e ambiguidade das ações humanas, suas contradições e ambivalências para que se possa aquilatar mais realisticamente, a partir desse pano de fundo histórico, e os espaços de manobra e os limites da práxis do presente. (RÜSEN, 2014, p.100-110, grifo nosso).

O quarto aspecto é relacionado as pretensões de reconhecimento das memorações, ou seja, o intento de legitimação pretendido por esse exercício de rememorar. Tais pretensões ensejariam ganhos no capital simbólico, expresso por ganhos materiais, legitimidade cultural e/ou hegemonia acadêmica. Diferentes expressões deste papel de orientação cultural estariam presentes, por exemplo, no método científico (enquanto acesso cognitivo ao passado) ou na legitimidade de

instâncias jurídicas em seus efeitos no âmbito das práticas sociais (ex. extensão da legislação sobre racismo para proteção de outras minorias). Um exemplo citado por Rüsen expressa, por exemplo, como a memoração está implícita no conflito acerca da forma mais adequada de homenagear as vítimas do nazismo no memorial do Holocausto (RÜSEN, 2014, p.111).

O quinto aspecto indica como as funções orientadoras das memorações históricas adentram e compõe as identidades. Sem percorrer todas as minúcias da identidade, o autor chama a atenção para a complexidade deste conceito e destaca particularmente o caráter relacional da mesma. Conforme ele expressa: “a formação da identidade se efetua não só no médium da memoração das autorrelações culturais e das formas de socialização, mas também no terreno das experiências de alteridade com potencial conflitivo” (RÜSEN, 2014, p.113). Esta concepção de identidade enseja às formas como se demarcam os limites entre o “outro” e o “eu”, permitindo ou autorizando (sem entrar no juízo de valor) a exclusão do diferente. Isto implicaria em percalços nas possibilidades de comunicação intercultural e nas políticas que buscam o reconhecimento. As referências identitárias não são evidentemente fixas, e caberia ao pensamento histórico não reproduzir uma perspectiva estática da conformação das identidades dos sujeitos. A memoração constituiria um fator dessa elaboração identitária transcendente, ou como comenta Rüsen: “é um processo de deslimitação cultural dos sujeitos ou grupos sociais mediante a temporalização de sua subjetividade e a aquisição de uma concepção histórica de continuidade, que abarca as dimensões do tempo, de seu devir passado e futuro” (RÜSEN, 2014, p.114).

Concentrado na experiência alemã, Rüsen destaca os chamados “lugares de memória”, espaços cujo labor memorativo se referem antes ao esforço de “arquivos, museus, memoriais, associações históricas (sic)¹⁷ ou de narrativas do mundo cotidiano¹⁸. Os limites dos lugares de memória, incluindo aí a monumentária, e incluindo também especificamente o caso alemão, consiste no desafio de como criar memorações que não sejam baseadas tradições recordatórias assentadas em experiências pessoais. Dito de outro modo, com o devir de novas gerações, que não

¹⁷ Talvez ele quisesse dizer as associações, com fins de memoração, que recorrem a interpretações acerca de fatos históricos.

¹⁸ Por narrativas do mundo cotidiano talvez pudéssemos incluir intervenções artístico-urbanas que nos lembram sobre o passado em nossa realidade imediata.

experenciaram eventos traumáticos e seus relatos, como sensibilizá-los (na perspectiva da formação de sentido rüseniana) (RÜSEN, 2014, p.117-118)?

Se, por um lado, os lugares de memória possuem uma riqueza temática e de procedimentos metodológicos, privilegiando aspectos simbólicos, estéticos e afetivos, por outro carecem (ou desviam-se) de dimensões didática, científica e política. No que tange a didática, Rüsen problematiza o objeto de investigação da didática da história. Os processos (históricos) de aprendizagem pela socialização na escola (institucionalização compulsória), se articula com os processos sociais mais amplos de aprendizagem mediante a memoração histórica. Sobre o objetivo dessa didática do ensino de história, cita:

A nova didática da história desenvolveu-se passo a passo, forçada pelos interesses e questionamentos que norteiam seu conhecimento, de uma didática do ensino de história orientada pelo Estado para uma teoria do aprendizado da história na escola orientada pela ciência e, depois disso, tendencialmente para uma **teoria do aprendizado de história de modo geral**, que tem a pretensão de poder emitir **enunciados essenciais a respeito da cultura histórica e da cultura de memoração**. Fundamentalmente pode-se dizer: **a didática da história** esteve – e está – **a caminho de se tornar uma ciência social**, projetada para **refletir teoricamente sobre o aprendizado histórico na sociedade, investigá-lo empiricamente e orientá-lo na prática**. (BERGMANN apud RÜSEN, 2014, p.121).

Essa passagem nos traz alguns indícios importantes acerca da didática histórica nos processos de memoração. Aquilo que Bergmann chama de: “teoria do aprendizado de história de modo geral”, se refere a aprendizagem para além da circunscrição escolar (ou seja, da mera transposição didática ou ensino de conteúdos e tematização de programas curriculares). Podendo discutir e “emitir enunciados” sobre a cultura histórica e a cultura da memoração, possuindo, portanto, um caráter retrospectivo quanto ao lembrar. Para, por fim, concluir o projeto dessa nova didática enquanto ciência social, caberia a ela refletir sobre o aprendizado histórico na sociedade (leia-se: para além dos muros da escola), investigando-os empiricamente para “orientá-lo na prática”, ou seja, promovendo uma intervenção concreta nesses processos de memoração histórica.

Seguindo adiante, problematizando o caso alemão, de modo a suscitar elementos que possam nos ser úteis para abordagem a Shoah/Holocausto, a cultura histórica da Alemanha foi indelevelmente marcada pela experiência do nazismo e sua

violência. O esforço para processar este passado que não passa, este na ordem do dia apenas muitos anos após o fim da segunda guerra mundial. Segundo Rüsen, três tipos ideais podem representar aspectos elementares que marcaram geracionalmente o tratamento do passado nazista.

No primeiro tipo, o “silenciar coletivo” foi um traço marcante no pós-guerra e praticamente perdurou enquanto a(s) Alemanha(s) buscou legitimidade para transitar do nazismo para modelos e regimes políticos alinhados com as zonas de influência da ordem bipolar durante a Guerra Fria. Essa expiação combinou-se com a acomodação de elites que estiveram umbilicalmente associadas ao nazismo e que agora (à época) compunham as elites dirigentes de ambas as Alemanhas (cf. RÜSEN, 2014, p.30-131).

O segundo tipo, promovido por uma geração que foi penalizada pelo silenciamento da geração anterior, foi caracterizada pelo caráter de “moralização”. O passado nazista foi reinscrito na história alemã e condenado veementemente. Nessa geração foi ressaltado o caráter disruptivo (e equivocado) do nazismo em relação a modernidade, sob a assertiva de um futuro não cumprido articulou-se uma crítica moral acerca destes apagamentos na cultura histórica (cf. RÜSEN, 2014, p.132-133).

Como resultante dessa “integração negativa” para com o passado nazista, a sociedade alemã teve de lidar com esse “vínculo intergeracional objetivo” por meio de uma subjetivação, decorrência deste “distanciamento moral transcendido”. Isto nos leva ao terceiro tipo, que considera a marca dessa historicização (RÜSEN, 2014, p.134). Com o avanço da distância geracional, que não significam necessariamente um arrefecimento dos processos históricos na conformação das identidades (pela/sobre a cultura histórica alemã), retomam-se tais experiências do passado na forma de subjetivação que historicizam o passado como questões eminentemente públicas no presente.

O decurso da memoração do nazismo (com suas atrocidades deliberadas) nas próximas gerações não está previamente definido, podendo ser incorporado e neutralizado em seu potencial desacomodador, inscrevendo o “moralismo abstrato” de certa cultura histórica em uma “normalização falsa da experiência contemporânea”. Tal situação não diferiria muito dos padrões tradicionais de interpretação, podendo permitir a continuidade de “mecanismos culturais de formação etnocêntrica da identidade”, em que a catástrofe poderia ser fetichizada. Sob essa crítica estaria a hipótese de a cultura histórica alemã poder contribuir para uma “nova cultura histórica

do reconhecimento intercultural”, superando os limites estreitos de uma escrita nacionalista (etnocêntrica) da história, ainda que incorporando os elementos de uma integração negativa do nazismo.

Nas últimas décadas, segundo Rüsen, o *status* de vítima e tornou parte dos recursos discursivos para a formação de identidades coletivas (RÜSEN, 2014, p.149). Se por um lado, é inerente ao trauma evadir-se de uma “superação interpretativa”, no âmbito da experiência histórica isto não é possível (RÜSEN, 2014, p.147). Tematizar o luto clama por uma “estratégia cognitiva para lidar com a experiência histórica negativa”. Por luto, o autor considera as perdas que ameaçam as identidades dos sujeitos atingidos; e por luto histórico, o autor considera essas experiências “que são constitutivas para a própria identidade histórica” (RÜSEN, 2014, p.148). Neste sentido, a memorização do passado, em decorrência de episódios de perda, acaba por ameaçar o posicionamento de si-mesmo diante de coletivos que reconstituem “os outros”, providenciando velhas/novas oposições. Nas palavras de Rüsen:

Visto que a identidade sempre é também uma relação com outros, tais acontecimentos ameaçadores acabam destruindo igualmente essa relação. **Isso é inevitável e muito especialmente o caso quando os acontecimentos históricos traumáticos em questão remontam a pessoas ou coletivos que podem ser definidos como ‘os outros’.** [...] Na cultura histórica, essa avaliação assimétrica é potente como força do etnocentrismo. Essa força aumenta quando a memorização histórica contém acontecimentos, nos quais nós mesmos ou o nosso próprio povo fomos feridos, perseguidos, maltratados ou expostos a coisas ainda piores pelos outros. Ora, quando tal acontecimento histórico é avaliado mediante a padrões morais universalmente válidos, então essa moralidade passa a ter profunda influência sobre o processo da formação histórica da identidade: esse processo constitui problemas bem específicos na relação entre o próprio e o outro, entre o si-mesmo e a alteridade dos outros. (RÜSEN, 2014, p.149, grifo nosso).

Essa negociação implica num reconhecimento mútuo, mediante a aceitação de valores universais que transcendam identidades coletivas etnocêntricas. A consequência (problemática) de formação histórica de identidade baseada numa dimensão moral, é que ela implica numa responsabilização extemporânea, vinculando as gerações do presente às ações de seus antepassados (sic), ainda que essa responsabilização histórica permaneça filosoficamente obscura (RÜSEN, 2014, p.152). Em outro sentido, a “moral se torna um elo histórico objetivo entre passado e presente; a história se converte em potência objetiva, em razão de determinação do

comportamento subjetivo” (RÜSEN, 2014, p.152). A moralidade, ainda que permitindo com que esse processo de identificação entre descendentes de algozes e vítimas aconteça (responsabilização histórica), tem efeitos nas relações intergeracionais no que se refere a autopercepção, cortando os “laços históricos que constituem objetivamente a identidade histórica” (RÜSEN, 2014, p.153). Assim Rüsen comenta sobre o *status* intergeracional de algozes e vítimas, primeiro sobre os descendentes dos algozes:

[...] a moralidade que serve de base cria problemas enormes no processo de formação da identidade. Pois os outros, que são onerados com culpa, desonra e vergonha, só conseguirão obter o respeito próprio histórico, que representa um elemento necessário de utilidade de concepções identitárias para a vida, mediante a autocondenação. Isso, todavia, é uma contradição em si – não é base para a estabilidade mental. Porém, quando os descendentes dos criminosos se identificam com as vítimas, visando introduzir uma qualidade moral positiva em seu respeito próprio, eles passam a ignorar a conexão intergeracional historicamente objetiva com os criminosos. (RÜSEN, 2014, p.153).

E sobre os descendentes das vítimas:

Ele [o status intergeracional de vítima] põe sobre o respeito próprio a carga da experiência de sofrimento e, desse modo, paralisa a dimensão histórica do agir. Em casos como esse, a dimensão do futuro que dá seguimentos à memoração histórica só poderá ser inaugurada mediante a conversão de sofrimento em ação. Tal perspectiva de ação positivamente determinada é encerrada dentro de uma autorrelação histórica determinada pela vitimização. Isso fica muito evidente no lema “jamais se repita” que caracteriza essa relação entre passado e futuro: a perspectiva de ação que dá acesso ao futuro é puramente negativa. (RÜSEN, 2014, p.154).

Sintetizando os argumentos de Rüsen: em que medida este “legado perturbador¹⁹” (massacres e genocídio) permite com que, reconhecendo-se a condição e o *status* de vítima aos seus descendentes, não se reduzam a identidade histórica das gerações posteriores (incluindo as gerações de descendentes de

¹⁹ Expressão de Rüsen (op. cit., 2014, p.155).

algozes) a uma relação de moralidade ditada estritamente por uma “superioridade da inocência”²⁰?

Não sendo uma tarefa fácil definir se há uma saída adequada para esse dilema da moralidade, o trauma passa a compor a trama da vida das gerações posteriores, em que a consciência histórica lida com os desafios impostos pela memorização (RÜSEN, 2014, p.157). A inexistência de uma “cultura evoluída do perdão histórico nas sociedades modernas” (RÜSEN, 2014, p.158), que reconheça a intersubjetividade humana, não impede que façamos a crítica dessa universalidade de valores. Universalidade que une, mas que também é capaz de promover a exclusão mútua daqueles que estão intrinsecamente conectados pelos fatos e processos históricos que conformam suas identidades.

Particularmente no Brasil, mas também referida ao Cone Sul, esses processos de consciência histórica e memorização se complexificam em razão de circunstâncias locais, mas também pelo distanciamento geográfico da situação vivenciada no coração da Europa. No caso brasileiro, seria razoável considerar se tais reflexões se aplicariam integralmente. Nossa experiência, num estado com forte contribuição de imigrantes que colonizaram boa parte dos estados do sul do país (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), o “esquecimento” deliberado é a regra. Ainda que não componha o escopo deste trabalho, e não tenha sido objeto de uma investigação mais acurada, a maneira como ocorre a memorização (e/ou seu silenciamento) da Shoah/Holocausto²¹ deve, possivelmente, obedecer a lógicas próprias entre as comunidades remanescentes. Isto serve como sugestão de futuras investigações no que se tange a memorização nestas comunidades (incluindo comunidades escolares) e a cultura histórica das unidades escolares inseridas nestes recortes territoriais.

Como já falamos, a pretensão objetivadora da História, que buscava confinar o passado ao passado, como forma de “circunscrevê-lo”, sofreram o tensionamento da cultura da memorização. Assim, ao nos darmos conta de que a consciência histórica tem no futuro o seu ponto de referência, como função orientadora, mas também de que a interpretação é alimentada por “pulsões de autopreservação” e “capacidade seletiva do esquecer”, devemos considerar que a memorização traz implicações

²⁰ Expressão de Rüsen (op. cit., 2014, p.153). Cujo desfecho – disruptivo - podemos verificar quando uma sobrevivente do Holocausto abraça um ex-membro da SS no documentário “O contador de Auschwitz”.

²¹ E não estamos comentando sobre o regime nazista, ainda que seja indissociável sua abordagem.

importantes quando nossas fontes são testemunhos. A atualização do passado por meio da sua preterização não permite que o testemunho seja considerado como algo já dado, cujo conteúdo possa servir estritamente aos fins a que se destina, ou seja, o relato em sua modalidade funcional pode não possuir maiores desdobramentos no que tange aos outros dois modos de consciência histórica, o reflexivo e o pragmático. No caso da cultura histórica acerca das temáticas relativas a Shoah/Holocausto, considerando que nosso continente não foi o cenário das práticas de extermínio, sua importância se articula com outros aspectos inerentes a nossa própria trajetória e processos históricos. Por exemplo, a discussão sobre genocídio²² foi alçada ao debate público no Brasil pela conjuntura da epidemia de COVID e das suas consequências fáticas. Neste contexto as tentativas de classificação dos adversários políticos foram binariamente observadas²³, de modo catalisar e alcançar hegemonias que pudessem fornecer essa função orientadora [a partir do sentido atribuído ao passado] assentadas num espectro político pouco matizado e bem cristalizado. Como podemos perceber no caso em tela, o presente tem por bem que essa mobilização das práticas de memorização sejam o lastro para a formação histórica de sentido.

Para o historiador francês François Hartog, o velho problema entre o papel da[o] testemunha[o] e do historiador, que parecia equacionado, mereceria ser retomado. Se, por um lado, a condição de testemunha nunca foi suficiente ou necessária para definir o que faz o historiador, e, por outro, que a função de testemunha e de historiador não se confundem, haveríamos de considerar a questão da narrativa. Para o citado historiador, a mesma “autópsia” acerca do testemunho deveria se efetivar sobre a narrativa proporcionada pela historiografia. A questão seria: “de que modo narrar como se eu tivesse visto (para fazer ver ao leitor) o que eu não vi, nem podia ter visto?” (HARTOG, 2017, p.203).

Essa questão tem implicações diretas no ensino de história, enquanto componente curricular da educação básica. Pois, como podemos observar, o argumento de “disputa de narrativas”, que ganhou fôlego na atual conjuntura nacional, acaba por desqualificar ou anular aquilo que se pretende como parte da consciência histórica, a sua dimensão cognitiva, providenciando (por negação) formas próprias de

²² Também sendo o caso da imputação de crime de genocídio à população negra por parcela de movimentos sociais.

²³ Para isso abusou-se da adjetivação como forma de enquadrar os adversários (e desafetos): “fascistas”, “nazifascistas”, “comunistas”, “esquerdistas”, “extrema-direita”.

orientação cultural. A capacidade de prover evidências sobre fatos e processos ficaria, assim, reduzida a uma dimensão meramente argumentativa, como se estivesse totalmente descolada de suas fontes, ou mesmo incapaz de disputar essas formações histórica de sentido. Com a profusão do uso de tecnologias audiovisuais (tendo os smartphones como símbolos desse consumo), e os múltiplos registros da memória em meios digitais²⁴, o testemunho é alçado a uma categoria relevante da discursividade nas mídias, além de ser também a expressão cultural dessa difusão do registro (e documentação) das existências individuais e coletivas.

Para Hartog, deveríamos “reabrir o dossiê”, promovendo o escrutínio das relações entre ver e saber, e, mais do que isso, da relação entre “fazer ver, mostrar e persuadir” (HARTOG, 2017, p.204). A onipresença da testemunha se fez sentir inclusive por um novo gênero literário, o testemunho. A testemunha, em geral, e o testemunho de sobreviventes, em particular, compõe parte importante do chamado espaço público. Neste sentido, a perpetuação do testemunho se faz não apenas por meio do relato individual, contido em suportes audiovisuais, mas também por aquilo que Hartog chama de “testemunha delegada” ou “testemunha de substituição”, cujo exemplo do United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) é emblemático. O historiador nos aponta para três observações acerca da análise do Holocausto nos Estados Unidos. A primeira delas questiona se não estaríamos vivendo uma economia midiática a base de testemunhos. A segunda de que a própria noção de testemunha foi ampliada. E a terceira, relativa à impossibilidade de narrar exatamente o que foi vivenciado, ou seja, a impossibilidade do testemunho.

Nos três casos isso teria implicações no ensino de uma história do Holocausto. No primeiro caso, a problemática reside no fato de que para conferir autenticidade ao evento ou testemunho, a participação visual dos sujeitos naquilo que é narrado, por meio de exposições e transmissões (cada vez além da mera programação televisiva), se confundiria com a própria atribuição de verdade do acontecimento. Algo existe porque se pode ver, “como se tivéssemos de passar por esses testemunhos de referência para nos convenceremos da realidade e da gravidade de outros crimes” (HARTOG, 2017, p.209). No segundo caso, a ampliação da noção de testemunha foi

²⁴ Do qual o “direito ao esquecimento” passa a ser reivindicado como um novo direito humano, derivado do princípio da dignidade da pessoa humana, pelo qual se procura definir um bem jurídico [o esquecimento] para que pudesse tutelar o referido bem. Essa “exterioridade” da memória por meio de backups, data center, discos rígidos, é uma discussão a parte, mas demasiado relevante para as novas condições civilizatórias que se impõe.

o efeito não esperado da ação de revisionistas e negacionistas, que buscaram levar a cabo suas narrativas na esteira da cada vez mais reduzida população de sobreviventes. Essa questão das narrativas, compreendidas em sua dimensão rasa e superficial, nos levaria a ponderar da necessidade de se ter uma formação continuada que desse conta da complexidade da Shoah/Holocausto para além do processo do extermínio em si, ou seja, que fosse capaz de trazer estes elementos sobre: assassinato da memória, dos aspectos da discursividade na própria construção do fato histórico, dos usos políticos do passado. No terceiro caso, a impossibilidade do testemunho, teríamos uma espécie de ruído da experiência, pois a própria noção de acontecimentos pressupõe uma solidariedade experiencial na vivência daquele evento relatado, ou, nos dizeres de Renuag Dulong, estaríamos diante da [lacuna da] “atestação compartilhada” (HARTOG, 2017, p.211).

Para Hartog estamos diante de um momento em que este “trunfo da testemunha” acabou por possibilitar a ampliação da autoridade dos historiadores. Sem adentrar em todas as minúcias da discussão providenciada pelo historiador, nos interessa apenas alguns pontos que julgamos relevantes para nosso escopo de teorização. A dualidade dos sistemas de certificação do testemunho, fruto da tradição eclesiástica (mas reivindicado por historiadores do século XII ao XIV), entre “autênticos e “apócrifos”, ou dito de outro modo, entre verdadeiro e falso, poderia configurar um risco para esse triunfo do testemunho comentado acima. A transfiguração do historiador adquire novos contornos quando se arroga como ciência do passado no século XIX. A questão então seria a de garantir a autenticidade dos documentos, recusando o caráter de compilador no período anterior, mas alimentando o ideal de copistas profissionais (HARTOG, 2017, p.222). Da indagação dessas fontes (escritas) emergia uma “autópsia” dos vestígios documentais, logo requerendo, por força de uma demanda de enunciação, a sua visibilização como sujeitos históricos anônimos. O que nos remete novamente a questão do testemunho, mas nesse caso do testemunho e da autoridade (*auctor*) do historiador (HARTOG, 2017, p.222). E daí temos essa tensão latente entre memória e historiografia, que transborda em salas de aula entre “o assistido” (como sinônimo de “verdade”) e o professor demandado como parte dos processos de memorização, mas não como autoridade exclusiva para tanto.

O pesadelo do historiador (mas também do professor de história) em relação a memória, seria nos seus dizeres:

Daí, talvez, a ambiguidade dessa definição da história contemporânea ou do tempo presente como ‘história com testemunhas’: nesse binômio proposto pelo historiador, a testemunha não correria o risco de esquecer que, para o historiador, ela não passa finalmente de uma fonte? Não seria tentada a escapar a seus mentores e a falar em seu nome? Não teria encontrado ouvidos, microfones, mídia para escutá-la, até mesmo, para solicitar-lhe a palavra? Sem intermediários. E o historiador fala, então, menos de memória e história da memória, mas sobretudo de história, ou seja, de arquivos de textos escritos, de críticas das fontes e do ofício de historiador. **Seu pesadelo seria, talvez, o de uma memória, ao mesmo tempo, mercadoria e sacralizada, fragmentada e formatada, estilhaçada e exaustiva, escapando aos historiadores e circulando na internet, como a verdadeira história da época.** (HARTOG, 2017, p.226, grifo nosso).

Este alerta do “pesadelo” não deveria nos afastar dos desafios de compor a cena pública, incluindo salas de aula, onde essas discussões transbordam em curiosidade ou afirmações irrefletidas, derivadas do consumo de redes sociais e das bolhas de opinião, mais nem por isso menos válidas no que concerne a busca de sentido e de orientação proporcionada pela interpretação histórica. Participar dos processos sociais de inteligibilidade do passado, por meio da cultura histórica, e da historicização das próprias formações históricas de sentido, ou seja, de como os processos de memorização contemplam disputas e que acabamos por incorporar estes “presentes-pretéritos” em nossas formulações, contribuem para o incremento do ensino da história e da aprendizagem propriamente dita, não o seu contrário.

3.1. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PARA ALÉM DA HISTORIOGRAFIA E DA OBJETIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DE “CHÃO DE SALA DE AULA”.

O ensino de história tem se defrontado a cada dia com uma profusão de fontes de teor histórico. Tais fontes acabam por promover diferentes modos de historicizar o passado a luz de muitos interesses do presente (para não falar do futuro e de sua projeção). A aprendizagem histórica é amplamente atravessa pela experiência e pela interpretação, o mesmo conteúdo em diferentes contextos (contextos estes, locais, regionais, nacionais, transnacionais ou internacionais) é por vezes assemelhado, mas muitas vezes bem diverso no que se refere tanto ao seu currículo, quanto aos recursos utilizados e as formas de tratá-los. Não cabendo a anacrônica noção de que narrativa historiográfica, transposta didaticamente, seria suficiente para dar conta da relação

ensino-aprendizagem. Para Rüsen, a chamada “consciência histórica” não foi efetivamente discutida como parte da didática da história (RÜSEN, 2014, p.179). Aos poucos a categoria de “sentido” vai sendo incorporada nas reflexões sobre o ensino na história na realidade brasileira.

Como categoria, o sentido possuiria uma “vantagem de cunho heurístico”, já que permitiria a visualização de uma conexão entre o ato de explicar, o ato de estipular uma finalidade e a autorrelacionalidade. Nós, seres humanos, precisamos da interpretação do mundo, e de entendermos a nós mesmos, na relação com nossos semelhantes. Ainda que não se reduzindo a existência humana à estrita (e constante) conferência de sentido ao mundo, sem ela não seríamos nada (RÜSEN, 2014, p.180). A formação histórica de sentido, na perspectiva da consciência histórica, corresponderia ao fato de recorrermos às experiências do passado para interpretar as experiências temporais, ou, nos dizeres de Rüsen: “que o presente possa ser entendido e o futuro possa ser projetado repleto de normas e esperado repleto de experiências” (RÜSEN, 2014, p.181).

As quatro atividades mentais que caracterizariam a consciência história seriam: experimental, interpretar, orientar e motivar. Todas podem ser abordadas como tipo ideais, mas em nosso caso é mais útil já as tratar no seu aspecto experiencial. No que se refere a **experimentação**, ela necessariamente carece de interpretação, mesma que seja para negá-la ou modificá-la. Isto é importante quando muitos profissionais de educação, que atuam no ensino de história, creem ser possível conferir sentido a história sem recorrer as próprias vivências dos alunos (RÜSEN, 2014, p.182). A **interpretação**, por sua vez, se defronta com a contingência estabelecida entre a memorização e a expectativa. Ele abre uma “janela de oportunidade” entre o passado como experiência e o futuro como expectativa, conferindo ao presente uma espécie de “ganho de tempo pela interpretação histórica” (RÜSEN, 2014, p.184).

As interpretações do tempo são, então, materializadas na **orientação**, cuja principal providência é a de levar o sentido histórico a se tornar pragmático (op. cit. 2014, p.184). Tal orientação tornaria as experiências históricas abertamente relevantes para a condução da ação humana, no limite, sendo capaz inclusive de plasmar a percepção de si-mesmo (a subjetividade) como parte de uma identidade maior. Tal referência identitária fomentaria nas suas versões mais radicais um etnocentrismo exacerbado, algo que “decerto representa o mais importante desafio da cultura histórica” (RÜSEN, 2014, p.184). Por fim teríamos a **motivação**, quanto a

interpretação histórica retroalimenta a vontade humana. Algo que poderíamos relacionar com o uso indiscriminado e irrefletido de imagens, negando a sua poderosa textualidade e discursividade.

Para a didática da história não bastaria abordar as quatro operações mentais de sentido em separado. Mas reconhecer as vantagens da formação histórica de sentido para o ensino de história. Assim,

[...] o aprendizado histórico se torna translúcido, nos termos da teoria do sentido, para dimensões e fatores que estão presentes tanto no cotidiano quanto numa cultura histórica elaborada e que naturalmente tem atuação determinante em todo e qualquer processo de aprendizagem.

[...] é possível compreender o aprendizado histórico como processo bem próximo da formação de sentido, no qual se trata tão somente da aquisição da competência para esse processo.

[...] Desse modo, o aprendizado histórico fica livre do seu estreitamento cognitivista e de seu abstracionismo escolar acima da condição mental de discentes. Ao mesmo tempo, os docentes obtêm novas sobre o que deve propriamente ser ensinado para que não seja o puro passado como acervo de saber sem vida, e como se deve aprender para que a história se torne viva na consciência dos discentes. (RÜSEN, 2014, p.185-186).

O aprendizado histórico, portanto, careceria de trabalhar sobre quatro competências, uma competência *experiential*, uma competência *interpretativa*, uma competência *orientadora* e uma competência *motivadora*. No caso da primeira, a competência experiential, não se trataria de um ensino baseado em fatos históricos *per se*, mas trabalhar sobre as diferenças temporais (“não mais”, “ainda não”, “de novo”, “ainda”). Nos dizeres de Rüsen: “A fascinação exercida pela alteridade histórica é uma fonte de aprendizagem de primeiríssima grandeza que nem de longe foi suficientemente explorada em termos didáticos” (RÜSEN, 2014, p.186-187). No caso do ensino da Shoah/Holocausto o exercício da alteridade histórica iria muito além de números frios entremeados com frases como “nunca mais”, mas permitiria se confrontar com os dilemas éticos de vários sujeitos históricos nas condições concretas de sua existência (e extermínio).

Já a competência interpretativa busca desenvolver uma reflexão sobre os modelos interpretativos. Isto recomendaria que as escolas e os currículos se abrissem para uma filosofia da história, na qual a experiência histórica prévia é objeto de problematização conjuntamente com os modelos interpretativos. Essa competência

contrasta radicalmente com as formas tradicionais de ensino, no qual o professor oferece a explicação como um elemento já dado e pacificado. A possibilidade de recorrer as experiências particulares, em conjunto com modelos interpretativos (independentes se acadêmicos e referendados pela academia), traz uma nova dimensão propedêutica ao ensino de história. A recusa em incorporar textos e materiais que não são chancelados pela historiografia e pelos historiadores profissionais, passam a ser objeto de problematização e discussão pelos próprios alunos, num processo de investigação assentado na interpretação. A própria confrontação dos modelos de interpretação enriquece as possibilidades de descentração da experiência e cultura histórica dos alunos.

Uma terceira competência se refere a operação mental de orientação. Tal competência [de orientação] precisa enfatizar que determinadas perspectivas já estão em operação, devendo ser “explicitados e experimentados em problemáticas atuais” (op. cit., p.187). A ideia é tornar conscientes os processos de identificação/identidades históricas, ampliando as chances de atenuação do etnocentrismo e de ampliação do reconhecimento da diferença nas formações históricas de sentido (RÜSEN, 2014, p.188). Como na competência anterior, a melhor maneira de lidar com as formações históricas de sentido é explicitá-las, submetê-las ao escrutínio, incorporá-las como parte da didatização da história, obviamente sem expor nossos alunos ao ridículo, sem menosprezar suas contribuições, sem infantilizar suas perspectivas. Aqui é o momento de não permitir o silenciamento hostil e a invisibilidade segregadora, mas de usar esse potencial recurso que é parte do processo de amadurecimento psicossocial de nossos alunos.

Por fim, temos a competência motivadora, na qual consiste o desafio de apresentar aos alunos (e suscitar a reflexão nos mesmos) de compreender como as experiências históricas têm o potencial de converterem aspirações (seu teor finalístico) em ações, ou seja, como >>passado-futuro-presente<< articulam-se justificando-se mutuamente. Essa competência está relacionada a própria constituição e reconfiguração das subjetividades individuais, ancoradas em almeçadas identidades coletivas portadoras de sentido. A dimensão ética de se trabalhar para o desenvolvimento desta competência estaria no fato de que prescrever motivações, mas abrir “espaços motivacionais com base na compreensão histórica” (RÜSEN, 2014, p.188-189).

A formação de sentido seria, para Rüsen, seria uma quarta dimensão do tempo, sem a qual o passado, presente e futuro não seriam humanamente vividos. As competências delineadas por ele, e abordadas neste trabalho, são fundamentais para lidar com a contingência. Isso é fundamental quando se tem em conta que tais experiências temporais contingentes exercem direta influência na vida dos sujeitos (RÜSEN, 2014, p.257). No caso das ocorrências e acontecimentos que nos fazem experimentar momentos de déficit interpretativo haveria uma “experiência temporal traumática”, que foi o caso do Holocausto.

A mediação exercida pelo professor passa pelo reconhecimento dessas competências como parte de seu trabalho, e não mais como mero transpositor do saber erudito à sala de aula. A docência de história demandaria: “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p.18). É preciso reconhecer que, além de ser um conhecimento qualitativamente diferente do historiador profissional, o conhecimento histórico mobilizado pelo professor é uma pequena fração do movimento de se pensar historicamente, sendo necessário perceber que existem muitos outros saberes históricos (CERRI, 2011, p.50-51).

3.2. TRABALHO DOCENTE E SABERES PROFISSIONAIS

Como é notório, a educação formal é majoritariamente fornecida como um direito público subjetivo a todo cidadão brasileiro em idade escolar. De pouco adiantaria problematizar o ensino de história para a sala de aula, imaginando o ProfHistória como parte de um processo de formação continuada, sem incorporar as reflexões acerca do trabalho docente e dos saberes profissionais que compõe o ato educativo e que atravessam nossas práticas pedagógicas cotidianamente. Assim, no caso de qualquer “produto” sugerido, o mesmo ao ser adotado e operacionalizado estaria de algum modo animado em razão de nossas intuições, nossas sensibilidades, nossas reminiscências, preenchidos de nossa subjetividade e capacidade de empatia.

Inicialmente precisamos situar o trabalho docente num período de fortes mudanças do mundo do trabalho. Ainda que o Brasil esteja passando por um processo de desindustrialização importante, isso por si não anula o caráter estratégico da

educação formal nas sociedades que se pretendem “competitivas”. Dubiamente, o ensino é visto como ocupação de caráter secundário, periférico ao conjunto das atividades produtivas (TARDIF; LESSARD, 2014, p.17). Esse caráter secundário do ensino acabou se replicando em muitos trabalhos e pesquisas sobre a educação como um certo apanágio. Para Tardif e Lessard (2014, p.17): “o trabalho docente constitui uma das chaves para compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho”. Sua tese fundamental se apoia em quatro constatações (algumas relativizáveis). A primeira constatação é de que o emprego diretamente relacionado com produção de bens estaria caindo. A segunda constatação é de que estaríamos numa sociedade da informação e do conhecimento, na emergência de uma nova economia. A terceira constatação é de que haveria um crescimento das atividades laborais relativas a “novos grupos de especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais (sic)”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.19). A quarta constatação atesta que, entre as transformações que estariam em curso, poderíamos observar “o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objetos de trabalho’” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.19). Aquilo que Tardif e Lessard (2014, p.19) vão chamar de “trabalho interativo”.

Além de constituir um dos principais encargos dos Estados, em termos orçamentários, os profissionais de educação constituem “uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.22). Sua dimensão econômica caminha com sua centralidade política e cultural²⁵, expandindo-se como formato (educação formal)²⁶ mais do que como instituição física, a escola (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23). Dubiamente, enquanto a escolarização avança, o “estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado”. Por isso, compreender as interações fundamentais da escola (a relação professor-aluno) constituem relações sociais que são, antes de qualquer coisa, relações de

²⁵ Inevitável comentarmos sobre essa centralidade (ou pretensa centralidade) no contexto de epidemia de COVID-19 no país. As críticas sobre a ineficácia da escola, caminhando lado a lado com a acusação de seu caráter doutrinador e de sua importância no desenvolvimento humano (“lugar de criança é na escola”, diriam os bordões).

²⁶ O mercado de “metodologias”, “métodos eficazes”, técnicas, pré-vestibulares, preparatórios de concurso, etc.

trabalho. A particularidade é que nosso “objeto de trabalho” (o aluno) é parte ativa de nosso processo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23).

O constante risco das pesquisas sobre educação e o ensino, em nosso caso, é de enveredar para a abstração, desconsiderando elementos concretos da vivência do docente (material didáticos, tempos escolares, currículo, número de alunos, alunos de inclusão, capacitações, etc.) em sua interação com alunos, pais, colegas de trabalho, pessoal de apoio, gestores, entre outros (TARDIF; LESSARD, 2014, p.24). Sem querer adentrar demasiadamente nos múltiplos meandros da organização do trabalho escolar, para lidar com os aspectos propriamente interativos que incidem no trabalho docente, nos referiremos agora as sutis implicações de quando nosso “objeto de trabalho” são seres humanos²⁷. Conforme nos indica Tardif e Lessard: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.31).

O risco (sempre presente) da objetificação do outro é a consequência indesejável dos processos de institucionalização nas sociedades ditas modernas. A razão técnica, instrumental, deve ser sempre precedida por juízos éticos (não meramente deontológicos). O exercício da empatia e da alteridade, em alguma medida, estão sempre diante da possibilidade e da eminência de confrontar o poder em suas diversas manifestações (visíveis e/ou invisíveis, institucionais e/ou discricionárias). O fantasma da objetificação é uma constante que devemos considerar (e nos policiar) em diversos âmbitos, seja como temática dessa dissertação (uma indesejada didatização indiferente da tragédia humana), seja no tratamento do “destinatário” do nosso produto (considerado como mero receptor de transposições didáticas). Mas poderíamos estender isso para as próprias lógicas que regem os espaços escolares e ordenam as rotinas laborais que incidem sobre o trabalho docente e seus saberes.

Quanto a essa redução do ser humano em coisa, objetificado e sujeito a sofrer intervenção profissional de um terceiro. Terceiro que demanda que seu “objeto” não ofereça resistência, destacamos uma passagem que julgamos articular a teoria da docência com nossa escolha temática:

²⁷ Seres humanos >>em desenvolvimento<<.

A indústria dos campos da morte e dos campos de trabalho dos nazistas e stalinistas oferece uma dolorosa imagem do que pode produzir-se quando seres humanos são reduzidos complementarmente à categoria de objetos: eles passam a ser tratados como matéria-prima a ser exterminada, como bois levados ao matadouro, coisas sem subjetividade cujo pranto e cujos gritos já não incomodam mais do que as máquinas e demais aparelhos. O que choca nesse processo de extermínio em massa, para além das ideologias que os fundamentam, é precisamente a identidade entre o trabalho industrial material e o Holocausto; tendo atingido tal amplitude, a destruição não pode mais funcionar senão assumindo estreitamente as formas da produção material de massa, a única capaz de garantir as condições mortíferas que condizem ao extermínio massivo, regular, cotidiano de milhões de pessoas. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.29).

A tentação numa dissertação de um programa de pós-graduação em ensino, como resultado de uma pesquisa, seria de prescrever um “produto” (em nosso caso sequências didáticas) sem maiores considerações acerca dos saberes próprios dos docentes em atuação e das características peculiares do trabalho docente. Conforme aponta Tardif (2014, p.58), os saberes ligados ao trabalho são temporais. Isto significa que cada ocupação/profissão demanda tempos variados (e progressivos) para a apreensão dos saberes necessários ao exercício daquela atividade. No caso da docência, em geral, as situações exigem uma lógica que não é meramente instrumental, derivada da aplicação pura e simples de teorias e técnicas. Tais competências docentes e aptidões laborais são desenvolvidas no interior do próprio processo de trabalho (TARDIF, 2014, p.58).

Em sua investigação, Tardif faz questão de chamar atenção para o que ele chama de “saber”. Para ele, saber possui “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.60). Os conhecimentos adquiridos nas universidades, corresponderiam a uma parcela reduzida na composição dos saberes profissionais (ou saberes docentes). Não se limitariam, portanto, aos conteúdos provenientes da formação em longos processos acadêmicos. Para os professores, “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” abrangendo “uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*” (TARDIF, 2014, p.61, grifo no original).

No espaço escolar partilham conhecimentos sociais, dos quais alguns são compartilhados num mesmo mundo social (a sala de aula) diretamente com os

alunos. Essas partilhas no processo de trabalho colocam em evidência “conhecimentos e maneiras de ser coletivos”, algo que – aparentemente - conferem aos saberes profissionais dos professores uma dimensão plural, compósita e heterogênea (TARDIF, 2014, p.61). Promovendo a crítica (da lógica) das iniciativas que tentaram estipular classificações e tipologias sobre o saber docente, Tardif apontou dois grandes grupos de equívocos. O primeiro relativo à tentativa de desmembrar os saberes (dissociando-os), o segundo relativo a comparações impertinentes entre tais saberes.

Quadro 1 - Os saberes profissionais segundo Tardif:

Saberes dos professores	Funções sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação em sentido amplo, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p.63).

O saber profissional estaria, portanto, na “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” sendo impossível identificar suas origens quando da intervenção profissional, ou seja, haveria certa imanência destes diferentes saberes na intenção educativa, mobilizadas nos momentos próprios do ato pedagógico (TARDIF, 2014, p.64).

Os saberes que são a base do ensino, segundo Tardif, poderiam ser caracterizados pelo seu sincretismo. O primeiro aspecto de sincretismo reside no fato de que não caberia a todos nós, procurarmos uma “unidade teórica” a respeito dos saberes mobilizados, ainda que, correntemente, existam concepções gerais a respeito de diversos temas (os alunos, a avaliação, os currículos, as turmas, as rotinas, etc.). Se, por um lado, faltariam critérios de coerência interna e validade, o acervo de concepções das práticas docentes (baseadas em aspectos biográficos e pragmáticos) possibilita que o professor se defronte com a multiplicidade de cenários, variáveis, acontecimentos. O segundo aspecto do sincretismo consiste justamente na inviabilidade de se pensar os saberes dos professores a partir de “racionalidades técnicas”, nos quais “saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação” (TARDIF, 2014, p.63). Por fim, o terceiro aspecto do sincretismo, por negação, não se referem a racionalidades únicas, ou seja, suas tomadas de decisões não obedecem a meras lógicas binárias. Demandando do professor, na ação de ensinar, “um vasto leque de saberes compósito”, consistindo em juízos práticos, recorrendo a toda gama de elementos que envolvem seu processo de trabalho (normas, hábitos, tradições, etc.). Isto proporcionaria a flexibilidade necessária para lidar com fenômenos multidimensionais e complexos, contendo aspectos, tais como: regras, afetos, comportamentos, objetivos educacionais, papéis sociais (TARDIF, 2014, p.66).

Uma contribuição importante para pensarmos a intervenção pedagógica a partir da perspectiva dos saberes profissionais docentes, seria considerar as dimensões temporais destes saberes. Dito de outra forma, é necessário enunciar como tais saberes se inscrevem na história de vida do professor e como compõe sua carreira ao longo do tempo. O chamado “Eu profissional” é precedido por todo um processo de socialização que incide diretamente sobre suas preferências e repulsões. A socialização - primária e escolar – são referenciais de ordem temporal. Neste sentido,

a temporalidade é uma estrutura coercitiva, pois se impõe como “uma estrutura intrínseca da consciência” (TARDIF, 2014, p.67).

A peculiaridade do trabalho docente, é que os saberes profissionais são atravessados pelas experiências anteriores adquiridas pelas milhares de horas em sala na condição de aluno, o que acaba por conformar certas expectativas e noções acerca do que é ser professor (TARDIF, 2014, p.68). Tais “certezas profundas” resistem ao período de formação inicial e perdura nos primeiros anos de atividade docentes (TARDIF, 2014, p.75). Entretanto devemos ter a precaução de não atrelar um efeito vinculante (linear) a essas crenças e representações ao longo da vida profissional. Como fala Tardif:

Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição e camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. (TARDIF, 2014, p.69).

Um segundo fenômeno, extremamente importante, é um marcador na trajetória profissional dos professores. No processo de socialização na cultura escolar das instituições, ocorre a internalização das práticas e rotinas induzidas pelas equipes de trabalho. Para Tardif, será tal processo de socialização que suscitará nos professores uma ordem de saberes práticos referidos aos espaços de trabalho. Assim: “Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2014, p.70).

Essa relação entre tempo e saberes profissionais tem implicações nos fundamentos do “saber-ensinar”, sendo simultaneamente: existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2014, p.103). O primeiro fundamento do ensino seria *existencial* por romper com os limites estreitos de uma relação do tipo “sujeito (que conhece) e objeto (coisa a ser conhecida)”. O professor pensa a partir de sua história de vida (intelectual, emocional, afetivo, interpessoal) e não numa perspectiva positivista. O segundo fundamento do ensino seria *social* em razão tanto das múltiplas fontes de seus saberes, quanto dos processos de produção e legitimação dos mesmo por grupos de interesse (pesquisadores universitários, autoridades curriculares, etc.). É social também, porque se refere aos processos de avaliação e de crítica aos “saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão” (as “ciências da educação”, os currículos prescritos, as reminiscências dos pais e

responsáveis, as “recomendações” de supervisões pedagógicas, etc.) (TARDIF, 2014, p.104-105). O terceiro fundamento do ensino teria um caráter *pragmático*, em função da íntima relação do saber-ensinar com o trabalho e a própria pessoa do trabalhador. Tais saberes são interativos pois sua mobilização ocorre nas circunstâncias da ação pedagógica e/ou institucional. Estando impregnadas da normatividade e da afetividade, acabam por dar conta de situações, momentos, acontecimentos, nos quais a inerente complexidade demanda saberes que sejam práticos e operativos (TARDIF, 2014, p.105-106).

A formação do professor, diferentemente de outras profissões, possui duas dimensões indissociáveis, a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Daí deriva a importância de faculdades de educação e centros formadores especializados na formação do profissional da educação. A relevância da formação técnica-prática reside no fato de que elas reconhecem – intrinsecamente - o caráter esotérico da profissão, ou seja, elas admitem a requisição da capacidade psicossocial de refletir teórica, ética e filosoficamente no fazer docente, acerca de sua inserção e dos problemas que surgem derivados de sua prática. Essa é por excelência, a característica das profissões chamada de nível superior, em que não é suficiente o bastante deter competências técnicas e habilidades abstratas. Assim, “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2013, p.27).

É dessa base, ainda que admitindo que as condições concretas interferirão na prática profissional, que se pode conceber a importância da teoria para situar o profissional diante dos desafios da didática e da aprendizagem. Isso se aplica diretamente ao caso da adoção de sequências didáticas, nos quais precisaremos mediar, seja no momento da concepção das sequências, seja em sua efetivação execução, já que é parte dos processos de ensino mediar a “relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino”. No caso da educação por competências, por meio da curricularização de habilidades, o ensino só será bem-sucedido se for um “meio de organizar a atividade de estudo dos alunos”, pois, justamente, “o ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais” (LIBÂNEO, 2013, p.56).

A estruturação do trabalho docente passa necessariamente pela noção de que não são suficientes o cumprimento rígido e estanque de sequências previamente definidas (contidas em materiais e recursos didáticos), ainda que o seu trabalho seja eminentemente intencional, planejado e consciente. No caso do escopo deste trabalho, o uso de uma sequência didática no ensino da Shoah/Holocausto, devemos atentar para o fato de que “a lógica da matéria de estudo é insuficiente para determinar a estruturação do ensino, sendo necessário recorrer a Didática”. Neste sentido, ainda que guardando as especificidades do ensino de história e da educação histórica, a estruturação do trabalho docente tem “ligação estreita com a metodologia específica das matérias, porém não se identifica com ela” (LIBÂNEO, 2013, p.104).

Como parte de uma ação intencional e deliberada, o planejamento contido nas sequências didáticas (e em qualquer outra atividade de ensino) é orientada por objetivos educacionais. Tais objetivos não se confundem com os objetivos educacionais, contidos na forma de verbos, na composição das habilidades da BNCC. Estes objetivos estariam referidos na legislação, nos conteúdos de área e nas expectativas sociais acerca de sua própria formação cultural, todas interligadas e amalgamadas entre si. Retomando o caráter esotérico da prática profissional docente, comentado acima, cabe ao professor avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdo, compatibilizado os mesmos junto as necessidades e aspirações dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.133).

José Carlos Libâneo estimou seis objetivos educacionais específicos para orientar a consecução do planejamento. O primeiro seria relativo à contribuição para situar a compreensão da realidade no âmbito da luta mais ampla pela democratização plena da sociedade brasileira. O segundo objetivo seria garantir a efetiva preparação cultural e científica, independentemente de eventuais discriminações, almejando o desenvolvimento pleno das capacidades físicas e intelectuais. O terceiro objetivo seria o de assegurar a “adequação metodológica às características socioculturais e individuais dos alunos e às suas possibilidades reais de aproveitamento escolar” (LIBÂNEO, 2013, p.136-7). O quarto objetivo, que pode se combinar com as dimensões relativas à conformação de sua consciência histórica, seria referida a exigência de vinculação com a vida prática, ligando-as aos problemas do meio circundante. O quinto objetivo estaria fundado no compromisso ajudar na “formação de convicções para a vida coletiva”, do sentimento de envolvem a consciência de coletividade e da necessidade de preservar a dignidade humana. Por fim, temos o

sexto objetivo que traduz em exemplos as condutas éticas que se esperam dos alunos, a instituição de processos participativos em todas as esferas do cotidiano escolar e da trajetória educacional do aluno (LIBÂNEO, 2013, p.138).

Concluimos com uma discussão acerca da perspectiva do conteúdo no âmbito de uma educação por competências. É comum identificar quem não compreenda o que é uma educação por competências, ou que afirmem categoricamente numa espécie de “fim dos conteúdos”. Nos próprios documentos curriculares que norteiam os sistemas de ensino, muito se confunde os objetos de conhecimentos com os conteúdos, e se tem simplesmente deixado em aberto. Dito isto, Libâneo se aproxima das perspectivas rüsenianas quando comenta sobre a função dos conteúdos, para ele:

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam exigências teóricas e práticas da vida social. **Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino**, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, **formando convicções e critérios de orientação** das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social. (LIBÂNEO, 2013, p.142, grifo nosso).

Assim, a escolha de conteúdos de ensino são parte do processo decisório que envolve dimensões do trabalho docente e de nossos saberes profissionais, no contexto institucional, situados por expectativas sociais, exigências éticas, reconhecimento de demandas discentes, normatizado e regulado, mas nem por isso totalmente anulado e destituído de engajamento crítico. Essa compreensão dos aspectos constitutivos da docência é fundamental, posto que a indicação de um produto demanda a clareza acerca da própria natureza do trabalho docente no que se refere a sua complexidade. Ao apresentarmos nosso produto é importante que tenhamos em conta, e deixamos isto explícito, que seu uso e adaptação pelos profissionais de ensino de história exige a tomada de consciência dessas múltiplas variáveis que interferem na aplicação da sequência didática (nem sempre negativamente). Assim como, que seus potenciais resultados (os “efeitos esperados”) não podem ser plenamente previstos e dimensionados. O ineditismo e o imprevisível

é parte indissociável do fazer docente, ao admitirmos, as chances de não nos frustrarmos se amplia enormemente.

4. DESASTRES NA HISTÓRIA: ENTRE A HISTORIOGRAFIA E A TEMATIZAÇÃO DE ASSUNTOS SENSÍVEIS NA ESCOLA

Calamidade (ca.la.mi.da.de) sf. Infortúnio público, desgraça que atinge muitas pessoas.

Catástrofe (ca.tás.tro.fe) s.f. 1. Ruína, grande desgraça, acontecimento funesto. Calamidade. 2. Desfecho de tragédia, no teatro clássico.

Funesto [é] (fu.nes.to) adj. 1. Que traz morte; mortal, fatal: um acidente funesto. 2. Que faz prever desgraça, a morte; sinistro: um funesto agouro. 3. Que causa aflição, amargura: medida funesta.

Desastre (de.sas.tre) sm. 1. Evento imprevisto que implica em grave destruição, geralmente com vítimas. 2. Fracasso total. 3. Pessoa desajeitada ou azarada.

Os trabalhos de pesquisa que envolvem eventos catastróficos e calamidades, apesar de serem uma constante na historiografia, ainda carecem de ser melhor enunciados seja em termos de objetos de pesquisa, quanto na definição de seu escopo. O historiador alemão Gerrit Jasper Schenk aponta o trabalho de Arno Borst, realizado em 1981, com uma pesquisa sobre terremoto que ocorreu na região do Ducado da Caríntia em 1348, como sendo pioneiro em abordar a temática dos desastres, ainda que o autor constatasse a negligência da história para com a mesma (SCHENK, 2007). A Europa, durante todo período do Renascimento e da Reforma, foi marcada pela compilação, em verdadeiros catálogos de eventos trágicos, em que se associavam fenômenos celestes com a ocorrência de catástrofes, na perspectiva das concepções cristãs e das interpretações teológicas que predominavam. Seja com finalidades religiosas ou culturais, como para interpretações científicas, ainda hoje, na escassez ou impossibilidade de dados quantitativos mais precisos, muitos analistas e gestores de riscos buscam relatos e reminiscências de desastres pretéritos.

Schenk já indicava que uma “arqueologia” do conceito “catástrofe”/“desastre” poderia nos ajudar a considerar modificações das palavras e tentar capturar a dinâmica das alterações dos significados daquilo que chamamos genericamente de “desastre”, utilizando-o aleatoriamente para dar conta de um grande arco de fenômenos (terremotos, epidemias, secas, pragas, fome, incêndios, guerras, etc.). O citado historiador, após uma breve consideração sobre a necessidade de uma historicização do conceito, afirma: “This (very incomplete) history of the words and concepts throws a significant light on the way natural history goes hand in hand with

cultural history, as has been generally shown by recent cultural studies²⁸ (SCHENK, 2007, p.12).

A dimensão sociocultural dos desastres é ressaltada em oposição a abordagem positivista que se restringia, e que ainda predomina em muitas ocasiões, de aferir o número de vítimas, os desalojados e deslocados, ao nível da ameaça, da contabilização dos danos e prejuízos. Isto tornou possível interpretações e análises que proporcionam a historicização a partir da consideração das constelações políticas, sociais, culturais, econômica, que singularizam determinado evento extremo numa sociedade específica. Assim como, no encadeamento que um evento extremo, podem-se suscitar “desastres secundários” e “efeitos colaterais” (de todo imprevisíveis ou inesperados); assim como terem sido gestadas as vulnerabilidades (sociais, políticas e econômicas) que potencializam e convertem conjunturas em oportunidades para cisões, rebeliões, oposições, revoluções, reformas. Até mesmo uma ameaça potencial ou acontecimento pontual podem reverberar em dramáticos desdobramentos, tais como as mudanças políticas na esteira de novos terremotos, posteriores ao grande sismo de 1755, e da queda na lavra de ouro no Brasil (que financiava a reconstrução de Lisboa²⁹).

A partir de sua revisão bibliográfica o historiador alemão tende a recusar a abordagem tradicional da gênese dos desastres, que faz uma distinção simplista entre causa natural e causa humana. Suas considerações vão no sentido de afirmar que a pesquisa histórica tem muito a ganhar se se apoiar nas contribuições como as de Bruno Latour, Niklas Luhmann, entre outros. Em sociedades onde os atores não-humanos ganham relevância e agência (incluindo-se os diversos artefatos criados pela ciência, nanomateriais, inteligência artificial, clonagem molecular, etc.), a pretensão da objetividade em nossa hipermodernidade teria por consequência (indesejável) aumentar a probabilidade de ocorrências de desastres cuja natureza poderíamos considerar híbridas.

Na historiografia o desastre aparece contemplado em diversos campos, tais como história urbana, história local, história das mentalidades, segundo Schenk (2007, p.15) a pesquisa histórica sobre desastres, em termos teoricamente consistentes,

²⁸ Tradução: “Essa história (por demais incompleta) das palavras e conceitos lança uma luz significativa sobre o modo como a história natural caminha de mãos dadas com a história cultural, como tem sido geralmente demonstrado por estudos culturais recentes”.

²⁹ Cf. Edward Paice (2011).

ocorre a partir de 1990 na Universidade de Grenoble, França, quando esta propõe tomar para si, como objetivo, uma abordagem dos desastres em sua perspectiva cultural. Refletindo sobre as contribuições da história ambiental para a interpretação das conexões natureza-humanidade-cultura, o autor assinala que a visão dos riscos e desastres nesta área tem sofrido com uma inclinação ideológica que busca evidenciar - historicamente - que toda ação de transformação da natureza é por exclusiva obra e desígnio humano³⁰. Ele utiliza o exemplo da civilização maia nas Américas, para indicar uma certa inclinação de teses catastrofistas na história ambiental, uma espécie de apocalipse secularizado, em que prevaleceriam a explicação unívoca da ação humana nos consecução dos impactos ambientais, como resultado de um alentado antropoceno como tempo “histórico-geológico”. Muitos estudos históricos desde então tem sido conduzido em termos interdisciplinares, interculturais e considerando diversos períodos. Na história urbana os processos de reconstrução pós-desastres têm objetivado compreender as mudanças institucionais, normativas, mas também as implicações urbanísticas e segregadoras de tais alterações.

Numa articulação entre tempos históricos, o autor conclui utilizando-se do exemplo do “desastre climático”, em que as disputas de narrativas, os interesses econômicos, acabam por instrumentalizar o desastre, o que suscitaria uma ponderação: se existe uma construção cultural do desastre haveria uma reconfiguração da cultura através do desastre? Havendo uma expectativa da recorrência, haveria, portanto, uma experiência da recorrência, onde conclui o autor: *“Hence they anticipate the future of the past. Historical research into disasters is – in a nutshell – a forward-looking discipline”* (SCHENK, 2007, p.19)³¹.

Discutindo as interseções da política, da tecnologia e da sociedade, através da tematização dos desastres no interior da história ambiental, Klanovicz (2013) comenta sobre a fragilidade dos debates sobre desastres na área da história. Segundo o autor a materialidade destas interseções se encontraria nas incontáveis e recorrentes demandas por respostas políticas a cada desastre ambiental. Na esteira dos eventos a demanda por segurança promove uma reafirmação dos pressupostos da

³⁰ Na linha dos trabalhos do biogeógrafo e biólogo evolutivo, professor de Geografia da Universidade da Califórnia, Jared Diamond.

³¹ Tradução: “Por isso, eles antecipam o futuro do passado. A pesquisa histórica sobre desastres é - em poucas palavras - uma disciplina voltada para o futuro.”

modernidade, a saber, a crença na capacidade da tecnologia em prover soluções técnicas. O historiador, na sua escolha metodológica, abriu mão de abordagens que restringissem sua interpretação à adoção de algum campo tradicional da historiografia para dar ênfase a uma “história ambiental dos desastres”. Para ele essa empreitada só seria possível se redimensionássemos os conceitos de: “risco, vulnerabilidade e tecnologia na interseção entre política e natureza” (KLANOVICZ, 2013, p.294). Como contribuições ao seu trabalho, Klanovicz se apoiou nas reflexões dos cientistas sociais: Ulrich Beck e Bruno Latour. A grande contribuição do sociólogo alemão Beck para seu trabalho foi pensar na chave de que o resultado do grande avanço das forças produtivas é agora confrontado com um contexto de “produção industrial dos riscos”.

Na sua problematização sobre como a história ambiental aborda questões provenientes da ecologia política, o autor critica uma história que privilegie a agência da natureza e os problemas ambientais contemporâneos, baseados na compreensão da “evolução das atitudes humanas para entender o ‘mundo natural’” (KLANOVICZ, 2013, p.295). Isto indicaria que a história estaria por demais permeada de conceitos das ciências naturais, o que ditaria a orientação do entendimento histórico socioambiental. Por outro lado, Klanovicz critica a ortodoxia da área de história ao afirmar que: “a preocupação com questões teórico-metodológicas e com a incorporação de conceitos por parte da história social significou, muitas vezes, não a negligência, mas o ofuscamento da temática ambiental” (op. cit., p.295).

Remontando a reabilitação dos conceitos de espaço e paisagem na historiografia, Klanovicz cita os trabalhos de Edward Thompson, Simon Schama, Keith Thomas e Fernand Braudel, demonstrando como a invisibilidade do mundo natural ocorreu mais por necessidade de reafirmação do próprio campo do conhecimento que necessariamente pela ausência da temática no trabalho dos mesmos. Este despojamento da história sem espaço padeceu com as contribuições dos filósofos Michel Foucault e Henri Lefebvre, do geógrafo David Harvey e Edward Soja. Não era mais possível recusar teoricamente os efeitos da produção social do espaço. Isto se torna importante quando analisamos que a complexidade e a incerteza irrompem no horizonte com a propalada proliferação de riscos e de eventos que, em grande parte, são ininteligíveis para grande parte das populações atingidas (ou por serem atingidas) direta ou indiretamente, seja em seus efeitos imediatos ou não.

Em 1995 a historiadora e antropóloga social mexicana, Virginia García Acosta, desenvolvía sua tese de doutorado que versava sobre: "*Análisis histórico-social de los*

sismos en México. Desastres y sociedad en las épocas prehispánica y colonial". Sendo uma das precursoras em refletir sobre a temática e coordenando a edição dos três volumes do livro: "*Historia y desastres en América Latina*".

Recentemente publicando um interessante artigo chamado: "*Divinidad Y desastres. Interpretaciones, manifestaciones y respuestas*", a pesquisadora mergulhou em vasto acervo de fontes primárias para constituir seu ensaio. Seu recorte espaço-temporal (aproximado) foi o território que a monarquia hispânica controlava e entre os séculos XVI ao início do XIX, sem necessariamente seguir uma ordem cronológica linear ou restringir estritamente a este território, a autora buscou interpretar como as sociedades denominadas tradicionais compreendiam os fenômenos naturais, as ameaças biológicas e os desastres associados a eles. A isto ela nomeou de "cosmovisión de lo desastroso" (ACOSTA, 2017, p.48).

Como uma fonte inovadora para analisar como se dava a presença do divino na vida cotidiana das populações americanas a autora utilizou os sermões de sacerdotes católico e protestantes. A primeira de suas considerações sobre estas fontes tratava do castigo divino e da recordação da destruição de Sodoma e Gomorra e da ocorrência do juízo final. Segundo ela, o castigo divino poderia ter um referente específico. Os sismos passariam a ser uma comunicação do mundo sobre-humano/supranatural com o mundo terreno, a avareza e a soberba explicariam os terremotos em Lima e Callao (1746) e o de Lisboa (1755), respectivamente. A exploração dos índios na região de Ambato e Patate, em 1698, e o culto a deuses pagãos dos indígenas, também serviam para explicar os tremores de terra nas diversas colônias americanas. Numa das fontes que consultou, um documento apontava que a epidemia de *matlazahuatl* (tifo), que assolou o Vicerreinado da Nova Espanha entre 1736-39, havia sido pressagiado pelo fato de muitos tremores e chuvas abundantes, acompanhadas de eclipses solares, terem ocorrido. Um dos especialistas chamados a discursar na Academia de Medicina afirmava que a devastação acontecia com as populações mais vulneráveis, aquelas que padeciam da enfermidade por castigo divino.

Em dois casos abordados a explicação do desastre não passava por uma noção de "castigo divino". Acosta (2017, p.52-53) comenta que na cosmogonia *nahua* a concepção de tempo era cíclica e apocalíptica, compondo códices e anais com a descrição e regularidade dos eventos. Em outro caso a historiadora aponta a fome Bengalí de 1770 na Índia. Aquilo que começou com uma grande seca e seguida de

escassez e carestia de grãos acabou gerando uma das grandes catástrofes humanas. A documentação mostrou que a população invocava as divindades e aos céus em razão de, ainda que acreditando na vontade divina e na misericórdia de Deus, não aceitarem a dramática situação como sendo um castigo divino por comportamento ímpio. Para agravar o quadro de fome, a mesma veio acompanhada de uma epidemia de varíola. A explicação foi a falta de honrarias e ofertas para a deusa hindu Sitala. Uma outra característica das manifestações mesoamericanas, que foi relatada a partir da documentação, era de que os ritos possuíam um caráter preventivo ou “propiciatórios”. Nestas culturas elas não se identificavam com castigos divinos e acreditavam poder influir junto as divindades. Destas incursões em vasta documentação e consulta a fontes primárias, a autora ampliou as possibilidades de interpretação dos desastres baseada nas manifestações culturais e na religiosidade de diversas sociedades mesoamericanas.

Como podemos notar, a temática dos desastres na história e na historiografia possui uma espraio por alguns “subcampos” (história cultural, história ambiental, etc.) de nossa área de conhecimento, com perspectivas e alinhamentos teóricos distintos. Ainda não se consolidou, ao menos no Brasil, uma disciplina ou subcampo do conhecimento destinado exclusivamente a estudar os chamados desastres numa dimensão histórico-geográfica, uma história dos desastres. Também temos de considerar que genocídios e práticas de extermínio também têm sido abordados mais no campo da história política e social, tal como a coleção: “A construção social dos regimes autoritários”, organizados pelas historiadoras: Denise Rollemberg e Samantha Viz Quadrat.

Em todo caso, mesmo se tratando de um dos acontecimentos mais torpes da história humana, a Shoah/Holocausto deixaram ampla documentação e literatura a seu respeito. O extermínio de judeus e outros grupos possui uma ampla rede de pesquisa e acervos especializados, foi registrada em milhares de entrevistas e depoimentos, teve sua memória musealizada, foi objeto de conversão em múltiplos produtos culturais, sendo “consumida” como um gênero comercial. Mas o que dizer, sem querermos promover nenhuma comparação, dos massacres e assassinatos em massa (das guerrilhas, do terrorismo e dos narco-cartéis), dos genocídios (tal como da Bósnia ou de Ruanda), em países e regiões que não tiveram suas histórias devidamente registradas e historiografadas?

4.1. UMA HISTORIOGRAFIA DOS DESASTRES? POSSIBILIDADES PARA SE TEORIZAR AS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO

O desafio de se pensar o ensino da Shoah/Holocausto na educação básica perpassa pelo conhecimento de sua historiografia, mas também na sua teorização enquanto fenômeno extraordinário, ainda que não incomum, da história humana. A violência é um traço das sociedades humanas desde os tempos mais remotos, o que não quer dizer que algo que seja recorrente não possa ter características próprias no decurso dos tempos históricos.

Um exercício intelectual de história comparada, numa perspectiva transcultural, cujo recorte temporal foi de longa duração, foi levado a cabo pelo historiador Walter Scheidel e publicado pela Universidade de Princeton em 2017. Sua tese fundamental é de que a estabilidade favoreceu a desigualdade econômica (SCHEIDEL, 2020, p.17). Assim, choques violentos perturbariam as ordens estabelecidas, as mesmas que comprimiam a distribuição de renda e riqueza. Para o autor, quatro tipos de ruptura violentas reduziriam a desigualdade (os “Quatro Cavaleiros do Nivelamento”), a saber: i) as guerras com mobilização em massa, ii) as revoluções transformadoras, iii) as falências do Estado, iv) as pandemias letais (SCHEIDEL, 2020, p.18).

No que se refere a capacidade da guerra de possuir um efeito nivelador, atenuando radicalmente disparidades de renda e riqueza, ela precisaria: “penetrar na sociedade como um todo, mobilizar pessoas e recursos numa escala que, não raro, só era viável em Estados nacionais modernos. Isso implica por que as duas guerras mundiais figuraram entre os maiores niveladores da história.” (SCHEIDEL, 2020, p.19). Sem adentrar nas mais diversas possibilidades de desigualdades infligidas às sociedades humanas, Scheidel promove seu recorte no âmbito da desigualdade econômica, particularmente no interior das sociedades; outra limitação autoimposta pelo autor é de que ele não se propôs a discutir a relação inversa, ou seja, o efeito da desigualdade sobre os choques violentos (os “Quatro Cavaleiros do Nivelamento”).

No seu método para avaliar a desigualdade de tantas sociedades, numa perspectiva de longuíssima duração (e em tantos lugares), o autor reconhece problemas de dois tipos, *conceituais* e *empíricos*, para medir o efeito dos choques violentos. Se, por um lado, as rendas e a participação na renda, podem ser aferidos por índices que medem a desigualdade relativa (parcela de recursos por segmento da

população)³², por outro, estão a qualidade das evidências empíricas (SCHEIDEL, 2020, p.25-27). Seu esforço por uma história global da desigualdade, relacionando-a à violência e a ação dos Estados (particularmente os modernos), não recusou (ou invisibilizou) possíveis constrangimentos quanto a sua tese, admitindo que, quanto mais nos afastemos dos dados, mais estaríamos submetidos a conjecturas³³. No que se refere as guerras com mobilização em massa, cujo efeito nivelador se fizeram notar, incluindo aí a situação da Alemanha nazista, elas se referem a uma característica da modernidade (SCHEIDEL, 2020, p.31).

O resultado das guerras de mobilização em massa, sobre a desigualdade interna dos países durante a primeira metade do século XX, é conhecida como a “Grande Compressão”. Não nos interessa incursionar demasiadamente nos meandros da tese de Scheidel, mas contextualizar a Alemanha nazista no interior sua análise. A relevância disto é compreender como a Shoah/Holocausto se articulam numa perspectiva mais ampla, considerando aspectos mais estruturais neste “desastre humano”³⁴.

Os sistemas autocráticos no período, incluindo o Terceiro Reich, ao contrário das democracias liberais, optaram por impressão de papel-moeda e de endividamento (SCHEIDEL, 2020, p.170), o que no médio prazo levou a hiperinflação, choques e revolução, suscitando uma redução da desigualdade. Isto contrastou com a progressividade na cobrança de impostos para os esforços de guerra³⁵, efetuado por canadenses, ingleses e americanos³⁶ (SCHEIDEL, 2020, p.166). O projeto expansionista da “raça ariana”, se combinou com uma maior participação na renda, “graças a restrições ao consumo e ao crescimento dos salários, aos lucros da

³² Como o índice de Gini.

³³ O que não significa não reconhecer os avanços da arqueologia no que tange “a recuar as fronteiras do estudo da desigualdade material até o Paleolítico, na época da última Era Glacial” (SCHEIDEL, 2020, p.29).

³⁴ Sem enveredarmos por questões de ordem normativa, no que se refere à abordagens e tipologias destas catástrofes humanas, vale ressaltar que convencionou-se imputar um caráter fortuito a tais processos sociais de “quebra da normalidade”, o que contrasta com a própria natureza de relativa deliberação destes “desastres da modernidade”.

³⁵ O que demonstra empiricamente o papel do Estado na atenuação das desigualdades de renda (cf. SCHEIDEL, 2020, p.168-169).

³⁶ O caso americano denota a sua particularidade geopolítica e geográfica (seu relativo isolamento do conflito), pois conseguiu relativos efeitos niveladores sem incidir em processos de hiperinflação (SCHEIDEL, 2020, p.168).

florescente indústria de armamentos e à **expropriação de bens judaicos**” (SCHEIDEL, 2020, p.172, grifo nosso). Os desdobramentos da guerra levaram a que a perda dos trabalhos forçados (leia-se: trabalho compulsório de prisioneiros, boa parte judeus) fosse sentida na escassez de mão de obra. Isto levou as autoridades aliadas de ocupação a decidirem pelo controle salarial, ao mesmo tempo que decidiram pelo aumento de alíquotas sobre as heranças (SCHEIDEL, 2020, p.172-173). O efeito nivelador alcançou a sociedade alemã no pós-guerra, à revelia da expropriação quase absoluta de judeus europeus, mas causalmente relacionada aos trabalhos forçados e a destruição em massa (e roubo em massa).

As possibilidades de teorização das práticas de extermínio, não se refere, portanto, exclusivamente aos modos e mecanismos como se executam tais escaladas da violência, mas também aos seus efeitos não conscientemente percebidos (como é o caso da história comparada de Scheidel). A consideração de como alguns elementos - e sua territorialidade – podem ser considerados como causas de conflitos, mas não aventadas (e evidenciadas) como tal, tem sido objeto de incursões teórico-metodológicas por uma geografia (histórica). Em nosso caso, como suporte teórico-conceitual acerca do estudo do extermínio, de modo a assentarmos os fundamentos para nossa discussão sobre ensino de tais práticas propriamente, optamos por uma abordagem que fosse mais focada nas particularidades dos massacres cometidos contra a chamada população civil. O trabalho do cientista político e historiador Jacques Semélin³⁷ nos pareceu o mais alinhado com nosso objetivo de pensar o ensino da Shoah/Holocausto, ancorado na historiografia e na reflexão acadêmica, mas que não se limitasse a uma mera transposição didática, no sentido de transplantar conceitos do ensino superior para formar “bacharéis juniores”.

O esforço de teorização de massacres e genocídios passa, necessariamente, pela questão da responsabilidade que mandantes e executores tiveram (SÉMELIN, 2009, p.21). A destruição das populações civis leva a que as ciências sociais, em geral, sejam interpeladas acerca do movimento de indivíduos em direção aos massacres (SÉMELIN, 2009, p.22). No seu esforço para uma abordagem metodológica comparativa e pluridisciplinar, Jacques Sémelin propôs, na contramão

³⁷ Pesquisador sênior do Centro de Estudos e Pesquisas Internacionais, do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CERI/CNRS) da França. Para outras publicações, consultar: <https://spire.sciencespo.fr/auteur/2441/3086ivmjfp967brhstb1daeulm>

do uso corriqueiro e pouco rigoroso da categoria de genocídio³⁸, uma definição de caráter mais empírico. Sua opção foi por utilizar o termo *massacre*, este compreendido como: “a forma de ação, o mais frequentemente coletiva, de destruição de não-combatentes” (SÉMELIN, 2009, p.24).

Compartilhamos com Sémelin do seu desconforto, quando este diz:

[...] a monstruosidade dos atos em geral associados ao massacre suscita, é verdade, horror, repulsa e, com isso, uma compreensível recusa a se permanecer no assunto, ou seja, a pensá-lo. No caso em questão, tudo se passa como se o pesquisador, quanto mais se aproximasse do núcleo fundamental da crueldade humana, mais se visse confrontado a uma espécie de ‘buraco negro’, refratário a todo tipo de conhecimento intelectual. (SÉMELIN, 2009, p.27).

Conforme argumenta Sémelin, o massacre é, de alguma forma, antecedido por uma “operação do espírito”, em que a destruição dos corpos físicos vem precedida por estigmatização, rebaixamento, anulação. Sendo que as lógicas de violência, que culminam em massacres, são ancoradas “na designação de bodes expiatórios, na radicalização do antagonismo amigo/inimigo e, mais ainda, na matança como ato purificador” (SÉMELIN, 2009, p.29-30).

O autor nos alerta para o risco de “falsas pistas”. Relacionar de modo inequívoco ou inevitável, pobreza e violência, ou atribuir à superpopulação um papel no desencadeamento da violência (que descamba para o massacre), tende a empobrecer a análise. No que se refere à situação da Alemanha quanto aos alemães judeus residentes em seu território, esses não chegavam a 1% (0,76% ou 520 mil pessoas) da população e não constituíam nenhuma “ameaça demográfica”, assim como não explicam por si o antissemitismo (SÉMELIN, 2009, p.32).

Em outra direção, uma espécie de explicação culturalista dos massacres, levaria a crer que a heterogeneidade étnica ou religiosa conduziria forçosamente ao conflito, como uma espécie de inevitabilidade histórica. Essa percepção estática da cultura, induziria a se acreditar que a hostilidade seria subliminar e intrínseca à grupos com identidades diferentes. Assim, grupos podem possuir antipatias e tensões sem, contudo, enveredarem para massacres. Conflitos episódicos, se explorados por lideranças e autoridades, aí sim podem ser instrumentalizados e terem como

³⁸ A instrumentalização da expressão “genocídio” adquiriu novos contornos e usos com a sua imputação à conduta do presidente da República durante a pandemia de COVID-19.

consequência direta o direcionamento do ódio com vistas ao massacre (SÉMELIN, 2009, p.34-35).

Mas o ódio não está dado a priori, ele é uma transmutação da “angústia embrionária em medo”, sendo antes uma “paixão construída” (SÉMELIN, 2009, p.39). Serão precisamente as lideranças e autoridades que exercerão, por meio de suas ações e discursos, efeitos sobre as “emoções coletivas, associadas ao traumatismo em massa” (SÉMELIN, 2009, p.38). Assim,

Com esses meios para enfrentar uma situação percebida como ameaçadora e caótica, eles respondem ao imaginário, em crise, com um outro imaginário, que reestrutura o anterior, sobre novas bases. [...] O primeiro ponto dessa retórica imaginária consiste em transformar a angústia coletiva, que mais ou menos se propagou na população, em um sentimento de medo intenso, com relação a um inimigo, do qual eles vão expor toda a periculosidade. De fato, a angústia e o medo não têm a mesma natureza. A característica da angústia é a de ser difusa ou mesmo inapreensível, enquanto as causas do medo são mais denomináveis e, assim, identificáveis. O que se tenta é, de certa forma, ‘coagular’ essa angústia sobre um ‘inimigo’, ao qual se dá uma ‘figura’ concreta e do qual se denuncia a malignidade, no interior mesmo da sociedade. (SÉMELIN, 2009, p.38).

O caminho da ascensão dos nacional-socialistas até a Shoah/Holocausto é eivado de situações fortuitas. O percurso de Hitler ao poder, suas estratégias para angariar apoio entre desempregados, agricultores e classe média, os principais atingidos pela crise no entreguerras, e o gradual crescimento da votação, foram articulados com uma bem-sucedida campanha de comunicação (SÉMELIN, 2009, p.102). Tal campanha visava enfatizar as noções de ordem e estabilidade, bem mais apelativas ao povo alemão, do que a retórica constante de antissemitismo. A retomada de um forte sentimento nacionalista, a exploração da influência deletéria do antibolchevismo no país e a valorização da camaradagem de forte teor militarista, compunham a tônica do processo que culminou com a indicação de Hitler à condição de chanceler em 1933.

Poder-se-ia imaginar que o caminho natural fosse a liderança abandonar os elementos mais retóricos e demagógicos que a conduziram ao centro do poder. No caso de Hitler se deu exatamente o oposto, uma sucessão de acontecimentos providenciou o caráter totalitário do seu regime. A escala da violência agora era catalisada pelo Estado, solapado por dentro em suas bases republicanas, e tensionado por uma estrutura paraestatal oriundas do partido nacional-socialista. A

revolução se pôs em marcha, utilizando-se dos meios legais proporcionados pela República de Weimar, se apropriava dos instrumentos disponíveis para impor um regime que solapava o Estado de direito e sancionava uma tirania com apelo popular.

Para implementar sua mobilização era necessário instaurar o controle absoluto sobre a mídia, a compreensão das comunicações como parte fundamental no envolvimento emocional, que viraria envolvimento ideológico, serviu para cultivar o medo e a desconfiança, escrevendo na subjetividade de cada indivíduo o “conosco” versus o “contra nós” (SÉMELIN, 2009, p.114). A ação estatal também foi capaz de colocar sob sua órbita as instituições religiosas. A lei para o “restabelecimento da função pública profissional”, que excluía os judeus de quaisquer funções públicas, inclusive eclesiásticas, visava restringir possíveis resistências, ainda que provenientes de “judeus-cristãos” (convertidos ao cristianismo). O chamado “parágrafo ariano” da lei foi objeto de escassas resistências³⁹ quanto a “questão judaica”. Se, por um lado, a questão judaica não despertava maiores oposições, a dimensão “místico-religiosa” do nazismo sofreu críticas originadas de uma encíclica do Papa Pio XI⁴⁰, e difundida nas paróquias católicas (SÉMELIN, 2009, p.128).

O processo de constituição de uma sociedade totalitária, no caso alemão, promoveu o que a socióloga Elisabeth Boelle-Neumann chamou de fenômeno da “espiral do silêncio”. Este processo intersubjetivo, levaria a que as pessoas que discordassem das medidas amparadas/impostas pelo nacional-socialismo, tivessem suas convicções destoando do contexto de hegemonia, levando-os a desacreditar da sua própria condição de portadores de uma opinião. Essa destituição da individualidade, levada ao extremo pela doutrinação em massa de jovens, autorizava moralmente e encorajava o denunciamento de pessoas, inclusive do próprio núcleo familiar (SÉMELIN, 2009, p.144).

Isto nos leva a questionar o modelo algozes e consentidores do regime hitlerista, aquilo que Sémelin chama de “papel do terceiro”. Como nos aponta o historiador León Poliakov, tendo como referência o monitoramento da opinião pública alemã pelo regime nazista, quando uma ação coordenada ou incentivada contra judeus era reprovada pela opinião pública, rapidamente cessavam seu

³⁹ Entre eles o pastor protestante Dietrich Bonhoeffer e o pastor luterano Hermann Umfried, que veio a se suicidar em 1934. (cf. SÉMELIN, 2009, p.125-127).

⁴⁰ Encíclica: *Mit brennender Sorge*, março de 1937.

prossequimento. A escalada da violência foi meticulosamente dimensionada, “quando qualquer outra medida discriminatória se instaurava sem suscitar reações hostis podia-se ultrapassar um outro patamar na perseguição” (SÉMELIN, 2009, p.155).

Chegamos a uma questão crucial: a imbricação de Estados-modernos e genocídios. Se nem todas as catástrofes e desastres humanos e sociais são mera obra do acaso, eventos fortuitos, como explicá-los teórica-metodologicamente? Como abordá-los no âmbito da educação escolar, sem “naturalizá-los” como uma tragédia quantificada em número de mortos e número de pogroms⁴¹?

Segundo o historiador inglês Marc Levene, o processo de longa data de conflitos “etnonacionalistas”, remontando ao século XVIII, estariam ligados a constituição do sistema internacional, em seus planos político e econômico (SÉMELIN, 2009, p.163). Assim,

Nessa corrida pelo progresso, primícias do que chamamos hoje em dia de ‘globalização’, o genocídio ocorria, necessariamente, quando certos Estados, em busca de ‘modernização’ rápida, tomavam como alvo populações percebidas como uma ameaça ou obstáculo à sua vontade de poder. (SÉMELIN, 2009, p.163).

Os protótipos dos genocídios modernos encontram suas raízes nos precursores da constituição de Estados modernos (França, Estados Unidos e Inglaterra). Deste modo, conforme indica Sémelin, devemos colocar os grandes massacres do mundo, em correlação uns com os outros, pois: “Para a compreensão de um caso particular de massacre devemos nos perguntar se ele é, realmente ‘novo’ no país em questão, se não se inscreve em um repertório já antigo da ação coletiva própria daquela região” (SÉMELIN, 2009, p.164). Para o nosso caso é importante considerar um histórico anterior (e mesmo um imaginário que o sustentasse) prévio à própria Shoah/Holocausto.

As chamadas “limpezas étnicas”, apesar de ainda não possuírem este nome, ocorreram com relativa regularidade desde o século XIX. A realidade era a existência de Estados multiétnicos eram um fator importante de desestabilização do continente europeu. Isto explica a própria a própria geografia da guerra de agressão e o expansionismo do Terceiro Reich, onde “quatro ou cinco milhões de alemães da parte

⁴¹ Palavra de origem russa, que significa “causar estragos, destruir violentamente”. Ela expressa uma histórica perseguição antissemita, principalmente no território da atual Ucrânia e sul da Rússia, entre os anos de 1881-1884, contra populações que professavam o judaísmo. Para mais informações, consultar: < <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/pogroms> >. Acesso em: 15 ago. 2021.

austríaca do império dos Habsburg e das regiões orientais do império alemão perderam a condição de nacionalidade dominante (*Staatvolk*)” (SÉMELIN, 2009, p.167). Somando-se, mais de seis milhões de alemães se converteram, após 1918, em minorias nacionais, distribuídos por: Polônia, Tchecoslováquia e Itália.

O princípio wilsoniano se viu amparado pelo Direito Internacional nas primeiras décadas do século XX, agora incentivando acordos recíprocos de trocas de minorias. Quanto a dimensão geográfica dos massacres de caráter étnico nacional, o historiador Omer Bartov demonstrou ocorrerem na “encruzilhada dos impérios” (germânico, russo, austro-húngaro, otomano), aquilo que ele nomeou de *borderlands region* (SÉMELIN, 2009, p.172). Ainda que nos ajudando a territorializar o fenômeno, não nos autorizaria a uma explicação monocausal. Haveria a necessidade de admitir que “a situação de domínio ou declínio de uma potência imperial representava um papel essencial no destino dos povos” (SÉMELIN, 2009, p.173). No exemplo da Alemanha nazista, lidando com a “questão judaica” não seria tanto o caso. Sua ação interna nos primeiros anos de ascensão do partido nazista, quanto ao tratamento dispensado a comunidade judaica, ainda que tenha sofrido constrangimentos na chamada “opinião pública” internacional, não pode ser equiparada a uma espécie de tutela protetiva de uma potência estrangeira. O ambiente⁴² no qual Hitler se movia não demandou um outro Estado para dissuadir possíveis intervenções externas e/ou ser o garantidor/avalizador da impunidade (SÉMELIN, 2009, p.188-189).

A politização da guerra, compreendida como a reunião de todos os esforços e recursos (inclusive humanos) para travar uma guerra pela soberania é, portanto, uma questão eminentemente moderna. As representações de inimigo foram alteradas em razão das doutrinas de mobilização, o que trouxe a população civil ao cerne da guerra total. É ilustrativo, e remonta a primeira guerra mundial, o pavor que a ação de franco-atiradores despertava nos líderes nazistas que tinham participado do conflito (SÉMELIN, 2009, p.194). Isso valeria para os chamados “associais”, que foram atingidos pela chamada “custódia protetiva”, e mesmo os veteranos judeus que lutaram do lado alemão na primeira guerra. A figura do “inimigo interno” (e seu combate) era parte da própria lógica de mobilização para o conflito⁴³.

⁴² Bastaria considerar os efeitos pífios da questão dos refugiados (leia-se: judeus) na Conferência Internacional de Évian (realizada entre 06 e 15 de julho de 1938).

⁴³ Falaremos um pouco mais sobre isso no capítulo sobre história e historiografia das práticas de extermínio e da Shoah/Holocausto.

Para Semélin, haveria quatro eixos que articulariam uma problemática comum, no intento para se construir uma sociologia política do assassinio em massa. Como expõe a tabela a seguir:

Quadro 2: Eixos de problemáticas comuns relativas ao assassinio em massa:

Eixo I	Impulso central	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os massacres não procedem do acaso; ✓ Vontade deliberada para colocar em movimento uma política de destruição; ✓ Mudança da escala dos massacres: de episódico se torna sistemático.
Eixo II	Agentes estatais e paraestatais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proveniência dos operadores da violência; ✓ Constituição de agentes destinados a levar a cabo os massacres (milícias, grupos de matadores).
Eixo III	Opinião pública e participação popular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Monitorar e controlar a informação, verificar a aprovação/desaprovação; ✓ Suscitar adesão para o processo de violência.
Eixo IV	Morfologia da violência extrema	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O condicionamento das “geografias dos territórios”; ✓ A consideração sobre a escala dos eventos.

Fonte: Adaptado de Semélin (2009, p.234-235).

Essa busca de teorização não implica, conforme nos aponta Semélin, um roteiro que se esgota antecipadamente. Haveria, portanto, “folgas”. Folgas nos polos irradiadores (“Impulso central”), acelerando ou desacelerando os massacres em razão das conjunturas e do contexto⁴⁴; folgas relativas ao engajamento ou recusa dos agentes envolvidos⁴⁵; folgas referidas ao acatamento e/ou apoio as medidas tomadas; e, por fim, folga no âmbito da ação propriamente dita (o massacre e o extermínio).

A dificuldade de teorizar também se refere a discernir o momento, o ato primordial, que converte a expectativa proveniente do “impulso central” em ação, promovida pelos agentes estatais e paraestatais. A busca vã de datar um episódio exclusivo de tudo o que aconteceu, episódio este responsável pelo desencadeamento do extermínio como um todo, nos parece um esforço inútil. É como se buscássemos uma variável independente livre de todos os constrangimentos de variáveis moderadoras e intervenientes. Isto não isenta nenhum dos perpetradores, mas teria o efeito deletério de simplificar em demasia o funcionamento das estruturas de poder e dos seus meios organizacionais, uma “psicologização” do seu funcionamento (SÉMELIN, 2009, p.252). Dito de outra forma, é como se subentendêssemos que a ordem dada equivaleria, *strictu sensu*, a ordem efetivamente cumprida. O que, por si só, não demandaria maiores investigações, sendo uma resposta cômoda a um fenômeno complexo que passou várias décadas invisibilizado e ininteligível. Ao invés de captar um “instante”, que tenha desencadeado todos os seus resultados esperados, deveríamos refinar a leitura sobre o extermínio nazista, assim:

Em vez de uma decisão única, mais vale falar em *processo de decisão*, de um encadear de medidas que, em circunstâncias sempre cambiantes, evolui para uma ‘solução’ cada vez mais brutal. Em suma, uma decisão acaba atraindo outra e essa, tomada dentro de um novo contexto, parece ‘natural’ com relação à precedente: um efeito de concatenação ‘puxa’ uma nova medida, ainda mais radical. Desse modo, a dinâmica conduzindo ao assassinio em massa se constrói por efeitos acumulativos, sem que as diferentes etapas tenham sido, necessariamente, programadas. (SEMÉLIN, 2009, p.256, grifo no original).

⁴⁴ Como ocorreu, em diversas oportunidades, quando as lideranças nazistas buscaram ditar os ritmos das medidas relativas à “questão judaica” em função das circunstâncias.

⁴⁵ Como de fato ocorreu com muitos membros das forças nazistas nos fuzilamentos em série na campanha do leste.

A complexidade inerente ao tratamento [teórico] dos diversos massacres, considerados enquanto práticas organizadas, prescinde de uma representação que não seja confira aos mesmo uma dimensão estritamente rígida. É sempre presente a tentação em “juridicizar” o tratamento de questões que envolvam coletivos que concorram para um desfecho trágico e violento, como se o concurso dos agentes (parafraseando a linguagem jurídica) só pudesse se realizar mediante um plano combinado, se tipificando as condutas delitivas. Para Semélin deveríamos, ao contrário de se imaginar um poder central onisciente e onipresente, nos interessar por sua periferia. Numa espécie de antecipação dos desígnios deste centro de comando (na verdade essa cadeia de comando), de modo que estes avalizassem o que foi perpetrado e os estimulassem a ir adiante (SEMÉLIN, 2009, p.272)⁴⁶.

As dinâmicas do assassinato em massa exigem que consideremos além de perpetradores e vítimas, o assim chamado “terceiro”, ou seja, os diversos segmentos da população civil. Seja com atitudes de indiferença ou da participação ativa em massacres, a escalada das mortes só alcançaria um estágio avassalador em razão dessa conduta que combinava apatia, indiferença, consentimento e hostilidade. O tema do papel da população da Alemanha na escalada da violência nazista é extremamente espinhoso pelo risco sempre presente de generalizações. Atribuir tudo a ideologia, como se esta fosse uma espécie de vírus que contamina as pessoas a revelia de suas inclinações e crenças pessoais, desprezando os grupos sociais intermediários, seria demasiado mecanicista e maniqueísta. Não se nega o apoio massivo ao regime nazista e o suporte a toda economia de guerra montada, mas isto é diferente de imputar uma inevitabilidade ao totalitarismo. O caso da eutanásia conduzida como programa de Estado, teve o papel de demonstrar como a intervenção moral freou que já havia feito quase 80 mil mortos. Nos dizeres de Semélin: “Dessa maneira, através do protesto de alguns de seus dignitários religiosos, a sociedade alemã conseguiu conter a primeira matança em massa organizada pelo Estado nazista” (SEMÉLIN, 2009, p.283).

Para o historiador Robert Gellately, os primeiros trinta meses do regime nazista as medidas antisemitas foram tomadas de modo mais cauteloso do que se supõe. Para ele, mesmo em meados dos anos trinta do século XX, a maioria da população alemã não endossava ações fora da lei contra os judeus (GELLATELY, 2011, p.194).

⁴⁶ Do qual o caso Sérvio é exemplar (cf. Semélin, 2009, p.273).

Em relação a situação ambígua da população alemã em relação aos judeus, esta começa a ser depurada com os avanços e a aceleração da discriminação. A criminalização de diversos grupos na condição de “antissociais” ou como “profanadores raciais” acabavam por penalizar os judeus de forma mais veemente, denotando o caráter institucional das perseguições. Em junho de 1938, foi o primeiro envio massivo e sistemático de detidos judeus para campos de concentração (GELLATELY, 2011, p.197). Os distúrbios que ocorreram no ano de 1938, conforme aponta David Bankier (apud GELLATELY, 2011, p. 204), provocaram desaprovação na opinião pública, o que o fez concluir que os alemães também sentiram o perigo em se tornarem vítimas do regime.

Uma das fontes para se verificar a participação da sociedade na perseguição aos judeus e aos não-judeus que se opunham ao antissemitismo, são os arquivos da Gestapo. Por meio destes arquivos, dos poucos que ainda restaram, foi possível verificar que as denúncias ocorriam voluntariamente antes mesmo das leis que tipificavam condutas ilegais (como as tais “profanações raciais”). O resultado foi de que a ampla maioria dos casos abertos teve como fonte de informação cidadãos comuns. O que levou o autor a conclusão de que “sem a ativa colaboração da população, teria sido quase impossível para a Gestapo implementar esse tipo de política racial” GELLATELY, 2011, p.213). As motivações para denúncia eram variadas, mas importa dizer que muitos informantes se aproveitavam do ambiente difamatório ainda que sob risco à própria vida. Em pelo menos três pesquisas, os motivos egoístas se sobressaíram mais que as denúncias motivadas por patriotismo, lealdade ideológica, etc. (GELLATELY, 2011, p.215-216). A pesquisa de Sarah Gordon indicou em seus resultados como as denúncias representam uma legitimação do regime. Assim,

[...] em seu estudo de 452 casos da Gestapo envolvendo tentativas de isolar os judeus na região de Düsseldorf, até mesmo denúncias patentemente egoístas e instrumentais promoviam e disseminavam hostilidades e ódio contra os judeus. Esse ponto é válido para aqueles que usaram o sistema, ou mesmo ‘abusaram’ dele, para seus propósitos individuais. A ampla incidência desse comportamento refletia a emergência do consenso e da aceitação sociais do sistema. (GELLATELY, 2011, p.220).

Dentre as dinâmicas do assassinato em massa, como é o caso da Shoah/Holocausto, poder-se-ia distinguir três situações nas quais o papel do Estado

se imiscui com a violência. No primeiro caso, a necessidade de imposição de um Estado nascente faz uso da violência tanto como um meio, quanto um fim (a consolidação do próprio Estado pelo subterfúgio da violência). No segundo caso, um Estado plenamente estabelecido, mas que tem sua legitimidade contestada submete seus contestadores pela força legítima (leia-se: massacres). Por último, a terceira situação se refere a Estados que se vendo diante da incerteza de um conflito, se voltam a “inimigos internos” ou que estão sujeitos a sua área de influência. Com isso não há de se dizer que necessariamente quando um Estado está em desvantagem, ou lidando com um grande grau de incerteza, que haverá uma escalada da violência. No caso da Shoah/Holocausto, em tese, a consciência do fracasso da campanha do leste levou a uma radicalização da Solução Final (SÉMELIN, 2009, p.317). O esforço de uma guerra contra o “inimigo interno”, ou da retaguarda, poderia ser considerado contraproducente, mas obedecia a lógica e era coerente com a perspectiva de seus perpetradores. Assim:

Essa imbricação particular de poder, guerra e ideologia cria, então, condições para a *mistura explosiva* que pode levar a extremos o crescimento da violência. O potencial destruidor da combinação desses elementos não vem do acaso. [...] o poder se apoia na identidade, a guerra na segurança, a ideologia na pureza. E se o processo de destruição se torna coletivamente aceito é precisamente para se ‘enxertar’ e prosperar nesse fundo de imaginário, a que todo indivíduo aspira. Ele pode, então, chegar a uma verdadeira incandescência social – a da destruição purificadora. (SÉMELIN, 2009, p.318, grifo no original).

Chegamos à discussão acerca dos estudos comparativos acerca dos métodos de extermínio. A busca de uma inteligibilidade das atrocidades é fundamental quando se almeja a explicação de algo que vá se prestar a ser abordado na educação básica. Se reduzirmos tudo a números frios não estaremos oferecendo o devido tratamento que, além de respeitar as vítimas da violência cometida, inclua um esforço teórico-metodológico capaz de refinar sua precisa abordagem em ambientes escolares.

Ainda que se reconheça que o desenvolvimento de câmaras de gás fixas tenham sido um desenvolvimento sem precedentes na “história das mortes em massa” (SÉMELIN, 2009, p.326). Cabe ressaltar que tal método foi “apenas um modo suplementar de destruição dos judeus: as fuzilarias continuaram, assim como métodos mais lentos de extinção, funcionando em campos de concentração”, o que leva a muitos estudiosos a uma espécie de sumarização, “reduzindo-o a uma só

prática de assassinato” (SÉMELIN, 2009, p.328). A engenhosidade do mal proporcionou uma geografia do genocídio bem particular, cujas manchas de sua operação não coincidiam exatamente com o teatro de operações. Nos dizeres de Semélin:

A particularidade desse dispositivo era a de estar completamente desligado do campo de batalha. A reviravolta foi espetacular: em vez de virem se abater sobre as vítimas onde elas se encontravam, era, as próprias vítimas que vinham em direção a morte, encaminhadas aos locais de aniquilamento. O processo de destruição, em suma, se autonomizou, com relação a frente militar. (SÉMELIN, 2009, p.329).

A compreensão destas particularidades da Shoah/Holocausto numa perspectiva ampliada de teorização dos genocídios pode, e deve, ser apresentada em sala de aula, mas por meio de algumas estratégias. Por exemplo, tal como está indicado em nossa sequência didática, do reconhecimento de algumas trajetórias pessoais e biografias devidamente situadas nas circunstâncias e num contexto mais amplo. Como referência diríamos, o caso da captura da família da Anne Frank no contexto de inovação técnica e do engajamento dos funcionários em providenciar confiáveis estatísticas sociodemográficas, no qual o percentual de residentes na Holanda aparece como um caso excepcional de deportação para campos de extermínio.

4.2. ASSUNTOS SENSÍVEIS NA ESCOLA

A problemática de conteúdos e temas que tem o potencial de provocar reações extremadas, deve ser parte das preocupações dos docentes de quaisquer áreas e componentes curriculares. Mas e no caso do ensino de história? O que haveria de particularidade na relação que se estabelece entre as fontes (primárias e secundárias), os materiais didáticos, a docência e os nossos alunos? As recentes discussões acerca de um código de ética⁴⁷ para o ensino de história, implicaria que nos questionássemos em como elas poderiam cercear e/ou resguardar os professores deste componente no exercício de seu ofício? Para Schmidt, Cainelli e Miralles (2018)

⁴⁷ Discussão que tangencia a discussão de um código de ética próprio para os pesquisadores em ciências humanas e sociais, de forma que contemple as particularidades das pesquisas que não tenham caráter de ciências biológicas e de ciências da saúde (conforme áreas de conhecimento da CAPES).

seria uma demanda definirmos o que seria essa “história difícil”⁴⁸. A partir das pesquisas do alemão Bodo von Borries, se trataria de pensarmos a “burdening history” (história pesada), ou seja, como considerarmos a culpa, a responsabilização, a vergonha e o luto, nos contextos escolares (em nosso caso, no contexto brasileiro)?

Sem adentrarmos na profundidade das implicações psicossociais, inerentes aos processos socioeducacionais que se prestam a inculcar (e redistribuir) culpas e responsabilidades⁴⁹, devemos ter em conta que não se trata de proporcionar um ensino que desconsidera continuidades próprias da historicidade das sociedades humanas. Quer gostemos ou não (para isso é importante sermos menos condescendentes e mais críticos conosco), os jovens com os quais trabalharemos são uma faixa etária protegida e com garantias legais para resguardar e assegurar seu desenvolvimento sadio e sua integridade psicológica e emocional. O fato de que todos, de uma ou outra forma, sermos herdeiros de processos que gestam as condições que constituem nosso mundo social no presente, não pode representar uma mera “transferência de culpa” intergeracional *ad infinitum* (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018, p.485).

A vergonha também é um elemento que pode provocar reações muito diversificadas, inclusive a negação, atenuação, relativizações. Para lidar com a necessidade de rememorar um passado difícil, mas também ser capaz de problematizar a omissão e o consentimento tácito dos sujeitos (que é um risco latente em contextos de perseguição), como foi o caso dos judeus alemães⁵⁰ que foram gradativamente isolados, perseguidos e segregados por pessoas próximas. Uma forma de lidar com essa vergonha coletiva na Alemanha foi o projeto *Stolpersteine*⁵¹ (“Pedras de tropeço”).

⁴⁸ Expressão derivada do nome do evento organizado em 2015, por Terrie Epstein e Carla Peck, chamado de: “Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts”. Para mais informações consultar o livro: “Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: a critical sociocultural approach” (2019).

⁴⁹ Muitas vezes se confundindo a responsabilização de um Estado, com a atribuição e imputação de uma culpa a sujeitos isolados.

⁵⁰ É salutar usar o termo alemão para tratar aqueles cidadãos assimilados que, em sua maioria, se viam como cidadãos da Alemanha; e que foram classificados como judeus em razão de sua fé religiosa, filiação ou atribuição de características raciais ou culturais negativas. A negação dos direitos plenos da cidadania passa pelo assentimento de um razoável segmento da população, seja por crença, por senso de oportunidade, receio de sofrer retaliação ou mera negação da realidade.

⁵¹ O projeto se propõe a instalar peças de latão com 10 por 10 centímetros, nos locais onde residiam, trabalhavam ou frequentavam, pessoas que foram perseguidas e assassinadas pelo regime nazista. A

Imagem 1. “Pedra de tropeço”:



Este arquivo está licenciado sob licença <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0e/Stolpersteine_Krefeld%2C_Max_Hirsch_%28Hochstra%C3%9Fe_62%29.jpg

Para Silva e Schurster (2016) teríamos pela frente um campo novo de estudos chamado de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”. Os autores defendem que: “Ensinar sobre traumas coletivos é ensinar sobre processos e situações limites vivenciados por determinada sociedade e grupos sociais problematizando como esses indivíduos se comportaram diante dessas conjunturas de exceção” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p.748). A questão do papel desempenhado pela escola e do ensino de história, conforme indicam os autores, não são capazes de por si mesmo impedir ou prevenir fenômenos de autoritarismo e ódio, ainda que, por óbvio, teríamos de saber exatamente o que estamos comparando. A escassez de material constituiria um grande empecilho para a adoção do tema Holocausto, segundo os autores, mas é razoável supor que somente agora com a inclusão clara de que fazerem parte do currículo nacional, é que as primeiras iniciativas providenciarão a reversão desse

primeira pedra foi instalada em 16 de dezembro de 1996, em Berlim. O artista Gunter Demmig foi o responsável por iniciar o projeto e hoje existem mais de 75 mil espalhadas em mais de 24 países, considerado como o monumento mais descentralizado do mundo (Cf. <https://p.dw.com/p/1lmWn>).

quadro. Mas chama muita a atenção que existe bastante coisa já produzida em língua estrangeira, o que converge para nossa perspectiva de que seria necessário alinhar a produção de materiais didáticos como recursos educacionais abertos.

Silva e Schurster (2016), trazem a experiência do Yad Vashem no ensino do Holocausto por intermédio de materiais para alunos na faixa etária equivalente ao nosso sexto ano. O material usado era um conjunto de 52 desenhos pintados pelo artista Bedrich Frita, durante seu confinamento num campo de concentração, para seu filho Tommy (por isso o nome da atividade). O material é sequenciado numa ordem específica, acompanhado de legendas e seguido de uma lista de atividades. A lógica da seleção deste material como material oficial para ensino para essas faixas etárias partiu do fato de que Tommy era uma criança (SILVA; SCHURSTER, 2016, p.765). O segundo material analisado, o livro ilustrado: “Por que Naftali se chama Naftali”, foi baseado numa literatura adequada as capacidades emocionais e cognitivas das crianças. A lógica foi incorporar o aluno como parte da história, sugerindo que levem álbum de fotos de seus antepassados. O terceiro material didático apresentado é o livro: “*Cuatro vidas distintas y muy parecidas*”, em que as trajetórias das quatro protagonistas são apresentadas a alunos com perfil equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O teor implícito no material é de articular diferentes temporalidades, associando a preservação da memória a construção de um futuro mais seguro e pacífico (SILVA; SCHURSTER, 2016, p.767). Ao final, e isso é interessante se for acompanhado da respectiva seriedade, os alunos recebem um “certificado”, em que prometem terem um compromisso com a memória (SILVA; SCHURSTER, 2016, p.768).

Essa necessidade de nomearmos essas abordagens relativas a problemáticas tidas como polêmicas, não resolvidas, tabus, etc., se apresenta na diversidade de expressões para se defrontar com o desafio de tratar pedagogicamente e metodologicamente essas questões. Por exemplo, na busca de discutir as narrativas de eventos traumáticos, por intermédio da problematização dos testemunhos de sobreviventes do Holocausto, para refletir sobre uma história do tempo presente, Junior (2018) não deixa claro a quem os chamados “eventos traumáticos” se referem. A ausência de uma definição acerca da expressão, prejudica a identificação tanto o escopo do trabalho, quanto transforma esse “outro”, destinatário dessa história do presente (por meio dos testemunhos, relatos e histórias orais), em uma incógnita. Para nós, o público-alvo, mesmo com todas as dificuldades em estabelecermos suas

possíveis ambiguidades prévias, eventuais lacunas, inevitáveis resistências, desconfortáveis incompreensões, são aqueles que nos demandam orientar nossa linguagem, adaptar nossos materiais, considerar suas necessidades. É no mínimo problemático falar em “evento traumático”, sem ter claro a quem nos referimos quando alegamos um potencial “traumático”.

Por outro lado, concordamos com o autor, quando este vislumbra o caráter deletério de maniqueísmos em contraponto as possibilidades de extrair uma miríade de significações propriamente humanas aos contextos estudados. Assim, nas palavras dele:

O distanciamento de posições binárias, que assumem a perspectiva das vítimas ou dos perpetradores, deve ser o objetivo do historiador para a construção de uma narrativa mais isenta e rica em interpretação. Há uma tendência de inserir a narrativa de eventos traumáticos dentro de um enredo predeterminado e moralizador, que colima condenar as ações criminosas e violentas cometidas por um ou outro grupo. Esse talvez seja o maior desafio que o historiador que se envereda por escrever esse tipo de narrativa enfrenta. (JUNIOR, 2018, p.192).

Não se pretende, contudo, nem uma relativização insensível, capaz de negar atos que concorreram para a destruição e o extermínio; tampouco desejamos conferir julgamentos de ordem estritamente moral. Algo que serviria para macular tanto vítimas quanto perpetradores, se considerarmos as diversas manifestações de colaboração num contexto de guerra total.

Os temas sensíveis são apresentados em Gil e Camargo (2018), como parte da reflexão sobre o ensino e a pesquisa no mestrado profissional no ensino de história (ProfHistória), elaborados a partir do tema “migração de senegaleses no Rio Grande do Sul”. Recuperando Tutiaux-Guillon, eles trazem a definição de “questão sensível”, como sendo aquela que “carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões” (GIL; CAMARGO, 2018, p.142). Segundo Mével e Tutiaux-Guillon (apud GIL; CAMARGO, 2018, p.144) haveria três considerações relevantes para se trabalhar com temas sensíveis nas aulas, que não apenas a sugestão de aulas expositivas ou com a apresentação de fontes primárias.

Para os autores é inevitável que o planejamento do tratamento de tais temas exija “tempo, estratégia pedagógica, escuta e sensibilidade”.

1. Ancorar as discussões nos saberes das disciplinas. No caso das aulas de História, os autores indagam como o historiador lida com as controvérsias, visto que os saberes produzidos pelos historiadores são atravessados por questões controversas. **A proposta é a reconstrução da problemática mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado.** Isso implica não só assumir uma posição diante de um fato e construir uma reflexão argumentada, mas também aprender com e sobre a investigação histórica.

[...]

2. Organizar o trabalho na aula tendo a **controvérsia como estratégia didática** e, com isso, abrir mão da aprendizagem como certeza, da aula como exposição organizada de conteúdos e da concepção de estudantes como aqueles que não têm conhecimentos para o debate. Ao organizar o trabalho pedagógico, os autores recomendam que a **controvérsia científica se torne rotina na sala de aula**, propiciando ao aluno espaço para a exploração de diferentes facetas de um problema e o debate argumentado, diferente daquele que impõe a defesa de um ponto de vista predefinido para cada participante, visto que o importante é a reflexão argumentada.

[...]

3. Estudar estratégias para considerar as emoções que são mobilizadas na abordagem de questões sensíveis. (GIL; CAMARGO, 2018, p.144-146, grifo nosso).

Sintetizando, reconstituir os passos do historiador sem fazer de nossos alunos “mini bacharéis”, incorporar a controvérsia como elemento importante de uma estratégia didática e aceitar a dimensão emocional como parte (e fundamento) de aulas com temas ou assuntos sensíveis, são todos passos essenciais na direção de um ensino que supere a mera transmissão de conteúdo ou que estabeleçam verdades absolutas como expressão da sedução positivista que nos assombra e está sempre em cômoda espreita.

5. SHOAH/HOLOCAUSTO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E MEMORAÇÃO

A pretensão de tratar a Shoah/Holocausto como algo dado, sem discutir sua própria constituição em termos de uma representação razoavelmente sedimentada, portadora de uma coerência interna, destitui todo o esforço pretérito em sua reconstituição como um fenômeno complexo, cujo esforço de supressão de seu conhecimento (objetivado pelo regime nazista), foi de certa forma perpetuado na esteira da reconstrução da Europa e da gênese de uma nova geopolítica mundial. Acreditar que a inteligibilidade da escalada da letalidade, especialmente contra uma população ampla e diversa, tachada de pertencer a um grupo inferior e predatório, como foi o caso dos judeus europeus, como algo auto evidente em razão de suas cifras, é demasiadamente ilusório. O risco é de consagrar uma perspectiva, equivocada, de que a lógica e as diretrizes do extermínio expliquem por si a multiplicidade de decisões e ações que culminaram no genocídio, e que sua explicação possa se converter numa espécie de inevitabilidade histórica, algo que era passível de previsão e impossível de ser detido ou contido. As próprias diretrizes de ensino do Holocausto, definidas pelo United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) nos alertam para isso.

O chamado holocausto permanece para muitos como um enigma a ser decifrado, algo para além da inteligibilidade, mesmo por grandes frações das massas consumidoras da cinematografia (e não da historiografia) do gênero “holocausto”, principalmente americanas. É como se o nome conferisse uma blindagem que nos limitasse a não ir além da constatação (genérica) da maldade humana e da nossa inclinação para a destruição. O desafio de articular e dar conta dos diversos elementos e acontecimentos que compuseram todo o processo que conduziu ao holocausto, prescinde sempre de um esforço de síntese capaz de dar alguma satisfação, uma “explicação razoável”, em termos que possam difundir a historiografia de modo “palatável” num cenário de tempos líquidos, parafraseando o sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Mas como percorrer (e reconstituir) o espírito científico de uma época (principalmente séculos XIX e XX), que culminaram na política de Estado do Reich nazista? Quais seriam suas descontinuidades, suas rupturas? Como poderíamos não enveredar numa espécie de negacionismo valorativo *a posteriori* (recusando a pretensão de cientificidade e a legitimação que outrora determinadas práticas exercidas à época tiveram)?

5.1. TEORIAS DE RAÇA E RACIALISMO CIENTÍFICO NA CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO E DA SHOAH/HOLOCAUSTO

Reconstituindo um pouco da história da(s) ciência(s) talvez possamos ao menos contextualizar o leitor num recorte de tempo um pouco mais amplo do que os fatídicos anos da ascensão do nazismo e da agudização (leia-se: escalada industrial do extermínio) da perseguição a diversos grupos, em particular dos judeus do leste europeu. O desenvolvimento da história natural teve grandes impactos na estrutura de pensamento que vigorava, principalmente na Europa. O avanço de disciplinas como: química, anatomia comparativa, fisiologia, biologia e geologia nos séculos XVIII e XIX, mudaram a percepção de tempo advindas do criacionismo bíblico (BETHENCOURT, 2018, p.341). Foi neste período que tomou corpo o debate entre os apologistas do poligenismo e do monogenismo. O primeiro referido a noção de uma criação plural dos seres humanos, e o segundo referido a uma ascendência única. Sendo que o poligenismo acabou por ser a “porta de entrada” das explicações sobre a divisão e hierarquização (natural) dos tipos humanos, desafiando a narrativa hegemônica judaico-cristã (BETHENCOURT, 2018, p.342).

No século XVIII as comparações, baseadas em extensas descrições, implicando no interesse cada vez maior na sua origem e nas causas de sua variedade. Desse esforço de (pretensa) catalogação sistemática, a etnologia foi criada em diálogo estreito com os avanços da história natural. Agora, não mais bastariam descrições fenotípicas, com gradações de inteligência. Convencionaram-se hierarquias de diferenciação entre seres humanos, e entre estes e os símios. O termo “raça” operava no sentido de articular as características fenotípicas aos traços intelectuais e comportamentais, adquirindo status científico (BETHENCOURT, 2018, p.343).

Bethencourt (2018, p.343) nos alerta para o fato de que as teorias de raça concorreram, não sendo possível falar em uma “progressão linear de ideias”. O processo histórico de classificações dos seres humanos tem alguns marcos importantes. O livro *Systema Naturar* de Carl Linnaeus (1707-1778) colocava o homem no topo da classificação de quadrúpedes, numa divisão bem simplificada da humanidade em quatro categorias (europeu, americano, asiático e africano), estando atrelados a hierarquia da natureza de suas regiões (BETHENCOURT, 2018, p.344). Em edições posteriores Linnaeus incrementou sua hierarquização adicionando dois novos tipos: o “selvagem” (este num estado intermediário entre o homem e o macaco)

e o “monstruoso” (expressão da degeneração). Tal descrição das características físicas e psicológicas das “quatro raças humanas” eram uma espécie de resumo de preconceitos muito anteriores, com origens na Antiguidade Clássica (BETHENCOURT, 2018, p.345).

Georges Louis Leclerc (o Barão de Buffon), inspirado no médico francês François Bernier (1625-1688), buscou compreender os tipos humanos em outra perspectiva, almejou verificar a influência do clima, da alimentação, dos hábitos e das migrações sobre o homem. Tal pesquisa demonstrou uma incongruência com o modelo geográfico dos continentes da Renascença (BETHENCOURT, 2018, p.346). Com alguma parcimônia, aos poucos Buffon articulava esquematicamente as diferenças das civilizações as diferenças fenotípicas, e, por fim, a variedade de costumes e habilidades técnicas (BETHENCOURT, 2018, p.348). Como parte de seu legado, foi um dos poucos historiadores naturais que via o impacto da migração nos contrastes de tipos humanos coabitando um mesmo continente, por isso se distanciando do essencialismo presente nas hipóteses de sociedades autóctones e imóveis (BETHENCOURT, 2018, p.349).

Alguns nomes conhecidos do Iluminismo deram sua contribuição a discussão sobre as diferenças humanas. Voltaire contribuiu para a naturalização da diversidade de seres humanos, ainda que reproduzindo estereótipos antijudaicos tradicionais. Immanuel Kant deu sua parcela de contribuição para as teorias das raças pela introdução do princípio da regeneração ou degeneração, em que as características seriam reproduzidas persistentemente de geração a geração, sendo que algumas “estirpes” preservariam o “filó único” do qual se originavam (BETHENCOURT, 2018, p.350-351). Kant também acreditava que as qualidades do solo e da nutrição contribuíam para diferenças hereditárias, segundo sua concepção haveria “quatro raças”: brancos, negros, hunos e hindus. A raça chamada hindustani era considerada pura, destacamos essa categoria, pois ela será fundamental na definição da categoria arianismo num período posterior (BETHENCOURT, 2018, p.351).

No final do século XVIII, Petrus Camper (1722-1789) contribuiu para a extinção do mito do determinismo geográfico na criação das raças. Ele foi um dos primeiros a criarem um sistema de medição de tipos humanos (BETHENCOURT, 2018, p.353). Sua grande contribuição foi alcançar a reprodução rigorosa do corpo humano por intermédio de desenhos realizados em folhas com uma rede de linhas horizontais e verticais, que permitiram que a configuração de olhos, narizes e rostos contrastassem

com a estrutura de ossos, músculos e tecido. O grande problema de seu sistema foi que não era baseado em amostragem, mas numa sequência progressiva que incluía macacos, um africano, um mongol e um europeu. Seu esforço acabou sendo difundido pelo médico inglês Charles White (1728-1813) entre naturalistas britânicos e americanos (BETHENCOURT, 2018, p.341).

Na sequência, o médico, anatomista e antropólogo Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), fez alterações na classificação de Buffon. Ainda que admitindo a dificuldade de verificar fronteiras entre as “variedades”, concorreu para o aprofundamento dessa classificação modificando sua composição geográfica; também criou um quinto tipo humano, situado no mundo austral (BETHENCOURT, 2018, p.356-357). Foi na terceira edição (1795) do seu tratado: *De generis humani varietate natura* (Sobre a variedade natural da espécie humana), que introduziu a noção de “tipo caucasiano”, sendo este considerado o tipo original (“primevo”). Junto com Buffon enfraqueceram os preconceitos contra indivíduos de “raça mista” (BETHENCOURT, 2018, p.358).

Durante os últimos anos do século XVIII, na França, houve a reorganização e expansão da pesquisa científica. Georges Cuvier (1769-1832) foi considerado uma das mais influentes autoridades científicas do seu tempo. Segundo ele, haveria configurações hereditárias que compunham diferentes raças. As mais distintas seriam a branca (caucasiana), a amarela (mongol) e a negra (etíope). A raça branca compreenderia as mais bem sucedidas civilizações, constituídas pelos ramos: aramaico, indiano, celta e tártaro (BETHENCOURT, 2018, p.359). Segundo Bethencourt:

Isso mostra os critérios voláteis de tais classificações, que deslocavam sucessivamente povos entre raças, criavam e agregavam novas categorias e situavam alguns povos entre categorias. Cuvier desempenhou um papel crucial na racialização da humanidade e na consolidação de preconceitos antigos, sobretudo os relacionados com o estado bárbaro permanente dos africanos negros e com a estagnação das civilizações asiáticas. (BETHENCOURT, 2018, p.359-360).

Seu colega mais velho no *Musée d’Histoire Naturelle*, Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet (1744-1829), Chevalier de Lamarck, particularmente não se interessava pela variedade da humanidade, mas sim pela integração dos seres humanos na natureza (BETHENCOURT, 2018, p.360). Na visão lamarckiana, as

alterações ambientais é que levavam a novas necessidades, o que implicaria em adaptação morfológica das espécies.

A complexidade política e cultural das primeiras décadas do século XIX, gestaram as bases das classificações dos seres humanos. O médico Julien-Joseph Virey (1775-1846), apesar de não ter a expressividade de outros cientistas no ambiente intelectual e acadêmico, mas promoveu a reedição das obras de Buffon. Seu posicionamento buscava conciliar diferentes aspectos das teorias e hipóteses que circulavam entre intelectuais da época (Cf. BETHENCOURT, 2018, p.365). Opôs-se a objetividade do método de medição craniana como meio para predição de inteligência. (BETHENCOURT, 2018, p.363). Virey, ainda que desqualificando e tendo desprezo por negros, o médico era a favor da miscigenação, desmontando uma das bases do preconceito baseado em ascendência, além de reconhecer que a situação de africanos se relacionava com a situação educativa e política do continente (BETHENCOURT, 2018, p.364-365).

O esforço para alcançar um conhecimento universal sobre toda variedade humana foi marcante no século XIX. Essa inclinação se viu pela associação dos resultados das pesquisas de disciplinas em franco desenvolvimento com a germinal etnologia. James Cowles Prichard (1786-1848), por intermédio da publicação de seu trabalho: “*Researchs into the Physical History of Mankind*” (Pesquisas sobre a história física da humanidade), recusou a noção de que raça era uma “categoria causal rígida” e rejeitava a hereditariedade das características adquiridas (BETHENCOURT, 2018, p.365). Na segunda edição do seu livro, a partir da enorme quantidade de material etnográfico coletado na América do Norte, afastou-se da noção de uma raça americana, admitindo que na verdade teríamos raça(s) americanas (no seu catálogo, mais de trezentas) (BETHENCOURT, 2018, p.366). Ainda que contribuindo sobremaneira para o conhecimento das variedades humanas Prichard não se afastou de sua posição monogenista em razão da sua fé (baseada na sua visão de religião revelada), assim como não contestou a tradição cronológica da Bíblia, que registrava a história natural em alguns poucos milhares de anos (BETHENCOURT, 2018, p.366).

Alexander von Humboldt (1769-1859), que havia sido discípulo de Blumenbach, levou adiante essa perspectiva de Prichard, defendendo que a unidade da humanidade pressupunha muitas gradações intermediárias e não a sua distinção clara em raças estanques. Recorreu a outros estudiosos para defender que não havia diferenças anatômicas importantes para diferenciar os seres humanos, além disso

recuperou uma afirmação de Buffon, de que as diferentes raças eram variações de uma única espécie⁵². Pois, caso contrário, se houvessem diferenças marcantes de espécies dentro de um mesmo gênero, os descendentes híbridos nasceriam estéreis (BETHENCOURT, 2018, p.367).

A efervescência de meados do século XIX, principalmente em razão das revoluções de 1848, acabaram por ser um ponto de inflexão nas pesquisas científicas sobre as variedades de seres humanos, o que se traduziu em maior assertividade, engajamento ideológico radical e matização política. Os desdobramentos posteriores foram no sentido de se servir da ciência para justificar, hierarquizar e reificar as diferenças humanas, àquilo que se chamará de “racialismo científico” (BETHENCOURT, 2018, p.368).

Não podemos nos esquecer que nesse período o imperialismo britânico espalhava-se pela Ásia, suscitando novas questões acerca da relação entre a população local e as elites britânicas. Inversamente à prática de promoção de indivíduos de “raça mista” para estabelecerem as imbricadas atividades com as populações locais, tal como portugueses e espanhóis fizeram, os britânicos se utilizaram da tradução dos Vedas (escritos hinduístas) para encontrar uma ascendência em comum com os povos que estavam submetendo na península indiana. Assim, o arianismo foi um recurso para aproximar presente e passado, fundamentando o caráter “branco” de antigas civilizações na Europa, ao mesmo tempo associando-as a sua empreitada na expansão do Império Britânico (BETHENCOURT, 2018, p.374, 393). Conforme aponta Tony Ballantyne:

[...] é superar a tradicional abordagem eurocêntrica e incluir a apropriação dessa construção ideológica pelas elites locais, quer nativos ansiosos por reforçar a sua posição no sistema colonial, quer nativos militantes interessados em afirmar a sua própria identidade com base numa ancestralidade nobre, viril e guerreira. (BETHENCOURT, 2018, p.374).

Uma das publicações precursoras do racialismo científico foi o livro do cirurgião, anatomista e zoólogo escocês Robert Knox (1791-1862), *Races of Man* (Raças do homem). Nesse trabalho Knox afirmava que os atributos físicos e mentais eram inalteráveis, recusando a noção de progresso na civilização humana e dos efeitos da

⁵² Humboldt propôs que ao invés de raças se utiliza-se a expressão “variedade de seres humanos”, assim como não haveria o “berço da raça humana” (Cf. BETHENCOURT, 2018, p.367).

educação sobre o ser humano. Também recusa a importância da religião no nivelamento das diferenças sociais. Na sua visão - essencialista – ficava claro que a raça era o centro da história humana. Em coerência com sua perspectiva, Knox afirmava que haveria diferenças até mesmo entre os europeus, que constituiriam diversas raças distintas, ainda que tenha tido muita dificuldade em apresentar as fronteiras entre as “diferentes raças na Europa” (BETHENCOURT, 2018, p.375-376). Sua tentativa de atribuir qualidades (negativas e positivas) às centenas de grupos existentes ensejou que incorresse em impropriedades e ambiguidades. Knox acabou por reproduzir “todos os estereótipos acumulados desde a Antiguidade Clássica” (BETHENCOURT, 2018, p.377).

O impacto da obra de Knox - sua influência - teve diferentes considerações por parte dos historiadores. Nancy Stepan considerou que o trabalho de Knox foi o ponto de virada na compreensão estritamente biológica da raça (por afastamento do Iluminismo e dos valores cristãos). Já Peter Mandler contestou a ideia de que o racismo biológico veio a se constituir como uma “moda intelectual importante”, já que contemporâneos de Knox, que trabalhavam na perspectiva das variedades humanas⁵³, tiveram uma recepção relevante à época (BETHENCOURT, 2018, p.379). A circulação de ideias e escritos cruzaram o Atlântico em direção aos Estados Unidos. Tal como Knox, Arthur Gobineau (1816-1882) teve mais impacto – num primeiro momento – nos Estados Unidos que na França. Seu livro “*Essai sur l'inégalité des races humaines*” reforçou a noção de raças que são imutáveis e inatas. Na Alemanha teve sua tradução feita por um discípulo de Richard Wagner, Ludwig Schemann. Bethencourt (2018, p. 381) afirma que: “seria a propaganda nazista da década de 1930 que viria a contribuir decisivamente para a criação de uma visão particular do autor”. Se por um lado Gobineau não era antissemita e não descrevia todos os negros como incapazes, sua obsessão marcante era com a desigualdade natural. Entre seus postulados estava crença na degeneração das raças pela mistura, a permanência de características físicas pela miscigenação dos “elementos mais capazes” com “elementos mais baixos da mistura”, entre outros. Apoiado em algumas ideias de Cuvier, Gobineau admitia a existência de três raças (branca, negra e amarela) e de ambientes específicos para a localização das espécies. O cerne da visão deste autor era de que a história mundial era regida por um padrão em que as raças brancas

⁵³ Como exemplo cita o etnólogo e filólogo Robert Gordon Latham (1812-1888).

estariam associadas ao progresso e a inovação, alternadas por momentos de decadência oriunda da degeneração derivava da miscigenação.

Nos Estados Unidos o projeto de compreensão da variedade humana com a medição de crânios retomou seu fôlego, após ter sido colocada em xeque anteriormente, pelo novo método de dimensionamento do cérebro pela capacidade cúbica. Samuel George Morton⁵⁴ (1799-1851), através de vasta amostragem de crânios de índios americanos e egípcios, conseguiu elaborar seu livro *Crania Americana* (1839). Dividiu os seres humanos em cinco categorias: caucasianos, mongóis, malaios, americanos e etíopes, subdividindo-se em vinte famílias. Como resultado do seu trabalho⁵⁵ concluiu que os egípcios que haviam construído as pirâmides seriam “naturalmente brancos”, confirmando, pelo exemplo histórico, as diferenças imutáveis entre as raças (BETHENCOURT, 2018, p.386-387).

Por fim, temos questão do arianismo, um dos elementos da complexa formulação ideológica (e esotérica) do nazismo⁵⁶. O processo de estranhamento e atração decorrente da expansão dos impérios europeus culminou no século XVIII com a criação de diversas escolas de línguas orientais nos principais centros das colônias e nas sedes dos impérios na Europa. Muitas traduções de textos em sânscrito, brâmanes e persas, feitas inclusive por jesuítas, alimentaram a visão de uma ascendência de populações brancas que teriam habitado a Ásia Central. A tradução dos *Rig-Veda* (1849) por Friederich Max Muller (1823-1900) inspirou muito esse movimento, ainda que alegasse que linguística não deveria se prestar a especulações antropológicas (BETHENCOURT, 2018, p.392). Os *Rig-Veda* reconstruíam literariamente uma migração de povos pastoris de pele clara que entraram em choque com populações bárbaras para se estabelecerem na região, esses povos eram conhecidos como *arya*, daí o termo arianismo. Gobineau utilizando dessa lendária origem das populações brancas, argumentava que as diversas civilizações possuíam diferentes composições de arianos na sua ascendência. Na Alemanha o arianismo foi

⁵⁴ Sobre sua coleção, repatriamento e sepultamento de crânios de escravos e nativos: <https://www.penn.museum/sites/morton/life.php>

⁵⁵ Segundo Bethencourt (2018, p.386) isto seria parte de um programa político, sem, contudo, indicar maiores informações.

⁵⁶ Essa complexa miríade de concepções e interpretações do passado que amalgamaria o *Volk*, por si só, demandaria algumas teses de doutorado.

difundido de diferentes projetos e autores (BETHENCOURT, 2018, p.393). Talvez o mais conhecido deles, um dos ideólogos do nazismo, Alfred Rosenberg.

Retomando o século XIX, eis que uma das páginas mais instigantes da história da ciência se fez, acompanhada de um retumbante silêncio, a publicação do hercúleo trabalho de Gregor Mendel. Após seu fracasso no (segundo) exame de admissão como professor da Universidade de Viena, ele decidiu continuar seu cultivo de ervilhas para estudar suas variedades. No seu trabalho ele sabia que por meio dos híbridos, bastardos na nomenclatura botânica da época, se faria capaz de explicar a chamada “pureza”. Desse experimento com variantes (os alelos) e com a combinação e híbridos com híbridos, Mendel começou a discernir padrões nos dados. Ele havia conseguido alcançar o acesso a lógica interna da hereditariedade: “constâncias não preditas, proporções conservadas, ritmos numéricos” (MUKHERJEE, 2016, p.69). Os híbridos não eram, como afirmavam as teorias oitocentistas, uma mescla intermediária de características, mas sim o resultado de alelos dominantes e recessivos. Em 8 de fevereiro de 1865, em Londres, Mendel apresenta seu artigo na Linnean Society. Quase uma década de trabalho foi condensada em sintéticas 44 páginas. Por trinta e quatro anos seu trabalho só teve quatro citações (entre 1866 e 1900). No momento em que as questões sobre hereditariedade ganhavam relevo na formulação de políticas dos Estados Unidos e Europa, final do século XIX, o trabalho de Mendel permaneci como desconhecido, ou, como nos dizeres do biólogo Siddartha Mukherjee: “o estudo que fundou a biologia moderna estava sepultado nas páginas de um periódico obscuro de uma sociedade científica obscura, lido sobretudo por cultivadores de plantas de uma decadente cidade da Europa Central” (op.cit., p.73).

Uma teoria da hereditariedade seria fundamental para conferir fundamentos mais sólidos para a teoria da evolução de Darwin⁵⁷. Após um encontro com Darwin um jovem botânico holandês, chamado Hugo de Vries, resolveu se dedicar aos mistérios da hereditariedade, abandonando de vez sua pesquisa anterior. Em meados de 1900, de Vries recebe um artigo de “um certo Mendel” por indicação de um amigo. O trabalho, com três décadas de antecedência, corroborou os achados com híbridos do botânico holandês (MUKHERJEE, 2016, p.78)⁵⁸. Um dos que (re)descobriram as

⁵⁷ “A seleção natural não atuava sobre organismos, mas sobre suas unidades de hereditariedade” (MUKHERJEE, 2016, p.81).

⁵⁸ Nos dizeres do biólogo Siddartha Mukherjee: “Ser redescoberto uma vez é prova de presciência de um cientista. Ser redescoberto três vezes é um insulto. O fato de três artigos em apenas três meses do

leis da hereditariedade de Mendel, editado quase quarenta anos antes, o biólogo escocês Willian Bateson, difundiu – e atribuiu – os achados da pesquisa experimental mendeliana. Em 1905, Bateson cunha o termo “genética⁵⁹” para indicar a “nova ciência da hereditariedade”, destinada a estudar a variedades (MUKHERJEE, 2016, p.82).

Será Bateson que nos alertará sobre as implicações da espécie humana em alcançar os mecanismos de hereditariedade (e sua manipulação). Conforme seus dizeres:

A ciência da hereditariedade logo dará poder em uma escala estupenda; e em algum país, em algum momento, talvez não muito distante, esse poder será aplicado para controlar a composição de uma nação. Se, em última análise, a intuição desse controle virá a ser um bem ou um mal para essa nação ou para a humanidade como um todo é uma questão distinta. (Apud MUKHERJEE, 2016, p.83).

O século XIX foi marcado por projetos nacionais de independência baseados em comunidades étnicas que partilhavam a mesma língua e cultura serviu para abalar as décadas de liberalismo que conturbaram a Europa e mexeram com as bases do Antigo Regime. A complexidade dessas disputas para assegurar a legitimidade que viabilizassem a existência dessas protonacionalidade, poderiam ser sintetizadas numa separação conceitual entre nova e antiga ordem social (BETHENCOURT, 2018, p.370-371). Na esteira desse longo processo que solapou a servidão e os deveres feudais, o privilégio e a desigualdade metafísica, “o liberalismo internacional e o cosmopolitismo perderam o encanto” (op. cit., 2018, p.371). A demanda por novos princípios e pressupostos para fundamentar a (suposta) diferença, inerentes a desigualdade, foram buscadas na ciência (BETHENCOURT, 2018, p.371).

Um primo de Charles Darwin, Francis Galton, publica um livro chamado “*Inquiries into Human Faculty and its Development*” (Investigações sobre a faculdade humana e seu desenvolvimento, 1883). Sua proposta era a de imitar o mecanismo da seleção natural, ou seja, reproduzir a seleção por meio da intervenção humana. Nascia a Eugenia, a busca da promoção da hereditariedade de características consideradas adequadas. Do seu fracasso como experimentalista em plantas e

ano de 1900 convergirem de maneira independente para a obra de Mendel era uma demonstração de miopia dos biólogos, que não tinham feito caso daquele trabalho durante quarenta anos” (MUKHERJEE, 2016, p.80).

⁵⁹ Do radical grego “génos”, o mesmo radical que compõe genocídio e eugenia.

animais, ele passou para a hereditariedade de características mais complexas em humanos (inteligência, temperamento, habilidade física). Baseando-se na teoria das gêmulas de Darwin (transferência de informações por meio da transfusão de sangue) e na quantificação de Adolphe Quetelet (MUKHERJEE, 2016, p.86-87), ele propôs que características desejáveis eram resultado de um patrimônio genético herdado e não um “subproduto de privilégio e oportunidade” (op. cit., p.88)⁶⁰. Segundo Galton, haveria uma distribuição estatística das características humanas em curvas contínuas e suas hipóteses foram sintetizadas na sua proposição de uma Lei da Hereditariedade Ancestral (MUKHERJEE, 2016, p.89).

Do embate entre os partidários de Mendel e Galton, surgiram tentativas de desmontar os achados de Mendel para validar as proposições de Galton. Ainda que não se conhecesse exatamente do que eram compostas essas unidades de hereditariedade, sua localização e seus mecanismos de ação, o botânico Wilhelm Johannsen delineou o termo “Gene” em 1909 (MUKHERJEE, 2016, p.92). Dada a suas fragilidades descritivas, Galton almeja dar um “impulso prescritivo” a sua “herança ancestral”. Foi numa conferência na London School of Economics em 1904, que buscou demonstrar a urgência da introdução da eugenia na mentalidade da época. Sua proposta de uma eugenia positiva, baseada em casamentos e uniões selecionadas, passou a ser sugestivamente complementada por uma eugenia negativa, baseada em esterilizações dos “fracos” (MUKHERJEE, 2016, p.97).

O pavor de uma degeneração racial, derivada da ascensão de grupos sociais subalternos ao parlamento inglês e da expansão do direito ao voto, fomentou iniciativas diversas. Em 1909, Galton funda a revista *Eugenics Review*, na qual partilhava sua inclinação a combinar eugenia positiva e negativa. Um ano após sua morte, em 1911, se realiza a primeira Conferência Internacional sobre Eugenia em Londres. Ao menos duas palestras se destacaram, uma realizada pelo médico alemão Alfred Ploetz, sobre higiene racial, destacando a limpeza racial na Alemanha; a segunda realizada por um representante do centro de pesquisa e laboratório⁶¹ coordenada pelo zoólogo americano, Charles Davenport⁶². Nos Estados Unidos a

⁶⁰ Foi Galton que cunhou a expressão: “nature versus nurture”, natureza versus criação, distinguindo entre o hereditário e o adquirido.

⁶¹ *Eugenics Record Office*.

⁶² Autor da bíblia do movimento eugenista, intitulado de: “Hereditary in Relations to Eugenics” (Hereditariedade em relação a eugenia).

eugenia já havia alcançado uma escala nacional⁶³, sendo responsável por planejar centros de confinamento (“colônias”) para inaptos genéticos (MUKHERJEE, 2016, p.98-99).

Pelo menos duas descobertas teriam grandes efeitos nos conhecimentos sobre genética, mas que nos servem para demonstrar como avanços científicos não necessariamente correspondem a sua contraparte política (ou político-científica). A primeira era resultado do bacteriologista inglês, Frederick Griffith, no começo dos anos 20. Ele foi o responsável por uma revolução na biologia molecular, ao demonstrar a dimensão bioquímica da genética de epidemias. A transmissão de genes entre dois organismos (duas cepas de pneumonia) ocorria sem alguma forma de reprodução, aquilo que é chamado de transformação (MUKHERJEE, 2016, p.142-143). A segunda descoberta foi feita por Herman Muller, ao estudar a genética de mutações em moscas. Na perspectiva de acelerar seus experimentos, Muller decidiu usar uma alta dose de raios X. Como resultado conseguiu demonstrar a maleabilidade do genoma, o que permitiria a indução artificial de alterações genéticas (MUKHERJEE, 2016, p.145-146). Muller possuía afinidades com a eugenia positiva, mas decidiu se afastar após os desdobramentos do *Eugenic Record Office* na política demográfica americana. Suas inclinações socialistas o levaram a ser monitorado pelo FBI, sua notoriedade o levou ao patrulhamento ideológico, um dos fatores de sua iniciativa de mudança para a Berlim dos tempos da República Weimar. O fervor científico e cultural da Alemanha atraiu sua vinda para o Instituto Kaiser Wilhelm (MUKHERJEE, 2016, p.147).

O Instituto Kaiser Wilhelm de Antropologia, Hereditariedade Humana e Eugenia, nos anos 20, era o vetor acadêmico principal da “ciência racial” no país. Cátedras de biologia racial e higiene racial se espalharam por universidades alemães, constituindo-se em disciplina em cursos de medicina (MUKHERJEE, 2016, p.150). Com a ascensão de Adolf Hitler ao poder, foram levadas a cabo várias inovações legislativas já em 1933. Tendo sido um leitor da ciência racial de Alfred Ploetz na prisão, Hitler conseguiu aprovar a Lei de Prevenção de Descendentes Geneticamente

⁶³ O avanço da eugenia no território americano veio combinada com a forte emigração para as cidades da costa leste durante as primeiras décadas do século XX. O receio de “suicídio racial” não era necessariamente uma novidade, já na esteira do fim da escravidão se promulgaram lei proibindo casamentos interraciais (MUKHERJEE, 2016, p.105).

Doentes (a Lei da Esterilização)⁶⁴. Uma das estratégias para obter maiores adesões e apoio popular foi a exibição (e alternância) de filmes que faziam o escrutínio dos corpos descartáveis e a exaltação dos corpos arianos perfeitos (MUKHERJEE, 2016, p.151). O curso da eugenia negativa na Alemanha ganhou novos contornos, quando da petição do casal Richard e Lina Kretschmar para obterem permissão para o recurso da eutanásia em seu filho. Com ajuda do médico pessoal do Führer, Karl Brandt, instituiu-se o Registro Científico de Doenças Hereditárias e Congênicas Graves, cuja ação era dar cabo de “vidas que não merecem a vida” (*lebensunwerter Leben*) (MUKHERJEE, 2016, p.153). A patologização dos judeus se combinava, em alguma medida, com a sua imputação de “propensão” biológica para o crime e o desvio. Para Mukherjee se tratava, em contraposição a “banalidade do mal” de Hannah Arendt, a “credulidade do mal”. Credulidade referida à suspensão do ceticismo científico nessa cultura eugênica que uniu médicos, psicólogos, antropólogos, linguistas. Sintomático dessa cultura foi o fato de conferirem o título de doutorado a um médico, por sua tese discorrendo sobre “morfologia racial” da mandíbula humana⁶⁵. Alguém, cuja história de vida foi entrelaçada com nosso país, Josef Mengele⁶⁶ (MUKHERJEE, 2016, p.154).

Consideramos que essa contextualização do ambiente científico, incorporando temas da história das ciências, tem enorme potencial para articular os componentes curriculares e problematizar questões que até hoje permanecem latentes na divisão grosseira de ciências exatas e da natureza (rigorosas, verificável, preditivas, reproduzível) e ciências humanas e sociais (especulativas, subjetivistas, etc.). No que se refere a habilidade que incorpora as práticas de extermínio, trazer o aspecto político e ideológico dos séculos XIX e início do XX para o interior das discussões sobre ciência, estaria plenamente amparado nas exigências formativas da educação contemporânea. Pensar (e imaginar) ética e politicamente os saberes/fazeres científicos, seus desdobramentos sociais, econômicos e culturais, é parte das competências socioemocionais e dos conteúdos atitudinais. É bem comum um certo maniqueísmo que, sob a pretensão de descartar a malévola e deletéria experiência nazista, acaba por apenas ressaltar os aspectos de sua negação. Algo que contrasta

⁶⁴ Comentaremos mais a frente sobre esses novos dispositivos legais.

⁶⁵ PhD em Antropologia pela Universidade de Munique, com a tese intitulada como: “Racial-Morphological Examination of the Anterior Portion of the Lower Jaw in Four Racial Group”.

⁶⁶ Boa parte do que se sabe sobre os experimentos de Josef Mengele é fruto do relato do prisioneiro médico Miklos Nyiszli, no livro: “Auschwitz. O testemunho de um médico”.

com o espírito da época, por exemplo, como demonstrado pelo trabalho de Christian Ingrao (2015), que se embrenhou no “projeto de refundação sociobiológica” do nazismo.

Ainda se discute muito um caráter pseudocientífico do nazismo, na perspectiva de anular qualquer conexão entre filiações intelectuais pretéritas (anteriores ao extermínio) ou presentes, numa espécie de “autoclave” moral que poderia resguardar as comunidades científicas das máculas de passados e de resquícios no presente. Um dos recursos retóricos utilizados é de que houve, e de fato houve, uma perseguição a toda uma geração de intelectuais, pesquisadores e cientistas muito promissores (de vários matizes políticos e perspectivas teóricas) na Alemanha da República de Weimar. Entretanto, ainda que se possa ter repulsa e abominar aos diversos experimentos que afrontaram a dignidade humana, é um fato que o regime nazista foi conduzido também por intelectuais inseridos em instituições de pesquisa e sociedades científicas.

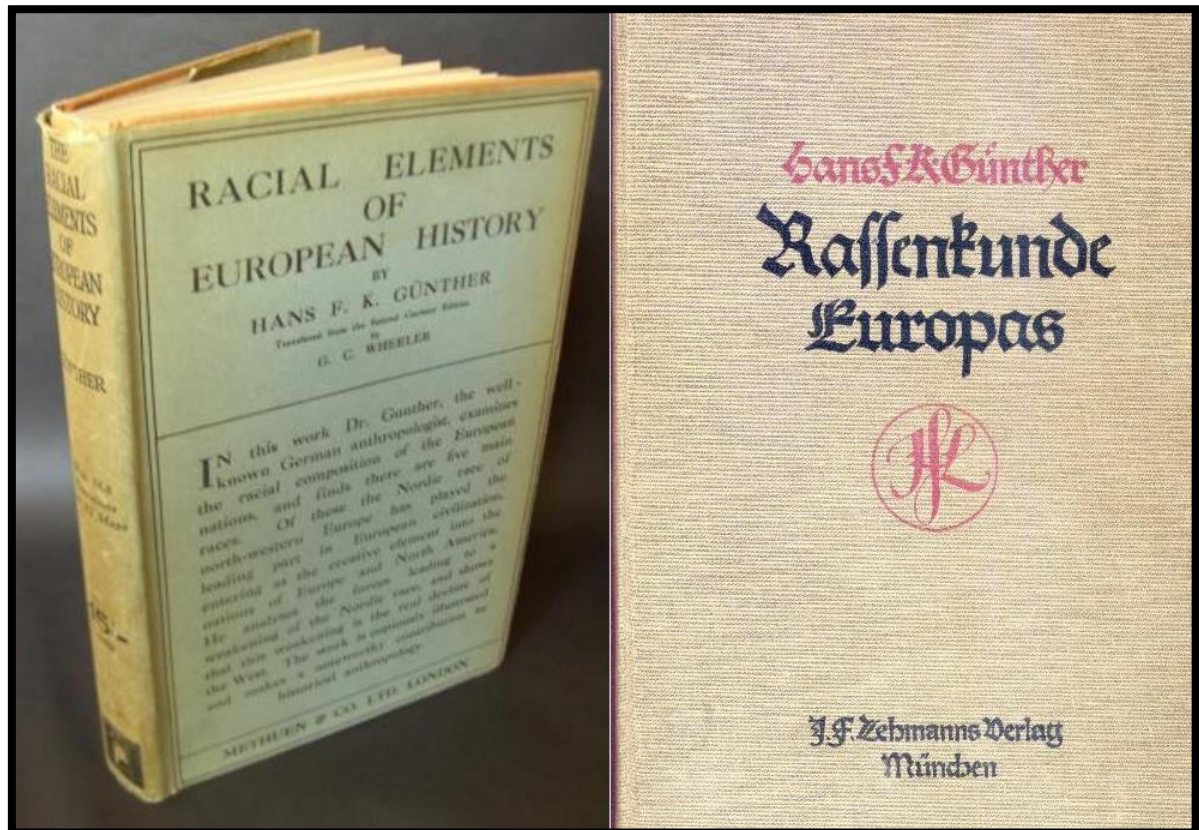
Este engajamento prescindiu de um lastro doutrinário e científico, não sendo razoável escamotear o “denominador comum” que havia independente da diversidade de posicionamentos. Para o historiador Christian Ingrao este seria a “argumentação baseada em categorias de fundamento biológico” (INGRAO, 2015, p.73-74). Sem adentrarmos em todas as minúcias dessa discussão, a o filtro de interpretação nazista de mundo estava ancorada na raciologia nordicista (Imagem 2) de Hans Friedrich Karl Günther. A partir do final da década de vinte do século passado, suas posições se tornam hegemônicas na SS, assim: “os três componentes do imaginário biológico amalgamam-se: determinismo racial, nordicismo e antissemitismo de formulação erudita. Embora longe de ser a única referência do discurso racial da SS, foi ele que formulou o ‘dogma nórdico de raças’” (INGRAO, 2015, p.75).

O historiador nos chama atenção, por exemplo, para o caso da Ucrânia, quando da preparação da invasão alemã para a campanha do leste. A documentação evidencia uma recusa a que acatemos um determinismo racial do nazismo *strictu senso*, para ele haveria uma preeminência da geopolítica sobre a raciologia, cujo arquétipo significaria que as fronteiras políticas seriam uma forma de buscar a instalação das fronteiras biológicas. Tal sistema de crenças⁶⁷, que não exploraremos

⁶⁷ Com todos seus malabarismos para constituir tal narrativa de longa duração acerca do embate (biológico) entre universalismo romano e germanidade.

aqui, promove uma concepção da história (uma cultura histórica) baseada numa interpretação do passado que passa a fundamentar a ação política orientada pela imanência do futuro⁶⁸ (INGRAO, 2015, p.76).

Imagem 2. Livro sobre “raças europeias” escrito por Hans Günther:



⁶⁸ O que é diferente da perspectiva de Reinhart Koselleck de “futuro-passado”.

Esse fervor unia biologia, história e ideologia, amalgamando tradição (inventada, mas nem por isso não pesquisada) e destino. Raciólogos e higienistas raciais tomaram para si o dever de revitalizar as noções de sangue e genética, por meio dos termos *Stamm* (tribo) e *Sippe* (linhagem). Assim,

No sistema de crenças nazista, *Sippe* torna-se a referência fundamental do indivíduo, ligando vivos, mortos e crianças por nascer, parentesco natural e parentesco eletivo, tudo isso impregnado na consciência do pertencimento biológico e espiritual à nordicidade. (INGRAO, 2015, p.81).

O ápice da adoção do nordicismo no âmbito do Partido se deu por intermédio da incorporação do dogma às diretrizes que regulavam os casamentos e a pesquisa genealógica dos membros da SS. Essa importância passou a ser regra para o recrutamento de novos membros, materializada no “Livro das *Sippen*”. O censo dos membros antecedeu ao da população em geral, sendo um “prelúdio a uma grande política eugênica, que, segundo os nazistas, deveria ser ‘científica’, uma vez que fundada nos preceitos güntherianos e na ‘cartografia empírica’ do Livro das *Sippen*” (INGRAO, 2015, p.88).

Os desdobramentos foram no sentido de aparelhar o maior centro de antropologia física e racial, a Universidade de Jena (*Friederich-Schiller Universität Jena*), no qual Günther passa a fazer parte como professor de Antropologia racial. A proximidade de centros de pesquisa e estrutura partidária se fez pelas relações estreitas de pesquisadores e partidários paramilitarizados e materializadas em programas científicos e culturais comuns (INGRAO, 2015, p.88). Nos dizeres de Ingraio: “Singular alquimia da crença nazista, que transfigura a angústia escatológica numa poderosa espera do Milênio; singular alquimia, que cria um elo visceral desses homens com seu próprio engajamento, até em suas últimas franjas...” (INGRAO, 2015, p.95).

Como depois veremos com mais detalhes adiante, essa contextualização que realizamos nessa seção, se presta mais a formação geral dos docentes, do que aos alunos. Recomenda-se que, ao promovermos uma ambiência dos alunos na temática, para que depois eles sejam capazes de contextualizarem autonomamente (tal como é previsto na BNCC) não acabemos por enveredar numa imbricada teia de significados e conceitos que mais atrapalhem, que auxiliem os alunos.

5.2. HISTORIOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE EXTERMÍNIO E DA SHOAH/HOLOCAUSTO

Recuperar a história e a historiografia da Shoah/Holocausto, em nosso caso, inclui considerar preliminarmente que nossa ação deve estar orientada pelos objetivos educacionais que nos propomos, a saber: “descrever” e “contextualizar” os fenômenos e processos que antecedem as práticas de extermínio, além das práticas de extermínio em si. Por onde iniciar? Haveria um começo (ou evento) incontestável que demarcaria essa catástrofe? Quais as motivações que desencadearam todo o caos que atingiu a Europa? Qual narrativa daria conta de estruturar uma cadeia de eventos que pudesse remontar a sucessão (combinada com simultaneidade) de tantos fatos e processos orientados à efetivação da chamada – genericamente - “Solução Final”?

Talvez a primeira consideração, antes de nos embrenharmos neste emaranhado de razões, circunstâncias e processos, seja reconhecer de antemão que o trabalho de compreensão e apreensão dos acontecimentos relativos a destruição que ceifou milhões de vidas, não está acabado mesmo nos centros de pesquisa que se dedicam exclusivamente a isto nas últimas quatro ou cinco décadas. Por outro lado, temos de considerar também que a racionalização dos acontecimentos, que conjuntamente (e *a posteriori*) receberam o nome de Holocausto, não comporta sua enunciação em termos de um *continuum*, cujo resultado era inevitável e/ou auto evidente, se reduzindo a explicação pela mera constatação da existência dos chamados “campos da morte”. Isto seria como explicar a morte pela morte, o extermínio pelo extermínio, não adentrando no interior das lógicas que induziram e colocaram em marcha as ações, seria uma recusa das cadeias causais que gestaram e providenciaram as próprias condições para que a guerra total se instalasse por meio da barbárie deliberada, pelas quais planificações e diretrizes se convertiam em uma grande engrenagem⁶⁹, que se pôs em movimento com o acionamento de uma série de outras engrenagens, estas com relativas autonomias na execução.

⁶⁹ A discussão sobre a existência (ou não) de uma ordem formal, como meio de comprovar de modo inequívoco a decisão de Hitler na execução da Solução Final, nos parece uma forma de buscar estabelecer uma relação de comando-controle que não anularia todos os subsídios já apontados na literatura acerca do papel das lideranças na condução do extermínio. No que se refere a essa “grande engrenagem”, ela possuía as marcas da liderança autocrática de Hitler, nos quais raramente ele delegava de forma clara suas diretrizes, permitindo que os escalões inferiores competissem entre si para melhor colocar em marcha seus planos.

Existem autores que defendem a tese de que o extermínio (em suas diversas formas, por fuzilamento, fome, trabalhos forçados, gaseamento, eutanásia, etc.) só foram possíveis de terem

O esquecimento se abateu por muitas décadas e diversas razões: vergonha e internalização de culpas pessoais (ainda que não possamos ficar imputando culpa a circunstâncias tão limite e extremas, que arrolavam as pessoas em muitos dilemas éticos); demandas relacionadas diretamente a reconstrução de nações, países e Estados, que já havia sofrido com os equívocos e humilhações da primeira guerra mundial, e cujos resultados não deveriam se repetir; interesses geopolíticos na incorporação e acomodação de ex-nazistas, inclusive nos países vencedores, simultaneamente ao processo de desnazificação da Alemanha; a ausência/carência de trabalhos de síntese que pudessem, para além de achar culpados no topo da hierarquia nazista - num processo parecido com uma ação criminal-, concatenar e delinear: o contexto ideológico e moral, os processos decisórios e seus mecanismos de transferência para escalas inferiores, as engrenagens e a operacionalização do extermínio, as sucessivas (e relativamente independentes) etapas na escalada da perseguição, etc.

Uma forma possível de destrincharmos as cadeias causais consiste em entender e contextualizar a própria situação da Alemanha no primeiro terço do século XX. Desde o processo de unificação, a Alemanha se tornou uma das grandes economias do mundo, o crescimento demográfico se combinou com maiores liberdades aos judeus alemães (REES, 2020, p.15). O amálgama para essa nacionalidade em consolidação, na esteira do fortalecimento de suas forças produtivas, demandava uma identidade que fosse capaz de se sobrepor a localismos e reivindicações étnicas particularizadas. Essa reação a um sentimento de desagregação se consubstanciou no conceito de *Volk*. Será essa conexão mística, de uma comunidade de destino que compartilhava língua, herança cultural e uma “terra natal” (*völkish*), que gestará as condições para a captura da nacionalidade por desígnios racializantes. Essa intrínseca relação entre povo e geografia, motivou muitos grupos e organizações buscarem resgatar essa conexão por meio de atividades ao ar livre, neste período muitos grupos *völkish* faziam uso da suástica (que era bem comum em vários países, e que remeteriam a uma ancestralidade perdida (REES, 2020, p.17). A presença de judeus contrastava com o resgate do *völkish*, eles

ocorrido na ausência de um poder soberano estatal em razão da dissolução institucional promovida por soviéticos e nazistas na Polônia ocupada (SNYDER, 2012; SNYDER, 2016).

se concentravam em atividade eminentemente urbanas, ligados ao comércio e a indústria da prodigiosa economia alemã. E, apesar de constituírem uma fração reduzidíssima da população, inferior a um por cento, foram objeto dessa antipatia baseada na manutenção de um modo de vida (parcialmente idealizado) que contrastava com a dinamicidade das economias urbano-industriais. Não tardaria a que os tradicionais antissemitismos de base religiosa fossem combinados com o antissemitismo *völkish*. O que Adolf Hitler deu visibilidade e propagou, foi um antissemitismo assentado em bases científicas (numa associação radical e extremista entre política e ciência, mas nem por isso pretensamente científicas)⁷⁰ (REES, 2020, p.18).

O racismo científico ganhou fôlego com a propagação do ideário da Eugenia em diversos países do mundo (boa raça, em grego). Ainda que a eugenia não fosse antissemita por si mesma, os desdobramentos da obra *Hereditary Genius* (Gênio hereditário), de Francis Galton, abriram as portas do meio acadêmico para a valorização da seleção de características desejáveis. A contribuição dessas premissas para o contexto de antissemitismo, que ganhava novos contornos, foi o de considerar como “inerente ao indivíduo”, não passível de superação pela mudança de credo (REES, 2020, p.21).

Rees (2020), nos alerta de que não é possível traçar uma linha reta entre a (re)emergência do antissemitismo, a ascensão do Terceiro Reich e o Holocausto. Nas eleições para o parlamento alemão em 1893, as estatísticas demonstram que a maioria esmagadora de representantes eleitos não eram alinhados com partidos ou “pontos de vista” antissemitas. As próprias evidências factuais mostravam que para um judeu no início do século XX, o país mais perigoso para sua existência era a Rússia por meio da prática de extermínio chamada *pogrom*⁷¹ (REES, 2020, p.22-23).

A derrota da Alemanha na primeira guerra levou a culpabilização dos judeus sob o argumento estes não deram sua cota de sacrifício e se esquivaram “no dever de servir na linha de frente” (REES, 2020, p.24). Para piorar a situação de judeus (e ampliar o antissemitismo), nos desdobramentos do armistício de novembro de 1918, houve um levante de caráter socialista, o que radicalizou ainda mais a situação política

⁷⁰ Este contexto intelectual poderia ser expresso na recepção dos trabalhos de Arthur de Gobineau e Houston Stewart Chamberlain, ainda no final do século XIX.

⁷¹ Como o pogrom de Kishinev (1903) e Odessa (1905).

alemã. Em abril de 1919, revolucionários de esquerda proclamaram a “República Soviética” da Baviera, isso acirrou os ânimos de militares desmobilizados e que se recusavam a se reintegrarem à vida civil. Muitos buscavam a manutenção de seu espírito de corpo e o estilo de vida aguerrida em grupos nacionalistas e de extrema-direita. Um deles, o *Freikorps*, derrotaram os revolucionários de esquerda e vingativamente assassinaram mais de mil deles (REES, 2020, p.25). Logo a responsabilização pela revolução comunista da Alemanha recaiu sobre os judeus, o que alimentou a longa tradição de imputar a culpa pelos percalços do país a minoria judaica, isto incluiu: a derrota na primeira guerra, o fim do velho regime político do Kaiser, os termos no Tratado de Versalhes, a hiperinflação do governo de Weimar. Toda essa reação emocional coletiva acrescida dos efeitos do bloqueio naval aliado, efetuado para pressionar a assinatura dos termos de paz, e dos resultados da epidemia de gripe no ano anterior (REES, 2020, p.26-27).

A Baviera foi, sem dúvida, um grande berço de diversos grupos radicais antisemitas⁷². Já em Munique, a Sociedade Thule requeria que seus candidatos a filiação tivessem “sangue puro”, livre de quaisquer resquícios de sangue judeu. Um dos membros deste grupo, Dietrich Eckart, teve destacada influência sobre aquele que viria a ser o responsável pela ascensão dessas aspirações revanchistas e extremistas, Adolf Hitler (REES, 2020, p.29). Em 1919, Eckart pertencia a um pequeno grupo de Munique, o Partido dos Trabalhadores Alemães, e passou a exercer sua ascendência sobre o ex-soldado Hitler. Logo a contundência de Hitler se fez perceber quando foi chamado por Anton Drexler, presidente do partido, para ingressar nas fileiras do mesmo. O partido era rebatizado em 1920 para: Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, lançando seu programa partidário com 25 pontos, indicando que para ter cidadania era necessário ser um membro da nação (REES, 2020, p.30-32). Já em março de 1921, por meio do jornal nazista *Völkischer Beobachter*, Hitler sugeria que para proteger o *Volk* era necessário confinar seus inimigos em campos de concentração (REES, 2020, p.33). A retórica nazista associava os judeus tanto ao comunismo, por isso a expressão “República Judaica” (a República Soviética de Munique), quanto as iniquidades promovidas pelo capitalismo, ou seja, como promotores das altas finanças (materializadas da figura de Wall Street). A promessa sedutora do nazismo não se reduzia aos discursos de ódio,

⁷² Havia pelo menos 70 grupos, listados no *Anuário Völkisch Alemão* (1921) (REES, 2020, p.p.36).

mas também a superação das diferenças de classe, recriando uma idílica comunidade nacional (REES, 2020, p.33-34).

Um dos personagens que se tornariam peça fundamental no ambiente de efervescência e agitação política da Alemanha, foi Julius Streicher. O extremismo antissemita de Streicher amalgamou-se perfeitamente com o radicalismo de Hitler, sua grande contribuição ao projeto nazista foi a criação do jornal antissemita *Der Stürmer* (1923-1945). Nessa mesma época outras figuras foram catalisadas pela imagem e pela oratória, que alguns consideravam quase uma experiência quase místico-religiosa, Ernst Röhm, Hermann Göring, Rudolf Hess, etc. Já em 1922, a natureza subversora do partido ficou à mostra, quando enviaram oitocentos paramilitares (os *Stormtroopers*) para provocar confrontos com militantes socialistas no norte da Bavaria durante as eleições. Fato é que os padrões de votação nas eleições nacionais não sancionavam políticas antissemitas (REES, 2020, p.42).

Inspirados na “Marcha sobre Roma”, dos Camisas Pretas de Benito Mussolini, os nazistas tentaram efetuar um golpe em Munique, naquele que ficou conhecido como “Golpe da Cervejaria” (*Beer-Hall Putsch*). Era 08 de novembro de 1922, quando os nazistas acreditavam que teriam apoio das autoridades de direita bávara para marcharem até Berlim, mas foram confrontados pela polícia. Após a prisão dos participantes no golpe frustrado, Hitler é julgado e condenado, entretanto soube reverter sua subjugação em capital político. Diante do tribunal, longe de arrolar autoridades bávaras envolvidas no golpe, tomou para si a responsabilidade e se arrogou o papel de protetor da Alemanha (REES, 2020, p.43). A leniência do tribunal concordou com a alta traição, mas imputou uma pena branda de cinco anos, tempo suficiente para escrever seu manifesto e rever suas estratégias para chegar ao poder.

A escrita de “Minha Luta” (*Mein Kampf*) na prisão marca o processo de canalização das insatisfações coletivas na Alemanha na figura do ódio aos judeus. Conforme nos aponta Rees (2020, p.46), fazer uma exegese dos seus escritos não é garantia de certeza em atestar o germe do Holocausto, concebido como um plano logicamente destinado para o extermínio de judeus. O risco seria de tentar explicar a catástrofe (o crime contra a humanidade) sob o argumento de que Hitler estivesse destinado a cometê-lo (REES, 2020, p.49). Boa parte dos comentários de Hitler no livro, que engendrou a política do Partido Nazista, era a de “perseguir os judeus e retirar-lhes a cidadania alemã”, ainda que, em algum lugar m sua mente, houvesse desejo de seu desaparecimento (REES, 2020, p.50). Sua obra, traz um outro elemento

marcante para se interpretar indícios de sua operação intelectual (ainda que preconceituosa), a citação do tradicional sentimento antissemita cristão. A associação de sua ojeriza aos judeus com uma longa tradição de preconceito religioso buscou se legitimar e amparar na religiosidade tanto de católicos quanto de protestantes. Esse esforço de convergência, no seu limite, está contido na adoção do Jesus de ascendência ariana⁷³, elaborado por Houston Chamberlain (REES, 2020, p.51). Todo esse esforço retórico não era capaz de obliterar o teor dos argumentos de Hitler em “Minha Luta”, “a questão que determinava a natureza do mundo não era a religião, mas a raça”. Deixando claro de forma inequívoca que as bases de seu pensamento eram: a ameaça judaica, a centralidade da questão racial, o controle da reprodução e da procriação, a conquista de territórios à leste (REES, 2020, p.52-53).

Quando da saída de Hitler da prisão, a conjuntura era outra. No final de 1924, a Alemanha começava a reestruturar suas dívidas de guerra com empréstimos americanos (Plano Dawes), a hiperinflação deu lugar a estabilização da moeda, os partidos radicais tiveram redução na participação eleitoral. Em meados de 1925, os nazistas permaneciam como um movimento com uma liderança legitimada no topo e não como um partido normal. Persistindo na sua visão de mundo em termos raciais, Hitler escreve o segundo volume de seu livro, centrado em relações exteriores. Nele expôs sua perspectiva racializante das relações internacionais (REES, 2020, p.63). Apesar de todo alarmismo antissemita, as eleições de 1928 na Alemanha transcorreram e demonstraram que não havia ressonância deste ódio na representação parlamentar. Os nazistas receberam 2,6% dos votos...

O colapso da bolsa de Nova York arrastou a Alemanha para a crise mundial. Era outubro de 1929, o desemprego mais que dobrou e a economia de Weimar, que havia conseguido estabilizar o país, ruía. Nas eleições de setembro de 1930, nada menos que seis milhões de pessoas votaram nos nazistas, o que conferiu aos mesmos a segunda maior bancada no Reichstag (REES, 2020, p.66). A elite política alemã estava inclinada a restaurar a ordem em prejuízo da democracia, o presidente Von Hindenburg (ex-comandante na primeira guerra mundial) estava prestes a dissolver o parlamento e estabelecer um governo de direita. O receio do presidente era nomear um chanceler que poderia converter um regime autoritário numa ditadura de partido único. A concertação política encontra seu ápice quando o presidente decide que

⁷³ Que levou o teórico do nazismo, Alfred Rosenberg, a desdobrar essa ideia ao propor o “Cristianismo positivo”, com Jesus descendendo de um ancestral nórdico (REES, 2020, p.51).

Hitler será o chanceler por possuir apoio da massa, o que preveniria uma possível desconexão entre a classe política e o cidadão alemão (REES, 2020, p.73). A expectativa era de contenção dos nazistas pelos membros de grupos de direita e conservadores.

Dentre as primeiras medidas do novo chanceler, estava a tranquilização das forças armadas. Em 03 de fevereiro de 1933, Hitler se compromete a rearmar o país e não fundir os *Stormtroopers*⁷⁴ com a *Werhmacht*. O chanceler convoca eleições para 05 de março, cujo objetivo é conferir uma áurea de legalidade a instituição de uma lei para governar sem parlamento e sem consulta ao presidente. Antes dessa legitimação nas urnas ocorre o incêndio do Reichstag. A apenas uma semana da eleição, um comunista holandês ateia fogo ao parlamento, criando a circunstância histórica para suspender direitos básicos na Alemanha. As eleições são concluídas e os nazistas conquistam 44% dos votos. Em 24 de março é aprovada a Lei Plenipotenciária, os poderes estão concentrados na figura de Hitler (REES, 2020, p.78-79). Com a consolidação do poder em suas mãos, o proselitismo em desfavor dos judeus retorna com todo ímpeto, no dia 28 de março é convocado um boicote nacional ao comércio e aos negócios judaicos. Manifestações ocorrem no exterior, a mais conhecida foi o protesto no Madison Square Garden, com 50 mil pessoas. O boicote teve lugar no dia 01 de abril, tendo apenas um sucesso relativo (não contou com um apoio amplo da população), mas já ficava claro que não havia lugar para judeus, por iniciativa forjada do Estado (REES, 2020, p.82).

Em 07 de abril de 1933, o governo aprova as primeiras leis antissemitas. A Lei para Reabilitação do Serviço Público Profissional, removiu pessoal que não fosse de “ascendência ariana”. Uma lei para cessar com atividades de advogados judeus, outra lei para limitar o número de estudantes judeus nas escolas e universidades. O ambiente desfavorável levou quase um décimo dos judeus alemães a emigrarem (37 mil), mas a legislação os obrigava a deixar praticamente tudo no país (REES, 2020, p.83-84). A experiência da discriminação tendia a variar em razão da geografia, a maioria dos judeus alemães residia nas grandes cidades, o fato de no interior do país não haver muitos judeus levava a que a propaganda tivesse um efeito deletério, pois a imagem caricaturada tendia a superar quaisquer parcas experiências de convívio

⁷⁴ Era a expressão comum para designar os membros do *Sturmabteilung* (Divisão de Assalto), os notórios “camisas-marrons”, organização paramilitar criada nos primórdios do Partido Nacional-socialista Alemão.

com os mesmos. Um pogrom em Gunzenhausen, em 24 de março em 1934, serviu para demonstrar como as autoridades judiciárias alemãs já estavam coniventes com o rompimento do estado de direito no país. Apesar de três mortes, as penas foram brandas e as alegações atenuadoras (REES, 2020, p.88).

O rompimento da institucionalidade ganhava contornos paralegais. Para “proteger” a massa de opositores políticos foi criada a figura da “custódia protetora”, as pessoas eram presas para proteger a população dos acusados e proteger os acusados da população. Esse instituto não vinha para substituir o sistema judiciário, entretanto não possuía culpa formada ou sentença transitada e julgada (REES, 2020, p.92). O primeiro campo de concentração foi Dachau, criado em 22 de março de 1933, nas proximidades de Munique. Um aspecto importante que deve ser destacado é que os campos de concentração não eram um assunto sigiloso, sendo sua existência divulgada em diversos jornais pelo mundo, portanto “fizeram com que a natureza brutal do regime nazista fosse conhecida pelo mundo desde o início” (REES, 2020, p.97). É importante ressaltar também que os campos de concentração não se confundem, necessariamente, com os campos de extermínio, cuja função quase que exclusiva era de assassinar.

O campo de Dachau desmontou a fachada de ambiente para recuperação dos detentos, quando do assassinato de quatro presos em 12 de abril de 1933. Isso gerou um inquérito muito desfavorável ao governo nazista. Foi essa “crise” que levou Heinrich Himmler, chefe das SS (*Schutzstaffel*), a nomear um novo comandante para o campo, Theodor Eicke. Foi o novo comandante que deixou alguns traços que se tornaram marcantes na gestão do extermínio (REES, 2020, p.100). Eicke instituiu o uso de internos para a “supervisão dos campos” (os *Kapos*), isso liberar os soldados da SS relativamente distanciados dos prisioneiros. Foi com Theodor Eicke que o futuro comandante de Auschwitz, Rudolf Höss, treinou (REES, 2020, p.103).

Com a morte do presidente Von Hindenburg em agosto de 1934, Hitler se convertia em chefe de Estado e de governo, com aprovação de 88% do eleitorado no referendo (REES, 2020, p.127). Neste momento o governo nazista não estava inclinado a ampliar os campos de concentração, principalmente com judeus. O boicote mundial aos produtos alemães levou a uma proposta inusitada, o incentivo para a emigração de judeus alemães se articulava com a necessidade de exportação de bens. Os judeus eram então incentivados a migrarem (para a Palestina) sem nada, e seriam reembolsados com equipamentos exportados em moeda estrangeira (o que

ajudava a balança comercial alemã). O que o Acordo de Haavara (que durou de agosto de 1933 até a eclosão da guerra) ilustrou, foi a capacidade de cooperação entre autoridades nazistas e órgãos judaicos em trabalharem juntos (REES, 2020, p.110-111).

Sob os efeitos das retaliações econômicas em razão das ações locais (“ilegais”) de antissemitismo, o regime nazista avança buscando “regulamentar” a situação dos judeus. Tem início a aprovação daquelas que serão conhecidas como as Leis de Nuremberg. Em meados de setembro de 1935, aprovam-se: a Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães, a Lei da Cidadania do Reich e a Lei da Bandeira. A primeira lei proibia o casamento entre judeus e não-judeus, o que trazia em seu bojo a regulamentação da vida privada, incluindo atividades sexuais. Mas para aplicar a nova legislação era necessário definir, afinal, quem era judeu. Apenas na metade de novembro de 1935 é que se consagrou a definição de que a “raça” judia se definia pela ascendência de pelo menos três avós/avôs, sendo que estes deveriam ter filiação religiosa como judeus (REES, 2020, p.115-116). A segunda lei instituía que os judeus não eram cidadãos alemães. A terceira lei institua o pavilhão vermelho com a suástica como bandeira oficial da Alemanha. Na esteira do processo de segregação ocorria a recuperação econômica, o desemprego caía, muito em razão da expansão de gastos militares financiados com empréstimos (REES, 2020, p.119).

A afirmação do *Völk* passava pelos processos educacionais, uma das características era a valorização extremada e o cultivo de tudo que se referisse a autoria alemã. O desafio dos professores era fazer a “transposição didática” dos judeus caricaturados em revistas como *Der Stürmer* para o reconhecimento de judeus a volta dos alunos. Livros infantis como “O cogumelo venenoso” (*Der Giftpilz*, 1938) enfatizavam uma natureza tipicamente fraudadora dos judeus (REES, 2020, p.122). Em alguma medida os processos educacionais atendiam a dimensão eugênica das políticas nazistas. Ao antissemitismo se agregavam aspectos da higiene racial no que tange a concepção racializada de demografia, o incentivo a natalidade deveria ser capaz de multiplicar arianos saudáveis, reduzindo a chance de degeneração e inculcando a superioridade nas mentes dos jovens. De certa forma, a política para ceifar “ervas daninhas” se aplicava também a própria população de arianos, ou nas palavras de Rees (2020, p.125): “a criação do Estado *völkische* significava, em princípio, matar um número enorme de alemães ‘fracos’”. Com a criação da Lei para a Prevenção de Descendentes com Doenças Genéticas, aprovada logo no início do governo de Hitler,

estavam permitidas as esterilizações compulsórias de indivíduos com doenças genéticas (sic). Com tal política foram esterilizadas entre 300 e 400 mil pessoas, independentemente de seu consentimento, a prioridade era a saúde do *Völkskörper* (REES, 2020, p.127).

Será apenas em 1937, que Hitler faz um pronunciamento reservado sobre um possível embate com o bolchevismo soviético e a expansão da Alemanha para o leste. Mas prevaleceram as metas de curto prazo, a incorporação da Áustria à Alemanha era uma dessas metas. Após uma diplomacia de intimidação, em 12 de março de 1938, Hitler adentrou com suas tropas e anexou a Áustria. A brutalidade impulsiva se instaurou contra judeus, mas foi logo contida pela perseguição institucionalizada. O órgão de contrainteligência da SS, a SD (*Sicherheitsdienst*), se instalava em Viena. Só a capital Viena contava com uma população judaica maior que em toda a Alemanha (REES, 2020, p.138). A arianização estava em curso e mais de 75% dos enviados para Dachau eram judeus, além de “associais”, “criminosos”, “indesejáveis” (REES, 2020, p.145). Foi nesse processo que um tenente ganhou proeminência, Adolf Eichmann, membro da SD. Ele se especializou em “assuntos judaicos”, se preparando para a Anschluss (Anexação) recolhendo e tratando informação sobre possíveis opositores políticos (REES, 2020, p.146). Conforme o próprio lembrou:

[...] com semanas de antecedência, todo homem fisicamente apto era posto para trabalhar em três turnos: escrevendo fichas para um imenso fichário circular, com vários metros de diâmetro, que um homem sentado num banquinho giratório de piano podia operar para encontrar qualquer ficha que quisesse, **graças a uma série de orifícios perfurados**. (REES, 2020, p.146, grifo nosso).

Os referidos “orifícios perfurados” constituem uma história a parte que carece de maior elucidação. Já se convencionou a tachar o Holocausto de uma espécie de indústria do extermínio em diversos trabalhos, não tanto pela escala de assassinatos em massa, ainda que seja uma referência de ordem de grandeza, mas pela sua coordenação e organização. Seria a boa infraestrutura ferroviária? Seria a capacidade operacional dos órgãos paramilitares nazistas? Seria o antissemitismo, convertido em ódio racial, operando nas mentes de milhares de nacionalidade e grupos étnicos a serviço da expulsão de judeus? Mas afinal, o que estes tais orifícios têm a ver com as políticas de segregação e extermínio?

A história da Shoah/Holocausto está ligada com a história da ciência e da tecnologia e com a história das estatísticas, mais propriamente com a história da computação e a história dos recenseamentos. Foi através da *International Business Machines* (IBM)⁷⁵, por meio de uma parceria estratégica, realizada por transações entre suas subsidiárias na Europa, que a empresa colocou a disposição do Reich suas invenções: o cartão perfurado e o sistema de classificação de cartões. É um pouco dessa história, da criação de listas e recenseamento racial, que iremos nos deter um pouco. Primeiro cabe ressaltar que a literatura acerca deste tópico fundamental sobre as políticas de “realocação” populacional durante o nazismo é escassa⁷⁶.

O jovem engenheiro recém-formado Herman Hollerith, com apenas 19 anos, ingressou como assistente no U.S. Census Bureau em Washington. A partir dessa experiência, identificando a demora na contabilização da população americana para os censos, passou alguns anos desenvolvendo seu protótipo de uma máquina capaz de acelerar o processo. Com recursos de um amigo alemão conseguiu patentear seu modelo e realizou seu primeiro teste na contagem de mortos dos departamentos de saúde de Maryland, Nova York e Nova Jersey. Em 1890, apenas dois anos depois, a máquina de contagem de Hollerith ganhava o concurso de melhor máquina de contagem automática do Census Bureau (BLACK, 2001, p.22). Seu grande desafio passou a ser encontrar novos clientes entre um censo e outro, apesar de praticamente não ter concorrentes, ele decide alugar suas máquinas ao invés de vendê-las, decisão que se tornou uma marca das transações da IBM (BLACK, 2001, p.23). Apenas seis anos após o sucesso na realização do censo americano, Hollerith viaja para o Império Russo para celebrar um contrato para realizar o censo de 120 milhões de habitantes (BLACK, 2001, p.24). Pouco após a realização do censo de 1900 nos Estados Unidos, o governo americano percebeu que a Tabulating Machine Company estava em vias de se tornar um monopólio mundial. Após a verificação de diversas irregularidades no fornecimento de serviços ao Census Bureau, Hollerith se vê diante substituição de suas máquinas pouco antes de sua patente vencer em 1906. Mesmo entrando com uma ação judicial contra o décimo terceiro censo, Hollerith foi derrotado e teve de se desfazer de seus negócios gradativamente. Em 1910 decidiu licenciar todas as suas

⁷⁵ Na Alemanha era conhecida como *Deutsche Hollerith Maschinen Gesellschaft* (DEHOMAG).

⁷⁶ Mesmo no site do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, um dos maiores do gênero, as informações acerca das máquinas de perfuração, classificação e tabulação são bem superficiais.

patentes para um vendedor de máquinas de somar chamado Willy Heindinger, fundador da empresa *Deutsche Hollerith Maschinen Gesellschaft* (Companhia Máquina Hollerith Alemã, ou DEHOMAG) (BLACK, 2001, p.26-27).

Numa época fervilhante, de muitas inovações e negócios, um negociante chamado Charles Ranlett Flint⁷⁷ aperfeiçoava uma modalidade de transação anticompetitiva, o *trust* (truste). Em 1911, Flint decide procurar acionistas e administradores de quatro empresas industriais para criar um conglomerado, e convence Hollerith a vender sua participação acionária. Flint cria a Tabulating Machine Company (CTR), em maio de 1914 convida para compor sua equipe o senhor Thomas Watson. Sem adentrarmos na trajetória da vida profissional e corporativa de Watson, o fato é que ele se tornou o principal executivo da CTR e a converteu em IBM em 1922 (BLACK, 2001, p.39). Watson já possuía investimentos na Alemanha no período hiperinflacionário após a primeira guerra mundial. Durante a década de vinte, a DEHOMAG não pode pagar royalties e outras dívidas para a CTR. Para negociar o débito, Watson conseguiu obter o controle da DEHOMAG e converteu-a numa subsidiária. A empresa agora tinha controle americano, mas possuía capital simbólico alemão (BLACK, 2001, p.42-43).

Com a ascensão de Hitler a chancelaria, muitos boicotes ocorreram mundo afora. Os vazios econômicos deixados pelo boicote ao Terceiro Reich, isolaram a Alemanha. Como a IBM (ex-CTR) somente exportava tecnologia, conseguiu blindar a imagem da empresa na opinião pública (BLACK, 2001, p.45). Watson percebera que países que procuram ter maior monitoramento sobre a sociedade eram excelentes oportunidades de mercado, as chances de crescimento no Terceiro Reich eram imensas, já que a IBM detinha 90% do “mercado mundial de cartões perfurados e classificadoras” (BLACK, 2001, p.46). Na vanguarda da elite nazista estavam médicos, juristas, cientistas e estatísticos. Grandes nomes da estatística alemã já estavam convencidos da importância da informação censitária para compor o rol de conhecimentos acerca das raças e sua ascendência, nomes como: Friederich Zahn (Presidente do Instituto Internacional de Estatística), Johannes Müller, Karl Keller, uniram demografia, higiene racial e genética (sic).

O método da IBM para atender sua clientela se orientava pela identificação das necessidades para só depois projetar soluções, incluindo o processamento de dados,

⁷⁷ Proprietário da firma que vendeu embarcações, que ficou conhecida como “Esquadra de Papelão”, para o governo de Floriano Peixoto combater os revoltosos da Revolta da Armada (1893).

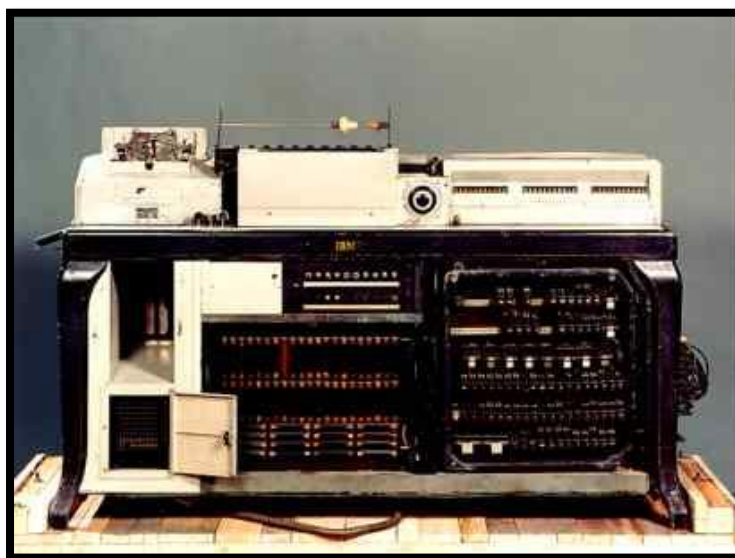
treinamentos de pessoal e demais demandas necessárias. O sistema Hollerith era projetado “sob medida” pelos engenheiros da DEHOMAG, dentre os projetos “únicos” estavam: inventários de peças sobressalentes para aviões, o monitoramento de ferrovias e o registro de judeus (BLACK, 2001, p.49). Diante de tal cenário, poucas semanas após a ascensão de Hitler, a IBM investia mais de 1 milhão de dólares na capacidade de produção de máquinas da sua subsidiária alemã (BLACK, 2001, p.50). O anúncio do recenseamento da população alemã aconteceu em 12 de abril de 1933. O diretor do Escritório Estatístico do Reich e membro da Sociedade Alemã pela Higiene Racial, Friedrich Burgdörfer, agradeceu a iniciativa exultante. Em maio de 1933 a IBM, através de sua subsidiária, fecha o contrato para realização do censo (BLACK, 2001, p.60-61). Em junho de 1933, meio milhão de recenseadores foram aos lares alemães, por meio de 600 orifícios nos cartões, se tornou possível iniciar o processo de identificação de quem era ou não judeu. Conforme comenta Black: “As estatísticas demográficas haviam transposto a fronteira crucial entre a ciência das massas anônimas e a investigação das características pessoais” (BLACK, 2001, p.62). Os formulários do censo iam para sua perfuração, com uma cota de 450 mil cartões por dia, as contadoras Hollerith processavam 24 mil por hora, as máquinas de testes verificavam 15 mil cartões por hora. O resultado final apresentava revelações minuciosas acerca da população judaica, inclusive por quarteirão (BLACK, 2001, p.63-64).

A política comercial de Watson continuava em diversas frentes, a IBM ordenou a fusão de outras subsidiárias menores a DEHOMAG, que continuou com o mesmo nome (BLACK, 2001, p.65). Watson fez um acordo secreto com o executivo da DEHOMAG, Heindinger, concedendo poderes comerciais para fora da Alemanha. A empresa com capital acionário minoritário alemão, agora era uma espécie de “IBM Europa” (BLACK, 2001, p.67). A empresa antecipava o próprio Reich no seu posicionamento estratégico na Europa pré-guerra, estando presente na Áustria, Tchecoslováquia, Polônia, Bélgica, França e Holanda. A ideia era que as vendas passassem pelas subsidiárias na Europa e não pelas contas bloqueadas da Alemanha (BLACK, 2001, p.69).

Em 1937, outro recenseamento foi encomendado com vistas a preparação para uma mobilização militar. A DEHOMAG estava pronta para organizar o projeto, para dessa vez incluir um cartão especial em que perguntava se algum dos avós era judeu (BLACK, 2001, p.174). Ainda em 1937, o Reich considerou que a tecnologia de

cartões perfurados era estratégica e por isso resolveram regulamentar sua distribuição, os usuários finais dependiam da *Maschinelles Berichtwesen* (Escritório de Relatórios Automáticos, conhecida pela sigla MB), subordinada ao Escritório de Economia Militar do Ministério da Guerra (BLACK, 2001, p.189). Em razão da Anexação (*Anschluss*) da Áustria em 13 de março de 1938, a realização do recenseamento foi adiada por um ano, de modo a contar a população do território recém-anexado. Para tanto, a IBM constituiu uma nova subsidiária na Áustria (BLACK, 2001, p.176). No dia 10 de novembro de 1938 ocorre a Noite dos Vidros Quebrados (*Kristallnacht*), enquanto isso todo o esforço era para contabilizar os ativos judaicos (BLACK, 2001, p.177-178). O Escritório de Pesquisa Genealógica do Reich (*Reichsstelle für Sippenforschung*⁷⁸), com diversas “filiais” se encarregava de vasculhar dados em igrejas, sinagogas, registros de saúde. Foi num escritório (Referat II 112), subordinado a *SS-Oberabschnitt Donau* (comando de divisão), que um personagem começa a ganhar proeminência, Adolf Eichmann. Ele inventariava os judeus da Áustria por meio dos sistemas Hollerith (BLACK, 2001, p.193). Com a invasão e anexação da região dos Sudetos, Tchecoslováquia, o investimento realizado em 1936 pela IBM, em uma fábrica de cartões perfurados em Praga, estaria assegurado.

Imagem 3. Tabuladora DEHOMAG D11:



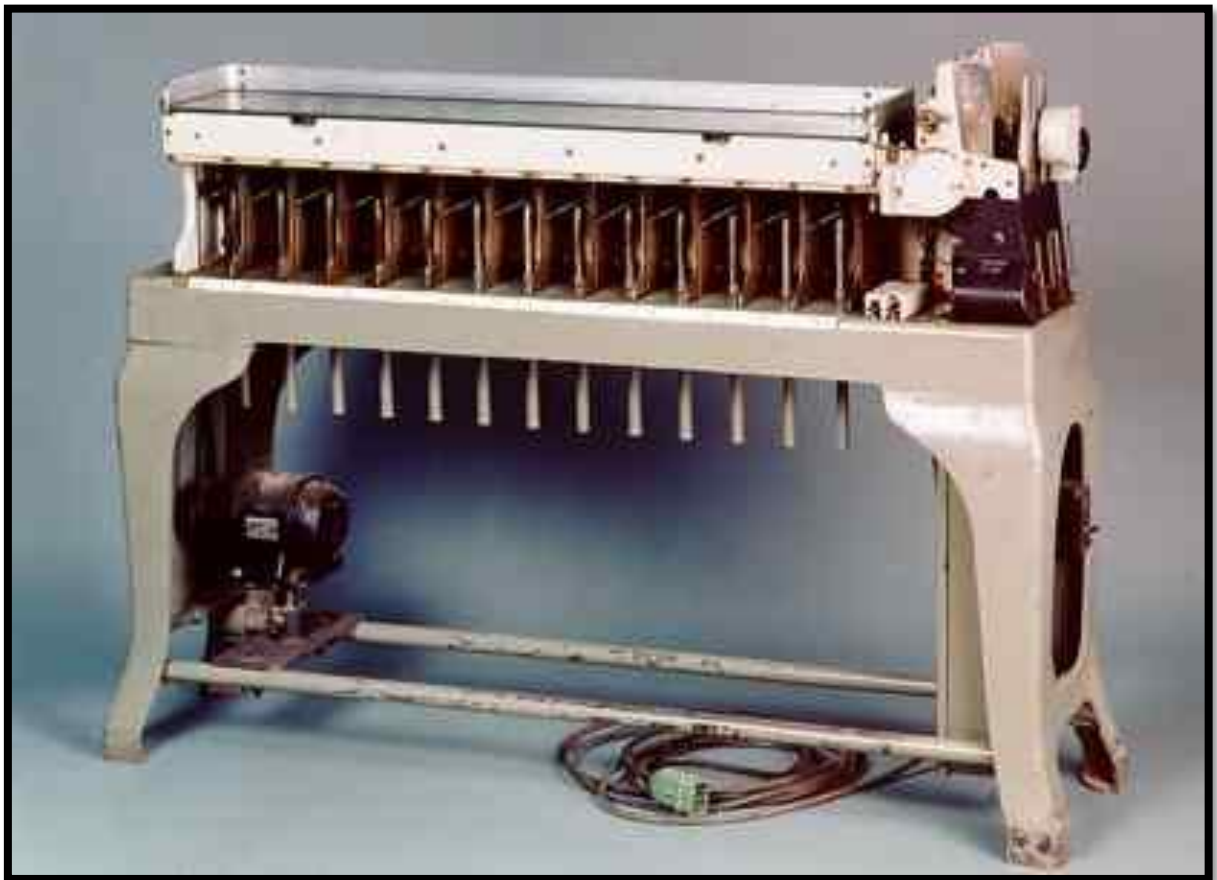
Fonte: Coleção do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, doação da *Technische Sammlungen* Dresden. 1990.44.1 a-f

Disponível: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn521586>

⁷⁸ Cujos nome foi alterado para Escritório de Ancestralidade do Reich (*Reichssippenamt*) em 1940.

Em 17 de maio de 1939 realizasse o censo que outrora tinha sido adiado. A visita a mais de 31 imóveis era o maior desafio até então, o prazo era de apenas seis meses para encerramento da contabilização dos resultados. Perfuradoras, classificadoras, tabuladoras, duplicadoras, verificadoras, compunham o esforço árduo de oferecer dados confiáveis em tão pouco tempo. Nessa operação foi incluído um envelope chamado de “Cartão Suplementar”, destinado a ascendência dos indivíduos, que eram duplicados e tabulados para produzir os dados raciais (BLACK, 2001, p.215-216). A demanda pelos resultados gerou concorrência na estrutura nazista, mas a prioridade foi dada a SD e a Referat II 112, comandada por Eichmann. Nos cálculos da DEHOMAG, os “judeus raciais” compunham 330.539 indivíduos na Grande Alemanha (Alemanha, Áustria, região dos Sudetos), quase metade dos existentes antes de Hitler chegar ao poder.

Imagem 4. Classificador DEHOMAG D11:



Fonte: Coleção do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, doação da *Technische Sammlungen* Dresden. 1990.48.2

<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn521587>

O processo de perseguição incluía também os “associais”, os que não estivessem dispostos a colaborar com regime em qualquer aspecto que fosse, e os “indolentes”, aqueles que não se enquadravam nos modelos de conduta considerados convencionais e/ou tinham de inadequação ao trabalho. Os partidários do nazismo também perseguiram outros grupos minoritários como os *Zigauner* (os “ciganos”). O estilo de vida itinerante era considerado um transtorno para o controle social exercido pelo regime. As minorias *sinti* e *roma* foram objeto de uma perseguição histórica, assim como os judeus, que remonta ao século XVI chegando até Cesare Lombroso (REES, 2020, p.151). Sua existência foi ameaçada desde o início com as ações contra “associais”, mas a segregação veio a se intensificar com a sua inclusão nas leis de Nuremberg (REES, 2020, p.152). E daí retornamos para os estudos populacionais promovidos pelo nazismo para gerenciar suas minorias, em 1936 o Ministério da Saúde do Reich cria uma organização de pesquisa sob a coordenação do doutor Robert Ritter. Essa equipe cria “um vasto índice de fichas, com informações sobre cada potencial *sinti* e *roma* na Alemanha”, o resultado foi um cadastro com 30 mil pessoas (REES, 2020, p.153). A perspectiva racial da criminalidade, por parte dos nazistas, chegou ao ponto de tornar possível a afirmação (como o fez Heinrich Himmler) de que sujeitos parcialmente ciganos tinham uma degenerescência que os inclinaria ao crime, mas do que os ciganos “puros”. Tal condição tornaria possível considerar ciganos “puros” como uma espécie de “ariano”, por terem se originado do subcontinente indiano (op. cit., 2020, p.25).

Uma outra minoria que foi peculiarmente perseguida foram os Testemunhas de Jeová. Sua não obediência aos ritos e rotinas nazistas e estatais, implicava a que fossem considerados uma espécie de “associais”. A ambivalência dos nazistas com diversos grupos cristãos não se aplicava aos Testemunhas e Jeová, que não permitiam, por exemplo: o ingresso dos filhos na Juventude Hitlerista, o cumprimento nazista, não votavam em eleições e não entravam para o exército (REES, 2020, p.155). Em maio de 1937, uma ordem foi expedida para que fosse permitido o envio de Testemunhas de Jeová para campos e concentração (REES, 2020, p.156). Os homossexuais também foram objeto de perseguição, homens muito mais que mulheres. Na perspectiva demográfica da economia pré-guerra e de arianização de novos territórios, a homossexualidade se articulava com fertilidade inadequada aos projetos do Reich. A sexualidade não foi um problema no início do regime nazista, a tolerância com a homossexualidade de seus partidários só se tornava um problema

quando aspectos políticos estavam em jogo, como foi o caso do líder das Stormtroopers, Ernst Röhm⁷⁹. Até esse momento se fazia “vista grossa” a clubes que atendiam esse público, mas Código Penal Alemão recebeu alteração para recepcionar punições para atos mais genéricos e de mais fácil aplicação da lei (REES, 2020, p.155-156). Por razões óbvias, o quantitativo numérico, tanto Testemunhas de Jeová quanto homossexuais não compunham um percentual elevado nos campos de concentração. No que se refere a prisão de mulheres, independentemente de sua condição (como “associais”, “indolentes”, “comunistas”, “homossexuais”, etc.), o primeiro campo de concentração destinado exclusivamente a elas foi em Lichtenburg, na Saxônia, e, ao que parece, o número de internas crescia à medida que a caça aos inimigos se interiorizava. O ápice foi a criação do campo de Ravensbrück, ao norte de Berlim (REES, 2020, p.159-160).

A angústia com os episódios ocorridos na esteira da Anexação da Áustria, com um possível agravamento da crise de refugiados judeus levou a que se realizasse uma reunião do Comitê Intergovernamental para Refugiados Políticos (Conferência de Évian) em meados de 1938. A reunião convocada por Roosevelt não obteve resultados práticos, a maioria dos países não estava inclinada a receber refugiados, o que poderia inclusive suscitar que alguns países expulsassem alguns de seus habitantes (judeus)⁸⁰. O Congresso Mundial Judaico não conseguiu fazer prevalecer suas propostas⁸¹ (REES, 2020, p.163-164). A pressão para resolver a “questão judaica” chega a um dos seus ápices quando em 28 de outubro de 1938, os nazistas reúnem 17 mil judeus poloneses que residiam na Alemanha para adentrar no país, antes que vigorasse a lei para retirar a cidadania polonesa de quem estivesse fora por mais de cinco anos. Um acontecimento fortuito radicalizou ainda mais a deportação

⁷⁹ Assassinado pelos aliados de Hitler, junto com seus seguidores, no evento chamado “A noite das facas longas” (ou dos longos punhais), em 30 de junho de 1934.

⁸⁰ Alguns países, como a Polônia, já haviam criados leis antisemitas na década de 30. Uma delas, em março de 1938, destinada a revogar a cidadania de quem estivesse a cinco anos fora do país e sem estabelecer vínculo (cf. REES, 2020, p.165).

⁸¹ Que os judeus conseguissem sair com seus bens e pudessem imigrar para a Palestina.

de judeus. O atentado⁸² contra o primeiro-secretário da embaixada alemã em Paris⁸³, cuja data de falecimento (09 de novembro) coincidiu com o aniversário do Golpe da Cervejaria, parte do calendário e do ritual nazista, o que gerou uma onda de violência. A Noite dos Vidros Quebrados (ou dos Cristais) representava a liberação das pulsões que o regime incitava, ao mesmo tempo que imputava sua responsabilidade à “omissão da comunidade internacional” (REES, 2020, p.176).

Em 01 de setembro de 1939 tem início a invasão a Polônia. Antecedida por um pacto entre a Alemanha Nazista e a União Soviética⁸⁴, a Polônia, reduto de uma grande população de origem judaica⁸⁵, foi objeto da partilha dos dois (futuros) arquirrivais. A derrota veio em apenas um mês, após seu combate solitário, sem reação de Grã-Bretanha e França, assim como o primeiro bombardeio sistemático de uma grande cidade europeia por uma força aérea estrangeira (SNYDER, 2012, p.157). A URSS auxiliou a conquista alemã, avançando com suas tropas para o interior da Polônia, estabelecendo a linha Molotov-Ribbentrop⁸⁶. A zona de influência sob o controle alemão poderia ser então incorporada e “pacificada”, por detrás de cada grande corpo de exército, estavam os “soldados ideológicos”, membros dos *Einsatzgruppe*⁸⁷. Com auxílio de colaboradores locais, se estima que os quatro grupos

⁸² O atentado foi cometido por Herschel Grynszpan, judeu polonês. O adolescente migrou para a França em 1936. Após a deportação dos pais (em 1938) da Alemanha para a Polônia, resolveu cometer o atentado que serviu de pretexto para a retaliação nazista. Foi preso em 1940, após ser entregue pelo governo colaboracionista de Vichy (cf. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/photo/portrait-of-herschel-grynszpan> >, Acesso em: 23 de jun. 2021)

A sua participação, como fator de desencadeamento no *pogrom* que se seguiu, ou seja, sua relevância como o protagonista de um acontecimento relevante na história da perseguição e dos massacres de judeus alemães, teria muita serventia na confecção das sequências didáticas propostas.

⁸³ Semélin (2009, p.187) nos chama atenção para o fato de que o assassinato no principal responsável nazista na Suíça, durante o período que transcorria a preparação das Olimpíadas de Berlim, não trouxe as represálias na mesma escala do caso francês.

⁸⁴ Pacto Ribbentrop-Molotov.

⁸⁵ Além de ter uma população muito maior de judeus do que a Alemanha (SNYDER, 2012, p.160), por exemplo, a comunidade não havia sido totalmente integrada a sociedade polonesa, se caracterizando por manter uma resistência a secularização.

⁸⁶ Os dois diplomatas que negociaram o acordo entre os dois países.

⁸⁷ Eram unidades móveis paramilitares, cujo nome em alemão era *Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und des SD*, subordinadas as SS que, por sua vez, era subordinada ao Escritório Central de Segurança do Reich (*Reichssicherheitshauptamt*, RSHA). Por meio de *Einsatzkommandos* (destacamentos menores), sua principal missão era extirpar qualquer resistência na retaguarda do avanço da Wehrmacht.

dos *Einsatzgruppe* (A, B, C, D) tenham fuzilado aproximadamente dois milhões de pessoas a partir de 1941.

O reassentamento de judeus no território do Governo Geral da Polônia se tornou um problema, para equacionar a deportação foi convocado um especialista na questão, Adolf Eichmann (SNYDER, 2012, p.185; REES, 2020, p.190-191). O modelo é concebido por Arthur Karl Greiser, governador dos territórios ocupados, surge a ideia da criação do gueto de Lodz⁸⁸, em 08 de fevereiro de 1940 (SNYDER, 2012; REES, 2020). No mesmo mês cria-se o gueto de Varsóvia, logo os guetos se converteriam em campos de trabalho forçado e de detenção, coordenados e organizados por Conselhos Judaicos (*Judenrat*) (SNYDER, 2012, p.186). Gradativamente os judeus de assentamentos menores eram deslocados para os guetos, onde, por vezes, constituíam uma espécie de subclasse dentro do próprio gueto (op. cit., 2012, p.158).

Já no início da ocupação da Polônia, Hitler decidiu que os poloneses mais perigosos (possíveis lideranças) teriam de ser eliminados. Teve início a AB Aktion (Ação Pacificadora Extraordinária), na verdade um nome “extraordinário” para indicar a chacina de parte da inteligência polonesa no Governo Geral. Se seguiram massacres em Krzesawice, Palmiry, Czestochowa,.. os primeiros extermínios em massa ainda estava por acontecer. No final de abril de 1940, Heinrich Himmler ordena a ampliação de vagas em campos de concentração. Por iniciativa de um comissário para o Fortalecimento da Germanidade, se constrói um novo campo de concentração nas imediações de um quartel do exército polonês, perto de Cracóvia, Auschwitz⁸⁹. Em novembro de 1940, além de um gigantesco campo de trabalhos forçados, Auschwitz se torna “um centro de extermínio de poloneses” (SNYDER, 2012, p.192).

Tomando a iniciativa, a Alemanha decide partir para a invasão de Luxemburgo, Holanda e Bélgica, seguida da França, em 10 de maio de 1940. A implementação do

⁸⁸ A coleção de fotografias do gueto de Lodz, feitas por Henryk Ross, é um registro imprescindível para quem pretender trabalhar com imagens no ensino de história. Para acesso as fotografias: <http://agolodzghetto.com/>

⁸⁹ Localizada numa parte da Polônia, a Alta Silésia, que os alemães queriam germanizar (REES, 2020, p.210).

Plano Manstein, elaborada pelo General Erick von Manstein⁹⁰⁹¹, alcança seu objetivo de surpreender taticamente seus inimigos. Com a vitória na França assegurada em pouco menos de um mês depois, a França é dividida em duas zonas pelo armistício de 22 de junho de 1940. Norte e sudoeste ficaram sob controle alemão e o sul e o sudeste sob controle francês, na figura do Marechal Phillippe Pétain. O resultado da perseguição aos judeus não-nacionais e nacionais da região pode ser sintetizada da seguinte forma: em Luxemburgo houve medidas para sua “germanização” (leia-se: deportação de um diminuto grupo de residente de origem judaica e implantação das leis de Nuremberg); na Bélgica leis antisemitas foram logo sancionadas e um pogrom ocorreu na primavera de 1941; na Holanda, inacreditavelmente, três quartos dos judeus do país foram enviados para o extermínio (REES, 2020, p.218-223).

O caso da Holanda ainda suscita muitos questionamentos e pesquisas entre historiadores. É bom lembrar que a história da jovem Anne Frank, cujas obras derivadas de seu diário são muitíssimas utilizadas na educação básica, tiveram esse contexto, algo que por si já recomendaria o trabalho integrado do livro com uma contextualização mais ampla providenciada pelo professor⁹²⁹³. O papel da estrutura burocrática da Holanda talvez tenha sido determinante para o sucesso das medidas de “arianos” e não-arianos”. A diligência e o profissionalismo do serviço público holandês⁹⁴ fizeram com que o trabalho de registro de judeus fosse levado a bom termo

⁹⁰ O general Erick Von Lewinski (1887-1973) foi um dos responsáveis pelo chamado “mito das mãos limpas da Wehrmacht”, uma noção contida no seu livro de memórias: *“Lost Victories: the war memories of Hitler’s most brilliant general”*.

⁹¹ Sobre o “Mito das mãos limpas da Wehrmacht” cf. *The Wehrmacht: History, Myth, Reality* (Harvard University Press, 2007).

⁹² Mas não ampla demais, sob risco de se perder a particularidade do caso holandês.

⁹³ Para contextualização conferir: “The Netherlands: the greatest number of the Jewish victims in Western Europe”. Disponível em: <<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/go-in-depth/netherlands-greatest-number-jewish-victims-western-europe/>>, Acesso em: 22 jun. 2021.

⁹⁴ Jacobus Lambertus Lentz (1894-1963), inspetor de registros demográficos, especialista em demografia, foi o funcionário responsável por integrar os cadastros municipais de registro civil e implementou um sistema de registro alfabético (com base no método Hollerith), que depois foi compilado pelas forças nazistas de ocupação (cf. BLACK, 2001, p.396-405). Também foi o responsável pelas carteiras de identidade (“*persoonsbewijs*” – “PB”, em holandês) que dificultaram muito a falsificação pela resistência, além de tornar explícita a condição de judeu do cidadão identificado, através de duas letras J impressas. Sobre a colaboração de funcionários públicos consultar: *“Boekhouders van de Holocaust. Nederlandse ambtenaren en de collaboratie”* (Contabilistas do Holocausto. Os funcionários públicos holandeses e a colaboração, em holandês). Disponível em: <<https://www.staal.bz/books/boek-1/RS/Noten/Rapporten-WO-II/Rob-Bakker/Boekhouders-van-de-Holocaust.pdf>>, Acesso em: 21 jun. 2021.

a partir de janeiro de 1941. Nas palavras de Rees: “Esse sistema de registro abrangente⁹⁵ se revelaria de enorme auxílio para os nazistas na época das deportações de judeus holandeses para os campos de extermínio” (op. cit., 2020, p.224). O caso da França se distinguiu por diversas razões, o que implicou em percentuais mais modestos de deportação e extermínio, o que não apaga o fato de que a segregação partiu espontaneamente do governo colaboracionista de Pétain. A invasão da França, e posterior armistício em 22 de junho de 1940, deixaram mais da metade do território sobre controle alemão. Na parte destinada ao governo de Vichy, o marechal Pétain impôs uma legislação antissemita, os Estatutos Judaicos. Basicamente restringiam a participação de judeus no mercado de trabalho, mas o que é aparentemente perturbador é de que não há nenhuma evidência do assédio dos alemães para que fossem assumidas tais restrições (REES, 2020, p.228). O tratamento diferenciado entre judeus franceses e estrangeiros resultou em taxas diferenciadas de mortes nos campos de extermínio. Mais de um terço dos judeus existentes na França eram refugiados, se preferirem apátridas, estes ficaram mais sujeitos a deportação. A Alemanha, na busca de completar a germanização seus territórios, decidiu deportar judeus alemães para a França de Vichy sem muito alarde. Apesar da recusa em recebê-los, o Reich continuou enviando judeus para os campos de internação no sudoeste da França ocupada (REES, 2020, p.230).

Poderíamos sintetizar a situação, mais ou menos perigosa dos judeus nos países europeus sob ocupação, em razão de: sua nacionalidade (nacionais no seu próprio país eram mais bem aceitos); histórico de antissemitismo; grupos nacionalistas radicais ou com aspirações nazistas dispostos à colaboração na perseguição; grupos étnicos majoritários dispostos a tratar comunidades minoritárias e/ou judeus assimilados como “bodes expiatórios” para reduzir chances de retaliação pelos invasores; contextos com forte atuação de *partisans* e/ou resistência e sanha de vingança.

⁹⁵ Desde o censo de 1930 o sistema já era automatizado, bastou comparar os fichários já existentes (baseados nas carteiras de identidade) com os registros de judeus, que se verificavam quem havia deixado de se inscrever. Importante destacar a colaboração inocente dos judeus holandeses, que se dirigiam para mais um registro censitário, fornecendo tudo que os alemães precisavam: posses, composição familiar e ascendência (BLACK, 2001, p.399). Graças a Jacobus Lambertus Lentz foi possível “agrupar e indexar sob várias entradas os segmentos demográficos e em seguida recuperá-los por idade, sexo e profissão, tudo em ordem alfabética” (op.cit., 2001, p.404).

A expectativa da campanha do leste, com a invasão da União Soviética, suscitou novamente a questão da solução final, ainda compreendida neste período como uma destinação dos judeus da Europa, não necessariamente seu assassinato em massa. Em meados de 1940, após a queda da França, o Plano Madagascar foi retomado. A ideia de deportar judeus de todo o continente europeu para uma ilha, uma possessão francesa, esbarrava num desafio concreto: como disponibilizar tamanha logística para enviar boa parte dos quase 11 milhões de judeus por via marítima? A Grã-Bretanha, que não havia sido derrotada, permanecia sendo uma potência naval que controlava as rotas náuticas e constituía uma ameaça ao litoral continental guarnecido pelos alemães e seus aliados. A Solução Final de uma deportação massiva por embarcações, rumo a uma ilha distante, foi mais uma vez abandonada. No início de 1941, Reinhard Heydrich trabalha no esboço de um plano para deportação sistemática de judeus por determinação superior⁹⁶.

Um ponto de inflexão ocorre com a invasão da URSS pela Alemanha, por intermédio da Operação Barbarossa⁹⁷, em 22 de junho de 1941. No ano anterior, os planejadores econômicos do Terceiro Reich buscaram definir suas estratégias para converter a Alemanha numa superpotência após incorporar a conquista de territórios na campanha do leste. Sob comando de Reinhardt Heydrich, com o título de *Generalplan Ost*, estava sendo delineada a colonização e arianização das futuras aquisições territoriais. Segundo as estimativas demográficas do coronel Konrad Meyer, ente “31 e 45 milhões de pessoas, a maioria eslavas, deveriam desaparecer” (SNYDER, 2012, p.203; REES, 2020, p.239). Na consecução da ocupação alemã foi estabelecido um Plano de Fome⁹⁸, onde a produtividade agrícola ucraniana fosse convertida aos esforços de arianização, destinando alimentação exclusivamente as forças de ocupação. Com o atraso no cronograma de conquista, de três meses, o temor era de que movimentos de resistência se fortalecessem por detrás das linhas de combate (SNYDER, 2012, p.212; REES, 2020, p.239). É importante ressaltar que:

⁹⁶ Informação datada de 21 de janeiro de 1941, em comunicação de Theodor Dannecker, oficial da SD, para Adolf Eichmann (REES, 2020, p.241).

⁹⁷ O plano foi assinado em 18 de dezembro de 1940. O codinome da operação era uma alusão ao apelido do imperador Frederico I, do Sacro Império Romano, líder da terceira Cruzada no século XII (REES, 2020, p.233).

⁹⁸ Previsto no documento intitulado: “Orientações Político-Econômicas para a Organização Econômica do Leste” (REES, 2020, p.239).

“Esse objetivo estava na mente deles antes que concebessem a ideia de criar fábricas da morte para exterminar o povo judeu” (REES, 2020, p.240).

A lógica de controlar fazendas coletivizadas na Ucrânia, para assegurar fontes de alimentos as tropas, se combinava com a necessidade de não impor nenhum custo a população civil (na Grande Alemanha). A campanha do leste poderia ser resumida no dilema da economia política: armas ou manteiga, ou nos dizeres de Snyder (2012, p.213): “as armas se transformariam em manteiga”, a sorte das tropas de campo estava lançada, saciar a fome significava impor a fome a todos os outros. Em setembro de 1941, o avanço dos três Grupos de Exércitos da Wehrmacht (norte, centro e sul) buscou adotar a “nova política alimentar”. Em Kiev e Kharkov, os Exércitos do Sul não implementaram o Plano de Fome em sua integralidade, mas foram capazes de submeter suas populações a escassez, chegando ao canibalismo em orfanato (SNYDER, 2012, p.217). O cerco a Leningrado, providenciado pelos Exércitos do Norte e pelas tropas finlandesas, foi mais ambicioso na sua implementação da inanição generalizada. Até o final do cerco em 1944, que durou por volta de três anos, aproximadamente 1 milhão de pessoas haviam sido eliminadas (SNYDER, 2012, p.218).

A campanha do leste teve um efeito fundamental nos desdobramentos posteriores, que tiveram nos campos de extermínio seu ápice. Com o grande número de prisioneiros, que nunca antes haviam sido feitos em ritmo tão acelerado na história humana, toda área de ação da Wehrmacht se tornou “palco de quantidades sem precedentes de mortes”, sendo nesses campos “que se implementaram algo muito parecido ao Plano de Fome original” (SNYDER, 2012, p.220). Com o final de 1941, se contabilizavam aproximadamente 3 milhões de prisioneiros. As simulações da logística militar já previam que uma guerra relâmpago teria atrás de si muitos prisioneiros de guerra, ocorre que a lógica nazista era exterminá-los, não prestar algum tipo de assistência como manda os costumes da guerra e o direito internacional. A estrutura alemã consistia em três tipos de campos: *Dulags* (campos de trânsito), *Stalags* (patentes inferiores) e *Oflags* (oficiais superiores). Com o outono em 1941, a ordem era eliminar por inanição todos os que não pudessem trabalhar nos *Dulags* e *Stalags*. Tinha início o canibalismo entre os adultos, o que comprovaria a tese de “inferioridade” dos soviéticos (SNYDER, 2012, p.222-223). Conforme Snyder nos aponta: “Morreram tantos prisioneiros de guerra soviéticos *num único dia* do outono

de 1941 quanto prisioneiros de guerra britânicos e americanos durante toda a Segunda Guerra Mundial” (SNYDER, 2012, p.226-227, grifo no original).

O dado que nos importa para estabelecer o paralelo (talvez a conexão) do extermínio da campanha do leste com a Shoah/Holocausto, foi o fato de que:

Foi a Wehrmacht que estabeleceu e administrou a primeira rede de campos, na Europa de Hitler, onde as pessoas morreram aos milhares, às dezenas de milhares, às centenas de milhares e, finalmente, aos milhões. (SNYDER, 2012, p.224, grifo nosso).

Para alcançar o sucesso na guerra contra a União Soviética, é lançada as “Diretrizes de Conduta das Tropas na Rússia”, em 19 de maio de 1941. Nela se decompôs o inimigo em quatro grupos: agitadores, *partisans*⁹⁹, sabotadores e judeus. Em relação as autoridades políticas, essas deviam ser eliminadas, conforme consta nas “Diretrizes para o Tratamento de Comissários Políticos”, de 06 de junho de 1941 (SNYDER, 2012, p.228). Lembremos que os *Einsatzgruppe* seguiam na retaguarda¹⁰⁰ da *Wehrmacht*, para realizar a triagem de prisioneiros os *Einsatzkommandos* buscavam marcas e identificações que pudessem facilitar o trabalho, mas essas eram imprecisas. Logo os judeus seriam triados primeiro, em razão da circuncisão, o que os levaria a conhecer a morte primeiro¹⁰¹. Para esse trabalho os médicos aparentemente se voluntariaram, já que “a medicina era uma profissão altamente nazificada” (SNYDER, 2012, p.229).

Essa relação entre campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração possui uma interseção. Segundo Snyder: “os campos de concentração existentes mudavam suas características ao entrarem em contato com os prisioneiros de guerra” (2012, p.230). Lembremos que os campos de prisioneiros na campanha do leste possuíam uma mortalidade bem maior que os campos de concentração alemães. Para termos uma dimensão:

⁹⁹ Na elaboração de sequências didáticas, no que se refere a campanha do leste, é interessante considerar o papel dos jovens na resistência como *partisans*. Lembrando sempre que o exercício de alteridade é potencialmente despertado, quando estes verificam a figura dos jovens de outras gerações.

¹⁰⁰ Atrás das forças militares, por meio de uma ordem escrita de 21 de maio de 1941, Himmler determinou o envio de destacamentos especiais da Polícia da Ordem e das *Waffen SS* (REES, 2020, p.249).

¹⁰¹ Em documento de 02 de julho de 1941, Reinhardt Heydrich deu ordens claras para a execução de “judeus a serviço do Partido [Comunista] ou do Estado” (REES, 2020, p.249).

Os alemães fuzilaram, numa estimativa conservadora, meio milhão de prisioneiros de guerra soviéticos. Através da privação de alimentos e maus tratos durante o transporte, eles mataram aproximadamente mais de 2,6 milhões. No total, talvez, 3,1 milhões de prisioneiros de guerra soviéticos tenham sido mortos. (SNYDER, 2012, p.230).

Aos que resistiram e sobreviveram, alguns destinos os aguardavam: 1 milhão de prisioneiros de guerra soviéticos foram para a Alemanha, destinados ao trabalho forçado, dos quais quase metade pereceu (SNYDER, 2012, p.231); algumas centenas foram usados para testes com asfixia por monóxido de carbono em Sachsenhausen ou por hidrogênio de cianeto (pesticida Zyklon B) em Auschwitz (em setembro de 1941); mais 1 milhão deles foram recrutados para auxiliar a política de extermínio, seja como força de trabalho para cavar valas ou nas formações policiais para caçar e executar judeus. Em 1942, esses indivíduos passariam o ano trabalhando dentro de três campos de extermínio na Polônia ocupada: Treblinka, Sobibor e Belzec (SNYDER, 2012, p.232-233). A sobrevivência se convertia em cumplicidade...

A história do uso de monóxido de carbono remonta a outro fenômeno infame, a eutanásia de pessoas acometidas por sofrimentos mentais e deficiências físicas. A demanda para a resolução do “problema” dessas pessoas remonta ao ano de 1935, quando a liderança dos Médicos do Reich, Gerhard Wagner, anunciava que resolveria a questão (RESS, 2020, p.200). Em agosto de 1939 se monta uma operação sigilosa para dar a solução para bebês com certos distúrbios. Um dos hospitais infantis, que serviam como centro de execução, a pretexto de imunizarem contra a difteria ou febre escarlatina, oferecia a morte (op. cit., 2020, p.200). A ampliação da operação de eutanásia alcançaria os adultos, todo processo continuava sem nenhuma prerrogativa formal. Hitler solicitara ao Ministro de Estado da Saúde, Leonardo Conti, a expansão da operação. O médico foi defenestrado por um funcionário da Chancelaria do Führer, não médico, que estava política e ideologicamente engajado na tarefa (RESS, 2020, p.201). O critério para decidir quem sofreria a eutanásia era a capacidade produtiva, não observando estritamente um caráter médico. A expectativa era o assassinato de 70 mil alemães, algo que demandaria medidas efetivas. O doutor em engenharia química, Albert Widmann, do Instituto Técnico Criminal, sugeriu o uso de monóxido de carbono. A eutanásia em massa de alemães ficaria conhecida como “T4”¹⁰² (RESS, 2020, p.202).

¹⁰² Que era o endereço do local que comandava as ações, *Tiergartenstrasse, 4*, Berlim.

Nos depoimentos no Tribunal de Nuremberg¹⁰³¹⁰⁴, no pós-guerra, vários integrantes da operação relataram que essa foi a forma “humana” de encerrar a questão, quando outros aspectos estavam em jogo, tais como: a tranquilidade dos pacientes até o extermínio, a eficiência para assassinatos em massa, a não necessidade de uma grande equipe, o distanciamento dos responsáveis pelas mortes (RESS, 2020, p.203-204). Foram seis centros de eutanásia, responsáveis por implementar a política da Higiene Racial em desfavor de cidadãos alemães, sendo cinco na Alemanha: Bradenburg, Grafeneck, Bernsburg, Hadamar e Sonnenstein. Aos médicos caberia a invenção de *causas mortis* fictícias, de modo a “prestar conta” aos parentes dos falecidos (RESS, 2020, p.205). Rees (2020) nos chama atenção para a similaridade dos processos de execução nos centros de eutanásia, ocorridos dois anos antes, com os campos de extermínio da Polônia em 1942. Ao menos dois indivíduos são peças-chave para compreender essa transposição da tecnologia de exterminar, o médico e diretor do centro de eutanásia de Bradenburg, Irmfried Eberl e seu diretor administrativo, Christian Wirth¹⁰⁵.

As afinidades tenebrosas da operação T4 com as práticas de extermínio, incluíam a remessa de cérebros de crianças mortas para o chefe do Departamento de Neuropatologia, do Instituto Kaiser Wilhelm para Pesquisa do Cérebro, professor Julius Hallervorden¹⁰⁶ (RESS, 2020, p.207). A conjugação de projetos de Estado e projetos pessoais suscitaram muitos conhecimentos e inovações na esteira de processos de extermínio sistemáticos, algo que gestou as condições tanto para a incorporação desse conhecimento, quanto para a reivindicação de criação de comitês de ética em pesquisa nos períodos subsequentes. A imbricação de eugenia, eutanásia e neurociência (assim como outros campos científicos) tem uma história que mereceria maior visibilidade, seja na educação básica quanto na formação acadêmica.

¹⁰³ Para pesquisas em documentos históricos dos julgamentos de Nuremberg, consultar: <http://nuremberg.law.harvard.edu/>

¹⁰⁴ Para resumos oficiais de acusações e julgamentos do Tribunal Militar de Nuremberg, consultar: https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/NTs_war-criminals.html

¹⁰⁵ Ambos iriam se encontrar nas campanhas do leste.

¹⁰⁶ Um dos resultados científicos dessa coleção foi a descrição da síndrome *Hallervorden-Spatz*, uma doença neurodegenerativa, relacionado a mutação genética contida em um cromossomo específico.

Quanto a participação feminina no Holocausto¹⁰⁷, considerando as imbricações de vida laboral, projetos pessoais e circunstâncias históricas no Reich, Wendy Lower afirma:

A primeira assassina em massa nazista não foi a guarda de campo de concentração, mas a enfermeira. Dentre todas as profissionais femininas, ela foi a mais mortal. O planejamento central de operações de assassinato em massa não começou nas câmaras de gás de Auschwitz-Birkenau, nem nos fuzilamentos da Polônia. **Começou nos hospitais do Reich.** Os primeiros métodos foram a pílula para dormir, a injeção e a fome. **As primeiras vítimas foram as crianças**¹⁰⁸. Durante a guerra, as enfermeiras deram a milhares de bebês deformados e adolescentes inválidos overdoses de barbitúricos, injeções letais de morfina, e lhes negaram comida e água. (LOWER, 2014, p.134, grifo nosso).

A profissão de enfermagem, como a própria medicina, foram nazificadas ao extremo. Tendo sido a que levou maior número de mulheres alemãs para lidar diretamente com a guerra e o genocídio, com papéis tão variados quanto: orientação quanto a higiene racial e as doenças hereditárias; seleção de doentes para eutanásia (inclusive com aplicação de injeção letal); cuidados com soldados; inspeção sanitária em guetos; etc. (LOWER, 2014, p.55). A profissão possuía um status que tinha forte caráter apelativo no recrutamento de jovens mulheres; enfermeiras “modelo”, ao ministrarem cursos de atendimento domiciliar, arregimentavam meninas que pertenciam às organizações para moças (LOWER, 2014, p.56). Com o fim do conflito, a síntese de todo esse envolvimento foi que “de todas as profissões femininas, a enfermagem contém a mais alta concentração de crimes documentados, no programa de eutanásia e nos experimentos médicos nos campos de concentração” (LOWER, 2014, p.62).

¹⁰⁷ A recomendação para se trabalhar com um recorte de gênero, que inclui as peculiaridades da participação feminina na condição de perpetradoras, é avaliada pela UNESCO (2019, p.47).

¹⁰⁸ Sempre pertinente lembrar que se estima que um quarto dos mortos no Holocausto foram crianças.

Imagem 5. Pôster de campanha para doações para a Cruz Vermelha (1941)¹⁰⁹:



Este arquivo está licenciado sob a licença
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10209618k.r=propaganda?rk=343349;2#>

¹⁰⁹ "Você também contribui para o esforço de guerra. Cruz Vermelha alemã". Publicado pelo Gabinete de Propaganda do Comissário do Reich para a Organização de Socorro de Inverno do Povo Alemão.

Os procedimentos da operação T4, foram parte da solução encontrada para lidar com um problema prático no campo de prisioneiros soviéticos. A associação simplista dos nazistas, em considerar os bolcheviques como necessariamente judeus, trouxe dificuldades na identificação dos Comissários do Povo, aqueles que possuíam uma condição hierárquica mais elevada dentro da estrutura de poder soviética e que compunham as tropas. Após reuni-los eram assassinados com uso de subterfúgios, mas que não foram capazes de manter a missão em segredo. O cumprimento da “Ordem dos Comissários”, a execução de todos os comissários políticos, se deu por diversos meios até aquele momento. Num desdobramento da operação T4, se providenciou a ação secreta de codinome: 14f13. Tal ação, conjugou esforços no sentido de eutanasiar prisioneiros. Curiosamente os primeiros prisioneiros de Auschwitz a morrerem por intoxicação, por monóxido de carbono, foram embarcados para a Alemanha, ou nos dizeres de Rees: “Foram escolhidos não por serem judeus, mas por estarem doentes, e morrerem não em Auschwitz, mas no coração da Alemanha [Dresden]” (REES, 2020, p.257)¹¹⁰.

Voltando a questão do gueto de Lodz, comentada anteriormente, em meados de 1940 a situação já era dramática para os judeus. Com alimento escasso e já destituídos de posses e bens para pagar pela comida, as autoridades do *Reichsgau Wartherland* (região administrativa do Reich, composta pela área tomada da Polônia)¹¹¹ solicitam a deportação dos judeus para a o Governo Geral. Hans Frank, autoridade nazista na condição de governador, recusa essa deportação. Tal fato foi um “divisor de águas”, pois foi a partir deste impasse que o chefe alemão de administração do gueto, Hans Biebow, defendeu a tese de que os guetos se tornassem autossustentáveis, ou seja, que pudessem pagar pelos alimentos com trabalho. Ambiguamente, o empréstimo para montar a estrutura necessária vinha dos recursos roubados dos próprios judeus (REES, 2020, p.234-235), algo semelhante se passou no gueto de Varsóvia no ano seguinte (op. cit., 2020, p.238). A cidade de Lodz, além de possuir a maior população judaica dentro do território reconfigurado do Reich, possuía um gueto superlotado que não permitia a chegada dos judeus das outras partes da Alemanha. Arthur Greiser, chefe do *Wartherland*, talvez tenha “inspirado”

¹¹⁰ O autor faz referência ao fato ocorrido em 28 de julho de 1941, entretanto não deixou tão evidente serem esses prisioneiros parte dos comissários do Partido.

¹¹¹ Também conhecido por *Warthegau*, em razão do rio da região.

por obter um método de assassinato mais eficiente. Algo que foi parcialmente alcançado com a chegada, em dezembro de 1941, dos furgões de gás (bus van ou bus wagon) em Chelmno (SNYDER, 2012, p.260; HILBERG, 2016, p.1075).

Ainda em 1941, Himmler entra em contato com o chefe de polícia Odilo Globonick, do distrito de Lublin, no Governo Geral. A proposta era a criação de um “novo tipo de instalação” para executar judeus, seu local seria em Belzec. Ao mesmo tempo que ocorriam centenas de massacres e limpezas étnicas por fuzilamento na União Soviética, as instalações de câmaras de gás. A Solução Final que deveria caminhar à leste da linha Molotov-Ribbentrop, estava se expandindo na direção contrária (SNYDER, 2012, p.261). Na medida que o atraso no cronograma de conquista e destruição da União Soviética sofria reveses, o extermínio dos judeus ganhava novos (e dramáticos) moldes. A guerra total se lançou definitivamente contra civis desarmados. Na sua visão radical de mundo [dos nazistas], a conspiração judaica tinha tornado explícita com a aliança dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e União Soviética.

A partir de 1942, a indissociação entre judeus e partisans fez parte da determinação dos Einsatzgruppen e Einsatzkommandos em levar adiante sua missão de extermínio. Em maio a União Soviética busca catalisar (e monopolizar) os esforços da resistência, criando o Estado-Maior do Movimento de Resistência. O interesse soviético nunca foi promover algum tipo de ação militar para cessar, adiar ou interromper o martírio dos judeus. Para Moscou sua lógica “sempre foi resistir às iniciativas independentes e dar pouquíssimo valor à vida humana [...] Os judeus que não estavam ajudando, mas obstruindo os alemães, mostravam uma perigosa capacidade de iniciativa, e mais tarde poderiam resistir à restauração do regime soviético” (SNYDER, 2012, p.293). No segundo semestre de 1942, as operações de aniquilação dos *partisans* cada vez mais não tinham distinção para as ações de extermínio em massa de judeus. As ações contra aldeias bielorrussas (Borki, Zebloitse, Boysovka) exemplificam como, num contexto de arregimentação maior de *partisans* e redução da população judia¹¹², os massacres se tornavam uma espécie de medida “profilática”. Dentre os perpetradores das maiores atrocidades na campanha do leste

¹¹² Até o final de 1942 já haviam sido 208.089 judeus, somente na Bielorrússia (SNYDER, 2012, p.295).

estava Oskar Dirlewanger¹¹³, ex-veterano da primeira guerra. Ele foi admitido na *Waffen-SS* e passou a comandar a 36ª Divisão *Waffen Grenadier* das SS (*SS Sturmbrigade Dirlewagen*), uma organização paramilitar composta de condenados e desequilibrados. Mesmo nos círculos internos das SS ele não era bem-visto em razão da sua inclinação para o sadismo e o desvio. Na Bielorrússia o saldo da perversidade de sua unidade foi de 30 mil civis assassinados (SNYDER, 2012, p.296), algo que conseguiria seus sádicos soldados repetiram no massacre de Wola, durante a revolta de Varsóvia em 1944.

As operações de extermínio passam a ganhar contornos cada vez mais irracionais, no sentido dos recursos destinados à sua escalada, na virada de 1942 para 1943. Alemães com efetivos escassos recorreram à habitantes locais para incorporar nas suas forças policiais, alguns comunistas antes da invasão. Os *partisans*, por sua vez, passaram a recrutar policiais bielorrussos (SNYDER, 2012, p.298). As próprias circunstâncias, derivadas de ofensivas e recuos de nazistas e soviéticos, definiam o alinhamento, longe de qualquer compromisso político ou ideológico. Pode parecer estranho aos olhos de hoje, mas milicianos que estavam envolvidos em assassinatos de judeus e bielorrussos largavam as unidades alemães para ingressar na resistência soviética, o que representava que algumas autoridades políticas da resistência (que eram judeus) admitiam estes por necessidade. Nos dizeres de Snyder: “Os judeus, tentando sobreviver ao Holocausto, recrutavam seus algozes”, o que levava a ambos os lados a exigirem “testes grotescos de fidelidade” (op. cit., 2012, p.298).

Não seria nosso objetivo relatar a maior parte dos massacres e operações de limpeza étnica ocorridas na campanha do leste e no resto da Europa. Mesmo os principais massacres e eventos de extermínio não foram tratados e abordados em suas singularidades ou detalhes¹¹⁴. Nossa intenção é dar um panorama¹¹⁵ que possa

¹¹³ Para detalhes da sua biografia: Wistrich, Robert S. “Who’s who in Nazi Germany”. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PrYwT3el3wcC&pg=PA43&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>, Acesso em: 21 jun. 2021.

¹¹⁴ Os mais emblemáticos são: o de Riga (na Letônia), o de Kamianets-Podilski e Babi Yar (ambos na Ucrânia), todos em 1941; dezenas de chacinas e massacres “pequenos” (na casa de centenas de mortos) em 1942; Operação Cottbus (1943) no território ocupado da Polônia, etc.

¹¹⁵ Segundo o Escritório Central das Administrações Estaduais de Justiça para a Investigação de Crimes Nacional-Socialistas (“*Zentrale Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen*”, em alemão) são quase 28.000 cenas de crime que ainda estão

guiar possíveis docentes interessados na temática sobre as possibilidades de contextualizar as práticas do extermínio e da Shoah/Holocausto. A situação do front no Leste, na Bielorrússia, obrigou a uma situação paradoxal. A campanha que serviria para abrir territórios a germanização e a extirpar povos inferiores, conduziu a que mais de 8 milhões de estrangeiros fossem trazidos para o interior do Reich para realizar os trabalhos que os soldados alemães em combate não poderiam realizar (SNYDER, 2012, p.299), o mesmo se podendo dizer dos judeus, que mesmo tendo perseguidos e exterminados numa escala sem precedentes, tiveram os sobreviventes conduzidos para o interior do território alemão (SNYDER, 2012, p.301). Sob a retórica de combate aos *partisans* e a resistência na retaguarda alemã, a Bielorrússia sofreu com a violência letal em 5.295 aldeias e cidades. Assim:

Dos 9 milhões de pessoas que estavam em território da Bielorrússia soviética, aproximadamente 1,6 milhão foram mortas pelos alemães **em ações distantes do campo de batalha**, inclusive cerca de 700 mil prisioneiros de guerra, 500 mil judeus e 320 mil contabilizadas como *partisans* (a ampla maioria dos quais era civil e estava desarmada). **Essas três campanhas gerais constituíram as três maiores atrocidades alemãs no leste da Europa [...]** Outras centenas de milhares de milhares de habitantes da Bielorrússia soviética foram mortos em combate como soldados do Exército Vermelho. (SNYDER, 2012, p.307, grifo nosso).

A contraofensiva soviética e a declaração de guerra aos Estados Unidos reverteram as expectativas dos alemães em dezembro de 1941. Algo que seria um ponto de virada não só da segunda guerra, mas que transformou este mês no momento decisivo para a evolução do Holocausto (REES, 2020, p.290).

Retomando a situação da deportação dos judeus do Reich, Hitler decide mudar sua posição de remover os indesejáveis apenas após o fim da guerra. Em setembro de 1941, talvez por retaliação a Stálin, que havia deportado “centenas de milhares de alemães étnicos que viviam na região do Volga para as terras desertas da Sibéria e do Cazaquistão”, Hitler decide retomar os planos da Solução Final (REES, 2020, p.279). Em outubro de 1941 saem os primeiros judeus do Reich com destino a Polônia, ao gueto de Lodz. Em Chelmno, a algumas dezenas de quilômetros de Lodz, e Belzec, a pouco mais de uma centena de quilômetros de Lublin (no Governo Geral), foram as duas instalações que passaram a adotar um sistema fixo de extermínio.

sendo investigadas. Disponível em: < <https://zentrale-stelle-ludwigsburg.justiz-bw.de/pb/Lde/Startseite> >, Acesso em: 21 jun. 2021.

A tentativa de buscar um marco temporal preciso para determinar quando o Holocausto teve início, não condiz com a dimensão contraditória dos relatos e fontes existentes. Diversos discursos do Führer profetizaram uma “Solução Final” para os judeus na Europa. Em todo caso, mesmo que se achasse uma ordem escrita, no sentido jurídico de caráter indiciário, a questão é que a liderança de Hitler possuía características que combinavam centralização na definição das diretrizes com uma delegação difusa das obrigações. Como exposto por Rees: “embora Hitler autorizasse o envio de judeus para o Leste ao encontro da morte, não era ele que ditava o método preciso de matá-los, ou definia um cronograma para a sua eliminação”, por outro lado, se a decisão de extermínio havia chegado por que apenas dois centros de execução tão reduzidos? (op. cit. 2020, p. 286-287).

Após o envio das primeiras vítimas para Chelmno em janeiro de 1942, foi realizada uma reunião na periferia de Berlim, que ficou conhecida como Conferência de Wansee. Na notória reunião não foram estabelecidos, ao que se sabe, um cronograma, tampouco se falou em gaseamento/asfixia. A ideia proposta era de sintonizar as operações das diversas agências e organizações para viabilizar seu consumo pelo trabalho (REES, 2020, p.299-300). É importante destacar que o termo Holocausto promove um certo anacronismo ao se induzir a ideia de que o extermínio se deu por meio de um plano único, numa cadeia de comando-controle perfeita. Assim: “Hoje, todas essas ações nazistas de extermínio recebem o nome coletivo de ‘Holocausto’, mas não eram tratadas como uma entidade na época. Cada uma evoluía em seu próprio ritmo” (REES, 2020, p.302).

Auschwitz permanecia como um campo de concentração, mesmo com o início das execuções de judeus entre o final de 1941 e o início de 1942. Sua localização, ao contrário dos campos de extermínio, era bem visível pois a rede de campos foi construída perto de uma cidade grande (REES, 2020, p.307). Essa diferença se fez sentir no número de sobreviventes, que em Belzec não chegou a mais que um punhado. Mesmo os judeus que construíram o campo foram obrigados a morrer nos testes das câmaras de gás (op. cit., 2020, p.307-308). O processo de assassinato em massa ainda não havia começado em Auschwitz, o grande problema era a proximidade da única câmara de gás das outras instalações. Houve então a retomada dos planos de 1941, um novo campo com novos crematórios seria construído numa área um pouco mais reservada a dois quilômetros do campo principal, aquele que se chamaria de Auschwitz-Birkenau (REES, 2020, p.314-315).

O campo de extermínio de Sobibór, a oitenta quilômetros de Lublin, ficava muito próximo da linha férrea, numa área rural tranquila que possuía uma floresta no entorno. O “problema” da logística era que a linha de trem não possuía via férrea dupla ou múltipla na estação, o que atrasava a operação de extermínio (com a manobra para o retorno dos trens). Para que os menos saudáveis pudessem chegar ao interior do campo foi construído uma linha de bitola estreita (REES, 2020, p.320). O veterano da operação de eutanásia T4, Franz Stangl¹¹⁶, assumiria a direção do campo.

Três aspectos fizeram da Polônia quase um sinônimo de Solução Final: i) os principais campos de extermínio estavam lá instalados; ii) em números absolutos o maior número de judeus era de origem polonesa; iii) foi o destino de boa parte dos judeus deportados de toda a Europa (REES, 2020, p.349).

Em 19 de julho de 1942, Himmler determina – eufemisticamente – a “reinstalação” da população judaica do Governo Geral. O ápice do extermínio estaria próximo de ser alcançado... Entre junho e julho, Belzec e Sobibór fizeram intervenções para permitir o incremento de suas câmaras de gás. No fim de julho era inaugurado o campo de extermínio de Treblinka, próximo à linha férrea para Varsóvia, aquele que se tornaria o segundo campo mais fatal da história (REES, 2020, p.350).

O atentado contra Reinhard Heydrich no final de maio de 1942, com sua morte pouco depois de uma semana, despertou ainda mais virulência e ódio. A missão no território do Governo Geral ganharia, em sua homenagem, o seu nome: a Operação Reinhard. Neste ínterim, chegava informações ao Conselho Judaico do Gueto de Varsóvia, de que haveria grandes deportações. O boato circulava, causando intranquilidade em todos. A liberação de espaço, provavelmente, atenderia a chegada de novos deportados vindos da França, Bélgica e Holanda.

No dia 23 de julho teve início a remoção de judeus poloneses do gueto para Treblinka. Em apenas um mês, entre julho e agosto de 1942, por volta de 250 mil pessoas provenientes do Gueto de Varsóvia foi morta neste campo (REES, 2020,

¹¹⁶ Franz Stangl chegou ao Brasil em 1951, se tornando funcionário da Volkswagen no país. Em 1959 foi admitido pela empresa, constituindo um grupo para monitoramento e vigilância de funcionários, com apoio de policiais e militares. Foi preso após denúncia de Simon Wiesenthal e extraditado. Acabou condenado a prisão perpétua no final de 1970, pelos crimes relativos aos campos de extermínio, tendo falecido por causas naturais em 1971. Na segunda década do século XXI foi reconhecida sua participação em atos que culminaram em perseguição política, pela Comissão Nacional da Verdade (CNV).

Para maiores informações sobre a presença de Franz Stangl no Brasil consultar: “Um nazista na Volkswagen do Brasil: Franz Stangl e a cooperação entre militares e industriais durante a ditadura militar brasileira” (ABAL, 2017).

p.357). A chave para o sucesso de toda a operação consistia na dissimulação, ainda que odores cadavéricos nos campos, e mortes durante a deportação, não impedissem de deixar claro o destino programado para os passageiros. O quase colapso de Treblinka no mês de agosto de 1942, interrompeu a eficiência almejada. No lugar do doutor Irmfried Eberl, delegaram a tarefa para Franz Stangl (REES, 2020, p.360). Um cômputo da letalidade (e efetividade) dos campos de extermínio oferece as dimensões desse desastre humano. Não mais de 150 pessoas sobreviveram a Sobibór, Belzec e Treblinka; 1.274.166 pessoas assassinadas em Madjanek, Sobibór, Belzec e Treblinka até o final de 1942¹¹⁷; poucas dúzias de membros da SS, em cada campo, foram capazes de conduzir eficientemente esse número estratosférico de seres humanos para a morte.

Um dos principais historiadores acerca do extermínio judeu, Raul Hilberg, nos alerta para o fato de que uma visão superficial nos levaria a acreditar uma operação muito simples (talvez em virtude da passividade atribuída às vítimas). Para ele os “centros de extermínio assemelhavam-se em vários aspectos aos complexos métodos de produção em massa de uma fábrica moderna” (2016, p.1065). Ainda assim, os centros de extermínio não tinham protótipos prévios, pelos quais fosse possível se “copiar”. Os campos de concentração da Alemanha, a título de exemplo, foram se adequando as circunstâncias “e floresceu em meio a violentas disputas e lutas entre facções nazistas” (op. cit., p.1066).

Para compreender essa dinâmica, precisaremos dissertar brevemente sobre este processo de centralização da gestão dos campos. Com o início da segunda guerra, muitos comandantes das SS e da Polícia estabeleceram seus próprios campos para confinar os prisioneiros e deportados. Surge então o Departamento Central Econômico-administrativo da SS, chefiado por Oswald Pohl. Em 1940, Pohl se desliga deste departamento e cria o seu próprio departamento, chamado de: *Hauptamt Haushalt und Bauten*. Simultaneamente ele cria uma cadeia de empreendimentos da SS nos diversos campos. Como tais empreendimentos não podiam estar subordinados a uma agência estatal com financiamento do Reich, ele cria mais um departamento, chamado de: *Hauptamt Verwaltung und Wirtschaft* (VWHA), ou “Escritório Central de Administração e Economia” (HILBERG, 2016, p.1068). Em fevereiro de 1942, ele funde os dois órgãos e dá origem a uma

¹¹⁷ Dados do telegrama enviado por Herman Höfle, um dos organizadores da Operação Reinhard (REES, 2020, p.369).

organização unificada chamada de: *Wirtschaft-Verwaltungshauptamt* (WVHA), ou Escritório Central de Economia e Administração. O órgão que viria a centralizar e coordenar as operações dos campos de extermínio.

O dilema de Pohl, cuja motivação era tornar os campos financeiramente rentáveis, se expressava o caráter contraditório da existência dos campos, como parte da chamada Solução Final e como uma garantia de lucratividade no esforço de guerra alemão. Gradativamente ele conseguiu tomar para si os campos dos altos comandantes da SS e da Polícia, invadiu centro de extermínio do Governo Geral na Polônia, controlou escritórios regionais, obtendo o controle sobre todo processo de confisco (HILBERG, 2016, p.1073).

O planejamento para a construção do complexo de Auschwitz estava a cargo da *SS-Zentralbauleitung Auschwitz*. Ainda que possuindo engenheiros, arquitetos e técnicos, ela não era capaz de executar sozinha essa tarefa de edificação do complexo. Contava também com a *Deutsche Ausrüstungswerk* (DAW), pertencente as SS, mas essa também só realizava serviços de carpintaria. Assim uma rede de 200 firmas privadas esteve envolvida direta ou indiretamente na construção de Auschwitz-Birkenau (HILBERG, 2016, p.1091). Mesmo assim a necessidade da mão de obra qualificada foi buscada entres os próprios prisioneiros. No transcurso das edificações uma nova estrutura apareceu, planejadas em sequência (não de uma só vez) estavam as câmaras de gás (HILBERG, 2016, p.1093).

Além das dificuldades inerentes a construção do complexo, a outra dificuldade encontrada pelos perpetradores foi o fornecimento do gás. Outro de seus problemas era de que os recipientes não suportavam seu armazenamento por mais de três meses, o que implicava numa logística constante para sustentar a operação. A empresa que desenvolveu o método de gás erradicar vermes foi a *Deutsche Gesellschaft für SchädlingsbekämpfungmbH* (Corporação Alemã de Combate à Pragas) ou DEGESCH. O material sólido, que dava origem ao gás cianeto de hidrogênio, conhecido por Zyklon, era produzido por duas empresas, a *Dessauer Werke* e a *Keliwerke*. Mais duas empresas cuidavam da sua comercialização, a HELI e a TESTA (HILBERG, 2016, p.1102). A TESTA era a principal fornecedora para o setor governamental, o que incluía a Wermacht e a SS. Como as empresas estavam subordinadas a uma economia de guerra, elas tinham de apresentar a necessidade dos materiais para lhe serem atribuídas determinadas cotas de compra e venda. A TESTA comercializada o Zyklon em diferentes concentrações, pelos quais recebiam

notações diferentes de acordo com seu uso (desinfecção, barata, piolho, etc.). Para o extermínio de organismos humanos o produto recebeu a notação B. Zyklon B (HILBERG, 2016, p.1104-1105).

A lotação do campo de Auschwitz variava em razão da chegada de novos trens ou da seleção efetuada das vítimas que seriam executadas, assim a população podia oscilar do seu dobro ou sua metade em questão de semanas (HILBERG, 2016, p.1127). Em todo caso a lotação era um problema persistente, assim como a escassez de vestimentas e a falta de comida. Tudo isso permitia que os campos fossem um ambiente insalubre e com as condições perfeitas para diversas epidemias e doenças de pele (HILBERG, 2016, p.1130). O controle interno dos campos era obtido de diversas formas, uma delas era a distribuição diferenciada de privilégios entre os prisioneiros. Essa assimetria era realizada por uma estratificação definida por uma hierarquia racial dos prisioneiros. Medidas de controle como as marcações com estrelas de Davi e tatuagens, além de chamadas diárias infinitas, subordinavam e subjugavam os prisioneiros. Retaliações públicas também reduziam a manifestação da vontade e o ânimo para resistir, reduzindo as chances de se estabelecerem movimentos de revolta ou rebeliões (HILBERG, 2016, p.1132-1134). Desta forma se conseguiu que em Auschwitz, pelo menos, não houvesse um motim, capaz de escapar “do esquema triplo composto por informantes, cercas e guardas” (HILBERG, 2016, p.1136). Nos casos de Treblinka e Sobibór, os motins aconteceram em agosto e outubro de 1943, respectivamente. Não mais do que duas centenas de prisioneiros sobreviveram a essas duas tentativas de fuga (HILBERG, 2016, p.1137-1138).

A utilização da mão de obra era uma espécie de “respiro” antes do extermínio num momento do conflito que contingente disponível para trabalho na Europa começa a ser reduzido. Nos dizeres do historiador Hilberg:

É uma das ironias do processo de destruição o fato de a falta de mão de obra (problema que a SS propunha resolver) ter sido criada em primeiro lugar pela eliminação da força de trabalho apropriada em nome da “solução final da questão judia na Europa”. (2016, p.139).

A organização da força de trabalho de prisioneiros era feita da seguinte forma: os *Kommandos* eram subordinados a outros prisioneiros, *Oberkapos*, *Kapos*, *Vorarbeiter*. Havendo dois tipos de *Kommandos* para a manutenção do campo, os envolvidos nas “atividades-meio” (cozinhas, eletricitas, encanadores, atendentes,

etc.) e os envolvidos nas atividades-fim, os *Transportkommandos* (limpeza de vagões). Além deles havia os *Kommandos* alocados no *Effektenkammer* (casa de custódia de valores e bens), para separar os objetos de valor, e os *Sonderkommandos*, destinados para os serviços no crematório (HILBERG, 2016, p.1142).

Dentre as empresas que se associaram ao campo de Auschwitz estava a IG Farben. Em fevereiro de 1941 foi confirmada a decisão da instalação de fábricas para produzir borracha sintética (Bruna IV) e ácido acético, após as isenções fiscais concedidas para empreendedores em áreas incorporadas. O fato de Auschwitz possuir próximas fontes de água, carvão e cal contribuiu no processo decisório (HILBERG, 2016, p.1149-1150). Essa primeira experiência estimulou as ambições da WVHA, que, apesar de alguns percalços, conseguiu o remanejamento da fábrica de fusíveis da Krupp (em março de 1943). Outras firmas também vieram a se instalar, tais como a Union Metallindustrie, a Herman Göring Works, a Siemens-Schukert, entre outras (HILBERG, 2016, p.1157).

Além de mão de obra industrial os prisioneiros se submetiam a sanha experimental de médicos ideologicamente engajados. O caráter experimental, segundo Hilberg, se dividiriam em duas grandes categorias. Um conjunto de pesquisas tidas como comuns, mas cuja participação era involuntária, e outro conjunto de experimentos cujos métodos e objetivos eram incomuns. Heinrich Himmler atuava como um fiador das pesquisas, interessado tanto nos seus “progressos”, como escrutinando suas descobertas e, por fim, resguardando os médicos em sua atividade (HILBERG, 2016, p.1163). Um caso peculiar foi o pedido do médico aposentado do exército, Adolf Pokorny¹¹⁸. Se baseando num artigo escrito por um certo dr. Madaus, membro do Instituto Biológico Radebeul-Dresden, ele propunha a investigação dos efeitos de uma injeção de uma planta¹¹⁹ da América do Sul para fins de “esterilização inadvertida das pessoas” (HILBERG, 2016, p.1165). A pedido de Pokorny o dr. Madaus “não deveria publicar mais nenhum artigo; a planta deveria ser produzida em estufas; análises químicas deveriam ser realizadas para determinar se um extrato poderia ser sintetizado; e ‘experimentos imediatos em seres humanos’ deveriam ter

¹¹⁸ Cf. Yakovlev, 2020.

¹¹⁹ A referida planta seria a *Caladium seguinum*, descoberta por meio de um relato de que índios brasileiros fariam uso dela para alvejar inimigos com flechas envenenadas.

início” (HILBERG, 2016, p.1166). Mesmo com o apoio do laboratório da IG Farben, por meio do seu bioquímico, Dr. Tauboeck, a pesquisa não teve maiores desdobramentos pois a planta não estava disponível em quantidade suficiente e sua reprodução era lenta¹²⁰.

A utilização de mão de obra e a sujeição dos prisioneiros à experimentos médicos eram laterais quanto a expropriação e ao extermínio, estes sim podendo ser considerados orgânicos. Assim,

O confisco de pertences pessoais era um negócio que envolvia tudo: tudo que os judeus haviam conseguido juntar, tudo o que tinham conseguido esconder era coletado nos centros de extermínio. Propriedades que os estados satélites tinham sido forçados a renunciar para que os deportados pudessem começar uma nova vida no ‘Leste’ agora também entrava no pacote. Tudo era coletado e transformado em lucro. Todavia, **o resgate daquelas propriedades era uma operação precisa e bem planejada.** (HILBERG, 2016, p.1174, grifo nosso).

O caráter de “linha de montagem”, tão exaltado por diversos autores, se expressou de diversas formas na chamada Shoah/Holocausto. Nos dados dos censos que permitiam uma operação de guetificação eficiente, na logística de estradas de ferro, nas ações móveis de extermínio, no controle dos bens expropriados dos judeus, por fim, na Solução Final em câmaras de gás. Com uma determinação implacável a operação Reinhard foi conduzida com o devido esmero, pois:

Um corolário da perfeição dos saques era o cuidado com que o registro era conduzido. Cada moeda estrangeira era contada. Relógios eram separados e aqueles que tinham valor eram reparados. Roupas velhas e trapos eram pesados. Recibos eram passados de um lado para outro e tudo era contabilizado. Tudo isso era feito de acordo com o desejo de Himmler de que houvesse ‘rigor metuculoso’. (HILBERG, 2016, p.1178).

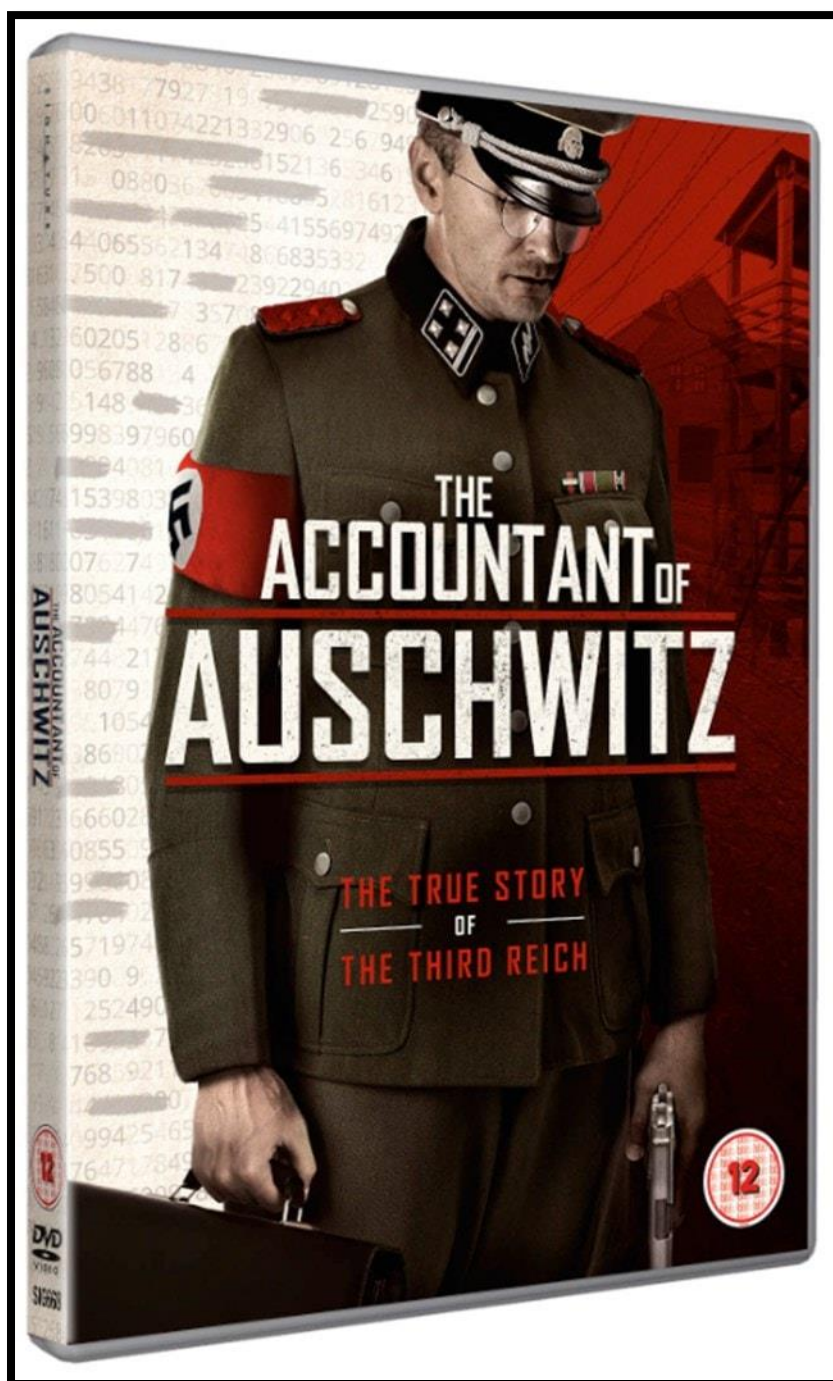
Essa determinação foi relativamente representada no filme-documentário: Accountant of Auschwitz: the true story of the third Reich¹²¹ (traduzido no Brasil como:

¹²⁰ Para compreender melhor os aspectos envolvidos na pesquisa verificar a transcrição do primeiro julgamento de Nuremberg para o chamado Caso Médico, páginas: 11.245-1.265. Disponível em: <http://nuremberg.law.harvard.edu/transcripts/1-transcript-for-nmt-1-medical-case?seq=11411>, Acesso em: 17 jul. 2021.

¹²¹ Com classificação etária de 12 anos, portanto com possibilidade de uso como recurso em turmas de 9º ano.

“O contador de Auschwitz”). Devemos chamar a atenção para o fato de que no trabalho com materiais audiovisuais, nem sempre o conteúdo é auto evidente, cabendo ao docente interceder para verificar até onde os alunos se apropriaram da real mensagem contida nos produtos culturais, além de providenciar uma abordagem propriamente crítica do que foi observado.

Imagem 6. Documentário: “O contador de Auschwitz”:



A configuração dos campos de concentração, com enormes pavilhões ocupados por pessoas esqueléticas com uniformes listrados, acabou por tornar hegemônicas as imagens que temos do que foi o processo de destruição. Quando muito, apresentam-se nos produtos culturais, cenas que indicam a desumanização dos prisioneiros, mas sem proporcionar nenhuma chave interpretativa que pudesse articular ações brutais (individuais ou em pequenos grupos), violências sistemáticas (a institucionalidade “invisível” dos campos) e as cadeias de comando (das quais emanavam diretrizes genéricas e garantias para o sigilo da operação). Mas afinal, o que caracterizaria essas geografias do genocídio entre os anos de 1942-1943?

A “esteira industrial” (*am laufende Band*), na expressão do médico nazista Friedrich Entress, em depoimento no Tribunal Militar Americano em Dachau, se caracterizaria por ser uma combinação de projeto físico e técnicas psicológicas. Basicamente, toda trajetória das vítimas era roteirizada em ordens precisas, que cadenciavam da chegada na plataforma até o gaseamento, demonstrações de força dos oficiais nazistas aquebrantavam a vontade de resistir e orientavam os reticentes (HILBERG, 2016, p.1198). Na perspectiva das vítimas a situação era toda confusa, como nos informa Hilberg: “Boatos e insinuações que lhe haviam chegado aos ouvidos simplesmente não eram absorvidos. Esses avisos prévios eram rejeitados porque não eram suficientemente completos, ou precisos, ou convincentes” (HILBERG, 2016, p.1199).

A separação em filas, de forma relativamente aleatória, criava a impressão de que haveria uma destinação útil e funcional para os recém-chegados. A separação em sexos e as ordens para organizar as roupas antes do banho (na verdade as câmaras) denotavam que retornariam após sua higienização. Dissimulações eram efetuadas por discursos apaziguadores, filas eram devidamente organizadas para raspar os cabelos de homens e mulheres, eventualmente se recorria a violência física para manter o curso do processo (HILBERG, 2016, p.1203). Após sua morte, cadáveres eram então vasculhados em seus orifícios, obturações e dentes de ouro eram extraídos. Os corpos podiam ser incinerados, enquanto os materiais subtraídos eram “limpos com ácido clorídrico para serem derretidos e transformados em barras no campo principal” (Imagens 7 e 8), como no caso de Auschwitz (HILBERG, 2016, p.1209).

O processo de ocultação dos crimes, ou, se preferirem, de eliminação dos corpos, obedeciam a três modalidades: enterro, cremação em fornos e cremação a

céu aberto. Nos anos de 1942 e 1943, em todos os campos de extermínio, frentes de trabalho compostas de judeus eram destinadas para a abertura de novas covas, nas quais seriam depositados os corpos exumados (HILBERG, 2016, p.1210). Quando da veiculação de notícias de assassinato em massa apareceram na imprensa dos países aliados, Himmler ordenou ao chefe da Gestapo, Heinrich Müller, que desse destinação adequada para não deixar rastros das vítimas (MAZOWER, 2013, p.474). Kulmhof, Treblinka, Belzéc e Sobibór, foram fechadas até o outono de 1943. Sendo que os três últimos foram destruídos para não deixar nenhum vestígio (HILBERG, 2016, p.1212). Auschwitz-Birkenau passou a concentrar todas as remessas de vítimas a serem executadas, de maio a outubro de 1944 mais 600 mil vidas foram ceifadas.

Imagem 7. Alianças confiscados em Buchenwald e encontrados por tropas americanas:



Fonte: Administração de Arquivos e Registros Nacionais, College Park. Domínio Público. ID do registro de origem: 111-SC-206406 (Álbum 1715). Disponível em: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa18788>

Imagem 8. Objetos de valor tomados pelos alemães de suas vítimas em Buchenwald, descobertos pelos soldados do Terceiro Exército dos EUA na libertação:



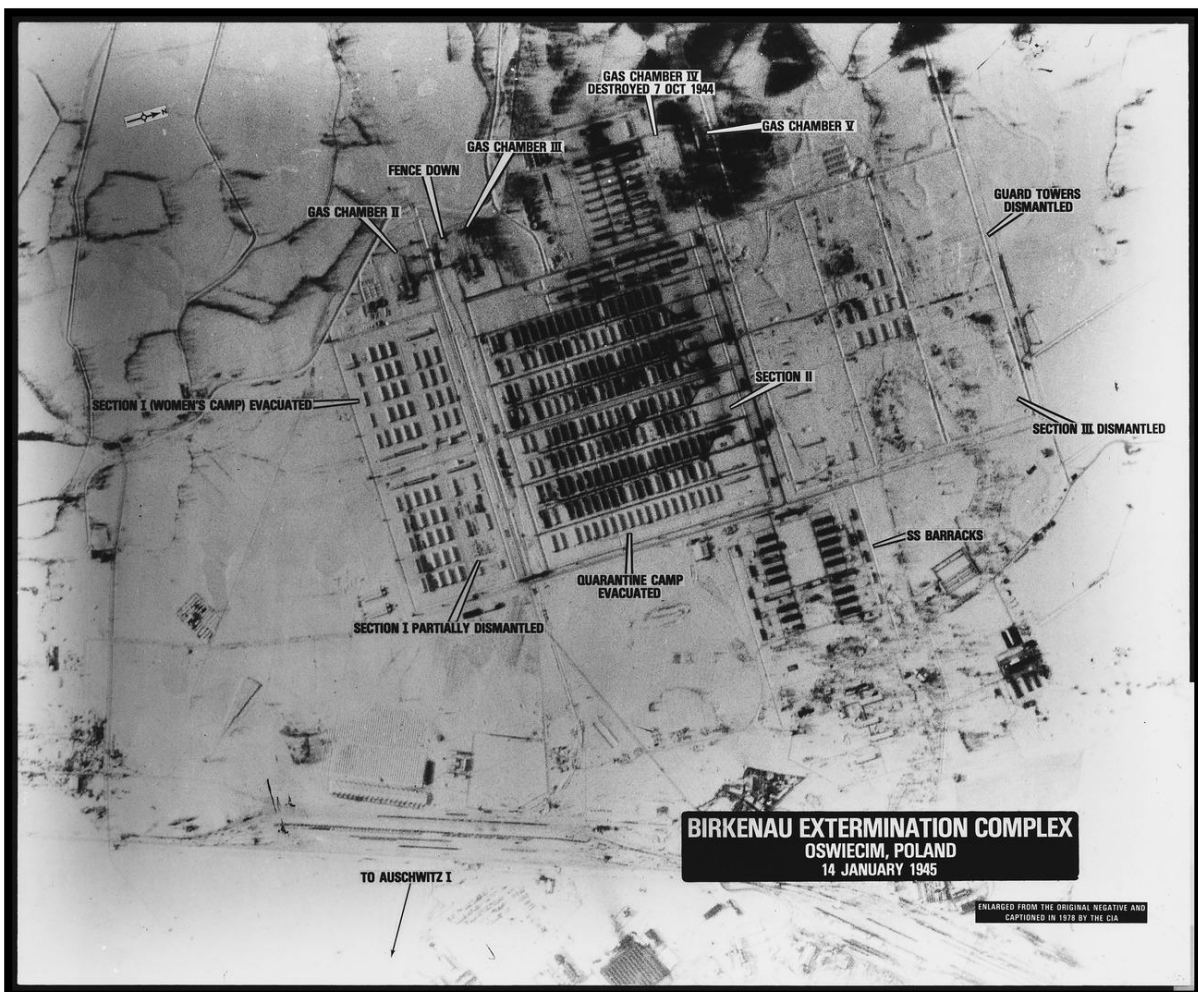
Fonte: Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, cortesia de Arnold Bauer Barach. ID do registro da fonte: EA 6594I, ID do segundo registro: Coleções: 1989.27. Disponível em: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1083241>

O traslado de judeus húngaros “marcou o apogeu das matanças em Auschwitz”, no qual mais de 435 mil eram pertencentes a maior comunidade que ainda restava na Europa (MAZOWER, 2013, p.468-469). Por determinação de Himmler, em 25 de novembro de 1944, o último campo recebeu ordens para ser desmontado (HILBERG, 2016, p.1214; MAZOWER, 2013, p.476). Um pouco antes, em 07 de outubro de 1944, *Sonderkommandos* judeus, por receio de serem assassinados antes da chegada dos soviéticos, decidem se rebelar e fugir.

O fenômeno da supressão de vestígios pelos perpetradores, ou seja, da adoção de procedimentos e práticas que não oferecessem a dimensão do genocídio para a população alemã, incluía uma série de artifícios. Para Hilberg o primeiro estágio de repressão seria cortar o fornecimento de informações para os que não participavam

do extermínio; o segundo estágio seria uma espécie de “espírito de corpo”, que exercia uma força centrípeta sob os participantes; o terceiro estágio seria a proibição das críticas; o quarto estágio corresponderia a eliminação dos processos de destruição das conversas sociais; o quinto, e último estágio, se referiria a omissão de toda e qualquer menção e referência aos assassinatos, as instalações, aos métodos e operações, em quaisquer formas de comunicação (HILBERG, 2016, p.1260-1266). A dissimulação camuflava o vocabulário por meio de expressões como: solução final da questão judaica, possibilidades de solução, tratamento especial, evacuação, reassentamento, reinstalação, instalações especiais, canalizado, etc. (HILBERG, 2016, p.1267).

Imagem 9. Complexo de Auschwitz-Birkenau:



Este arquivo está em domínio público nos Estados Unidos

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Birkenau_Extermination_Complex_-_Oswiecim,_Poland_-_NARA_-_305912.tif

O processo de extermínio foi resultado das interações entre perpetradores e vítimas, o que pavimentou o seu “destino”, o que demanda que examinemos o papel dos judeus na sua própria destruição (HILBERG, 2016, p.1282). O primeiro aspecto seria a ausência de resistência, mesmo daqueles que poderiam resistir, mas que foram convencidos do contrário. O que pode explicar o número absurdamente reduzido de baixas entre os alemães e seus colaboradores, algo como cem mortos e feridos em todo processo de destruição (HILBERG, 2016, p.1283). O segundo aspecto foi a inclinação para lidar com o arbítrio no plano intelectual e moral, amenizando a assimetria de força por meio da autoanulação. O terceiro tipo de reação consistiu na oferta de suborno como meio de evitar fuzilamentos ou trabalhos forçados. Uma variação dessa reação, algo que poderia aos olhos de hoje nos parecer esdrúxulo, foi a tentativa de antecipar os anseios dos alemães. Como, por exemplo, confiscando os bens dos judeus e entregando-os a autoridade responsável. Um quarto tipo de reação foi enxergar na produtividade do trabalho uma forma de aguardar a alteração das circunstâncias (HILBERG, 2016, p.1282-1288). Uma quinta reação, mais comum em situações de crise, era a paralisia e a inércia completa. Assim:

Durante as operações de limpeza dos guetos, muitas famílias judias eram incapazes de lutar, incapazes de suplicar, incapazes de fugir e incapazes de ir para o campo de concentração e acabar logo com aquilo. Eles esperavam por seus atacantes em suas casas, congelados e indefesos. Às vezes, a mesma reação de paralisia atingia os judeus que caminhavam até algum local do extermínio e, pela primeira vez olhavam para uma vala comum cheia de corpos daqueles que os precederam. (HILBERG, 2016, p.1289).

Por fim, a chamada “submissão automática”, algo bem delicado de se discutir, compôs a interação entre perpetradores e vítimas. A colaboração ou participação, não o colaboracionismo, era parte fundamental e um grande componente do processo de destruição. Sem essa participação, seja em atos individuais ou organizada pelos conselhos judaicos, o resultado não teria sido tão efetivo (HILBERG, 2016, p.1290).

Uma faceta pouco explorada no ensino da Shoah/Holocausto, mas também superficialmente apresentada nos produtos culturais que tematizam o extermínio, são os confiscos. Mesmo nos últimos dois campos de extermínio em funcionamento após 1943, Auschwitz e Kulmhof (Chelmo), as expropriações, junto com o extermínio em si, eram as atividades administrativamente orgânicas. Tendo sido as “duas únicas operações que foram implementadas em todos os seis campos e que abrangeram

praticamente todos os deportados judeus” (HILBERG, 2016, p.1174). Já na primavera de 1941, antes das deportações em massa, já se considerava inviável devolver pertences dos judeus que eram aprisionados em campos de concentração.

Com a entrada em operação dos centros de extermínio: “[...] o recolhimento, a classificação e a distribuição do vasto número de pertences pessoais tornaram-se um problema que não podia mais ser tratado de modo *ad hoc*. Conseqüentemente, um mecanismo administrativo especial foi criado com a finalidade de realizar essas expropriações” (op.cit., p.1290). Os quatro campos situados no território subordinado ao Generalgouvernement (Treblinka, Sobibór, Belzec, Majdanek), depois de processarem os bens no registro central dos próprios campos (*Zentralkartei*), os enviavam para armazéns em Lublin. Essa era a fase final da Operação Reinhard (HILBERG, 2016, p.1175). Toda a “linha de montagem” estava lubrificada para ser eficaz na coleta, aproveitamento e destinação. Qualquer indício de burla a operação era considerado um crime contra o Estado (HILBERG, 2016, p.1179).

A canalização dos bens de maior valor (que incluíam, dinheiro, joias e itens de ouro) eram enviadas para o Reichsbank, cuja operação demandava a colaboração de diversas organizações, e eram devidamente encaminhados às agências coordenadas pela *Wirtschaft-Verwaltungshauptamt* (WVHA), ou Escritório Central de Economia e Administração¹²². Assim:

A maioria dos bens de valor, incluindo dinheiro, joias, relógios de ouro e dentes de ouro, era devidamente enviada ao *Reichsbank*, principal banco da Alemanha, cujo presidente era o ministro da Economia Funk. [...] Abaixo dos vice-presidentes, estavam o *Reichsbankdirektoren*, e cada um era encarregado de determinado aspecto do banco (por exemplo, seguros, câmbio). Ligada ao ou operando em conjunto com o *Reichsbank* havia várias outras organizações:

- O *Golddiskontbank*
- O *Reichshauptkasse* (Tesouro Central)
- O *Reichsrechnungshof* (Escritório de Auditoria)
- A *Preussische Staatsmünze* (Casa da Moeda)
- A *Pfandleihanstalt* de Berlim (Casa de Penhores). (HILBERG, 2016, p.1186-1187).

A distribuição do que era confiscado e depositado nos armazéns era feito da seguinte forma:

¹²² Para mais detalhes consultar o Apêndice A.

As moedas eram retidas pela Divisão de Materiais Preciosos. Ações, títulos e cadernetas bancárias eram transferidos para a Divisão de Títulos. Dentes de ouro eram enviados para a Casa da Moeda no Estado Prussiano para serem derretidos. Joias eram enviadas para a Casa de Penhores de Berlim, onde eram negociadas pelo Amtsrat Wieser (sic). Os rendimentos das vendas de metais e papéis eram depositados no Tesouro. Lá, eram creditados ao Ministério de Finanças em uma conta especial em nome de 'Max Heiliger'¹²³. (HILBERG, 2016, p.1188).

Relacionando o processo de destruição com sua dimensão econômica, quanto mais o extermínio avançava, mais despesas eram geradas e menor os ganhos materiais. Os ganhos das expropriações e confiscos na Alemanha, preliminar ao extermínio, superava em muito as despesas. Era essa contradição que a economia de guerra, combinada com a implementação da Solução Final, gerava. Lembrando que o que os judeus deportados levavam consigo para os campos era de uso pessoal, poucas quantias em dinheiro, joias e roupas (HILBERG, 2016, p.1250), não sendo, portanto, o grosso dos resultados financeiros com as expropriações e confiscos que foram alcançados nas primeiras fases da perseguição. Apesar de tudo, com o encerramento do conflito, toda a violência cometida (sem precedentes na história) não veio acompanhada de uma onda de vingança. Ainda assim, a impotência dos aliados, particularmente da Inglaterra, alimentou a fúria da comunidade judaica no pós-guerra.

Tabela 1. Estatísticas de judeus mortos por causa:

(continua)

Guetização e privação geral:		
Guetos no Leste da Europa ocupados pela Alemanha;	Mais de 600 mil	Mais de 800 mil
Theresienstadt e privação fora dos guetos;	100 mil	
Colônias na Transnístria (judeus romenos e soviéticos).	100 mil	

¹²³ Nome fictício utilizado para abrir contas que se destinavam a receber os fundos e recursos adquiridos com expropriações e confiscos na operação Reinhard (KÁDÁR; VÁGI, 2004, p.118-119).

Tabela 1. Estatísticas de judeus mortos por causa:

(continuação)

Fuzilamento ao ar livre:			1,4 milhão
<i>Einsatzgruppen</i> , Alto Comando da SS e da Polícia, exércitos romeno e alemão em operações móveis;			
Fuzilamentos na Galícia durante as deportações;			
Assassinatos de prisioneiros de guerra;			
Fuzilamentos na Sérvia e em outros lugares.			
<hr/>			
Campos de Extermínio:			
I. Auschwitz;	Mais de 1 milhão	Mais de 2,6 milhões	Mais de 2,9 milhões
II. Treblinka;	Mais de 800 mil		
III. Belzec;	434.508		
IV. Sobibór;	Mais de 150 mil		
V. Kulmhof	Mais de 150 mil		
VI. Lublin (campo principal).	Mais de 50 mil		
		Mais de 150 mil	
Campos com número de poucas dezenas de milhares ou menos.			
Campos de concentração:			
I. Bergen-Belsen;			
II. Buchenwald;			
III. Mauthausen;			
IV. Dachau;			
V. Stutthof e outros.			
Campos de operações de extermínio:			
I. Poliatowa;			
II. Trawniki;			
III. Semlin			
Campos de trabalho forçado e campos de trânsito;			
Romênia;		150 mil	
I. Complexo de Golta e campos de trânsito de Bessárbia.			
		Menos de 50 mil	
Croatas e outros.			
TOTAL			5,1 milhões

Fonte: Hilberg, Raul. A destruição dos judeus europeus (vol II). Barueri, Amariyls, 2016. p.1536-1537.

Quadro 3. Movimento de retorno dos prisioneiros (janeiro/maio de 1945):

Origem:	Destino:
Gueto remanescente da Cracóvia; Campos de trabalho do Governo Geral.	Plaszów
Prisioneiros detidos nos campos de trabalho da Organização Schmelt; Auschwitz; Plaszów.	Gross-Rosen
Eslováquia; Auschwitz.	Sachsenhausen
Auschwitz.	Ravensbrück
Campos bálticos (da Estônia, de Salaspils e de Kaunas, compreendendo o remanescente de Vilna); Auschwitz.	Stutthof
Campos de trabalho do Governo Geral. Auschwitz; Gross-Rosen.	Buchenwald
Auschwitz; Campo das ruínas do gueto de Varsóvia; Stutthof; Trabalhadores húngaros.	Dachau
Auschwitz; Gross-Rosen; Trabalhadores húngaros.	Mauthausen
Holanda; Hungria; Auschwitz; Sachsenhausen; Ravensbrück.	Bergen-Belsen

Fonte: Adaptado de: Hilberg, Raul. A destruição dos judeus europeus (vol II). Barueri, Amarilys, 2016. p.1219.

Mesmo com a criação de Israel, em 1948, o genocídio permanecia carente de uma enunciação adequada. Nem mesmo a expressão “Holocausto” existia (com as finalidades que adquiriu posteriormente), não se tinha concebido algo para dar conta daquele forte sentimento de vazio e incredulidade que os sobreviventes possuíam em relação a capacidade humana de providenciar um sistemático processo de destruição em massa, tão bem registrados pela obra de Claude Lanzmann¹²⁴. O contrassenso esteve expresso até nos momentos finais do conflito, quando aqueles que deveriam ser destruídos eram ordenados a retornarem ao território alemão (Quadro 3), mesmo diante da derrota iminente e prestes a ser ocupado pelas forças aliadas. O resultado estimado foram 5,1 milhões¹²⁵ de assassinatos em pouco menos de seis anos, algo horripilante até para os padrões atuais, mesmo após mais de 75 anos (Tabela 1).

Apesar da Shoah/Holocausto ser um dos genocídios mais bem documentados da história, persistem muitas dificuldades que não permitem a quantificação exata dos seus efeitos sobre os diversos contingentes populacionais. Basicamente as estimativas repousam sobre documentação das políticas nazistas e estudos demográficos (Tabela 2). Segundo o Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, três razões explicam a ausência de um documento-base que fizessem convergir esses dados: a) as estimativas tiveram início em 1942 e se encerraram em 1943 (dezoito meses antes de findar o conflito); b) com a reviravolta no conflito a documentação produzida pelas agências e escritórios nazistas começaram a ser destruídas a partir de 1943; c) com o término do conflito não houve pessoal em número suficiente imbuídos da reconstituição estatística do genocídio. Apenas um estudo focado estritamente no extermínio de judeus foi achado e apreendido pelas tropas americanas¹²⁶. Em relação aos civis de outras origens étnico-culturais (principalmente poloneses e russos [“soviéticos”]) não é possível distinguir aqueles que tenham sido exterminados por razões de “inferioridade racial”, participação na resistência (ou como represália a esta) e perdas “colaterais” em razão de ações militares.

¹²⁴ A coleção Claude Lanzmann está sob a guarda do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos (USHMM). São mais de 185 horas de entrevistas e 35 horas de gravações em locações externas. Cf. <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn1000017>

¹²⁵ Se convencionou apresentar ao grande público a cifra de 6 milhões de judeus mortos, mas os números persistirão como uma incógnita, variando entre 5 e 6 milhões a depender do pesquisador, das fontes e dos critérios de contabilização.

¹²⁶ Essa informação consta na página do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos (“Documenting numbers of victims of the holocausto and nazi persecution”), entretanto não faz maiores menções a qual documento se refere.

Tabela 2. Estimativa do número de mortos na Shoah/Holocausto por grupo:

Grupo	Número de mortos
<i>Judeus</i>	6 milhões.
<i>Civis soviéticos</i>	7 milhões (incluindo judeus soviéticos, já computados na estimativa acima).
<i>Prisioneiros de guerra soviéticos</i>	3 milhões (50 mil soldados judeus).
<i>Civis poloneses não-judeus</i>	1.8 milhão (50 a 100 mil membros da elite polonesa).
<i>Civis sérvios (no território da Croácia, Bósnia e Herzegovina)</i>	312 mil.
<i>Pessoas com deficiências</i>	250 mil (aproximadamente).
<i>Roma (ciganos)</i>	250 mil (aproximadamente).
<i>Testemunhas de Jeová</i>	1.900
<i>Criminosos reincidentes (antissociais)</i>	No mínimo 70 mil.
<i>Adversários políticos alemães e membros da resistência em territórios ocupados</i>	Número indeterminado.
<i>Homossexuais</i>	Centenas, talvez milhares. Número possivelmente contabilizado junto aos antissociais.

Fonte: Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. Documenting numbers of victims of the holocausto and nazi persecution. Disponível em: < <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution> >. Acesso em: 05 nov. 2021.

A celeuma acadêmica sobre qual perspectiva sobre o genocídio seria a mais acertada, os intencionalistas¹²⁷ (que defendem o projeto de extermínio como a própria razão de ser do regime nazista desde os primórdios) versus os funcionalistas¹²⁸ (que argumentam que o genocídio teve um caráter processual, composto de diversas camadas, condicionado pelas circunstâncias históricas, com uma óbvia dificuldade de estabelecer uma relação do tipo “comando-controle”) permanece. O que há de novo é a adoção de ferramentas quantitativas mais avançadas para se trabalhar com os dados existentes. O trabalho do biofísico e professor do Instituto Real de Tecnologia de Melbourne, Lewi Stone, vai no sentido de conferir maior complexidade a essa discussão.

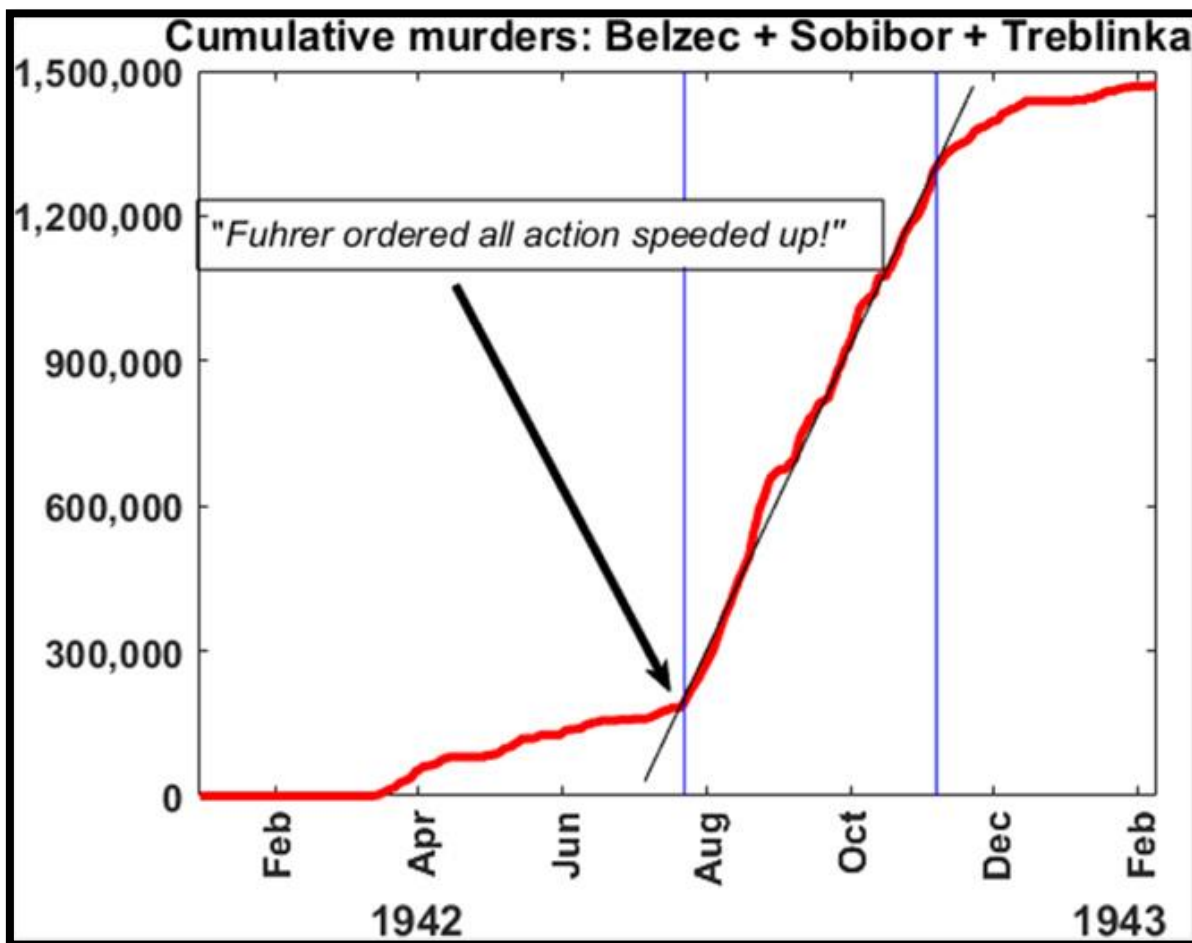
No artigo “Quantifying the Holocaust: hypertense kil rates during the Nazi genocide” (STONE, 2019) ele argumenta, com base na sua modelagem, que o resultado da Operação Reinhard não foi meramente retórico, mas se concretizou numa escalada de letalidade no período entre agosto e outubro de 1942¹²⁹. Stone (2019) aponta para a lacuna na literatura acerca do Holocausto, sobre o peso (e particularidades) dos “campos de extermínios de Reinhard” no genocídio como um todo. Seu estudo se baseou na compilação da deportação de trens para os três campos (Belzec, Sobibor e Treblinka).

¹²⁷ A historiadora representante dessa perspectiva teórica foi a pesquisadora Lucy Schildkret Dawidowicz. Para consultar um importante trabalho organizado por ela: “A Holocaust reader” (1976), basta acessar: < <https://archive.org/details/holocaustreaderl00lucy> >.

¹²⁸ Cujo expoente continua sendo o historiador Raul Hilberg.

¹²⁹ A operação durou 21 meses, entre março de 1942 e novembro de 1943.

Imagem 10. Assassinatos acumulados em Belzec, Sobibor e Treblinka:



Fonte: Stone (2019, p.3).

Além da importância dos dados obtidos por cartões perfurados da IBM, a estrutura logística proporcionada pela *Deutsche Reichsbahn* (Ferrovia Nacional Alemã)¹³⁰ foram fundamentais para a consecução dos planos. O “pulso da morte” (“pulse of death”) pode ser assim sintetizado:

For the two single months of August and September, there were very close to half a million victims each month, who were either gassed to death within hours of arrival at the death camps or shot by the Einsatzgruppen. More broadly, in this 3-month (92 day) period, the data in the graphs indicate that a minimum of 1.32 million victims were murdered by the Nazis, of which 292,000 were murdered by bullets. Hence, not only is Operation Reinhard the largest murder campaign

¹³⁰ A rede ferroviária estatal chegou a empregar mais de meio milhão de funcionários públicos e 900 mil trabalhadores, realizando um total de 480 viagens de deportação, partindo de 393 cidades (STONE, 2019, p.3).

within the Holocaust: It also happened at a remarkably faster pace than previously recognized. (STONE, 2019, p.3)¹³¹.

Na imagem acima (Imagem 10) fica evidente o ponto de inflexão proporcionado após a diretriz para acelerar a Operação Reinhard em 22 de julho de 1942. As linhas azuis representam o espaço de tempo de 105 dias dessa aceleração (entre os dias 22 de julho e 04 de novembro de 1942) (STONE, 2019, p.3). O pesquisador alerta para as impropriedades de comparações realizadas com o genocídio de Ruanda, no qual se buscam essas aritméticas do extermínio. Conclui, atestando que as evidências apontam para “taxas de morte” que representam quase o dobro (83%) das taxas do genocídio de Ruanda. Em apenas três meses ocorreram 25% de todos os assassinatos perpetrados contra os judeus, em que se pode dizer que o genocídio no território do Governo Geral na Polônia foi total (ou seja, representaram 94 a 98% do total de judeus existentes) (STONE, 2019, p.7).

¹³¹ “Durante os dois meses de agosto e setembro, houve quase meio milhão de vítimas a cada mês, que foram mortas com gás horas após a chegada aos campos de extermínio ou fuziladas pelos Einsatzgruppen. De forma mais ampla, neste período de 3 meses (92 dias), os dados nos gráficos indicam que um mínimo de 1,32 milhão de vítimas foram assassinadas pelos nazistas, das quais 292.000 foram assassinadas a balas. Consequentemente, a Operação Reinhard não é apenas a maior campanha de assassinato dentro do Holocausto: também aconteceu em um ritmo notavelmente mais rápido do que se reconhecia anteriormente.”

6. A(RE)PRESENTAÇÃO DA SHOAH/HOLOCAUSTO NOS LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Os livros didáticos aprovados pelo último edital do PNLD 2020, deveriam servir de apoio para que os professores implementassem a educação por competências, previstas na nova base curricular. No caso da habilidade específica da BNCC, referente especificamente ao tratamento de questões relacionadas as “práticas de extermínio” (BRASIL, 2018, p.429)¹³² é interessante - e curioso - assinalar que o holocausto aparece entre parênteses na habilidade, como mais uma prática de extermínio, enquanto os judeus são destacados apenas no objeto de aprendizagem: “Judeus e outras vítimas do holocausto” (BRASIL, 2018, p.428). Isto sugere uma relativa contradição no enfoque que o objeto de aprendizagem/habilidade pretende contemplar; já que aparenta dar ênfase na comunidade judaica, ao mesmo tempo que sugere a possibilidade de se trabalhar com variadas práticas de extermínio.

Sem querer menosprezar - de modo algum - ou fazer alguma equivalência na escala do extermínio de judeus, acreditamos que a proposta contida na habilidade pode oferecer múltiplas formas de abordagem de uma mesma habilidade. O que de certa forma vai ao encontro da filosofia da própria base, que é a de trabalhar em profundidade algumas poucas habilidades sem, no entanto, limitar a possibilidade de tematização dela. Isto nos serve de amparo, por exemplo, se quisermos trabalhar a Shoah/Holocausto em perspectiva, ou seja, como parte de um processo mais amplo de extermínio. Extermínio esse, orientado, fomentado e conduzido pelo regime nazista, muito além das próprias fronteiras da Alemanha (mas também no seu interior), e muito antes da própria Solução Final.

A realidade brasileira, como é notório, no que se refere a recursos para o ensino, permanece precária apesar dos avanços obtidos nas últimas duas décadas. A universalização do livro didático na educação básica, ao menos no ensino fundamental, teve (e continuará a ter) um papel relevante nas práticas didático-pedagógicas, apesar de todas as possíveis críticas que sofreu e ainda sofre. Sua qualidade, por outro lado, foi objeto cada vez maior de intervenções, e sofreu as consequências (positivos e negativos) das políticas de indução que o PNLD promoveu. O Decreto nº 9.099/2017, unificou todos os programas do livro, de modo a

¹³² Habilidade: (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

contemplar a aquisição e distribuição de livros didáticos e literários sob o mesmo programa¹³³, agora chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Antes de ser incorporado e materializado como conteúdo nos materiais didáticos, qualquer tema, acontecimento e/ou processo sócio-histórico precisa de alguma forma estar contemplado nos documentos curriculares (diretrizes, parâmetros, base). Atestado isto, conteúdo e currículo caminham de mãos dadas no que se refere aos livros didáticos, sofrendo necessariamente filtros em razão de circunstâncias, seja do grau de complexidade do livro (se adequado, ou não, ao público-alvo em questão), dos conhecimentos e resistências prévios do professor, e de outros tantos elementos do cotidiano, como já discutidos no capítulo dos saberes profissionais e do trabalho docente.

A curricularização do Holocausto é uma recomendação, para não dizer uma tendência mundial. A UNESCO tem diretrizes e documentos neste sentido, além de ter feito menção a lei porto-alegrense (CAMARGO, 2018, p.87). Como citado anteriormente, a Confederação Israelita Brasileira (CONIB) fez lobby no sentido de incluir a temática na BNCC. Em anos anteriores a discussão, delineamento e homologação da nova base, alguns municípios importantes (principalmente capitais), que possuíam comunidade judaicas e entidades representativas ativas, providenciaram a inclusão do Holocausto em seus documentos curriculares, a exemplo de Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Camargo (2018) pesquisou a respeito da historicização da aprovação da lei nº 10.965/2010, que impôs o ensino de história do Holocausto dentro da disciplina de história na rede municipal de Porto Alegre-RS. O autor coloca duas questões pertinentes, se poderíamos considerar a aprovação da lei uma intervenção no currículo, e se a mesma representaria afirmações de narrativas étnico-raciais (CAMARGO, 2018, p.21). Seu trabalho demonstrou como uma lei de cunho memorial, aprovada com unanimidade pela Câmara de Vereadores, não considerou o parecer gerado pela própria Secretária de Educação (SMED). Para ele,

Ao crer no perigo do fim das suas memórias, a comunidade judaica articula estratégias: primeiro, de preservação e, depois, de reconhecimento social. Além disso, deposita suas esperanças na capacidade, concebida em tese, do Ensino de História como forma de guardar as suas reminiscências do passado através do currículo,

¹³³ Unificando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

dando, portanto, uma funcionalidade e disponibilidade a essa memória. (CAMARGO, 2018, p.67).

Essa curricularização da Shoah/Holocausto, que se converte em conteúdos e estes, por sua vez, se materializam em livros e materiais didáticos, é um desdobramento do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto, realizado no ano 2000. Assim:

4) Nosotros tomamos el compromiso de reforzar **nuestra acción a favor de la enseñanza, de la memoria**, y de la búsqueda sobre el Holocausto, tanto en aquellos países que ya han hecho mucho en la materia como en aquellos que han elegido reunirse a esta acción.

5) Nosotros nos comprometemos a favorecer el estudio del Holocausto en todos sus aspectos. **Nosotros alentaremos la enseñanza sobre el Holocausto en nuestras escuelas** y en nuestras universidades, en el seno de nuestras comunidades y otras instituciones. (FORUM INTERNACIONAL DE ESTOCOLMO SOBRE EL HOLOCAUSTO, 2000, grifo nosso).

A adoção da referida legislação que torna obrigatório o ensino do Holocausto, segundo Camargo (2018, p.138), já veio com vício de origem, ou seja, ela não possui nenhuma previsão de encaminhamento pedagógico. Assim, a lei impõe sua inclusão no currículo do componente de história sem prever discussões e participação para a elaboração de suas diretrizes pelas instâncias devidas (Conselho Municipal de Educação e Conselhos Escolares). Uma outra dimensão sobre a apresentação e a representação da Shoah/Holocausto é relativa ao uso da textualidade de imagens. A autora Rosa Azevedo, que pesquisou sobre o uso de imagens da Shoah nos alerta para seu uso nos livros didáticos. Promovendo uma análise do discurso por meio das imagens, a pesquisadora comenta sobre a complexidade de uso das mesmas, pois, para além de mobilizar a atenção, ela é parte de uma discursividade sobre algo. Seu uso, portanto, teria o potencial para sombrear algumas coisas e ressaltar outras. Assim, nossa cultura imagética proporciona uma representação do passado assentada nessa difusão de imagens sem contextualização e problematização. Para ela, algumas questões seriam postas pelas fotografias nos livros didáticos de história. Assim: “Como chegar ao que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico? Como ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica?” (AZEVEDO, 2016, p.92).

6.1. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (2020)

Para não efetuarmos uma proposição de sequência didática sem observar aquilo que foi contemplado nos livros didáticos, efetuamos uma análise de nove dos onze livros selecionados pelo PNLD 2020. Nossa intenção não foi de elencar todas as seções disponíveis ou efetuar uma comparação da diagramação dos livros, nem teríamos expertise para fazê-lo. Criamos algumas categorias, apenas para organizar nossa reflexão quanto a abordagem realizada pelos livros, acerca das “práticas de extermínio”. São elas: localização no livro, iconografia, glossário, enfoque e ênfase, sugestão de atividades, sugestão de leituras (para os alunos), sugestão de filmes, objeto educacional/QR Code. Cabe ressaltar que os livros didáticos consultados foram os materiais de divulgação (com tamanho reduzido), na sua maioria versões para o professor.

6.1.1. Localização no livro

Os livros “História: escola e democracia” e “História.Doc” foram os únicos exemplares que contemplaram um pequeno texto numa seção, em capítulo referente ao período anterior à segunda guerra mundial. No primeiro caso, o material versava sobre “perseguição a professores, judeus e artistas”, sem, contudo, destacá-lo no sumário (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018, p.50). No segundo caso, tratava sobre “A perseguição aos judeus”, mas indicando no sumário a existência do assunto. A quase totalidade dos livros traz uma sequência linear, em que o Holocausto aparece como derivado estritamente das circunstâncias da segunda guerra, ao menos no que se refere a apresentação contida nos sumários. Em cinco obras o termo Holocausto aparece nomeando alguma seção, apenas em uma obra se utiliza o termo Shoah (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018). Em uma obra, “Vontade de Saber História”, aparece menção a “outras vítimas do Holocausto” (COTRIM; RODRIGUES, 2018). A obra “Inspire – História”, por sua vez, foi a única a apresentar no sumário o “pós-Holocausto”, relacionando o Tribunal de Nuremberg a ONU (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018).

6.1.2. Iconografia

A iconografia é uma parte importante da composição de qualquer material didático, pois, a depender da sua qualidade e contextualização, ela é capaz de suscitar muitas observações e reflexões, tanto por parte do aluno quanto do professor. Uma das possibilidades de apresentação de imagens (fotos, cartazes, infográficos, etc.) é estabelecê-las como marcos temporais da narrativa histórica, intercalando com seções e textos, introduzindo interpretações e aspectos que forem necessários.

A concentração de judeus em áreas cercadas é destacada na imagem do gueto de Lodz, Polônia (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018, p.98). Infelizmente o processo de concentração de judeus em guetos¹³⁴ é precariamente explicada nos livros didáticos ou ausente como conteúdo, assim seria importante que a localização do gueto estivesse registrada em algum mapa. Continuando em relação aos guetos, a resistência no Gueto de Varsóvia aparece em apenas dois livros: “Historiar” e “História.doc” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.125; VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018, 108), a importância da imagem é registrar que a aparente submissão e conformismo nos guetos tiveram momentos de revolta e resistência.

A chegada de mulheres e crianças ao campo de Auschwitz em 1944 é apresentada no livro “Vontade de Saber História” sem apontar sua relação com a lógica de destinação dos prisioneiros para os diversos campos, assim como sua separação por gênero, idade, sua classificação por ofício (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p.146).

A foto guardada no Museu do Holocausto no Canadá, de um cartão de aniversário de uma prisioneira (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.124), apesar de ter um caráter prosaico, e das circunstâncias dramáticas de sua confecção, para fins educativos poderia se articular com várias discussões filosóficas e psicossociais (acerca de subterfúgios mentais e recursos psicológicos relacionados com a resiliência), assim como elementos do cotidiano dos prisioneiros, de modo a trazer outras dimensões relacionadas a vida (e morte) nos campos.

¹³⁴ Os guetos na Polônia e na União Soviética ocupada eram da ordem de mil locais. O primeiro gueto foi o Piotrków Trybunalski, em outubro de 1939 (cf. Enciclopédia do Holocausto. Disponível em: <http://www.encyclopedia.ushmm.org>).

Uma imagem que seria útil para suscitar um debate em sala ou em uma aula expositiva dialogada, seria o teor da visita de moradores de Ludwigslus, Alemanha, à um campo de concentração (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p.147). A discussão sobre o conhecimento público e/ou a recusa em confrontar a realidade pelos alemães, seria muito relevante para articular o caráter da opinião pública na escalada de atos do regime nazista. O “antes e o depois” dos campos, guardam estreita relação com a criação de consensos e consentimentos para com a própria violência instituída como política de Estado.

A necessidade de situar os fatos históricos no território é parte fundamental nos materiais didáticos que se prestam ao ensino-aprendizagem. A cartografia histórica é um meio para proporcionar uma abordagem geohistórica dos fenômenos e processos sociais. O mapa contido no livro “Teláris – História”, apesar de não ser muito atrativo, tem o mérito de ter sido o único a conferir essa territorialidade a Shoah/Holocausto (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p.119)

No livro “Historiar” é apresentada uma das pessoas responsáveis por ajudar judeus a escaparem do extermínio, a assistente social Irena Sendler (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.125). Esses personagens, considerados anônimos mesmo depois da guerra, foram aos poucos tendo suas histórias de vida sendo reveladas e registradas. Suas ações em contextos de radicalização ideológica, de extremismo político, mediante tantos riscos, os levaram a ser homenageados após muitas décadas.

O encontro de sobreviventes do campo de Auschwitz na Polônia, setenta anos do fim da segunda guerra mundial, estabelece uma certa conexão do “presente” com o passado (MODERNA, 2018, p.85). Alguns integrantes aparecem no documentário “O contador de Auschwitz”, em que uma sobrevivente é filmada numa audiência, perdoando o ex-membro da SS, o que causou muita repercussão pela sua recusa em representar o papel de estritamente uma vítima. Isto seria um mote interessante para trabalhar as repercussões do passado nas existências individuais e nas consciências coletivas.

As exposições museológicas são um importante centro de difusão e memoração de processos e fatos históricos. Na imagem dos sapatos de vítimas do Holocausto, presentes no Memorial de Auschwitz, proporcionam um momento privilegiado para discutir a necessidade da memória, o revisionismo, o negacionismo,

as representações sobre o passado e o efeito das conjunturas sobre essas representações (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p.146-147).

Por fim, num esforço mais recente de dar visibilidade a minorias nos processos históricos, o livro “História.doc” traz a imagem de prisioneiros de uniforme com um distintivo que os demarcam como homossexuais (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018, p.111).

6.1.3. Glossário

Os glossários nos materiais didáticos possuem uma importância maior do que a que geralmente se atribui na relação de ensino-aprendizagem. Na rotina do trabalho docente (incluindo os saberes profissionais do “chão de sala de aula”), ao trabalharmos assuntos e temas que possuem jargões e expressões peculiares, essenciais para a apreensão do conjunto desses mesmos assuntos e temas, dificilmente “os tempos” da escola” (leia-se: implicações indiretas dos sistemas escolares e gestão escolar sobre a gestão da sala de aula, na figura do professor atomizado) permitem que se possa perder o foco da programação diária, em detrimento do cronograma e do tempo cronometrado.

Dito de outro modo, temos de entregar aquilo que nos propusermos (ou que fomos induzidos a entregar) sob o risco de atrasar o calendário escolar. Assim, a relação ensino-aprendizagem está sempre tensionada entre tarefas que devo alcançar, muitas vezes para atender expectativas estranhas ao aprendizado, e a interação profícua entre alunos, conteúdos, novos temas e professores. A sensação de que algo sempre escapa é uma constante do trabalho docente. A rotina imposta, um calendário ritualizado como a pedra angular da vida escolar (incluindo as famílias que demandam “ter onde deixar os filhos”), convive lado a lado com constantes alterações dos “tempos da escola” para atender demandas outras que não a do ensino-aprendizagem, apesar de toda retórica que sempre a sustenta.

Voltando ao glossário, e a sua incorporação nas dinâmicas didático-pedagógicas, temos de comentar o potencial de reapropriação de “jargões e expressões peculiares”. Como é notório, o código linguístico dos mais variados grupos sociais converte a linguagem numa espécie de demarcação sociocultural, sendo, portanto, uma forma de identificar aqueles que possuem o repertório simbólico que é capaz de distinguir os “de fora” dos “de dentro”. Essa recorrência a jargões pode tanto

indicar o nível de complexidades e sofisticação teórica, teleológica, deontológica, de uma área do conhecimento ou campo profissional, quanto indicar expressões socioculturais da distinção entre pares e entre “leigos” (“não-iniciados”) acerca daquilo que se considera essencial para identificar um igual. O recurso a tais expressões é corriqueiro e internalizado no meio militar (talvez por isso a atração das escolas cívico-militares), nas profissões regulamentadas, em modalidades esportivas, etc..

O uso de jargões e expressões marcantes, convertidos em um glossário, poderiam facilitar a compreensão por parte dos alunos, já que eles tendem a internalizar tais palavras por meio de “brincadeiras” promovidas por eles mesmos, entre si, ou pela memória afetiva, fazendo conexões relevantes com suas experiências e subjetividades. Tal sistematização poderia constituir uma espécie de “vocabulário controlado” destinado às aulas de história, se prestando a conferir um sentido de unidade ao conjunto das aulas que irão ser conduzidas por meio de sequências didáticas. Isto modificaria substancialmente a forma como encaramos tal vocabulário como sendo parte daquilo que é a quintessência dos iniciados, no caso profissionais de história. De alguma forma estaríamos promovendo a cultura histórica pelo simples fato de incentivarmos os alunos a mobilizarem o vocabulário, seja dentro das suas circunstâncias e tempos, quanto de seus interesses e inclinações.

Uma forma de verificar isso é por intermédio do uso de bordões, seja por personagens de telenovelas, por humoristas, por jornalistas experientes, por comentaristas esportivos. A conversão do vocabulário em “bordão” talvez possa conferir ao glossário uma vivacidade que a proporcione uma internalização mais efetiva de alguns conceitos, categorias e ideias. Mas essa reapropriação do glossário é algo que pertence a própria interação, sempre imprevisível e aberta, entre professores e alunos.

Dito isto, o que queremos dizer é que a presença de glossários nos próprios livros didáticos, pensados e organizados de forma lógica, contemplando aspectos fundamentais de determinada unidade do livro e/ou atividade definida para o dia de aula, podem facilitar e ampliar o potencial de apreensão dos conteúdos e/ou interesse pela temática. É sempre bom lembrar, principalmente para os que ainda não compreenderam ou internalizaram os desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem, os(as) alunos(as) ao passarem mais de uma década institucionalizados absorverão e tomaram para si, apenas aquilo que lhes aprouver, lhe interessar, o que for marcante. O risco é a ocorrência de um *trade-off* (custo de

oportunidade) entre aquilo que é minha atividade-fim na gestão da sala de aula, e aquilo que lhe dá suporte, a saber: domínio de vocabulário e apreensão de novos.

Agora vamos para a análise dos livros didáticos propriamente. Dos nove livros didáticos analisados, nos capítulos e subdivisões que tratam direta e/ou indiretamente das práticas de extermínio e da Shoah/Holocausto, três não possuem palavras e expressões definidas nos seus glossários e/ou seções correspondentes (BOULOS, 2018; COTRIM; RODRIGUES, 2018; DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018).

As palavras, no geral, não se repetem, mas abordam aspectos sociais e temporalmente diferenciados. As palavras que mais aparecem são “espaço vital”, algo mais ligados aos pressupostos ideológicos e geopolíticos do regime nazista (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018; MODERNA, 2018) e “genocídio”, terminologia de cunho jurídico-normativo, relacionado a iniciativa de se nominar o fenômeno (complexo) do extermínio em massa (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018; VICENTINO; VICENTINO, 2018).

As outras palavras que tiveram sua explicação em glossários, foram: “raça ariana”, “esterilização”, “eutanásia”, “gueto”, “Holocausto”, “bode expiatório”, “homofóbico”. Na atribuição dos seus significados os glossários cometem alguns equívocos, mas nada que lhe retirem sua importância na apreensão dos conteúdos. A expressão “raça ariana” também sofreu uma redução de seus significados no glossário. Reduzir o significado não é o mesmo que simplificar sua explicação. O termo é definido de forma empobrecida ao dizer, por exemplo, que a “raça ariana” era uma classificação destinada a identificar “os indivíduos altos, loiros e fortes”, sendo uma “classificação ideológica e não científica” (MODERNA, 2018). Isso descontextualiza todo processo sócio-histórico da produção científica e da circulação das ideias¹³⁵, sugerindo - implicitamente - uma falsa oposição (ideologia versus ciência).

¹³⁵ Caberia, portanto, aos historiadores (e professores de história) confrontar (no sentido de tensionar) essas representações do passado, levadas a cabo por diversos grupos de interesse, que tentam imputar a tudo que foi feito na história científica (e pesquisadas pelos historiadores em diversas subáreas: história da saúde, história da medicina, etc.) ao mero empirismo, à pseudociência, etc.. Uma forma, talvez, de exorcizar e purificar a ciência (e diversas profissões) de possíveis constrangimentos e contestações, causados por fatos e processos que “fugiriam a regra” do fazer científico, quando na verdade a ciência nunca esteve imune as circunstâncias e conjunturas políticas, econômicas e sociais. Assim, que haja este esforço por parte de cientistas e pesquisadores, que queiram preservar o cânone e seus status ocupacionais nas hierarquias profissionais (representantes de conselhos profissionais, sociedades de especialidades médicas, etc.), é compreensível. O que não é admissível, é isto estar expresso num livro didático de história, desconsiderando tudo o que já foi produzido e discutido na

O único livro que traz o termo “eutanásia” perdeu uma ótima oportunidade para circunscrever a eutanásia¹³⁶ no regime nazista como parte de um processo mais amplo de demopolítica, contribuindo para a abordagem dos “processos de extermínio” previstos na BNCC. Por mais perturbador que pareça, as experimentações e aplicações dos saberes científicos da época (cruéis e desumanos, diga-se de passagem) foram levados a cabo com o próprio povo, foi a ciência levada às últimas consequências (e inseqüências). O glossário, até em razão da sua finalidade de elucidar termos dentro de um domínio estrito do conhecimento, no caso a história, deixou escapar essa oportunidade.

Na explicação sobre guetos, os autores indicam se tratar apenas de “área fechada de uma cidade, fortemente policiadas” (BRAICK; BARRETO, 2018). Contrariando a própria definição da Enciclopédia do Holocausto¹³⁷, que diz que os guetos eram de três tipos (ou finalidades), o glossário simplifica ao afirmar que eram guetos fechados, exclusivamente.

Por fim, o termo “homofóbico”. Seria no mínimo problemático tentar transpor vocabulários do presente retrospectivamente. Se a perseguição a pessoas ou grupos, com condutas e orientações afetivas e sexuais, ocorreu em diversas sociedades humanas, em diferentes tempos e espaços, isto valida uma história comparativa e retrospectiva com determinado objeto de pesquisa. O risco do anacronismo é sempre uma constante, mal comparando seria como tratar o extermínio de judeus como equivalentes em todos os registros históricos, com as mesmas causas, justificativas, características, utilizando-nos do termo “antissemitismo”¹³⁸. Este complexo (e polêmico) exercício de caráter teórico-metodológico não é o escopo do nosso

historiografia, ainda que não se deseje fazer uma mera transposição didática do saber acadêmico para um artefato pedagógico.

¹³⁶ Lembrando que a eutanásia nos últimos tempos tem sido, cada vez mais, objeto de discussões éticas e bioéticas. O avanço da medicina, e dos cuidados médicos, trouxeram importantes questões (em aberto) sobre a manutenção da vida de modo ininterrupto, com suportes extracorpóreos. Poderíamos nos perguntar, ao menos como exercício intelectual: abordagens genéricas como essa da eutanásia, não acabam truncando debates que são de naturezas diferentes, ainda que possam ser articulados?

¹³⁷ “Durante a segunda guerra mundial, os guetos eram regiões urbanas, em geral cercadas, onde os alemães concentravam a população judaica local, muitas vezes de outras regiões, e a forçava a viver sob condições miseráveis. [...] Havia três tipos de guetos: guetos fechados, os guetos abertos, e os guetos de destruição” (cf. Enciclopédia do Holocausto, disponível em: <http://www.encyclopedia.ushmm.org>).

¹³⁸ Sem adentrar em minúcias, o termo antissemitismo foi cunhado pelo jornalista alemão Wilhelm Marr no final do século XIX. Está contida no título do livro *Zwanglose Antisemitische Hefte*.

trabalho, mas suscita um aspecto importante de ser considerado futuramente na reflexão sobre a produção de materiais didáticos, que prevê a abordagem de minorias sociais e, até pouco tempo, era devidamente tratado na legislação, além de reivindicado por alguns movimentos sociais.

Assim, compreendemos o poder das palavras ao contribuírem para instituir a realidade, no sentido de que nomear é conferir qualidades, propriedade e sentidos. A seleção e ordenamento de algumas dessas palavras no interior dos materiais didáticos pode auxiliar na tarefa (sempre árdua) de apresentar circunstâncias e fenômenos que não foram vivenciados, e que devem ser “re”vivenciados na forma de narrativas históricas bem fundamentadas e apoiadas em adequadas sequências didáticas.

6.1.4. Enfoque e ênfase

Nossa proposta foi verificar se haveria fios condutores que tornassem a narrativa dos livros coerentes (ainda que pudessem estar equivocados). Quatro dos nove livros analisados não forneceram subsídios nem mesmo para que pudéssemos efetuar uma breve crítica ou identificar algum traço marcante. O livro didático “História: escola e democracia” deu ênfase a uma perspectiva mais estrutural para explicar as condições de nascimento, fortalecimento e expansão no nazismo, e seus desdobramentos. A desconsideração de fatores (e fatos) internos importantes, delega a crise da bolsa de 1929 os mecanismos para os desdobramentos posteriores, inclusive o rompimento da ordem democrática alemã (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018). O livro didático “Estudar história: das origens do homem à era digital” enfocou o Holocausto, centrado numa narrativa do campo de concentração de Auschwitz, sem dar uma dimensão da escala industrial (e geográfica) do extermínio (BRAICK; BARRETO, 2018). O livro didático “Araribá Mais: história” apresenta uma narrativa desconexa, desconsiderando a decisão pela “Solução Final”, libertação dos campos e o pós-Holocausto (MODERNA, 2018). O livro didático “Historiar” contemplou, de forma sintética, os diversos aspectos relacionados a Shoah/Holocausto, entretanto permaneceu uma certa desconexão acerca dos processos que desembocaram no extermínio, assim como desdobramentos posteriores (COTRIM; RODRIGUES, 2018). O livro didático “História.doc” nos trouxe uma abordagem um pouco diferenciada. Articulando elementos biográficos (Pierre

Levi e Salomon Perel) com elementos contextuais e estruturais, o livro propõe uma perspectiva que atrela memória, história e historiografia. Como mérito buscou incluir e destacar a presença de minorias (homossexuais) na condição de prisioneiros do regime, sem, contudo, oferecer maiores problematizações destes encarceramentos (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018).

6.1.5. Sugestão de atividades

Para os sistemas de ensino e as gestões escolares, as atividades (ou qualquer nome relativo a alguma espécie de avaliação) são considerados quase como sinônimo de aprendizagem. A sedução da medição, da quantificação, da mensuração, rege as rotinas da escola desde os primórdios e tem se intensificado com a proliferação de avaliações internas e externas. É como se só houvesse aula (e aprendido) se houvessem exercícios, testes, provas, trabalho, deveres¹³⁹. Uma visão reducionista do fazer docente, que busca relacionar despesas públicas com (pretensos) resultados, numa perspectiva econométrica da educação.

No que se refere propriamente ao levantamento das atividades propostas nos livros que compõe o PNLD 2020, quatro livros didáticos não apresentaram ou recomendaram nenhuma atividade relativa as “práticas de extermínio”. No livro “História: escola e democracia” é sugerido a confecção de um pequeno dicionário, entretanto com apenas uma palavra referida ao Holocausto (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018). No mesmo livro, é requerido o registro de impressões no caderno, de um fragmento de texto de Pierre Levi (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018, p.104).

O livro didático “Estudar história: das origens do homem à era digital” trouxe duas sugestões de atividade. A primeira delas, que se desmembra em duas questões para serem respondidas no caderno, solicita algo extremamente genérico, o que não quer dizer que não seja útil, de pedir para alunos identificarem nos distintivos de classificação dos prisioneiros do campo de Auschwitz, aspectos que seriam próprios do regime nazista (BRAICK; BARRETO, 2018, p.109). Na questão subsequente é pedido ao aluno que comente sobre a importância de transformar o campo de Auschwitz em Memorial e Museu, e declará-lo como Patrimônio da Humanidade

¹³⁹ É possível que um aluno passe por centenas de avaliações na escolaridade formal sem nunca ter refletido eticamente sobre o que fez e o que aquilo significou para ele.

(BRAICK; BARRETO, 2018, p.109). A segunda atividade solicita a leitura de um fragmento do texto da filósofa Hannah Arendt, para responder o significado dessa concepção da filósofa e suas implicações no seio da comunidade judaica (BRAICK; BARRETO, 2018, p.114). Essa relação entre presente/passado é uma contribuição importante para uma leitura sobre o passado que não despreza as peculiaridades das conjunturas nessas interpretações.

No livro didático “Inspire história”, os autores trouxeram um documento para sugerir uma atividade assentada na análise de fonte primária, no caso a lei de proteção do sangue e da honra alemães (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018, p.95). No livro didático “Vontade de saber história”, os autores sugerem que os alunos produzam um texto sobre como aconteceu o Holocausto e suas consequências, na perspectiva dos direitos humanos (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p.147). Numa segunda proposta de atividade são fornecidos dois fragmentos de textos de historiadores. As questões relativas aos textos induzem os alunos a procurarem contrastar os dois textos, buscando informações em ambos os textos (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p.152-153). No livro didático “História.doc” os autores optaram também por apresentar um documento para que os alunos pudessem refletir e responder sobre “os direitos” dos judeus alemães durante o regime nazista (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018, p.93). Mais adiante, os autores propõem (sem oferecer maiores orientações) uma pesquisa sobre as “raças inferiores”. A proposta em si é positiva por indicar que as práticas de extermínio vão além do Holocausto em si (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018, p.96). Por fim, os autores propõem uma atividade em grupo com a temática da resistência dos judeus durante o regime nazista (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018, p.108).

6.1.6. Sugestão de leituras

A sugestão de livros paradidáticos, independente do gênero literário, é parte importante dos livros didáticos, já que podem suscitar novas leituras, além de permitir a personalização da experiência dos alunos com algumas temáticas, e auxiliando na formação de “leitores-fruidores” (BRASIL, 2018).

Nos livros didáticos verificados, três deles não possuem sugestão de leituras que abordem ou introduzam na temática da Shoah/Holocausto, do regime nazista, etc. O livro didático “História: escola e democracia” trouxe os seguintes títulos: i) “Os

diários de Victor Kemplerer: testemunho clandestino de um judeu na Alemanha nazista (1933-1945); ii) “Propaganda e persuasão na Alemanha nazista”; iii) “Imagem, tempo e movimento: os afetos alegres no filme O triunfo da vontade de Leni Riefenstahl”; iv) “Nazismo: política, cultura e holocausto”; v) “O nazismo: história de um sobrevivente”. Foi o livro com maior número de sugestões de leituras, entretanto cometeram alguns exageros e equívocos. O primeiro título é uma obra de quase 900 páginas, classificada como literatura de testemunho, cuja complexidade, extensão e teor não atendem ao público-alvo de 9º ano do ensino fundamental. O terceiro título é resultado de uma tese de doutorado, também não sendo destinada ao público de educação básica. O segundo, o quarto e quinto títulos são voltados ao público em questão, mas dependem da sua disponibilidade das redes de ensino (bibliotecas escolares e salas de leitura), o que pelas suas datas de publicação não parece ser o caso (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018).

O livro didático “Araribá mais: história” tem como sugestão de leitura o premiado livro de ficção “O menino do pijama listrado”, obra que deu origem a um filme. O livro didático “Inspire história” indicou duas obras relacionadas com Anne Frank: i) Eu sobrevivi ao Holocausto: o comovente relato de uma das últimas amigas vivas de Anne Frank (KONIG, 2015); ii) O diário de Anne Frank em quadrinhos (FOLMAN; POLONSKY, 2019). O livro didático “Historiar” também recorreu ao diário de Anne Frank. O livro didático “Teláris história” recomenda o “Diário de Anne Frank” e o *graphic novel* (história em quadrinhos) “Maus: a história de um sobrevivente” (MODERNA, 2018). O livro didático “Histórica.doc” sugere o título “O violino de Auschwitz”.

Como podemos notar, podemos dividir as escolhas das sugestões em quatro grupos. O primeiro de obras acadêmicas, o segundo grupo de obras paradidáticas, um terceiro de memórias/diário e o último composto de obras ficcionais.

6.1.7. Sugestão de filmes

Pela experiência de sala de aula, a recomendação de filmes inteiros é bem problemática por várias razões. A possibilidade de indicação de filmes esbarra, por exemplo, na sua disponibilização gratuita, no bloqueio de endereços eletrônicos pelo YouTube, na duração da aula em si, etc. O interessante seria ter cenas catalogadas por cena e demarcadas em seu tempo/duração, isso facilitaria muito seu uso como

recurso didático em sala. Dos nove livros didáticos, quatro não ofereceram nenhuma sugestão de filmes. Não é objeto dessa seção analisar a qualidade ou roteiro dos filmes, apenas um breve panorama das sugestões.

No livro didático “História: escola e democracia”, são indicados três filmes, são eles: “Arquitetura da destruição”, “A lista de Schindler” e “Ida”. Basicamente as produções abordam, tomando o Holocausto como referência, uma antes, durante e um depois, respectivamente (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018). No livro didático “Inspire história” são sugeridos três filmes: “A vida é bela”, “O menino do pijama listrado” e “Little boy: além do impossível”, sendo este último sem correspondência com a temática (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018). O livro didático “Teláris história” sugere, por sua vez, o filme “o pianista” (VICENTINO; VICENTINO, 2018). O livro didático “Historiar” indica o filme argentino, único título sul-americano dentre todos os verificados, sobre a circulação de Josef Mengele no continente. Também sugere o filme “O menino do pijama listrado” a versão cinematográfica do *best seller* (COTRIM; RODRIGUES, 2018). Por fim, o livro didático “História.doc” repete a indicação do filme “A vida é bela” e também sugere o título “Os meninos que enganavam nazistas” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA, 2018).

6.1.8. Objetos educacionais e QRCode

As coleções, na sua maioria, optaram por não apontar objetos educacionais e/ou o uso de QRCode para fornecer outras experiências. No livro didático “História: escola e democracia” foram sugeridas duas opções, uma para saber mais do campo de concentração de Auschwitz, outro para conhecer o museu do Holocausto (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF 2018, p.99). No livro didático “Estudar história: das origens do homem à era digital”, é disponibilizado o acesso para conhecer mais a história de Anne Frank (BRAICK; BARRETO, 2018).

Numa consulta breve a Biblioteca Internacional de Objetos Educacionais demonstrou que essa importante política educacional está paralisada ou foi extinta. Um repositório de Objetos Educacionais Digitais (OED) seria de grande valia para organizar, sistematizar e armazenar o material que fosse disponibilizado em formato aberto, qualificando e apoiando os sistemas de ensino e os profissionais de educação. Ao que parece isto fica a cargo de plataformas dispersas, ligadas as editoras, sem maiores níveis de exigência e esforços de divulgação e disponibilização.

Como pudemos demonstrar, os livros estão estruturados por grandes eixos temáticos (o que difere pouco da tradicional repartição usual de capítulos em sequências lineares de tempo) e prejudicam a que o professor se organize pelas habilidades a serem alcançadas. A lógica, portanto, não é a de um planejamento assentado dos objetivos educacionais (expressos nos verbos, que indicam o grau de complexidade da ação a ser desenvolvida pelo aluno), mas sim no conteúdo. Por exemplo, se o trabalho docente com os estudantes deve ser guiado pela consecução das habilidades como: “descrever” e “contextualizar” práticas de extermínio (Holocausto), o material disponível - e a sua estrutura - deve proporcionar meios e ferramentas para que o aluno tenha condições de efetuar desde a operação mais simples (a “descrição”) como a mais complexa (a “contextualização”).

Na perspectiva do ensino de história e da consciência histórica, isso deve incluir os pressupostos teórico-conceituais já comentados anteriormente, a saber: a inclusão (e fusão) das operações mentais que configuram a formação histórica de sentido na aprendizagem histórica (experimentação, interpretação, orientação e motivação). De forma a permitir o desenvolvimento das respectivas competências, próprias da didática da história (competência *experiential*, competência *interpretativa*, competência *orientadora* e competência *motivadora*).

Ainda que esta seja uma tarefa própria do professor do componente curricular, seria importante verificarmos as mudanças que prometem se efetivar nas coleções didáticas para o próximo ano (2022), na quais novas reformulações, em alinhamento como a educação por competências e habilidades, devem aparecer de modo mais cristalizado, ao menos é o que se espera. Em todo caso, vale ressaltar, que nenhum produto ou recurso substitui um profissional de educação bem formado e que se apropriou dos pressupostos e princípios, teóricos e filosóficos, de sua atividade e área de conhecimento-mãe. Mesmo com toda precariedade, conservadorismo e autoritarismo que marcam a educação, um aspecto fundamental sustenta a exigência de uma formação contínua e de longa duração (mas também de qualidade), a manutenção da autonomia docente por intermédio da capacidade de manobrar dentre muitos interesses exógenos a formação integral dos nossos alunos, alheias ao próprio ensino de história enquanto uma modalidade própria do ato pedagógico.

6.2. DIRETRIZES E ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOAH/HOLOCAUSTO

A necessidade de nortear nossa proposição de sequências didáticas nos levou a buscar diretrizes para o ensino da Shoah/Holocausto nas principais instituições que se dedicam ao tema. O Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos (USHMM, na sigla em inglês) tem exercido o papel de principal instituição norte-americana (e uma das maiores do mundo) na guarda, preservação e arquivamento de material relativo ao Holocausto, na pesquisa e disseminação de novos conhecimentos acerca do fenômeno, na realização de eventos e no apoio a projetos de divulgação científica. Além disso, o USHMM tem contribuído com ações de cunho educacional e didático-pedagógico, tendo fornecido as diretrizes que norteiam boa parte dos currículos escolares nos Estados Unidos, quando o tema se refere ao Holocausto.

As diretrizes estão divididas em dez recomendações (Quadro 4). A primeira delas sugere que partamos de uma definição mínima do Holocausto, de forma a situar os alunos na história e criar as bases para compreensão de seus desdobramentos. No material de referência da página do USHMM está essa definição (que não se confunde com um glossário). Nessa definição se contemplam outros grupos atingidos, a etimologia da palavra, a questão racial, a experiência anterior da eutanásia, a campanha do leste, as campanhas móveis de extermínio, as instalações fixas de extermínio e as marchas da morte.

A segunda diretriz orienta que nossas abordagens não devem tratar a Shoah/Holocausto de modo fatalista, ou seja, como se inevitável fosse. É importante alertar os alunos que esse, inclusive, é um problema para a própria historiografia e o fazer do pesquisador. Interpretar o acontecimento ou os processos sócio-históricos a partir do seu desfecho é um erro, é importante deixar isso claro para os alunos. Neste sentido é como se providenciássemos um exercício contrafactual, mas no sentido inverso, ou seja, aconteceu, mas poderia não ter acontecido. Para alunos de educação básica é relevante destacar que as coisas não são inevitáveis, apesar de serem forças sociais que carregam os indivíduos para determinadas condutas. O fatalismo é antessala do imobilismo e da apatia política e social.

A terceira diretriz se refere a problematização das condutas individuais em contextos dramáticos e de escassez de informação. Evitar “se livrar” de perguntas incômodas com respostas convenientes, elas escamoteiam a riqueza pedagógica advinda da própria complexidade da situação. Destaque as formas de informação e

comunicação da época (carta, telégrafo, telefone, rádio), sua distribuição pelas sociedades¹⁴⁰, o impacto da guerra na crise de refugiados e os fluxos migratórios, etc. Comente sobre o pânico gerado com os boatos dos francos atiradores¹⁴¹ nas tropas da campanha do leste. Introduza a dimensão segregadora do regime nazista e o “desaparecimento” da paisagem dos cidadãos alemães de ascendência judaica. Transmita essas ambiguidades do período, trazendo escalas de análise que não anulem suas peculiaridades.

A quarta diretriz recomenda que sejamos precisos na linguagem. É sempre bom lembrar que a dificuldade com a nossa língua ainda é uma realidade na educação básica. O vocabulário também tende a oferecer significados distintos em alguns contextos regionais. Pergunte o que é o significado de uma palavra antes de dar continuidade a explicação. Traga a discussão das características pessoais e das diferentes reações em situações-limite.

Não se anseia uma psicologização das respostas individuais, mas é importante demonstrar que as pessoas são diferentes e podem reagir de modo inesperado em contextos diferentes. Recomenda-se, e isto averiguamos na literatura, que é desejável abordar a diversidade cultural, religiosa, social, do que chamamos genericamente de “judeus”. Sua assimilação e ascensão social não foi equivalente em todos os lugares, suas tradições não eram as mesmas, nem todos eram judeus praticantes da religião, muitos possuíam casamentos com pessoas de outras religiões.

Desconstrua essencialismos que ajudam a perpetuar a ideia de que “judeus” são exatamente a mesma coisa, assim como demonstre que as condutas de seleção dos “racialmente superiores” tinham variações e critérios que não foram exatamente “coerentes” no decorrer do tempo. Isso demonstra o caráter altamente “ensaístico” das doutrinas raciais e sua dimensão experimental enquanto um projeto radical de engenharia social.

¹⁴⁰ Pode parecer trivial, mas centenas de massacres cometidos na campanha do leste permanecem invisibilizados ou desconhecidos, já que se localizam em regiões isoladas, rurais. Para os alunos de hoje o estranhamento pode ser uma boa estratégia, considere a perseguição legal de criminosos após tanto tempo decorrido do fim da guerra. Indique as pesquisas acadêmicas e as exumações para compreender as características das campanhas móveis de extermínio na Polônia, Ucrânia, Bielorrússia Letônia, etc.

¹⁴¹ Interessante notar que nas redes sociais, ainda hoje, se usam os franco-atiradores como propaganda de regimes políticos e de resistência nacional. Vide o notório “Morte Branca” da Finlândia (o atirador Simo Häyhä) e as mulheres “estouradoras de miolos” da União Soviética.

A quinta diretriz trata especificamente das fontes de informação, a problematização das fontes, enquanto experiência, não deve ser subtraída dos alunos. Incentivar a problematização das fontes, reconhecendo quem as produz, os interesses subjacentes, seus destinatários, sua recepção, se existem omissões deliberadas e quais as possíveis razões para isso, como é possível utilizar tais fontes para interpretar os acontecimentos e processos sociais.

A sexta diretriz, acertadamente, nos requer um cuidado com comparações. É bom lembrar que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo, ainda que essa realidade seja diferenciada em cada região ou lugar do país, é razoável supor que o sofrimento não se trata de mera estatística sobre uma superfície plana. Portanto, sejamos profissionais e parcimoniosos em emitir juízos que façam equivalências e correspondências de processos sociais distintos. Genocídios com maior precariedade de fontes acessíveis aos docentes, pode ensejar impropriedades no anseio de alcançar uma analogia útil.

A sétima diretriz exige que promovamos uma reflexividade e uma articulação dos contextos históricos a luz daquele pretérito que o antecedeu (a formação histórica de sentido daquele momento histórico), antes do desenrolar da perseguição e da segregação propriamente. Para situar as possibilidades de contestação, fuga e resistência daqueles sujeitos históricos, é importante considerar de quem, e em qual lugar, eles estavam referidos. Indicando em além das conjunturas, os riscos e dilemas envolvidos, as possibilidades de ação, as consequências esperadas, não esperadas e indesejáveis. O mesmo podendo ser considerado no tratamento daqueles que vieram em não converter as vítimas (e sobreviventes) a mera condição de vítimas, sob risco de reduzi-las a sua experiência do extermínio. Vale aquela máxima: “O que eu fiz com o que fizeram de mim?” (parafrazeando o filósofo Jean Paul Sartre).

A oitava diretriz orienta quanto ao fetiche de reduzir a Shoah/Holocausto aos seus números, isso desumaniza as vítimas, e não garante que haja inteligibilidade sobre a violência perpetrada. Recomenda-se, portanto, não se limitar a oferecer quantificações e proporções do extermínio, numa espécie de aritmética do genocídio. Neste sentido é que a literatura de testemunho, relatos e textos memorialísticos ajudam por proporcionarem as idiossincrasias no interior de experiências coletivas. Mesmo a dimensão quantitativa pode nos ajudar a compreender vivências e trajetórias individuais se fizermos a devida contextualização, para isso é importante que não nos deixemos seduzir pelo dado

como explicação, pretensamente objetiva, da realidade social daquele presente-pretérito.

A nona diretriz é um alerta para uma certa “romantização” da história, algo que equivale a opção por narrativas épicas, que acabam por relativizar a escala e dimensão do extermínio e os interesses envolvidos. Por isso, trate todos os envolvidos como sendo portadores de alguma agência, não como meros reflexos de uma superestrutura abstrata ou de uma cadeia de comando e controle. Mesmo numa economia de guerra e num regime totalitário, sempre tem algo que escapa. Um exemplo clássico é a utilização do filme “A lista de Schindler”, em que toda a personalidade (e ambiguidades) do protagonista é atenuada pelo seu papel no resgate de seus trabalhadores em condições análogas à escravidão, reduzindo toda teia de interesses comerciais envolvidos nas transações com prisioneiros de campos de concentração. O que mereceria ser problematizado e destacado, caso se optasse pelo citado filme como um recurso para análise fílmica. É sempre recomendável lembrar que roteiros tradicionais buscam garantir pequenos momentos de júbilo e excitação, conciliando-os num enlace próprio para nos conduzir até um ápice (geralmente de caráter glorioso, finalístico e apoteótico). Muitas das estratégias utilizadas são derivadas de conhecimentos neuropsicológicos que tem o potencial de gerar memórias afetivas duradouras, algo que mereceria ser mais bem compreendido no âmbito dos programas de pós-graduação profissional e no ensino de história (com implicações diretas na concepção dos produtos).

A décima diretriz está diretamente relacionada com a necessidade de atender aspectos legais e preservar a integridade emocional e psíquica dos alunos. A escolha de materiais demanda, além de critérios metodológicos, em consonância com os objetivos que almejamos alcançar, uma forte dimensão ética na avaliação dos recursos a serem utilizados e das dinâmicas adotadas. Um equívoco comum, pela pretensão de ter uma aula “inovadora” e “moderna”, mas que gera muitas polêmicas e problemas, é a inclinação para promover “vivências”. Essa noção de vivência aplicada a educação e ao ensino de forma indiscriminada, tende a banalizar o tratamento de assuntos e temas sensíveis. Existem limites éticos e morais com essa forma “entretenizada” de ensino da

Shoah/Holocausto¹⁴². Muito destas iniciativas se amparam numa retórica que exalta a necessidade de inovação pedagógica, de indução à proatividade (de alunos e professores), da constante exigência de conferir uma “ludicidade”, de promover uma “gamificação” dos assuntos e temas escolares.

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(continua)

<p>Defina o termo “Holocausto”</p>	<p>Uma definição historicamente precisa do Holocausto é essencial como parte de uma lição ou unidade bem-sucedida. <u>Definir o Holocausto no início de uma unidade fornece aos alunos uma base a partir da qual eles podem explorar mais a história e sua influência duradoura, identificando quem estava envolvido e colocando a história em um contexto geográfico e temporal.</u> Ele fornece aos alunos uma base sólida para confrontar a questão: <u>"O que foi o Holocausto?"</u></p>
<p>O Holocausto não era inevitável</p>	<p>O Holocausto ocorreu porque indivíduos, grupos e nações tomaram decisões de agir ou não. Focar nessas decisões leva a percepções sobre a história e a natureza humana e estimula o pensamento crítico. <u>Só porque um evento histórico aconteceu, e está documentado em livros didáticos e em filmes, não significa que tenha que acontecer.</u></p>
<p>Evite respostas simples para perguntas complexas</p>	<p>A história do Holocausto levanta questões difíceis sobre o comportamento humano e o contexto em que as decisões individuais são tomadas. Desconfie da simplificação. Em vez disso, procure transmitir as nuances desta história. <u>Permita que os alunos pensem sobre os muitos fatores e eventos que contribuíram para o Holocausto e que muitas vezes tornaram a tomada de decisões difícil e incerta.</u></p>

¹⁴² Isso nos faz lembrar da intervenção estética YOLOCAUST (acrônimo da sigla em inglês Yolo, que significa “Você só se vive uma vez”), promovida pelo artista Shahak Shapira. Seu objetivo foi criticar a cultura comemorativa, sobrepondo imagens de visitantes do memorial do Holocausto em Berlim com cenas dos locais de extermínio e trabalhos forçados.

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(continuação)

<p>Esforce-se para ser preciso na linguagem</p>	<p>Devido à complexidade da história, existe a tentação de generalizar e, assim, distorcer os fatos (por exemplo, “todos os campos de concentração eram centros de extermínio” ou “todos os alemães eram colaboradores”). Evite isso ajudando seus alunos a esclarecer as informações apresentadas e encorajando-os a distinguir, por exemplo, as diferenças entre preconceito e discriminação, resistência armada e espiritual, ordens diretas e assumidas, campos de concentração e centros de extermínio, e culpa e responsabilidade.</p> <p><u>Palavras que descrevem o comportamento humano geralmente têm vários significados.</u> Resistência, por exemplo, geralmente se refere a um ato físico de revolta armada. Durante o Holocausto, também incluiu atividades partidárias; o contrabando de mensagens, alimentos e armas; sabotar; e engajamento militar real. A resistência também pode ser considerada uma desobediência deliberada, como continuar a praticar tradições religiosas e culturais em desafio às regras ou criar arte, música e poesia dentro de guetos e campos de concentração. Para muitos, simplesmente manter a vontade de viver em face da brutalidade abjeta foi um ato de resistência espiritual.</p> <p><u>Tente evitar descrições estereotipadas.</u> Embora todos os judeus fossem alvos de destruição pelos nazistas, <u>as experiências de todos os judeus não foram as mesmas.</u> Lembre seus alunos que, embora os membros de um grupo possam compartilhar experiências e crenças comuns, generalizações sobre eles sem o benefício de modificar ou qualificar termos (por exemplo, “às vezes”, “geralmente”, “em muitos casos, mas não todos”) tendem a estereotipar comportamento de grupo e distorcer a realidade histórica. Assim, todos os alemães não podem ser caracterizados como nazistas, nem qualquer nacionalidade deve ser reduzida a uma descrição singular ou unidimensional.</p>
--	--

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(continuação)

<p>Esforce-se para equilibrar as perspectivas que informam seu estudo do Holocausto</p>	<p><u>Faça distinções cuidadosas sobre as fontes de informação. Incentive os alunos a considerarem porque uma fonte foi criada, quem a criou, quem era o público-alvo, se quaisquer vieses eram inerentes às informações, se ocorreram lacunas na discussão, se as omissões foram inadvertidas ou não e como as informações foram usadas para interpretar vários eventos.</u></p> <p>A maior parte da documentação sobre o Holocausto vem da perspectiva dos perpetradores. Em contraste, os testemunhos e coleções de sobreviventes humanizam os indivíduos na riqueza e plenitude de suas vidas.</p> <p>Incentive seus alunos a investigarem cuidadosamente a origem e autoria de todo o material, especialmente de qualquer coisa encontrada na internet.</p>
<p>Evite comparações de dor</p>	<p>Um estudo do Holocausto deve sempre destacar as diferentes políticas conduzidas pelo regime nazista em relação a vários grupos de pessoas; no entanto, essas distinções não devem ser apresentadas como uma base para comparação do nível de sofrimento entre esses grupos durante o Holocausto. <u>Não se pode presumir que o horror de um indivíduo, família ou comunidade destruída pelos nazistas foi maior do que o experimentado pelas vítimas de outros genocídios. Evite generalizações que sugiram o contrário.</u></p> <p>Da mesma forma, os alunos podem gravitar em torno de comparações entre aspectos do Holocausto e outros eventos históricos ou contemporâneos. Eventos históricos, políticas e comportamentos humanos podem e devem ser analisados cuidadosamente para áreas onde pode haver semelhanças e diferenças, mas isso deve ser feito sempre com consideração cuidadosa de evidências e fatores contextuais, diferenciando entre fato, opinião e crença.</p>

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(continuação)

<p>Contextualize a História</p>	<p>Os eventos do Holocausto, e particularmente como os indivíduos e organizações se comportaram naquela época, devem ser colocados no contexto histórico. O Holocausto deve ser estudado no contexto da história europeia como um todo, para dar aos alunos uma perspectiva sobre os precedentes e as circunstâncias que podem ter contribuído para isso.</p> <p>Da mesma forma, o Holocausto deve ser estudado dentro de seu contexto contemporâneo para que os alunos possam começar a compreender as circunstâncias que encorajaram ou desencorajaram ações ou eventos específicos. Por exemplo, ao pensar sobre resistência, considere quando e onde um ato ocorreu; as consequências imediatas das ações de uma pessoa para si e para a família; o grau de controle que os nazistas tinham sobre um país ou população local; as atitudes culturais de determinadas populações nativas em relação a diferentes grupos de vítimas historicamente; e a disponibilidade e risco de potenciais esconderijos.</p> <p>Incentive seus alunos a não categorizar grupos de pessoas apenas com base em suas experiências durante o Holocausto; <u>a contextualização é crítica para que as vítimas não sejam percebidas apenas como vítimas.</u> Ao expor os alunos a algumas das contribuições culturais e conquistas de 2.000 anos de vida judaica europeia, por exemplo, você os ajuda a equilibrar sua percepção dos judeus como vítimas e a apreciar mais plenamente a ruptura traumática na história judaica causada pelo Holocausto.</p>
<p>Traduzir estatísticas para pessoas</p>	<p>Em qualquer estudo sobre o Holocausto, o grande número de vítimas desafia a compreensão. Mostre que as pessoas individualmente - avós, pais e filhos - estão por trás das estatísticas e enfatizam a diversidade de experiências pessoais dentro da narrativa histórica mais ampla. <u>Precisamente porque retratam as pessoas na plenitude de suas vidas e não apenas como vítimas, os relatos em primeira pessoa e a literatura de memórias acrescentam vozes individuais a uma experiência coletiva e ajudam os alunos a extrair significado das estatísticas.</u></p>

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(continuação)

<p>Evite romantizar a história</p>	<p>Retrate todos os indivíduos, incluindo vítimas e perpetradores, como seres humanos que são capazes de julgamento moral e tomada de decisão independente. Pessoas que ariscaram suas vidas para resgatar vítimas da opressão nazista fornecem modelos atraentes para os alunos. Mas dado que apenas uma pequena fração de não-judeus sob a ocupação nazista ajudou a resgatar judeus, uma ênfase exagerada em ações heroicas pode resultar em um relato inexato e desequilibrado da história. Da mesma forma, ao expor os alunos aos piores aspectos da natureza humana revelados na história do Holocausto, você corre o risco de fomentar o cinismo em seus alunos. A exatidão do fato, junto com uma perspectiva equilibrada da história é necessária.</p>
<p>Faça escolhas metodológicas responsáveis</p>	<p>Os educadores que ensinam sobre o Holocausto procuram investigar com honestidade e precisão uma história na qual milhões de pessoas foram desumanizadas, brutalizadas e mortas, ao mesmo tempo que garantem um ambiente de sala de aula seguro no qual seus alunos possam se envolver no aprendizado e no pensamento crítico. O material gráfico deve ser usado criteriosamente e apenas na medida necessária para atingir o objetivo da lição. <u>Tente selecionar imagens e textos que não explorem a vulnerabilidade emocional dos alunos ou que possam ser interpretados como desrespeitosos para com as próprias vítimas.</u> Em vez de evitar tópicos importantes porque as imagens visuais são gráficas, use outras abordagens para abordar o material.</p> <p>Ao estudar o comportamento humano complexo, alguns professores contam com exercícios de simulação destinados a ajudar os alunos a “vivenciar” situações desconhecidas. <u>Mesmo quando muito cuidado é tomado ao preparar uma classe para tal atividade, simular experiências do Holocausto permanece pedagogicamente incorreto.</u> A atividade pode envolver os alunos, mas muitas vezes eles esquecem o propósito da aula e, pior ainda, ficam com a impressão de que agora sabem o que foi sofrer ou mesmo participar durante o Holocausto. <u>É melhor recorrer a uma variedade de fontes primárias, fornecer testemunhos de sobreviventes</u> e evitar simulações ou jogos que levem à banalização do assunto.</p>

Quadro 4. Diretrizes para o ensino do holocausto do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos:

(conclusão)

	<p>Projetos de arte com imagens nazistas, embaralhamento de palavras, palavras cruzadas, contagem de objetos, construção de modelos e exercícios enganosos tendem a não encorajar a análise crítica, mas levam a tipos de pensamento de baixo nível e, no caso dos currículos do Holocausto, trivialização da história. <u>Se os efeitos de uma determinada atividade vão contra a lógica de estudar a história, então essa atividade não deve ser usada.</u></p>
--	---

Fonte: Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. Adaptado de: “Diretrizes para o ensino do Holocausto”. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Seria importante que as diretrizes para o ensino de Holocausto da USHMM compusessem, de alguma forma, os documentos curriculares dos sistemas de ensino que buscassem uma abordagem mais qualificada. Verificamos junto aos sistemas de ensino que possuem alguma legislação que “obriga” a incorporação do “conteúdo Holocausto”, a existência de diretrizes ou pareceres acerca de sua abordagem e não tivemos êxito em encontrar tais documentos. Cabe observar que algumas legislações resguardam a disciplina de história com a seguinte expressão: “sem prejuízo dos conteúdos programáticos”, como é o caso da Lei estadual nº 6.057/2011 e Lei nº 5.267/2011, do estado e do município do Rio de Janeiro, respectivamente. A exigência de tais conteúdos se destinaria a “educação, prevenção e combate a todas as formas de discriminação e intolerância”. Tal pretensão traz implícita a dimensão ativista dessas inclusões com caráter memorialístico, não considerando justamente as dimensões próprias da formação histórica de sentido, apesar das boas intenções.

A Lei 16.401/2017 instituiu na rede estadual de ensino do Ceará, ou seja, estritamente nas escolas estaduais públicas, “noções sobre o Holocausto na disciplina de história”. Interessante notar que a lei foi aprovada a revelia das discussões da nova base curricular. Um dos artigos sugere a promoção de atividades escolares alusivas ao “Dia do Holocausto” (sic) para o dia 27 de janeiro¹⁴³. A data convencionalizada pela

¹⁴³ Dia Internacional em Lembrança as Vítimas do Holocausto.

Organização das Nações Unidas (ONU), e adotada no calendário escolar por força de lei, parece ser uma daquelas iniciativas pouco consequentes, até porque a data ocorrer no meio das férias escolares.

A publicação: “The International Status of Education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula”, indica a reduzida contextualização geográfica e a indicação de datas relativas ao Holocausto, presentes em alguns livros das coleções didáticas brasileiras entre os anos 2000-2011 (UNESCO, 2015, p.87). Assim, um documento que propusesse diretrizes para o ensino da Shoah/Holocausto poderia se aproveitar de observações já realizadas para não subsumir o Holocausto a uma educação em direitos humanos ou uma educação para cidadania global.

O citado documento faz uma série de recomendações, entre aquelas relativas ao currículo, a escala e aos protagonistas, estão: uma revisão das conceitualizações e contextualizações, evitando equivalências indevidas; evitar confinar o Holocausto nos anos dos campos de extermínio, reconhecendo a escalada de perseguição e violência; situar territorialmente os processos (anexação, guetos, deportação, localização de campos, etc.); incorporar escalas temporais e geográficas, evitando contextualizações genéricas; equilibrar as representações dos participantes diretos e indiretos do Holocausto, garantindo que vítimas, membros da resistência, e outros personagens tenham suas agências vislumbradas, para além da sua mera objetificação; proporcionar abordagens menos “intencionalistas”, focadas apenas na figura de Adolf Hitler, sublinhando aspectos políticos, ideológicos, psicológicos e econômicos; conferir humanidade as ações dos sujeitos por meio do recurso à relatos e registros documentais; evitar “alusões semânticas” (convertendo o Holocausto em um genocídio como todos os outros) e analogias extemporâneas entre fatos distintos, com dinâmicas próprias; recomenda-se articular os elementos da perseguição entre si (imagens, leis, linguagem, violência, documentos); encorajar o uso de fontes primárias, indicando a multiplicidade de narrativas, incrementa o ensino de diferente perspectivas (UNESCO, 2015, p.176-178).

Em relação aos paradigmas interpretativos, as estruturas narrativas e abordagem didática, o documento recomenda: que mantenhamos o rigor no trato dos acontecimentos, assim como com suas devidas conexões factuais, evitando personificações, metáforas e eufemismos; discutir e historicizar os conceitos¹⁴⁴ de

¹⁴⁴ Exemplos: Questão judaica, Solução final, Holocausto, genocídio, Shoah, vítimas, perpetradores, sobreviventes, testemunhas.

modo, tanto a prevenir o anacronismo, quanto proporcionar a compreensão dos processos e conjunturas de sua adoção; incorporar metodologicamente recursos multimídia, permitindo o desenvolvimento de habilidades “metanalíticas”, destacando as diferentes representações do Holocausto pelos países; que evitemos essencializar os sujeitos por meio de estereótipos coletivos (“alemães”, “judeus”, “nazistas”, “ciganos”); mostre a experiência de diversos grupos, nos diversos momentos e lugares, não se prendendo ao recorte de 1942-1945; o uso de iconografia deve sempre ser precedida ou seguido de uma contextualização; incorporar uma história dos direitos humanos é bem-vindo, mas é importante reconhecer a especificidade da disciplina histórica¹⁴⁵; garantir uma representação do Holocausto ampla, não estritamente centrada nos campos de extermínio (como é o caso da centralidade de Auschwitz); evitar estabelecer conexões históricas antes que se certifique de que os alunos compreenderam os processos relacionados ao acontecimento em si¹⁴⁶; o uso de um glossário com os principais termos previne inconsistências e impropriedades terminológicas e incompreensões (UNESCO, 2015, p.178-181)

¹⁴⁵ “[...] understanding of the entire spectrum of past human endeavour, including heroism, altruism and humanism, but also conformism, thoughtlessness, exclusion, violence and cruelty” (UNESCO, 2015, p.180)

¹⁴⁶ Antissemitismo histórico e antissemitismo nazista, racismo científico e darwinismo social.

7. CONCEPÇÃO E PROPOSIÇÃO DO PRODUTO: FUNDAMENTOS E ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A concepção do “produto” num mestrado profissional em ensino passa necessariamente pela discussão de seus fundamentos, sob o risco de suas bases epistemológicas serem míopes ou opacas. Em certo sentido, quaisquer escolhas podem ser objeto de críticas e ponderações, ainda mais quando se trata de temas sensíveis como o nosso. É razoável supor que o esforço de totalidade de um trabalho acadêmico concorra com a dimensão do “indizível” e do inenarrável que as situações limite nos colocam. Em razão disso, não é necessário apelar ao escatológico, ao repulsivo ou ao chocante para abordar tais situações. Uma crítica que é possível de ser feita acerca das chamadas competências socioemocionais é que elas possuem uma perspectiva estritamente empática, de reconhecimento da alteridade e da diferença, são em última análise conciliatórias. Mas como lidar com o luto, a perda, a violência, o trauma, o medo, a ausência, no âmbito do ensino em geral, e do ensino de história em particular?

No que diz respeito a proposição do nosso produto, as sequências didáticas se referem ao esforço de contemplar a Shoah/Holocausto para além da “Solução Final” (extermínio de seres humanos de ascendência e/ou ancestralidade judia e/ou de fé judaica). Nossa escolha, se deve em razão tanto da literatura consultada e citada, o que seria mais do que suficiente, quanto pelo fato de que a própria BNCC ter indicado a necessidade de se abordar as chamadas “práticas de extermínio” nos anos finais do ensino fundamental da educação básica. O desafio na elaboração de sequências didáticas é o de situar nossa proposição no interstício entre: materiais de complexa “aplicação”¹⁴⁷ nas rotinas escolares e/ou abordagens limitadas¹⁴⁸ ou inexecutáveis¹⁴⁹ contidas nos livros didáticos.

¹⁴⁷ Demos preferência a usar o termo “complexa” à difícil, em razão de que muitas vezes não há tempo hábil para lidar com os contratemplos que o próprio material suscita quando da sua implementação, o que traz intercorrências em outras dimensões do fazer docente, tais como: prazos para avaliações, a cobrança para contemplar mais conteúdos, demandas extraordinárias e/ou aleatórias (reuniões pedagógicas, eventos, feriados, etc.).

¹⁴⁸ Por limitadas nos referimos àquelas iniciativas que visam apenas contemplar algum aspecto contido no edital do PNLD, tal como as sequências didáticas em portais de editoras, por exemplo.

¹⁴⁹ Inexecutáveis em razão, por exemplo, do nível de proficiência dos alunos ou da heterogeneidade da turma. Em última análise, nada substitui o trabalho docente na efetivação dos objetivos educacionais e de aprendizagem. Isto inclui: sua capacidade de organização, conhecimento sobre o tema em questão,

Num levantamento sobre dissertações e teses da CAPES e do IBICT, observamos que grande parte dos trabalhos e pesquisas que tiveram a Sequência Didática como objeto de estudo e/ou produção de um recurso para a docência, eram destinadas, em sua maioria, às ciências da natureza e outras áreas que não as ciências humanas e sociais. Dentre os trabalhos que conseguimos selecionar estão as dissertações: “Educar para nunca mais”: sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011-2017) (2018); e, Ensinando história: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil (2015). O primeiro trabalho (MARTINS, 2018) é referente a uma perspectiva mais ligada a educação em direitos humanos e buscou a incorporação do material produzido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) para elaborar suas sequências didáticas. Sua SD foi estruturada em cinco momentos, com seis aulas, totalizando 300 minutos/aula. Seu produto foi eminentemente descritivo, sem maiores sugestões de fontes e referências. O segundo trabalho (FERREIRA, 2015) trouxe a discussão das teorias raciais e teve um caráter aplicado, tendo sido implementada junto a uma turma de trinta e cinco alunos e verificada por meio de avaliações qualitativa. Sua proposta trouxe materiais e referências para uso em sala e foi composta de planos de aula. A duração da SD, que particularmente consideramos extensa em demasia, possui 7 atividades, distribuídas em 15 aulas. Isso seria o mesmo que disponibilizar metade de um trimestre ou um bimestre inteiro, o que não seria muito factível.

Poucos trabalhos no Brasil se destinam a problematizar o ensino da Shoah/Holocausto e não a historiografia do mesmo. Os trabalhos de mestrado e doutorado existentes, que façam a relação entre educação e história, focam basicamente nos livros didáticos (LOPEZ, 2016) ou em educação não-formal (KORMAN, 2020). A dissertação: “O ensino do nazismo na educação básica: um diálogo entre História e Literatura através do paradidático ‘O Holocausto Judaico’” (NEVES, 2018), trouxe como resultado da pesquisa a produção de um livro paradidático. Infelizmente aspectos essenciais para compreensão do desenrolar do fenômeno e algumas dimensões fundamentais para prevenir uma narrativa centrada

flexibilidade para imprevistos, liderança e capacidade de coordenação para convergir os diversos momentos que constituem uma sequência didática, etc..

nos campos de extermínio, elementos estes que não compuseram nem o texto, tampouco o paradidático, prejudicando a qualidade do material.

O outro trabalho de mestrado foi a dissertação intitulada de: “O testemunho no ensino de história: a lembrança, o esquecimento e o sensível”. A proposta de uma SD se voltou ao atendimento de um pré-requisito para participação num projeto do Instituto Marc Chagall. O pré-requisito requeria que os alunos tivessem noções acerca da segunda guerra mundial. A ideia era apresentar uma atividade que relacionasse testemunhos de sobreviventes da Shoah com acontecimentos e situações do presente no painel: Compromisso Moral e Lições de Solidariedade. A SD foi intitulada de “Projeto de aprendizagem – testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem”. Ela foi organizada em cinco seções, são elas: i) sondagem e pacto com alunos; ii) apresentação de filme e outra fonte de sensibilização; iii) aplicação de questionário; iv) painel com as narrativas dos sobreviventes; v) relatório com questões dissertativas, para dimensionar o envolvimento. A dissertação não deixa claro a distribuição de tempo e o planejamento, a princípio foram necessárias três aulas para exibir o filme, mais duas aulas para o questionário (INDICATTI, 2018).

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de História em rede nacional (Profhistória) são poucos os trabalhos que buscaram organizar sequências didáticas. Não é o escopo deste trabalho verificar se as SD realizadas obedecem a certos parâmetros, entretanto iremos descrever alguns elementos como forma de situar nossa proposta no contexto do programa. Dentre eles temos a dissertação: “História e Direito: uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História”, baseada nos pressupostos teóricos do historiador Jörn Rüsen, discutiu a implementação da temática de direitos humanos articulada a questão da história do tempo presente. Basicamente o trabalho intercalou aspectos legais com elementos cotidianos registrados na mídia. Seu produto se configurou numa SD com três aulas, cada uma com dois tempos (PINHEIRO, 2016). A dissertação “Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial” focou no 3º ano do ensino médio. O produto não indicou quantas aulas ou períodos são necessários para a efetivação da SD, apesar de estar organizado em três módulos (BARBOSA, 2016). A terceira dissertação se chama: “Oficinas do Tempo: elaboração e execução de uma sequência didática no ensino de História”. Nesta última SD, o autor concebeu sua realização em três semanas, considerando dois períodos de cinquenta minutos (GUIMARÃES, 2020).

7.1 LICENÇAS ABERTAS, RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

No Brasil a discussão sobre o ensino perpassa necessariamente sobre a utilização de recursos e materiais didáticos. Nosso país possui um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo. É notório que os livros didáticos são o principal material de apoio à docência. O fato que merece ser destacado é que essa aquisição ocorre por uma política de indução do governo federal, regulada através de editais públicos, em que alguns critérios são estabelecidos para que o mercado possa atender a essa demanda. O mercado editorial que abastece os sistemas escolares é composto de alguns grandes grupos editoriais, sendo um setor bem concentrado e com participação de capital estrangeiro. Isso é importante de ser dito em razão dos direitos patrimoniais envolvidos, incluindo os direitos autorais¹⁵⁰ de obras com finalidades didáticas.

Os direitos patrimoniais, derivados da autoria, são resguardados pela lei nº 9.610/1998. Nela os autores precisam dar autorização prévia para sua tradução, adaptação, edição, distribuição, reprodução, inclusão, etc. Tais direitos persistem mesmo no caso do falecimento do autor, neste caso por setenta anos a partir de 1º de janeiro do ano subsequente a sua morte. Findo o prazo, a obra entra em domínio público. As obras audiovisuais e fotográficas também se tornam de domínio público após setenta anos depois de sua divulgação, sempre a partir do dia 1º de janeiro do ano subsequente. Os direitos patrimoniais a que nos referimos, são relativos à propriedade intelectual, o que possibilita obter retornos financeiros e materiais em razão da comercialização dos direitos sobre a obra. As obras intelectuais podem ser: obras científicas, artísticas, literárias, conferências; obras dramáticas, coreográficas, audiovisuais, fotográficas; composições musicais; obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia; ilustrações, cartas geográficas; projetos, esboços e obras plásticas; programas de computador; etc. Também está previsto o direito moral dos autores em relação às suas obras, ou seja, a mesma lei não permite que se renuncie, ceda ou venda os direitos que abram mão da integridade da obra, da reivindicação de autoria, a de ter acesso a edição rara ou única da mesma, de ter seu nome anunciado

¹⁵⁰ Lei nº 9.610/1998. Ementa: Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm >, Acesso em: 06 jun. 2021.

ou indicado como sendo o autor, a de restrição de circulação (quando da prática de atos que possam atingi-lo em sua honra ou reputação).

Para lidar com a dimensão comercial dos materiais didáticos uma das alternativas seria o uso de licenças abertas. Licenças abertas são formas do autor ou usuário de determinada obra, lidar com os direitos autorais previstos na legislação. Assim o autor e/ou detentor desses direitos, compartilham com a sociedade e permitem, conforme o caso: cópia, reprodução, redistribuição, criação de obras derivadas, etc., não demandando uma autorização prévia. Para que o movimento das licenças abertas adentre aos sistemas escolares, de modo a democratizar o acesso a materiais devidamente registrados, fomentando uma cultura de compartilhamento, seria necessário a adoção de políticas bem delineadas para resguardar os sistemas de ensino de possíveis intercorrências relativas ao direito autoral.

Em tese, os materiais didáticos fornecidos pelo PNLD não poderiam ser objeto de adaptação, alteração, reprodução, etc., em razão dos direitos patrimoniais envolvidos, mas sabemos que no cotidiano escolar os professores acabam por fazer adaptações, algo que é inerente a sua atividade. O desconhecimento acerca dos direitos patrimoniais e das licenças abertas atinge diretamente as instituições escolares, pois as mesmas além de fazerem uso de material com direitos autorais (principalmente livros didáticos), quando optam por reaproveitar ou adaptar algum recurso ou obra, acabam por se colocar numa condição de extrema informalidade. As licenças abertas, além de resguardarem o fazer docente, protegendo-o na sua ação criativa na produção e adaptação de obras e materiais didáticos, evitando a área de “plágio¹⁵¹” e “pirataria” que rondam suas práticas, também fomentam uma preservação da memória institucional no que se refere a preservação dos materiais produzidos em plataformas e/ou repositórios destinados para esse fim¹⁵².

Recentemente algumas iniciativas buscaram equacionar essa questão entre o material validado e adotado com bases em critérios pré-concebidos e a liberdade de cátedra dos profissionais de educação, que demandam algum nível de personalização

¹⁵¹ O projeto de lei do Senado Federal, nº 172/2017, através de uma redação inócua, buscava resguardar o direito de fazer cópias de obras literárias e didáticas, que estivessem a mais de um ano esgotada e cuja edição tivesse mais de cinco anos.

¹⁵² Chama a atenção que no banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, mesmo sendo um mestrado profissional, cujo pré-requisito é a elaboração ou proposta de um produto, não haja nenhuma dissertação que o tenha feito sob uma licença aberta e/ou menção a Recursos Educacionais Abertos.

e contextualização dos materiais didáticos. No Edital de Convocação nº 01/2018¹⁵³, para seleção das obras para o PNLD 2020, destinado a fornecer os livros para os anos finais do ensino fundamental, era indicado que o material digital (com conteúdo complementar) deveria ser disponibilizado com licenças abertas do tipo “*Creative Commons – Atribuição Não-Comercial (CC BY NC 3.0BR ou 4.0 Internacional)*”. Sendo que, no caso do material audiovisual, no mínimo 75% deveriam ser disponibilizados com licenças abertas do tipo “*Creative Commons – Atribuição Não-Comercial (CC BY NC 3.0BR ou 4.0 Internacional)*”. No referido edital, caberia ao editor a opção em negociar os direitos autorais patrimoniais com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O termo “Recursos Educacionais Abertos” (REA, em português)¹⁵⁴ foi adotado em 2002, no fórum organizado pela UNESCO, intitulado: “Impactos do Material Didático Aberto no ensino superior para o Desenvolvimento”¹⁵⁵. Em 2007 é feita a Declaração da Cidade do Cabo para a Educação Aberta¹⁵⁶. Nessa declaração são elencadas três estratégias para alavancar o uso e distribuição de REA: i) encorajar educadores e estudantes a participar do movimento pelos REA; ii) incentivar o uso de licenças abertas por autores, editores, instituições, em formato que facilitem o uso e edição, além de serem adaptáveis a diversas plataformas; iii) promover políticas de adoção a REA por governos, universidades, etc., por meio de repositórios. Em 2009 é feita a Declaração de Dacar¹⁵⁷, numa parceria da Organização Internacional de Francofonia e a UNESCO. Nela são recomendadas as melhores práticas aos países-membros, tais como: criação de ambientes de compartilhamento, com recursos adaptáveis; medidas referentes a economias proporcionadas pelo uso de REA; desenvolvimento de ambientes de interoperabilidade entre sistemas; iniciativas legais

¹⁵³ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020> >, Acesso em: 06 jun. 2020.

¹⁵⁴ Open Educational Resources (OER, na sigla em inglês). Faremos uso da sigla REA.

¹⁵⁵ Cf. Relatório final. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁵⁶ Cf. Declaração. Disponível em: <<https://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁵⁷ Cf. Anexo da Declaração (em francês). Disponível em: <http://oercongress.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/05-rel-declaration-de-dakar-5_mars_2009.pdf>, Acesso: 06 jun. 2021.

para dar suporte ao uso e adoção de licenças abertas; práticas de incentivo para a massificação dos REA; generalização do acesso ao conhecimento; reconhecimento acadêmico e institucional dos REA; etc. Em 2012 acontece o primeiro Congresso Mundial de Recursos Educacionais Abertos, em Paris. A definição de REA que se convencionou é: “são qualquer recurso educacional que pode ser acessado, copiado, reutilizado, adaptado e compartilhado livremente e que está disponível com uma licença aberta ou está no domínio público para uso sem taxas de licenciamento”. Uma das recomendações da Declaração REA de Paris¹⁵⁸, como ficou conhecido o documento final do congresso, orienta: “O incentivo ao licenciamento aberto de materiais didáticos com produção financiada por fundos públicos”, cujo a adoção de licença aberta é capaz de maximizar o impacto dos investimentos.

Em 2017 se realiza o segundo Congresso Mundial de Recursos Educacionais Abertos, em Ljubljana, Eslováquia. Nele se buscam articular a difusão dos REA com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS), principalmente no que se refere ao acesso inclusivo e equitativo. Dentre as ações de compartilhamento indicadas no Plano de Ação¹⁵⁹, estão: criação e manutenção e redes de compartilhamento de material didático (REA), com base em áreas ou assuntos, em níveis de ensino, regiões, instituições ou escalas; fomentar processos avaliativos de profissionais de educação baseado na capacidade de promover boas práticas no uso (modificação, criação e compartilhamento de REA), com a respectiva bonificação. No que se refere a diversidade cultural e linguística, os REA também podem ser uma forma de lidar com o risco de extinção de algumas línguas e/ou que possuam recursos limitados para sua difusão; assim como a apoiar ações no sentido de superar barreiras linguísticas na produção e difusão dos REA, respeitando contextos e situações particulares.

Em 2018, no Encontro “Recursos Educacionais Abertos no Mercosul”, em Brasília, se discutiu um plano de ação para o bloco regional¹⁶⁰. Um objetivo para a

¹⁵⁸ Cf. Declaração REA de Paris (2012). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁵⁹ Cf. Plano de Ação (2017). Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁶⁰ Cf. Recomendações e Plano de Ações (2018). Disponível em: <<https://nuvem.aberta.org.br/index.php/s/MKqnggb39KPsQEQ#pdfviewer>>, Acesso em: 06 jun. 2021.

região é “sensibilizar e formar diferentes grupos (estudantes, professores, administradores e gestores), a fim de melhorar os níveis de adoção dos REA no âmbito do Mercosul e da América Latina”. No que se refere a recomendação para os governos do bloco, duas se referem diretamente a formação inicial de docentes: “desenvolver uma proposta comum de formação docente e de bibliotecários que permita empoderá-los para atuar de forma colaborativa e aberta” e “introduzir nos currículos da formação inicial de professores tópicos sobre o desenvolvimento e utilização de REA no processo de ensino e aprendizagem”. O mesmo foi reiterado na 40ª Conferência Geral da UNESCO (2019), através do Projeto de recomendação sobre os Recursos Educacionais Abertos¹⁶¹. Em 2017, ocorreu a comemoração do 10º aniversário da Declaração da Cidade do Cabo para a Educação Aberta¹⁶², nela são prospectadas dez “direções-chave”. Uma delas se refere ao uso de REA para além da lógica do livro didático, ou seja, incorporando o aluno numa “aprendizagem aberta”.

As licenças *Creative Commons* são licenças públicas, neste caso os titulares de direitos estabelecem os termos da autorização para qualquer pessoa que queira fazer uso da obra. Segundo a cartilha “Creative CommonsBR: o que você precisa saber sobre as licenças CC¹⁶³”, são quatro as características, que quando combinadas, providenciam a licença a ser utilizada. A primeira é a Atribuição (BY), que se refere a necessidade de indicação da fonte, este item é comum a todas as demais licenças. Para atribuir deve-se indicar no material: o título, com endereço eletrônico; a autoria, com endereço eletrônico; a licença utilizada, incluindo sua versão, com endereço eletrônico; se foi modificada (quando for o caso), com indicação da mesma. A segunda característica é a indicação do caráter não-comercial, ou seja, que não sejam destinados para vantagens, ganhos ou compensações comercial/monetária. Essa característica é expressa pela sigla NC. A terceira característica é a licença para derivações, modificações, transformações, adaptações. No caso de não se permitir alteração vem a sigla ND. A quarta característica se refere









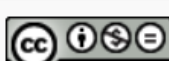



¹⁶¹ Cf. *Proyecto de recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936_spa>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁶² Cf. *Beyond the textbook: Building the open learning materials of the future*. Disponível em: <<https://www.capetowndeclaration.org/cpt10/beyond-the-textbook.html>>, Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁶³ Disponível em: <br.creativecommons.net/wp-content/uploads/sites/30/2021/02/CartilhaCCBrasil.pdf>, Acesso em: 06 jun. 2021.

a quando a obra licenciada requer que seja compartilhada da mesma forma, isto implica a que a obra derivada use necessariamente a mesma licença. A sigla utilizada para este caso é SA. Após a atribuição de licenças *Creative Commons* ela não poderá ser mais restritiva ou cancelada, somente sendo admitida alteração para deixá-la mais aberta.

Imagem 11. Logotipos de licenças *Creative Commons*:

Alguns direitos reservados	
DE	
BY SA	
POR ND	
POR NC	
POR NC EU	
BY NC SA	
POR NC SA EU	
POR NC ND	
POR NC ND EU	
CC0	
Marca de Domínio Público	

Fonte: <https://creativecommons.org/about/downloads/>



Adaptação sob licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional

7.2. EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Com a conturbada aprovação da terceira versão da BNCC, numa descontinuidade institucional do processo de sua homologação pelo Conselho Nacional de Educação, proporcionada pelo mandato tampão do vice-presidente Michel Temer após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, foi implementada - a “toque de caixa” - um novo modelo de educação baseado em competências. Ainda que a discussão sobre educação por competências não seja necessariamente nova, sua adoção acabou por coincidir com um período político-institucional adverso. Na busca por possuir um modelo educacional moderno, viabilizado principalmente pelo currículo, alinhado com as ‘boas práticas internacionais’, nosso país não foi capaz de lidar com as incompreensões e dirimir as dúvidas e inseguranças do citado novo modelo.

A educação por competências contrasta com aquela perspectiva que crê que o papel da escola (nos seus objetivos) tenha de ser o mesmo do desenvolvimento das ciências, ou seja, o conhecimento científico representaria um valor em si, pelo qual a finalidade última seria formar alunos com saberes cada vez mais especializados (PERRENOUD *et al.*, 2002, p.138-139). Por outro lado, não se trataria de opor disciplinas (agora chamadas de componentes curriculares) à competências. A ideia, portanto, de que o professor que adota o novo modelo de educação por competências vai se converter num professor de competências é, em tese, equivocada. Conforme nos aponta Perrenoud: “a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de ‘competências’” (op.cit., 2002, p.139).

Não faz parte do escopo deste trabalho elencar e apontar as principais críticas e temores em relação a BNCC, mas é importante apontar que elas existem. No que se refere a constante equiparação da educação por competências com a busca de recursos humanos preparados para “o mercado”, a perspectiva de competência no campo educacional teria uma outra natureza. O caráter de “bem fungível” do

conhecimento, ou seja, aquele que quanto mais dispomos mais rejuvenescido ele fica, não acarreta perdas para os envolvidos¹⁶⁴ (PERRENOUD *et al*, 2002, p.141).

Para a educação por competências a pessoalidade é a primeira e fundamental característica, já que é através da experiência pessoal que a aprendizagem se torna significativa, não estando, portanto, subsumida aos objetos ou artefatos didáticos. São as pessoas, os sujeitos, que atribuem valor (ou não) as coisas e a determinadas relações (op. cit., 2002, p.141). Isso é importante para nossa proposta, pois as sequências didáticas não se reduzem aos seus objetivos apriorísticos, elas suscitam efeitos e resultados diferenciados, nem sempre mensuráveis e auto evidentes. A noção de pessoalidade possui em seu cerne o caráter de representação de papéis sociais, no qual um deles é o do exercício da cidadania (do papel de cidadão). Essa projeção do exercício pleno da cidadania demanda uma série de competências prévias para o seu alcance. A questão fundamental é de que competências para o exercício da cidadania não são equivalentes a competências para o mero exercício de uma ocupação ou trabalho. Em todo caso, a propalada finalidade educacional, de preparar os alunos da educação básica para o exercício da cidadania, só terá efeito quando da “articulação permanente e consistente entre projetos pessoais e projetos coletivos” (PERRENOUD *et al*, 2002, p.146).

Por competência se compreende toda reação adequada, estabelecida pela avaliação proporcionalmente justa, para o fim de melhor equacioná-la (PERRENOUD *et al*, 2002, p.164). Toda competência está associada a uma mobilização de saberes, por isso, ao se falar em educação por competências não se está negando ou recusando a existência de conteúdo(s). O que ocorre é que importa pouco um “acúmulo” de informações e dados desconexos, se a capacidade operativa de recorrer a eles é fraca ou inexistente. Aquilo que Perrenoud (2002, p.145) chama de: “virtualização da ação”, ou seja, “a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”. As formas de efetivação das competências são chamadas de habilidades, que para serem desenvolvidas recorrem as disciplinas. As habilidades seriam como “microcompetências”, ou, por outro lado, como se as competências fossem “macrohabilidades” (PERRENOUD *et al*, 2002, p.145). Uma das críticas recorrentes sobre a educação por competências é de que as mesmas seriam

¹⁶⁴ É salutar lembrar que estamos tratando esse “bem fungível” em termos pedagógicos, curriculares e educacionais, não em termos de uma economia política da educação e/ou uma economia do conhecimento.

abstratas, contrastando com o caráter “objetivo” dos conteúdos e matérias. Partindo do pressuposto de que, a partir dos anos finais do ensino fundamental, o foco gradativo é ampliar a capacidade de abstração dos estudantes como parte do seu desenvolvimento cognitivo¹⁶⁵, não está de todo ruim imputar essa dimensão às competências. As chamadas “abstrações” não seriam algo a ser evitado, mas pelo contrário, algo a ser desejado. Elas seriam “condições de possibilidade do conhecimento em qualquer tema”, pois “quanto mais facilmente for [fosse] associada a múltiplos contextos, distintos do original, mais fecundo é [seria] o aprendizado” (PERRENOUD *et al*, 2002, p.144). Na perspectiva do sociólogo Philippe Perrenoud, tal concepção de competência e habilidade não é estática, mas corresponde a um dinâmico “processo de equilibração majorante” diante de uma situação-problema, no qual ao entrarmos em um desequilíbrio podemos alcançar um “novo patamar de equilíbrio” (PERRENOUD *et al*, 2002, p.164-165).

Para propor nosso produto, as sequências didáticas, precisamos de uma definição operativa do termo. Segundo Zabala (1998, p.18) elas seriam: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. É importante discriminar a expressão “objetivos educacionais”, essa se refere aos objetivos que buscam articular tais princípios e fins, não se confundindo com os objetivos educacionais¹⁶⁶ propostos na obra do psicólogo Benjamin Bloom¹⁶⁷, expressa nos verbos que indicam a ação nas competências. Perrenoud (2000, p.26)¹⁶⁸ indica que a verdadeira competência pedagógica está em relacionar conteúdo a objetivos, mas para além disto, está em criar situações de aprendizagem. Tais situações de aprendizagem não se norteariam por objetivos estreitos e precisos, caberia ao professor, ao organizar e conduzir tais situações de

¹⁶⁵ Os estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget (vulgarmente conhecido por estágios) estimou idades aproximadas onde algumas características são esperadas a partir do desenvolvimento psicobiológico.

¹⁶⁶ Os objetivos educacionais na obra de Benjamin Bloom estão expressos em categorias e correspondem a maiores níveis de complexidade e sofisticação cognitiva, correspondendo a alguns domínios (cf. Taxonomia dos Objetivos Educacionais).

¹⁶⁷ Não é parte do foco deste trabalho, mas é relevante conhecer a contribuição e influência dos psicólogos americanos nos sistemas educacionais, incluindo o do Brasil.

¹⁶⁸ Perrenoud comenta sobre as críticas feitas a Benjamin Bloom por países francófonos, de que sua abordagem seria uma “pedagogia dos objetivos”.

aprendizagem “encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados” (PERRENOUD, 2000, p.27). A competência demandada de alunos passaria pelo “domínio com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, [...]” (op. cit., 2000, p.27). Os “interesses dos alunos” passariam, portanto, pela ancoragem na consciência histórica, tal como abordado no capítulo 3.

O trabalho através de situações de aprendizagem se daria através da requisição às representações sociais dos alunos acerca do mundo e do seu entorno. Pode parecer trivial, mas o mundo simbólico dos alunos traz em si uma coerência interna que, por vezes, parece intransponível. Conforme nos alerta Perrenoud (2000, p.29): “A maior parte dos conhecimentos científicos contraria a intuição. As representações e as concepções que lhes são opostas não são apenas das crianças, mas das sociedades do passado e de uma parte dos adultos contemporâneos”. A competência mobilizada pelo professor é eminentemente didática, pois referida às representações dos alunos, sem, contudo, a se restringir a elas. Cujas finalidades, o objetivo educacional, é o de desequilibrar os alunos apenas suficiente para um “novo patamar de equilíbrio”, tal como citado anteriormente (PERRENOUD, 2000, p.29).

Para dar substância às sequências didáticas é necessário que elas sejam orientadas por situações-problema. Por situações-problema nos referimos ao recorte do que se pretende universal, sem reduzi-lo, consistindo em mobilizar recursos para lidar com a superação de um obstáculo. A situação-problema pede um posicionamento diante de dilemas éticos, nos confronta com nossos limites, nos desafiam manobrar as circunstâncias não escolhidas (PERRENOUD *et al*, 2002, p.115). Sugerem-se dez características de uma situação-problema para ensinar/aprender com as mesmas. Basicamente: organizá-las em torno de um obstáculo bem identificado; baseada em uma situação concreta (que permita formulação de hipóteses e conjecturas); permite que os alunos incorporem o “problema do professor” e convertam em “questão dos alunos”; ela não concede os meios para solucioná-la diretamente, os alunos devem buscá-lo; a situação deve ter um grau de resistência às intervenções propostas; a solução não deve ser inalcançável; se assume o risco pelas decisões [os alunos]; ela estimula conflitos sociocognitivos; a solução não é validada pelo professor, mas pelo modo como foi conduzida a situação [pelos alunos]; o reexame dos caminhos tomados permitem um retorno reflexivo (ASTOLFI *et. al*. Apud PERRENOUD, 2000, p.42-43).

No livro “Ensinando sobre o Holocausto na escola” são propostas algumas atividades relativas a uma abordagem mais ampla do que as contidas nos livros didáticos. Nele são indicados alguns temas que buscam dar conta de um período anterior ao Holocausto, desde a ascensão do partido nazista até o fim da segunda guerra. O livro apresenta algumas seções tais como: “para ver”, “você sabia?”, “para pesquisar” e “proposta de atividade”. Ainda que não consistindo propriamente numa sequência didática, o livro tem o mérito de organizar a filmografia¹⁶⁹ e o glossário. Como propostas de atividades estão: pesquisa, roda de conversa, análise fílmica, análise de caricaturas, trabalho em grupo, atividade com música e elaboração de carta, atividade com depoimentos, confecção de jornal, roda de memória, leitura de poema e documento (PEREIRA; GITZ, 2014).

Nossa sequência didática, baseada numa proposta no United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), chamada de: “Overview of the Holocaust”, é parte de uma iniciativa em fomentar o ensino do holocausto, de modo fundamentado na produção acadêmica, mas ancorado em práticas pedagógicas que permitam a construção autônoma do conhecimento pelos alunos, de acordo com as diretrizes curriculares emitidas pela mesma entidade. A proposta (Apêndice C) articulou alguns elementos como exibição e análise fílmica, autoavaliação, leitura de artigos, interpretação de categorias e análise de fontes primárias, consulta a cartões biográficos. A atividade se destina a público adolescente, na faixa de 14 a 17 anos, que cursem o 9º ano do ensino fundamental, mas que pode ser adaptado para turmas de ensino médio ou servir de inspiração para os profissionais que desejem trabalhar o assunto em faixas etárias mais novas.

Antes de descrevermos a sequência didática, é importante situar a proposta dentro do marco curricular existente, a BNCC. Lembrando que as habilidades são indispensáveis para a consecução das competências por parte dos alunos. Vale ressaltar que ao se trabalhar uma habilidade (composta de alguns objetivos educacionais), elas se referem a uma ampla gama de competências, ou seja, o resultado esperado de uma habilidade repercute hipoteticamente em várias competências. Sabemos que essa categorização de competências e habilidades são um referencial que norteia o processo educacional, que é sempre mais amplo e sofre com diversos constrangimentos.

¹⁶⁹ Que não são Recursos Educacionais Abertos (REAs).

Tabela 3. Competências da BNCC relacionadas diretamente ao ensino da Shoah/Holocausto:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

5. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**
 6. **Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.**
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
-

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
 6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
-

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

5. **Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.**
 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
-

Fonte: adaptado de BRASIL (2018), grifo nosso.

Segundo a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de História dos anos finais do ensino fundamental está pautado em “*três procedimentos básicos*” (grifo na fonte). São eles:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Como podemos perceber diante das diretrizes do USHMM, da UNESCO, da BNCC e das orientações contidas nos aportes do historiador Jörn Rüsen, nosso produto contempla elementos de todos eles. A sequência didática “Shoah/Holocausto em perspectiva” inicia com questões elementares como forma de mobilizar os conhecimentos prévios, mas também para balizar de onde partiremos. Na preparação da aula, para os casos dos professores que não tenham nenhuma afinidade com o assunto, são disponibilizados endereços eletrônicos, nos quais os mesmos podem imprimir textos em português (bastando usar o tradutor do próprio navegador). No planejamento está previsto a exibição do documentário, é recomendável que o professor assista previamente (mesmo nos casos que já conheça). Nos casos que tiver dúvida sobre a possibilidade de exibição, é importante comunicar a equipe pedagógica.

O professor entregará no primeiro dia uma ficha que deverá acompanhar o aluno nas próximas quatro aulas. Se for o caso, se utilize do artifício de que haverá atribuição de nota para seu preenchimento a cada aula. O formulário chamado de Quadro SQA, se destina ao registro de conhecimentos prévios, conhecimentos adquiridos e desejos por maiores informações. A critério do professor é possível adaptar a atividade para plataformas e aplicativos. Para alunos com atendimento educacional especializado ou muitas dificuldades, recomenda-se o uso de glossários, ampliação de fontes, simplificação de vocabulário, etc.

Serão distribuídos “cartões biográficos” para duplas de alunos, com intuito que eles se aproximem das histórias de cada um dos sujeitos descritos. Solicite que façam

marcações nos aspectos que consideram fundamentais. Na segunda parte da primeira aula, o professor explicará o que os alunos farão em sala. Peça uma definição mínima sobre o que foi o Holocausto, e faça o registro dos elementos trazidos pelos alunos na lousa. Se for da sua preferência, ele pedirá que anotem essa definição no caderno e dê o “gabarito”, discutindo diferenças e semelhanças com os estudantes. Ao término desta parte, o professor explicará o próximo passo em direção a análise fílmica. Introduzindo alguns termos ou conceitos, promoverá a ambientação dos alunos. É importante que ele alerte os alunos quanto ao uso do tempo e do tipo da atividade a ser executada, o período de exibição do filme pode ser complementado com um tempo adicional para preenchimento do questionário que será distribuído. O

Se o professor decidir por montar kits de material deverá lembrar de trazer toda aula ou deixar na escola. Se decidir fornecer para os alunos terá de lembrá-los de trazer toda aula. O material é composto dos cartões biográficos, Quadro SQA, questionário e os “pacotes”, que explicaremos a frente. Será fornecido um texto (impresso ou em pdf.) como atividade para casa. O professor solicitará para que marquem as partes mais relevantes para eles. Na aula seguinte o professor começará pela atividade para casa. Após alguma sondagem, o professor solicitará o registro do Quadro SQA. Após essa parte da aula, o professor avisará e preparará os recursos para que assistam a última parte do documentário, solicitando que respondam as questões correspondentes no questionário. Ao fim dessa parte da segunda aula, o professor promove um pequeno debate reflexivo, cruzando documentário, cartões biográficos o texto que foi recomendado para atividade de casa. Utilizando-se de questões para despertar a curiosidade e a reflexão dos alunos, enfatize a trajetória individual em relação aos processos observados (agência x estrutura), questionando também o que não foi observado. Dispensando um tempo suficiente, o professor indicará outro texto para atividade de casa.

Ao iniciar a terceira aula, o professor fará a mesma dinâmica da semana anterior. Levantará questões sobre o texto, perguntando quais foram os aspectos que mereceram marcações, solicitando que preencham o Quadro SQA. Faça perguntas que problematizem o papel de colaboradores. A dinâmica da segunda parte da terceira aula, será antecedida pela entrega dos “pacotes”, que são arquivos com fontes primárias (fotos, documentos, leis). O professor fará a ressalva de que não se trata de um julgamento ou de um linchamento moral, mas analisando as condições concretas das pessoas no seu próprio tempo. Sem indicar a categoria dos “pacotes”,

o professor discutirá com os alunos os aspectos do Holocausto que estão relacionados com o material recebido. Havendo disponibilidade de tempo, pode-se fazer uso de estações com os “pacotes”, em que os alunos podem trocar o material. Ao final, o professor pedirá que os alunos anotem suas impressões da atividade do Quadro SQA. Na parte final da aula será solicitado a leitura e marcação de mais um texto.

No retorno da semana anterior, a aula é novamente iniciada com um debate sobre as marcações efetuadas no texto, suas principais impressões. Promovendo uma discussão entre aspectos individuais e contexto histórico, o professor solicitará para os alunos destacarem o caminho inverso, o que o contexto histórico causou nas vidas pessoais das pessoas retratadas nos “cartões biográficos” (estrutura x agência). A atividade final será em sala, podendo ser uma redação em que os alunos defendem sua “tese” do porquê o Holocausto aconteceu. No produto disponibilizamos algumas questões para que os alunos reflitam antes de concluírem sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A convenção acadêmica concede uma relativa liberdade no momento da redação das considerações. Esse momento de “se colocar”, de se envolver nos interstícios dos parágrafos, citações e fontes, daquilo que não está explicitamente dito, constitui um desafio à parte. A própria escrita demanda um certo distanciamento crítico para que seja possível decantar algumas passagens que, porventura, não estejam claras ou possam ter um caráter dúbio. Com isto não estamos nos referindo propriamente a erros ou contradições em si, mas a apreensão - o mais integral possível - dos caminhos abertos em diálogo com os autores e pesquisadores da área.

Dito isto, diferentemente de um manual ou um relatório, uma dissertação de um programa de pós-graduação profissional tem como resultado um “produto” que possui uma teorização prévia e/ou em conjunto, uma concepção densa de reflexão, um desenho projetado (ainda que apenas idealmente), mas que só se torna um recurso pleno quando ressignificado no cotidiano e na rotina dos processos de ensino e aprendizagem.

Nosso objetivo em viabilizar um “tema-habilidade”, que envolvesse um assunto sensível, foi um desafio autoimposto pela nossa necessidade de investigar um modo apropriado de ser rigoroso (teórica e metodologicamente) com a produção historiográfica, mas que respeitasse direitos e particularidades dos públicos da educação básica. Para tanto, compreender o que tinha se produzido a respeito demandou, além de um extenso levantamento sobre acontecimentos e processos, uma teorização adequada para lidar com as especificidades do ensino da Shoah/Holocausto.

Os desastres propriamente humanos, sob as diversas nomenclaturas (genocídio, calamidade, pogrom, catástrofe, massacre, extermínio), que signifiquem ações deliberadas e sistemáticas de causem grandes danos e prejuízos humanos e sociais, são tidos como questões de ordem fatalista, espasmos de violência intrínseca a condição humana, atalhos impróprios da trajetória da civilização.

Sem retomarmos tudo o que já expusemos, devemos consolidar nestas considerações alguns aspectos dramaticamente importantes, para não dizer fundamentais. Ressaltamos que compartilhamos com Jörn Rüsen que a consciência história “é uma grandeza orientadora da práxis vital humana” e professores que não entenderem que a interpretação predomina em relação aos aspectos factuais, estará

fadado a desmotivação e ao absenteísmo. Considerar os modos da consciência histórica (funcional, reflexivo, pragmático) são parte do ofício e da atividade docente. Aprender a trabalhar com elas é o desafio que se impõe, afinal não nascemos sabendo fazer. Nada substitui o estudo, a pesquisa e a investigação, mas o motor para essa motivação é uma certa curiosidade epistêmica. A aprendizagem histórica e o ensino de história se aproximam dessa dimensão cognitiva, como bem apresentou Rüsen. É nela que se expressam os saberes com pretensão de validade naquilo que ele chama de “plano argumentativo”.

É razoável supor que os desafios só aumentarão, já que a memorização agora é parte constituinte e está reservada em Big Data, uma espécie de “HD externo” das memórias coletivas, mas agora sob o véu do capitalismo de vigilância por meio de inteligência artificial e machine learning. Algo próximo do pesadelo apontado por François Hartog, e que repetimos: “o de uma memória, ao mesmo tempo, mercadoria, sacralizada, fragmentada e formatada, estilhaçada e exaustiva, escapando aos historiadores e circulando na internet, como a verdadeira história da época”.

Reconhecer as quatro atividades mentais que caracterizariam a consciência histórica (experimentar, interpretar, orientar e motivar), convertidas agora em competências (competência *experencial*, uma competência *interpretativa*, uma *competência orientadora* e uma *competência motivadora*), devem compor o rol de atributos que o professor deve possuir para contribuir na formação histórica de sentidos de seus alunos, sem imaginar que o estatuto de verdade baseado em fatos é suficiente para conduzir a aprendizagem histórica, algo que devemos considerar superado em termos didático-pedagógicos.

Isso inclui incorporar os alunos em processos mais dinâmicos em que os mesmos devem e podem se expressar. No qual suas vivências, opiniões e memórias não sejam descartadas aprioristicamente, mas que possam compor este processo de aprendizagem baseado na problematização de fontes, no exercício da alteridade, na capacidade de gerar hipóteses, de elaborar questões, de identificar ambiguidades e dualidades.

Em nosso caso, buscamos proporcionar isto por meio de uma sequência didática, formulada como um produto, que ajude professores e alunos a alcançar tais competências acima referidas. O uso destes artifícios, consulta a fontes primárias, dados biográficos, criação de hipóteses e problematizações, além do devido exercício de reflexividade proporcionado pelo Quadro SQA, são elementos que devem

incorporados no decorrer das aulas, mas que carecem da postura e iniciativa do professor para serem norteadoras e indutoras dessas novas configurações das formações de sentido.

Mais do que produzir objetos educacionais e “produtos” com vistas a titulação, acreditamos que os resultados de nossos trabalhos devem almejar serem disponibilizados em formatos abertos, mas, sobretudo, com licenças *Creative Commons*. Isso permite, além de uma redução de custos nas políticas de compra de materiais didáticos, um processo de difusão do que é produzido pelos alunos dos programas de mestrados profissionais para professores, efetuando este retorno à sociedade do que foi investido em formação continuada. O ideal seria que tivéssemos um banco de objetos educacionais operante e com uma aferição do material depositado.

Por fim, desejamos apontar e destacar alguns temas e possibilidades de pesquisa, assim como sugerir potenciais enfoques. No que trata do material já existente e acessível, como as biografias e produtos relacionados a Anne Frank, indicamos produtos que façam a associação da história de Anne Frank com a perseguição na Holanda.

Tal como apontamos na dissertação, o caso holandês na deportação de judeus foi um dos mais efetivos, cujas causas surpreendentemente não estavam apontadas nem pelo historiador Laurence Rees, no seu livro mais recente sobre o Holocausto (2017, edição brasileira de 2020). Fizemos uma discussão preliminar sobre a colaboração técnica de um importante funcionário público para o “bom desempenho” que resultou na busca quarteirão por quarteirão, que chegou até Anne Frank.

Uma outra sugestão que damos de possibilidade de pesquisa, principalmente em razão dos desdobramentos posteriores que ainda se fazem sentir, são trabalhos que enfoquem o pós-Holocausto. Quem sabe numa perspectiva de história do tempo presente. Questões suscitadas pela restituição de bens e pagamentos de indenizações, ainda devem ter influência na opinião pública e exercerem pressão sobre Estados, merecendo uma problematização mais apurada. Fatos relacionados a sequestros e rapto de crianças, também foram um elemento marcante mesmo na campanha do leste. Tais questões afloram com força em períodos que sucedem regimes autoritários ou ditaduras, requerendo que nossos alunos entendam melhor o trabalho de comissões de reconciliação, incluindo no próprio continente sul-americano.

No que se refere a Shoah/Holocausto, estudos com recortes territoriais menores ajudam a melhorar a contextualização e previnem as abordagens centradas exclusivamente nos campos de extermínio, Auschwitz, em particular. Assim, perspectivas geográficas mais bem situadas (no sentido de geografias históricas), também tem muito a acrescentar e a proporcionar na compreensão das dinâmicas propriamente territoriais da Shoah/Holocausto.

Também seriam relevantes, trabalhos sobre ensino de história que consigam relacionar literatura de testemunho, histórias orais e biografias à contextos mais amplos e conjunturas mais circunscritas, algo que teria grande valia. No campo das investigações de cunho mais internacionalista, ainda escassas na área do ProfHistória estudos comparados de currículo, recursos didáticos e práticas de ensino, no âmbito de uma educação acerca da Shoah/Holocausto. Na mesma linha, estudos que seguissem nesta direção poderiam poupar muito tempo, já que existem experiências exitosas que muitas vezes não chegam aos professores por uma questão de tempo e barreira linguística.

No que se refere a temáticas afins, como genocídios e massacres, seria relevante trabalhos que oferecessem suporte historiográfico às produções dos mestrados profissionais em ensino de história, pois de fato, são assuntos que demandam certa especialidade e não estão tratados a contento nos materiais didáticos, fazendo parecer que não tiveram importância ou são irrelevantes. Mas que são fundamentais para a compreensão de conjunturas mais modernas e tem implicações duradouras na organização territorial de diversas regiões.

Um exemplo fático como a consciência histórica opera, aconteceu recentemente com a devolução do controle do Afeganistão ao Talibã, quando, na esteira dos acontecimentos (re)surgiram: livros, documentários, filme do Rambo, etc.. Simultaneamente, em Moçambique, país lusófono, que possui laços históricos com nosso país, uma grande intervenção de forças ruandenses e sul-africanas se deslocavam para dar cabo de “terroristas islâmicos”. Isto denota como as memorações são seletivas e diferenciadas. Enquanto no caso do Afeganistão se mobilizou toda uma retórica de proteção dos direitos civis (como se fosse esse fosse o principal vetor da geopolítica da região) por diversos grupos de interesse, no caso de Moçambique não houve maiores manifestações. Citamos essa situação para apontar que, por exemplo, ainda falta um trabalho tematizando o genocídio de Ruanda, após o governo francês se desculpar publicamente.

O grande potencial dos assuntos sensíveis consiste justamente na vulnerabilidade que proporcionam para que os abordemos em sala de aula. Dito de outra forma, aquilo que representa uma possível vulnerabilidade dos professores, que se sujeitam a críticas infundadas, acusações, desqualificações, etc., pode se converter justamente na consolidação de uma espécie de “câmara temática” que investiga, indica, disponibiliza, orienta, etc. Assim, ao segmentarmos essa área de investigação, sem nenhum intuito de enclausurá-la, essa que chamamos genericamente de “história difícil”, poderá constituir um bloco de pesquisas pertinentes para resguardar a atuação docente, podendo inclusive criar nossas próprias diretrizes. Mais ou menos no que vem sendo discutido pela Associação Brasileira de Ensino de História, que busca viabilizar uma forma de resguardar os professores de histórias das acusações de “doutrinação”.

REFERÊNCIAS:

- ABAL, Felipe Cittolin. Um nazista na Volkswagen do Brasil: Franz Stangl e a cooperação entre militares e industriais durante a ditadura militar brasileira. **Dimensões**, [S.L.], v. 38, p. 240, 30 jun. 2017. Revista Dimensões. <http://dx.doi.org/10.23871/dimensoes-n38-16814>. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/16814> >. Acesso em: 21 jun. 2021.
- ACOSTA, Virginia García. Divinidad y desastres. Interpretaciones, manifestaciones y respuestas. **Revista de Historia Moderna. Anales de La Universidad de Alicante**, [s.l.], n. 35, p.46-82, 2017. Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones. <http://dx.doi.org/10.14198/rhm2017.35.02>. Disponível em: < <https://revistahistoriamoderna.ua.es/article/view/2017-n35-divinidad-y-desastres-interpretaciones-manifestaciones-y-respuestas> >. Acesso em: 24 dez. 2019.
- ARROYO, Miguel G.. **Currículo, territórios em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.
- AZEVEDO, Rosa Abaliac. **Imagens da Shoah em livros didáticos do ensino fundamental II: uma análise multimodal**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17145> >. Acesso em: 10 maio 2021.
- BARBOSA, Helena Cristina Dias de Oliveira. **Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na segunda guerra mundial**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174602/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Helena%20Cristina%20Barbosa.pdf> >. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary (ed.). **Crimes de guerra: culpa e negação no século XX**. Rio de Janeiro: Difel, 2005. 376 p. Tradução de: Renato Rezende.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 603 p. Tradução de: Luís Oliveira Santos, João Quina Edições.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2019. 175 p.
- BOULOS, Alfredo. **História sociedade & cultura: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 272 p. Manual do Professor.

BLACK, Edwin. **IBM e o Holocausto**: a aliança estratégica entre a Alemanha nazista e a mais poderosa empresa americana. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 584 p. Tradução de: Afonso Celso da Cunha Serra.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 304 p. Manual do Professor.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. . Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.. . Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm >. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Ed.). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 595 p. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf >. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (Ed.). **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. 88 p. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgee/mdt-2015/> >. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRENNER, Michael. **Breve história dos judeus**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 375 p. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla.

CAMARGO, Cássio Michel dos Santos. **Consonâncias e dissonâncias na obrigatoriedade do ensino da história do holocausto judeu**: percursos da lei municipal 10.965/2010 em porto alegre. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174835> >. Acesso em: 10 maio 2021.

CAMPOS, Flávia de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História**: escola e democracia. São Paulo: Moderna, 2018. 304 p. Manual do Professor.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 136 p. (Série História: FGV de bolso, 18).

CONFINO, Alan. **Um mundo sem judeus**: da perseguição ao genocídio, a visão do imaginário nazista. São Paulo: Cultrix, 2016. 312 p. Tradução de: Mário Molina.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**: 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 248 p. Manual do Professor.

CUNHA, Flávio Teixeira da. **Performance docente no ensino de história**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de História, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <
<https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2020/08/FL%C3%81VIOCUNHAPROFHIST%C3%93RIAUFSC.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Quinteto, 2018. 320 p. Manual do Professor.

FERREIRA, Mário César Alves. **Ensinando história**: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: <
https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1392/1/LD_PPGEN_M_Ferreira%20M%C3%A1rio%20C%C3%A9zar%20Alves_2015.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FORUM INTERNACIONAL DE ESTOCOLMO SOBRE EL HOLOCAUSTO (Estocolmo). **Declaración de Estocolmo**. 2000. Traduzido do original em francês por: Irene Valentina Consan. Disponível em:
https://www.iri.edu.ar/revistas/revista_dvd/revistas/R18/ri18-dholocausto.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

GELLATELY, Robert. **Apoiando Hitler**: consentimento e coerção na Alemanha nazista. Rio de Janeiro: Record, 2011. 517 p.

GUIMARÃES, Leon Neves. **Oficinas do Tempo**: elaboração e execução de uma sequência didática no ensino de história. 2020. 112 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598274/2/Leon%20Neves%20Guimar%C3%A3es%20-%20PROFHIST%C3%93RIA%20UNIRIO.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

GUTERMAN, Marcos. **Holocausto e memória**. São Paulo: Contexto, 2020. 235 p.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 7, n. 13, p. 139-159, 26 nov. 2018. Revista História Hoje.

<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430>. Disponível em: <
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus**. Barueri: Amariyls, 2016. 1657 p. Tradução de: Carolina Barcellos, Laura Folgueira, Luís Protásio, Maurício Tamboni, Sonia Augusto.

INDICATTI, Kelen Staehler. **O testemunho no ensino de história: a lembrança, o esquecimento e o sensível**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <
<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3820>>. Acesso em: 17 out. 2019.

INGRAO, Christian. **Crer & destruir: os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015. 474 p. Tradução de: André Telles.

JUNIOR, Edson José Perosa. A narrativa de eventos traumáticos na história do tempo presente: os desafios para o historiador. **Diálogos**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 190-204, 29 mar. 2018. Dossiê Guerra Fria: ente o local e o global. <http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v22i1.34158>. Disponível em: <
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/43640>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

KÁDÁR, Gábor; VÁGI, Zoltán. Rationality and Holocaust: Self-financing Genocide. In : **Self-Financing Genocide: The Gold Train, the Becher Case and the Wealth of Hungarian Jews** (p. 3-172). Budapest; New York: Central European University Press. 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.7829/j.ctt1cgf861.8>>, Acesso em: 19 jul. 2021.

KLANOVICZ, Jó. História ambiental e desastres: encontros entre política, tecnologia e sociedade. **História Unisinos**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.293-302, 7 out. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/htu.2013.173.09>.

LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillipp (org.). **História: introdução ao ensino e à prática**. Porto Alegre: Penso, 2011. 352 p. Tradução de: Roberto Cataldo Costa.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LOIBL, Elisabeth. **Memórias de um adolescente brasileiro na Alemanha nazista**. São Paulo: Melhoramentos, 2017. 149 p. (Relatos de Guerra).

LOPEZ, Carol Colffield. **O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas**. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Judaicos e Árabes, Departamento de Letras Orientais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8158/tde-14032017-153927/publico/2016_CarolColffieldLopez_VOrig.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

LOWER, Wendy. **As mulheres no nazismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014. 283 p. Tradução de: Ângela Lobo. Título original: Hitler's furies: german women in the nazi killing fields.

MACMILLAN, Margaret. **Usos e abusos da história**. Rio de Janeiro: Record, 2010. Tradução de: Carlos Duarte e Anna Duarte.

MARTINS, Jessica Machado. "**Educar para o nunca mais**": sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011-2017). 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4BPPC> >. Acesso em: 21 jun. 2021.

MAZOWER, Mark. **O império de Hitler**: a Europa sob domínio nazista. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 801 p. Tradução de: Cláudia Carina, Lúcia Boldrini.

MODERNA, Editora (org.). **Araribá mais**: história. São Paulo: Moderna, 2018. 256 p. Manual do Professor; editora responsável Ana Claudia Fernandes.

MUKHERJEE, Siddhartha. **O gene**: uma história íntima. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 666 p. Tradução de: Laura Teixeira Motta.

NEVES, Priscilla Piccolo. **O ensino do nazismo na educação básica**: um diálogo entre História e Literatura através do paradidático. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: < <http://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-completa-finalizada-e-assinada-Priscilla-Piccolo-defesa-3.pdf> >. Acesso em: 06 jan. 2020.

PAICE, Edward. **A ira de Deus**: a incrível história do terremoto que devastou Lisboa em 1755. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 331 p. Tradução de: Marcio Ferrari.

PALMEIRA, Alyne Nathálier da Silva; SCHURSTER, Karl. "Educar para alteridade": o ensino de história da shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. **Educação Formação**, [S.L.], v. 5, n. 13/, p. 195-214, 9 dez. 2019. Educação e Formação. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1123>. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1123> >. Acesso em: 21 jun. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola**. Porto Alegre: Penso, 2014. 104 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p. Tradução de: Cláudia Schilling, Fátima Murad.

- PINHEIRO, Jonathas Félix Raphael Passaranhos Touzjdjian. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560704/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Jonathas%20-%20Pinheiro.pdf> >. Acesso em: 16 ago. 2021.
- REES, Laurence. **O holocausto: uma nova história**. 2. ed. São Paulo: Vestígio, 2020. 573 p. Tradução de: Luís Reyes Gil.
- ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (org.). **A construção social dos regimes autoritários: legitimação, consenso e consentimento no século XX: Europa volume I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 307 p.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014. 362 p. Tradução de: Nélio Schneider.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes.
- SCHEIDEL, Walter. **Violência e a história da desigualdade: da idade da pedra ao século XXI**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 2020. 615 p.
- SCHENK, Gerrit Jasper. Historical disaster research: state of research, concepts, methods and case studies. **Historical Social Research**, [s.l.], v. 32, n. 3, p.9-31, 2007. Disponível em: < <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/29142?locale-attribute=en> >. Acesso em: 27 dez. 2019.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 484-492, jul. 2018. Semestral. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p484>. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862001/> >. Acesso em: 16 ago. 2021.
- SÉMELIN, Jacques. **Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios**. Rio de Janeiro: Difel, 2009. 546 p. Tradução de: Jorge Bastos.
- SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislaine. **Inspire história: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD, 2018. 272 p. Manual do Professor.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, 09 jun. 2016. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.2.23192>. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192> >. Acesso em: 10 maio 2021.

SNYDER, Timothy. **Terras de sangue**: a Europa entre Hitler e Stálin. São Paulo: Record, 2012. 615 p. Tradução de: Mauro Pinheiro.

SNYDER, Timothy. **Terra negra**: o holocausto como história e advertência. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 484 p. Tradução de: Donaldson M. Garshagen, Renata Guerra.

STONE, Lewi. Quantifying the Holocaust: hypertense kil rates during the Nazi genocide. **Science Advances**, Washington DC, v. 5, 02 jan. 2019. Science Advances.
Disponível em: < <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.aau7292> >. Acesso em: 05 novembro de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p. Tradução de: Francisco Pereira.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317 p.

TOOZE, Adam. **O preço da destruição**: construção e ruína da economia alemã. Rio de Janeiro: Record, 2013. 880 p. Tradução de: Sérgio Duarte.

UNESCO (ed.). **Educação sobre o holocausto e para a prevenção do genocídio**: guia de políticas. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco - Portugal, 2019. 63 p. Traduzido por: SPS Traduções. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370911>. Acesso em: 21 jun. 2021.

UNESCO (França) (ed.). **The International status of education about the holocaust**: a global mapping of textbooks and curricula. Paris: Unesco, 2015. 238 p. Publicação em parceria com: e Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Disponível em: <https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/THE-INTERNATIONAL-STATUS-OF-EDUCATION-ABOUT-THE-HOLOCAUST-A-GLOBAL-MAPPING-OF-TEXTBOOKS-AND-CURRICULA.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e pesquisa (ed.). **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. 88 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e pesquisa (ed.). **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2021. 137p.

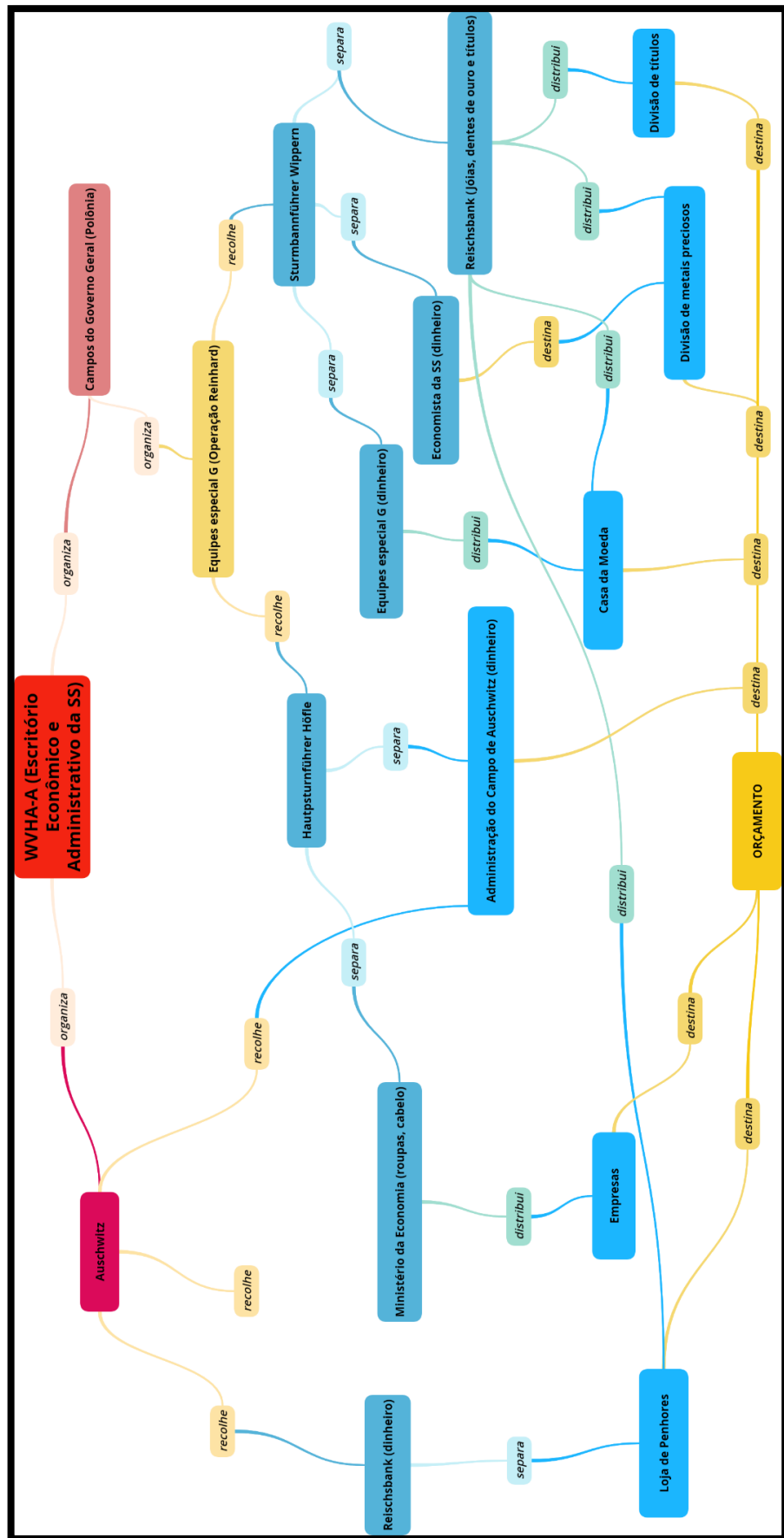
VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; FARIA, Sheila de Castro. **História.doc**: 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 312 p. Manual do Professor.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**: 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018. 256 p. Manual do Professor.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YAKOVLEV, Egor. "The Enemy Must not Only Be Defeated, but Exterminated": Adolf Pokorny's memorandum and nazi mass sterilization experiments. **Istoriya**, [S.L.], v. 11, n. 389, [s.p], 12 maio 2020. LLC Integration Education and Science. <http://dx.doi.org/10.18254/s207987840009720-1>. Disponível em: < <https://arxiv.gaugn.ru/s207987840009720-1-1/?reader=Y> >. Acesso em: 17 jul. 2021.

**APÊNDICE A – ORGANOGRAMA DE ADMINISTRAÇÃO DOS SAQUES NOS
CENTROS DE EXTERMÍNIO**



Fonte: Adaptado a partir Hilberg (2016).

**APÊNDICE B – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO PNLD -
2020**

CAMPOS, Flávia de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. História: escola e democracia. São Paulo: Moderna, 2018. 304 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	HISTÓRIA: ESCOLA E DEMOCRACIA (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 2: O período entreguerras (p. 38) => Perseguições: professores, judeus e artistas (p.50). Capítulo 4: A segunda guerra mundial (p. 92) => “Quadros do capítulo”: os campos de concentração (p.99).
ICONOGRAFIA:	Chegada de judeus na estação de Auschwitz. Alemanha, 31 dez. 1943. (p.99). Comentários: foto pequena. Representação superficial (chegada a uma estação de trem).
GLOSSÁRIO:	“ <u>Espaço vital</u> : era o espaço necessário ao desenvolvimento da Alemanha na visão nazista e pressupunha a submissão dos povos eslavos localizados na região Leste da Europa (p.50).”
ENFOQUES E ÊNFASES:	Ênfase numa perspectiva estrutural (crise de 29, etc.) para explicar a situação alemã no ente guerras. “Preparava-se assim o terreno para a ascensão do fascismo e do nazismo. (p.32)”; “Mas com a Grande Depressão, iniciada em outubro de 1929, a crise econômica global fez os alemães perderem a pouca confiança que tinham na democracia. Ganharam força os partidos extremistas – à esquerda e à direita –, que visavam a derrubada da República.” “Uma Alemanha racialmente homogênea, liderada por um homem forte, criaria um vasto império, poria fim à decadente civilização liberal e acabaria com o comunismo. Hitler dividia o mundo em raças superiores e inferiores em luta pela sobrevivência. Os alemães, descendentes dos arianos antigos, teriam características raciais superiores e o direito de conquistar e subjugar as demais raças. A Alemanha devia conquistar um “espaço vital”, expandindo-se para o leste, à custa dos eslavos, considerados racialmente inferiores. O ódio aos judeus dominava seu pensamento. Hitler acreditava que, ao travar a guerra contra os judeus, estaria defendendo a Alemanha contra seu pior inimigo. Tudo o que ele desprezava – liberalismo, intelectualismo, pacifismo, parlamentarismo, internacionalismo, comunismo, arte moderna, individualismo – era atribuído aos judeus (p.44)”.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	4. De- na cada um dos conceitos abaixo e organize um pequeno dicionário conceitual em seu caderno: • política de apaziguamento • Falange • <i>Anschluss</i> • Eixo

	<ul style="list-style-type: none"> • Aliados • Operação Barba Ruiva • campos de concentração • Pacto Germano- -Soviético • Blitzkrieg (p.104). <p>Leitura de um fragmento: LEVI, Primo. É isto um homem? Rio de Janeiro: Rocco, 1988. p. 20. (p.104).</p>
<p>SUGESTÃO DE LEITURA:</p>	<p>ARON, I. T. H. Os diários de Victor Kemplerer: testemunho clandestino de um judeu na Alemanha nazista (1933-1945). São Paulo: Cia. das Letras, 1999.</p> <p>DIEHL, P. Propaganda e persuasão na Alemanha nazista. São Paulo: Annablume, 1996.</p> <p>ROVAI, M. L. Imagem, tempo e movimento: os afetos alegres no filme O triunfo da vontade de Leni Riefenstahl. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2005.</p> <p>D'ALÉSSIO, Márcia; CAPELATO, Maria Helena. Nazismo: política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004.</p> <p>O nazismo: história de um sobrevivente SZTERLING, Sílvia. São Paulo: Ática, 1999.</p>
<p>SUGESTÃO DE FILMES:</p>	<p><u>“Arquitetura da destruição Suécia, 1992. Direção de Peter Cohen. A máquina de destruição arquitetada pelos nazistas a partir de suas relações com as concepções de arte de Hitler e outros membros importantes do governo nazista (p.52).”</u></p> <p>“A lista de Schindler EUA 1993. Direção de Steve Spielberg (p.105)”</p> <p>“Ida. 2013. Direção de Pawel Pawlikowski” (p.105).</p>
<p>OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:</p>	<p>“CAMPO DE CONCENTRAÇÃO DE AUSCHWITZ Digite o endereço abaixo na barra do navegador de internet: Você pode também tirar uma foto com um aplicativo de QrCode para saber mais sobre o assunto (p.99).”</p> <p>“O primeiro Museu do Holocausto no Brasil foi inaugurado em 2011 em Curitiba. Visitas virtuais podem ser realizadas no site: (p.99).”</p>

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 304 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM A ERA DIGITAL (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 6: A segunda guerra mundial (p. 102). "O desenrolar da segunda guerra mundial" (p.106): O que foi o holocausto? (p.108).
ICONOGRAFIA:	Infográfico do campo de Auschwitz (p.108-109).
GLOSSÁRIO:	" <u>Gueto</u> : área fechada de uma cidade, fortemente policiada, na qual determinados grupos são obrigados a residir." (p.108).
ENFOQUES E ÊNFASES:	Explicação centrada em Auschwitz, sem dar a dimensão da escala industrial do genocídio.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	"1. Observe o quadro de identificação dos prisioneiros de Auschwitz. O que ele nos revela sobre o regime nazista? (p.109)" "2. Em 1947, as instalações do antigo campo de concentração passaram a abrigar o Memorial e Museu de Auschwitz e, em 1979, foi declarado patrimônio da humanidade. Qual é o significado simbólico dessas duas decisões? (p.109)" "Fragmento do texto de Hannah Arendt: Banalidade do Mal. 1. O que seria a "banalidade do mal", segundo Hannah Arendt? 2. Por que a afirmação de Hannah Arendt foi considerada um golpe contra os judeus? (p.114)"
SUGESTÃO DE LEITURA:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE FILMES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	A história de Anne Frank.

MODERNA, Editora (org.). Araribá mais : história. São Paulo: Moderna, 2018. 256 p. Manual do Professor; editora responsável Ana Claudia Fernandes.	
NOME DA COLEÇÃO:	ARARIBÁ MAIS: HISTÓRIA (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 5: O totalitarismo na guerra (p.76).
ICONOGRAFIA:	Em 2015, na cidade de Krakow, Polônia, sobreviventes do Holocausto identificam-se em fotografia tirada em Auschwitz quando os prisioneiros do campo foram libertados pelas tropas soviéticas, em 27 de janeiro de 1945. O campo de concentração e extermínio do complexo de Auschwitz, na Polônia, esteve ativo de maio de 1940 a janeiro de 1945 e nele foram mortas cerca de 1,3 milhão de pessoas. (p.85).
GLOSSÁRIO:	<p>“<u>Raça ariana</u> Classificação surgida em meados do século XIX para identificar os indivíduos altos, loiros e fortes, especialmente os povos nórdicos e germânicos, tidos como superiores. Trata-se de uma <u>classificação ideológica, e não científica</u>. O termo “ariano”, isoladamente, refere-se a um grupo linguístico indo-europeu” (p.79, grifo nosso).</p> <p>“<u>Espaço vital</u>. Por esse princípio, os povos que os nazistas consideravam “inferiores” deveriam ser dominados, garantindo territórios onde a nação ariana, ou alemã, pudesse se desenvolver plenamente. Esse espaço vital correspondia, em grande parte, à Europa Oriental, incluindo o território soviético”.</p> <p>“<u>Esterilização</u>: Cirurgia que torna uma pessoa ou animal incapazes de procriar”.</p> <p>“<u>Eutanásia</u>: Ato de proporcionar morte sem sofrimento a um doente”.</p>
ENFOQUES E ÊNFASES:	Apresentação desconexa. Indica políticas eugenistas, vida nos guetos (p. 92), comenta sobre o holocausto, mas se omite quanto a decisão pela Solução Final, sobre a libertação dos campos e o pós-holocausto.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE LEITURA:	BOYNE, John. O menino do pijama listrado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 158-160.
SUGESTÃO DE FILMES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	
---	--

BOULOS, Alfredo. História sociedade & cultura : 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 272 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 8: A segunda guerra mundial (p.120). "O Holocausto" (p.130).
ICONOGRAFIA:	Uma foto sem contextualização ou legenda.
GLOSSÁRIO:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
ENFOQUES E ÊNFASES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE LEITURA:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE FILMES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislaine. Inspire história : 9º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2018. 272 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	INSPIRE – HISTÓRIA (9º ANO)
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 4: O Totalitarismo e Segunda Guerra mundial (p.86). Meios de comunicação, educação e totalitarismo (p.96); O totalitarismo soviético (p.97); Os regimes totalitários e suas diferenças (p.98). O tribunal de Nuremberg e a ONU.
ICONOGRAFIA:	“Judeus no gueto de Lodz, na Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial. Eles eram obrigados pelos nazistas a usar o símbolo da Estrela de Davi pregado à roupa. (p.98)”
GLOSSÁRIO:	“ <u>Holocausto</u> : entre os antigos hebreus, assim era chamado o sacrifício de animais pelo fogo” . “ <u>Genocídio</u> : extermínio em massa de pessoas pertencentes a um grupo étnico, nacional ou religioso”.
ENFOQUES E ÊNFASES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	Interpretação de documento (p.95): Lei da proteção do sangue e honra alemães.
SUGESTÃO DE LEITURA:	KONIG, Nanette Blitz. Eu sobrevivi ao Holocausto: o comovente relato de uma das últimas amigas vivas de Anne Frank. São Paulo: Universo dos Livros, 2015 FRANK, Anne. O diário de Anne Frank em quadrinhos. Tradutora: Raquel Zampil. São Paulo: Record, 2017.
SUGESTÃO DE FILMES:	A vida é Bela (Roberto Benigni, 1997). O menino do pijama listrado (Mark Herman, 2008). Little boy – Além do impossível (Alejandro Monteverde, 2016).
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber: história : 9º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Quinteto, 2018. 320 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	VONTADE DE SABER HISTÓRIA 9º ANO)
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 6: A segunda guerra mundial (p.128). O Holocausto (Shoah) (p.146-147). A segregação dos judeus; Os campos de concentração; Experiências “científicas”; O extermínio de judeus (p.147).
ICONOGRAFIA:	“Mulheres e crianças judias chegam ao campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, em junho de 1944” (p.146). “Distintivo que os nazistas obrigavam os judeus a usar sobre a roupa para identificá-los” (p.147). “Moradores de Ludwigslust, na Alemanha, visitam campo de concentração nazista. Fotografia de 1945” (p.147). “Sapatos de judeus executados nos campos de extermínio de Auschwitz, expostos no Memorial de Auschwitz, Polônia. Fotografia de 2014” (p.146-147).
GLOSSÁRIO:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
ENFOQUES E ÊNFASES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	“Peça para os alunos produzirem um texto sobre o Holocausto, comentando sobre como aconteceu e quais suas consequências (p.147)”. “Leitura de textos e questões sobre a aceitação dos alemães (p.152-153)”.
SUGESTÃO DE LEITURA:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE FILMES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris história : 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018. 256 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	TELÁRIS – HISTÓRIA (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 7: A segunda guerra mundial e a queda de Vargas (p.116).
ICONOGRAFIA:	“Campos de concentração e de extermínio na Europa (1941-1945) (p.119)”.
GLOSSÁRIO:	“ <u>Genocídio</u> : assassinatos em massa cometidos com o objetivo de exterminar total ou parcialmente uma determinada população, comunidade, um grupo étnico ou religioso”.
ENFOQUES E ÊNFASES:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE LEITURA:	O diário de Anne Frank, de Anne Frank, editora Record, 2008. Maus: a história de um sobrevivente, de Art Spiegelman, Quadrinhos na Cia, 2005.
SUGESTÃO DE FILMES:	O pianista. Direção: Roman Polanski. França, 2002.
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar : 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 248 p. Manual do Professor.	
NOME DA COLEÇÃO:	HISTORIAR (9º ANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	Capítulo 8: Segunda guerra mundial (p.114). Judeus e outras vítimas do Holocausto (p.124).
ICONOGRAFIA:	<p>“Cartão de aniversário feito por prisioneiras de Auschwitz em comemoração aos 20 anos de uma delas, Fania Fainer. Lê-se em uma das páginas: “Liberdade, liberdade é o que desejo a você nesta data”. Fania sobreviveu ao campo de extermínio e, depois da guerra, passou a viver no Canadá. Museu do Holocausto de Montreal” (p.124).</p> <p>“Mulher e grupo de crianças logo após serem libertados do campo de concentração de Auschwitz, Polônia, em 1945” (p.124).</p> <p>“Judeus são forçados pelos nazistas a deixar seus abrigos durante o Levante do Gueto de Varsóvia em 1943. O Levante, organizado pela resistência judaica, tinha como objetivo impedir que os nazistas enviassem o restante da população do gueto para campos de extermínio” (p.125).</p> <p>“A assistente social Irena Sendler. Varsóvia, Polônia. Fotografia de 2007” (p.125).</p>
GLOSSÁRIO:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
ENFOQUES E ÊNFASES:	<p>Contemplou, de forma sintética, os diversos aspectos relacionados ao Holocausto.</p> <p>Entretanto permanece uma desconexão entre o que antecedeu o Holocausto e seus desdobramentos no pós-guerra.</p>
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.
SUGESTÃO DE LEITURA:	“FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Rio de Janeiro: Record, 2013.”
SUGESTÃO DE FILMES:	“O médico alemão (Argentina). Direção de Lucía Puenzo. Imovision, 2013. 93 min. Filme baseado em fatos reais. Depois da Segunda Guerra Mundial, o médico nazista Josef Mengele foge para a Argentina. Sem revelar sua verdadeira identidade, Mengele convive com uma das famílias locais e continua realizando seus experimentos com seres humanos.”

	<p>“O menino do pijama listrado (Estados Unidos/ Inglaterra). Direção de Mark Herman. Miramax, 2008. 94 min. Um oficial nazista trabalha em um campo de concentração nas proximidades de Berlim, na Alemanha. Seu filho, um menino de oito anos, faz amizade com um garoto singular: ele vive do outro lado de uma cerca eletrificada e sempre usa um pijama listrado.”</p>
OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:	NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.

<p>VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro. História.doc: 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 312 p. Manual do Professor.</p>	
NOME DA COLEÇÃO:	HISTORIA.DOC (9ºANO).
LOCALIZAÇÃO NO LIVRO:	<p>Capítulo 5: Ascensão do fascismo e do nazismo (p.82) => Alemanha nazista (p.89) => A perseguição aos judeus (p.92).</p> <p>Capítulo 6. A segunda guerra mundial (p.98) => Holocausto (p.111).</p>
ICONOGRAFIA:	<p>“Família judaica usando a estrela discriminatória imposta pelo nazismo, em 1943 (p.94).”</p> <p>“Judeus são removidos do gueto de Varsóvia por soldados da SS durante revolta de maio de 1943 (p.108).”</p> <p>“Homossexuais com triângulo rosa na roupa em campo de concentração próximo a Berlim. Fotografia de Anthony Potter, 1938 (p.111).”</p>
GLOSSÁRIO:	<p>“Bode expiatório: expressão que designa alguém escolhido para expiar, sofrer a culpa de outro por algum delito cometido (p.92).”</p> <p>“Homofóbico: pessoa que tem aversão à homossexualidade (homofobia) (p.112)”</p>
ENFOQUES E ÊNFASES:	<p>O livro traz uma abordagem um pouco diferenciada, tentando articular elementos biográficos (Pierre Levi e Salomon) com elementos contextuais e estruturais.</p> <p>Peca pelo anacronismo histórico ao tentar categorizar a perseguição a homossexuais como parte de uma história geral da homofobia (sic).</p>
SUGESTÃO DE ATIVIDADE:	<p>“As Leis de Nuremberg avançaram muito na discriminação dos judeus alemães. Deram prova completa de que o nazismo, assim como o fascismo, pretendia controlar a vida privada das pessoas. Leia as leis abaixo e, em seguida, responda às questões em grupo (p.93).”</p> <p>“1. Com base nos artigos 1º e 2º, é possível afirmar que a sociedade alemã discriminava os judeus ou, pelo contrário, mal se distinguia, nas relações entre os alemães, a origem judaica ou cristã dos indivíduos? 2. É possível afirmar, com base no artigo 4º, que o nazismo respeitava alguns direitos dos judeus como cidadãos alemães?”</p> <p>“As Leis de Nuremberg, promulgadas pelo governo nazista em 1935, segregaram os judeus do restante da população alemã, suprimindo a sua cidadania e proibindo que se misturassem com os alemães considerados arianos puros. A Lei para a Proteção</p>

	<p>do Sangue e da Honra Germânicas, nome oficial dessa legislação, foi logo aplicada a outros grupos não judeus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além dos judeus, quais grupos os nazistas incluíram entre as raças inferiores? Pesquise. (p.96)” <p>“Discuta com os colegas: podemos afirmar que todos os judeus foram submissos com relação às situações impostas pelos nazistas? Justifique a sua opinião (p.108)”.</p>
<p>SUGESTÃO DE LEITURA:</p>	<p>“ANGLADA, Maria Angels. O violino de Auschwitz. Rio de Janeiro: Globo, 2009. Esse romance conta a história de Daniel, um judeu prisioneiro de um campo de concentração nazista obrigado a fazer o melhor violino de todos os tempos, sem saber que sua vida dependia da tarefa.”</p>
<p>SUGESTÃO DE FILMES:</p>	<p>“A vida é bela (Itália). Direção de Roberto Benigni, 1999. 117 min. Levado a um campo de concentração nazista com seu filho por sua origem judaica, Guido recorre ao humor para proteger o menino dos horrores da prisão, convencendo-o de que se trata de um jogo.”</p> <p>“Os meninos que enganavam nazistas (França/Canadá/República Tcheca). Direção de Christian Duguay, 2017. 114 min. Em uma família judaica, o pai decide que a separação da família é a melhor alternativa para escapar da perseguição dos nazistas. Dois filhos, ainda meninos, passam por muitas dificuldades até a família se reencontrar ao final da guerra. Filme baseado em história real.”</p>
<p>OBJETO EDUCACIONAL/ QR CODE:</p>	<p>NÃO CONTEMPLA/AUSENTE.</p>

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



FÁBIO AZEVEDO RODRIGUES

SEQUÊNCIA
DIDÁTICA:
SHOAH/
HOLOCAUSTO EM
PERSPECTIVA



Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons* 4.0 Internacional.

Sequência didática:
Shoah/Holocausto em Perspectiva.
Fábio Azevedo Rodrigues.

Imagem da capa: Soldado de primeira classe Andrew E. Dubill fala com duas meninas judias que foram mantidas prisioneiras pela SS.

Os vagões de trem ao fundo contêm os corpos de prisioneiros que morreram durante um transporte de evacuação, presumivelmente indo para o campo de concentração de Dachau.

Fotógrafo: Al Gretz

Encontro: 01 de maio de 1945

Localidade: Seeshaupt, [Baviera] Alemanha

Administração de Arquivos e Registros Nacionais, College Park

Direitos autorais: domínio público

ID do registro de origem: 111-SC-205481 (álbum 3209)



CE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM



SUMÁRIO

1.	PREÂMBULO.....	4
2.	CARACTERIZAÇÃO.....	6
3.	JUSTIFICATIVA.....	6
4.	FONTES DE PESQUISA ADICIONAIS.....	7
5.	QUADRO GERAL.....	8
6.	PRIMEIRO DIA/AULA (PREPARAÇÃO): PRIMEIRA PARTE.....	14
7.	PRIMEIRO DIA/AULA: SEGUNDA PARTE.....	15
8.	SEGUNDO DIA/AULA.....	21
9.	TERCEIRO DIA/AULA.....	26
10.	QUARTO DIA/AULA.....	32
	REFERÊNCIAS.....	41
	ANEXO A – ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR.....	42
	ANEXO B – CONTEÚDO DOS PACOTES PARA OS ALUNOS.....	51
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO.....	87

PREÂMBULO

A presente sequência didática é resultado da dissertação intitulada: “O ensino da Shoah/Holocausto. Proposta de sequência didática para abordar temas sensíveis em sala de aula”, apresentada e defendida junto a Universidade Federal de Santa Maria. Nossa proposta de um produto educacional como um Recurso Educacional Aberto (REA), proporciona a devida flexibilidade para adaptar a sequência para realidades muito distintas e, também, as próprias características dos docentes.

Resguardando a visão integral sobre o fenômeno do Holocausto, é possível que se faça, alterações com vistas a adequar o material as circunstâncias vivenciadas pelo professor e pelos alunos. A sequência possibilita que se alterem o documentário de referência, o enfoque e a ênfase em determinadas questões, o tempo disponibilizado, os recursos tecnológicos envolvidos, a duração da sequência, entre outros. O que é importante destacar é que essa proposta se destina a apoiar a docência, viabilizando tanto as competências da BNCC, por meio das habilidades correspondentes, quanto as competências da didática do ensino de história, ou seja, aquelas referidas a particularidade do nosso componente curricular. A sequência tem um potencial para sua efetivação em termos multidisciplinares, em colaboração com colegas de outras disciplinas/área de conhecimento. Por outro lado, nada impede que se recorra a história oral dos refugiados que vieram para o Brasil, como forma de lidar com aquilo que se chama de geração pós-testemunhas de rememoração da Shoah/Holocausto.

O resultado que apresentamos é plenamente aberto a participação dos alunos como forma de personalização da sua experiência com a temática das políticas de extermínio, em particular com o tema sensível da Shoah/Holocausto. As competências socioemocionais estão intrinsicamente relacionadas com o ensino do Holocausto. Aos professores cabem o zelo e o cuidado ao tratar de temas sensíveis, assim como a sensibilidade para perceber as reações e oferecer o amparo emocional necessário para situações inesperadas. O uso de questionamentos e conjecturas iniciais tem a propriedade de preparar os alunos para a perceberem as nuances complexas do comportamento humano. No que se refere ao constante registro da atividade, o quadro SQA (que será explicado adiante) auxiliará no monitoramento da atividade pelos próprios estudantes, além de potencialmente promover um autoexame constante.

Um aspecto que consideramos fundamental é a necessidade de situar os diversos grupos e sujeitos históricos para não os caricaturar, o que talvez implicasse numa “não-explicação”. Não se quer, contudo, relativizar ou atenuar os acontecimentos e o grau da intolerância e do ódio que providenciaram o extermínio. Mas, por outro lado, não adotamos uma postura maniqueísta em que as categorias historiográficas acabam por enquadrar (e subsumir) os sujeitos aos seus papéis funcionais e a estrutura social à época vigente, destituindo a realidade de todos os seus meandros.

Dito isto, privilegiamos uma abordagem que desvela o crime, a violência, a barbárie, mas oferecemos os recursos para que se compreendam a complexidade das circunstâncias humanas, dos dilemas morais e dos processos históricos que estavam imbricados em cada acontecimento. Um elemento importante que ressaltamos na sequência didática é a oportunidade de proporcionar aos alunos a construção conceitual a partir dos recursos disponibilizados e das suas experiências prévias (literatura, cinematografia).

A introdução dos alunos na pesquisa histórica com fontes primárias é outro aspecto que consideramos positivo, já que a grande profusão de material possibilita uma diversificação dos estímulos para a investigação científica e a formulação de hipóteses. Por sua vez, esse acesso a fontes primárias no ensino é a chave para podermos articular a micro e a macro-história, contextualizando trajetórias individuais nos processos sociais mais amplos, sem, contudo, derivá-la aprioristicamente. Como toda atividade há a necessidade de um “fechamento” para a mesma, momento no qual se oferece a oportunidade para um balanço crítico que sedimente todo processo (por meio de debate ou redação). Por fim, todo esse planejamento pode ser canalizado para a elaboração de um produto dos próprios alunos (podcasts), no qual a noção de protagonismo possa ser desempenhada com maior liberdade e criatividade.

Fábio Azevedo Rodrigues
Santa Maria, 05 de janeiro de 2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: **SHOAH/HOLOCAUSTO EM PERSPECTIVA¹**

CARACTERIZAÇÃO:

Nível: Educação Básica

Etapa: Ensino fundamental

Fase: Anos finais do ensino fundamental (9º ano)

Componente curricular: História

Multidisciplinaridade (optativa): Linguagem, Geografia, Ciências da Natureza.

Número de aulas: 4 aulas

Duração: 240 minutos (aproximadamente)

Público-alvo: adolescentes na faixa dos 14-17 anos.

JUSTIFICATIVA:

Ao fornecer uma visão geral (e concisa) do Holocausto e de todos os envolvidos, esta sequência pretende provocar reflexão e discussão sobre o papel das pessoas comuns e instituições entre 1933 e 1945. A sequência se justifica em razão da necessidade de professores compreenderem os principais conceitos, assim como por que, e de que forma, o Holocausto aconteceu. Os alunos, por sua vez, irão analisar como e por que os nazistas e seus colaboradores perseguiram e assassinaram judeus, bem como outros grupos que eram visados na época do Holocausto, para serem capazes de descrever e contextualizar o Holocausto (em consonância com a BNCC).

¹ Proposta de sequência didática adaptada a partir da atividade: "Overview of the Holocaust", elaborada pelo United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), cujo material foi especialmente elaborado para ser usado (e adaptado) por professores da educação básica. Para confirmar tal informação a respeito dessa disponibilização (contida na página eletrônica), o autor entrou em contato com o USHMM por formulário, recebendo por e-mail essa confirmação de liberdade para adaptar a atividade.

FONTES DE PESQUISA (ADICIONAIS):

Para consultar outros recursos para o professor, verificar: “Centro for Holocaust Education”, da University College London. Disponível em: <https://www.holocausteducation.org.uk/teacher-resources/>

Para consultar materiais de arquivo relacionados ao Holocausto, verificar: “European Holocaust Research Infrastructure (EHRI)”. Disponível em: <https://portal.ehri-project.eu/>

Para informações sobre a relação do Brasil com o Holocausto e testemunhos de refugiados, consultar: “Arquivo Virtual Holocausto e Antissemitismo (ArqShoah)”. Disponível em: <https://www.arqshoah.com/>

Sugestão de referência bibliográfica para trabalhar com relatos de sobreviventes e refugiados da Shoah/Holocausto: Coleção Vozes do Holocausto, “Histórias de vida. Refugiados do nazifascismo e sobreviventes da Shoah, Brasil, 1933-2017” (volumes 1 a 5). Autoras: Maria Luiza Tucci Carneiro e Rachel Mizrahi. Editora Sêfer.

Para outros materiais educacionais, consultar: “International Holocaust Remembrance Alliance”. Disponível em: <https://holocaustremembrance.com/resources/educational-materials>

QUADRO GERAL

PERGUNTAS ESSENCIAIS

- **O que foi o Holocausto?**
- **Como e por que o Holocausto aconteceu?**

OBJETIVOS (RESULTADOS EDUCACIONAIS ESPERADOS)

No final desta sequência, os alunos compreenderão:

- Quem eram os nazistas e no que eles acreditavam?
- Por que os nazistas e seus colaboradores visaram sistematicamente os judeus e alguns outros grupos?
- Quais ações os nazistas e seus colaboradores realizaram para perseguir e, em seguida, assassinar os judeus na Europa?
- Reconhecer a ampla gama de experiências das diversas comunidades que professavam, ou não, a fé judaica em diferentes épocas e lugares na Europa antes do Holocausto.
- Como a Segunda Guerra Mundial alterou a chamada Solução Final para a Questão Judaica?
- Quem eram alguns dos homens, mulheres e crianças judeus que foram assassinados no Holocausto?

PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

- Leitura obrigatória ou recomendada do professor para esta lição:
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Introdução ao Holocausto:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Antissemitismo:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitism>
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Racismo nazista:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/nazi-racism-an-overview>
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Victims of the Nazi Era: Nazi Racial Ideology:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology?series=28>
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Como os nazistas e seus colaboradores implementaram o Holocausto?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-did-the-nazis-and-their-collaborators-implement-the-holocaust>
 - Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Como e por que pessoas comuns em toda a Europa contribuíram para a perseguição de seus vizinhos judeus?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-and-why-did-ordinary-people-across-europe-contribute-to-the-persecution-of-their-jewish-neighbors>

PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

Leitura de aprofundamento:

- Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Que condições e ideias tornaram o Holocausto possível?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/what-conditions-and-ideas-made-the-holocaust-possible>
- Artigo da Enciclopédia do Holocausto: O que a guerra torna possível?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/what-does-war-make-possible>
- Materiais da lição da linha do tempo (download do arquivo .zip, 44,3 MB)

Os artigos estão em inglês, mas são facilmente convertidos para o português com as ferramentas de tradução existentes, sem apresentar maiores imprecisões. Contam com a opção imprimir na própria página (recomenda-se configurar para o layout “retrato”). Também é possível aproveitar os *hiperlinks* nos artigos para sanar maiores dúvidas ou elucidar curiosidades.

MATERIAL PARA O ALUNO

Nos dois primeiros dias desta sequência se utilizará um documentário de 38 minutos, intercalado com pequenas biografias das vítimas e sobreviventes do Holocausto, que serão a base e fornecerão as bases para a aprendizagem dos alunos. O documentário é veiculado na página do Museu no YouTube e inclui algumas imagens gráficas. Aos professores é sugerido que assistam o documentário com antecedência, assim como que solicitem permissão das equipes diretivas das escolas (quando for o caso) para visualização pelos alunos.

Os outros dois dias (aula 3 e 4) usam fontes primárias e perfis individuais (cartões biográficos) para aprofundar a compreensão do aluno sobre como e por que o Holocausto aconteceu, com ênfase particular nas pessoas comuns como participantes ativos ou testemunhas passivas de perseguição e assassinato.

Quadro SQA: quadro destinado ao registro pelos alunos, dos saberes, demandas e aprendizagens.

Obs. Sugere-se que seja atribuída uma pontuação (ou conceito) na entrega final do Quadro SQA, de modo que este instrumento retroalimente e aperfeiçoe a atividade nos seus usos futuros.

- Documentário: “Caminho para o Genocídio Nazista”, com transcrição (38 minutos; o vídeo tem legendas em 10 idiomas) – em espanhol
<https://www.ushmm.org/es/reference/path-to-nazi-genocide>
- Leitura: Cartões Biográficos: https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Profile_Cards.pdf
- Leitura: Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Introdução ao Holocausto:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>
- Leitura: Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Como os nazistas e seus colaboradores implementaram o Holocausto?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-did-the-nazis-and-their-collaborators-implement-the-holocaust>
- Leitura: Artigo da Enciclopédia do Holocausto: Como e por que pessoas comuns em toda a Europa contribuíram à perseguição de seus vizinhos judeus?
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-and-why-did-ordinary-people-across-europe-contribute-to-the-persecution-of-their-jewish-neighbors>
- Pacote de fonte primária (relativo ao 3º dia de aula)
- Glossário de termos (opcional):
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/glossary>
- Sobre judeus e judaísmo (opcional):
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-judaism>

Exemplo de Quadro SQA (SABER-QUERER-APRENDER):

O que eu SEI?	O que eu QUERO saber?	O que eu APRENDI?

ADAPTAÇÕES

A combinação de tecnologia e estratégias de ensino permitem muita flexibilidade e possibilidades na adaptação da sequência didática para diferentes públicos; para se alcançar os objetivos traçados é recomendável a utilização de diversos softwares e aplicativos, tais como: Padlet, FlipGrid, Mentimeter, Nearpod e Peardeck para o Google Slides, todos podem ser usados de forma eficaz para registrar e exibir visualmente as respostas dos alunos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E/OU ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Esta sequência demanda uma quantidade significativa de leitura, domínio de vocabulário (e apreensão de novas expressões) e envolvimento intelectual em um curto período de tempo (em torno de um mês, ou quatro semanas).

Para alunos com defasagens, considerar:

- Lembretes instrutivos, disponibilização de tempo adicional, leitura modificada (tamanho de fonte, layout), vocabulário simplificado ou destacar glossário, criação de notas adicionais.
- Se disponível, versões de áudio (podcasts) ou acessíveis por leitor de texto para tarefas de leitura, de modo a atender alunos com dificuldades de leitura (por questões de acuidade visual ou dificuldade cognitiva).

PRIMEIRO DIA/AULA (PREPARAÇÃO): PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO

Peça aos alunos que leiam sobre alguma pessoa que tenha vivenciado o Holocausto, atribuindo um cartão a duplas de alunos (15 cartões de perfis individuais, os “cartões biográficos”). Peça-lhes para sublinhar ou destacar digitalmente os principais eventos que impactaram aquela experiência da pessoa durante o Holocausto.

Duração aproximada de 15 a 20 minutos para a tarefa. Se desejar criar “estações” ou que os alunos troquem os cartões, disponibilize um pouco mais de tempo.

OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Esses “cartões biográficos” foram extraídos de um plano de aula de uma atividade maior sobre a linha do tempo do USHMM (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Instructions.pdf>).

Em destaque as datas nos “cartões biográficos” indicam o ano em que o cartão da pessoa seria colocado na linha do tempo maior.

Os professores também podem optar por postar ou compartilhar em formato digital. Linha do Tempo de Eventos Históricos: (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Historical-Events.pdf>) e / ou Leis e Decretos (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Laws-Decrees.pdf>) desta lição para oferecer maior contextualização.

PRIMEIRO DIA/AULA: SEGUNDA PARTE

INTRODUÇÃO

1. Explique que nesta aula os alunos abordarão duas questões essenciais:

O que foi o Holocausto?

Como e por que o Holocausto aconteceu?

2. Peça aos alunos para criarem uma definição pessoal do Holocausto.

3. Peça aos alunos para preencher um Quadro SQA (os alunos podem trabalhar em duplas).

4. Use um *padlet* para revisar, registrar e discutir o Quadro SQA.

É possível que os alunos não tenham subsídios para elaborar uma definição pessoal acerca da Shoah/Holocausto. Uma alternativa é ler algum texto que desperte a curiosidade, mas associado com o fornecimento de alguns subsídios e indícios (para além dos cartões biográficos).

PERGUNTE AOS ALUNOS

- O que você sabe sobre o Holocausto?
- O que você quer saber sobre o Holocausto?

Importante distribuir o Quadro SQA impresso, ou pedir para que criem um quadro no caderno, de modo a anotarem as respostas a estes questionamentos. Deixe sempre claro que essa tarefa faz parte da atividade que será desenvolvida.

DEFINIÇÃO

1. Forneça a seguinte definição do USHMM para o Holocausto e poste para referência dos alunos:

“O Holocausto foi a perseguição **sistemática** e **patrocinada pelo Estado** e o assassinato de aproximadamente seis milhões de **judeus** europeus pelo regime **nazista** e seus **colaboradores**² nos anos que antecederam e durante **Segunda Guerra Mundial**. Durante a era do Holocausto (1933-1945), as autoridades alemãs também visaram outros grupos devido à sua percepção de "inferioridade racial": *Roma* e *Sinti* (**ciganos**), **pessoas com deficiência** e alguns de os **povos eslavos**³ (poloneses, russos e outros). Outros grupos foram perseguidos na política, fundamentos ideológicos e comportamentais, entre eles [social-democratas, desempregados⁴, “antissociais”] **comunistas**, **socialistas**, **Testemunhas de Jeová**⁵ e **homossexuais**.” (adaptado da definição proporcionada pelo Museu do Holocausto dos Estados Unidos, grifo no original).

2. Pergunte aos alunos:

“Faltou elementos na definição que você criou?”;

“Quais partes do conceito/definição você tem perguntas ou dúvidas?”

3. Explique aos alunos que eles ouvirão as palavras *ideologia racial nazista* e *antisemitismo* no filme sobre o qual irão assistir.

² Informe sobre o dilema e ambiguidade de alguns destes segmentos de colaboradores, não os reduzindo a uma situação maniqueísta, evitando a simplificação do contexto histórico à mera participação e perpetração de crimes.

³ É provável que essa terminologia não seja de conhecimento dos alunos, portanto, busque oferecer uma noção sobre o que seriam povos “eslavos”, assim como seu significado para o momento.

⁴ Importante destacar como a perseguição começou e atingiu também a própria população alemã tida como ariana.

⁵ Aproveite para falar um pouco sobre a relação entre religião, Estado e criminalização da fé.

Providencie uma comparação entre o que foi anotado e a definição oferecida. É provável que pela limitação de cópias o professor tenha que anotar a definição no quadro. Neste momento peça que os alunos anotem e depois leiam para entender. O tempo para isto demandará algo como 15 minutos. Talvez seja necessário explicar alguns termos, isto exigirá um pouco mais de tempo.

REVENDO DEFINIÇÕES

- Antissemitismo: preconceito ou ódio ao povo judeu.
- Ideologia racial nazista: crença de que o mundo foi dividido em raças inferiores e superiores concorrentes, cada um lutando pela sobrevivência e domínio. As raças bem-sucedidas mantiveram a pureza racial, reproduzida em expandir e fortalecer a nação racial, e território conquistado e recursos às custas de raças inferiores. Aos olhos dos nazistas, os judeus não eram uma denominação religiosa, mas uma perigosa “raça” não europeia.

Obs. Para dúvidas, consulte os artigos da enciclopédia: nazismo, racismo e antissemitismo para embasar a resposta para perguntas eventuais/ocasionais.

ASSISTINDO O DOCUMENTÁRIO

1. Assista: “O caminho para o genocídio nazista”, partes 1 a 3 (24 minutos).

Enquanto os alunos assistem ao documentário, peça-lhes que respondam às perguntas de 1 a 7 (solicite que sejam respostas curtas) na folha de trabalho (consultar a seção Questionário, disponível no final desta sequência) (https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM_PathWS_IntroLesson.pdf), haverá gabarito (https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM_PathWS_IntroLesson_Key.pdf).

Uma forma de ajudar é distribuir previamente a transcrição em português do documentário (aproximadamente 15 páginas). A experiência de assistir um documentário coletivamente é sempre um diferente e recomendável.

Como existe muita limitação para impressão nas escolas, se pode enviar em pdf e/ou disponibilizar a transcrição dividindo por grupos, ou seja, nem todos irão responder todas as questões, apenas aquelas referidas as partes correspondentes.

Como a duração das partes do documentário e o volume de leitura são diferentes, como alternativa se recomenda dividir o texto em grupos com um número diferente de alunos (ou com uma composição para o alcance da finalidade da atividade).

DINÂMICA

- Parte 1: Consequências da Primeira Guerra Mundial e a Ascensão do Nazismo 1918-33 (12 minutos):
 - Pausa para verificação de todo o grupo;
 - Grupo / duplas para responder às perguntas que os alunos consideram mais desafiadoras (Responder as questões 1-3).

- Parte 2: Construindo uma Comunidade Nacional 1933-36 (6 minutos):
 - Pausa para check-in de todo o grupo;
 - Grupo / duplas para responder às perguntas que os alunos consideram mais desafiadoras (Responder às questões 4-5).

- Parte 3: De Cidadãos a Párias 1933-38 (6 minutos):
 - Pausa para check-in de todo o grupo;
 - Grupo / dupla pares para responder às perguntas que os alunos consideram mais desafiadoras (Responder as questões 6-7).

É provável que as dificuldades inerentes a veiculação de audiovisual nas escolas impossibilite a que se assiste tudo que está programado para uma aula. Seja parcimonioso e reflita se os 24 minutos do documentário, mais o tempo para preparar e manusear o equipamento, além do tempo para discussão e anotações, será suficiente. Lembre-se: menos é mais.

NOTA DO PROFESSOR

Reconheça que estudar o Holocausto pode causar alguma comoção. Peça aos alunos que reflitam sobre o filme e permita espaço para discussão de reações emocionais e a ponderação sobre os desafios de estudar essa difícil história.

Quando o filme terminar, os alunos podem postar as reações em um *padlet* ou em um diário.

ATIVIDADE PARA CASA

- ❖ Leia e faça marcações no artigo da Enciclopédia do Holocausto USHMM: [Introdução ao Holocausto](https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust) (ele pode ser impresso e distribuído ou atribuído como link).

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>

É provável que talvez não se consiga cumprir toda a programação durante a aula, principalmente nos casos em que as aulas são fracionadas em períodos. Nestes casos, não fique desencorajado a alterar o planejamento.

Em relação ao material que foi selecionado para a efetivar a sequência didática (cartões biográficos, artigos, Quadro SQA, “pacotes”, etc.), solicite aos alunos que possam trazê-lo em todas as aulas. É importante lembrar toda aula!!!

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Sublinhar ou destacar palavras que necessitam de esclarecimento e usar o Quadro SQA para preencher o novo conteúdo que foi aprendido, assim como para registrar as questões levantadas pelo artigo e que eles gostariam de explorar mais.
- Reflita sobre como aspectos específicos do Holocausto afetaram algumas das pessoas em seu cartão biográfico. Use a transcrição do vídeo: “Path to Nazi Genocide” e o artigo da enciclopédia para apoiar suas observações.

NOTA DO PROFESSOR

Recursos como *Padlet* ou *FlipGrid* podem ser usados para os alunos postarem as respostas dos deveres de casa como referência no início da aula seguinte.

SEGUNDO DIA/AULA:

REVENDO O DEVER DE CASA

Comece a aula com as respostas dos trabalhos de casa dos alunos, pedindo aos alunos que compartilhem pelo menos uma de suas respostas da lição de casa com a classe.

Essa revisão pode demorar algo como 20 a 25 minutos. É importante destacar que essa tarefa compõe a atividade e será computada como parte da avaliação final.

NOTA DO PROFESSOR

Se os alunos usaram o *FlipGrid* para postar as respostas dos deveres de casa, certifique-se de que o recurso de comentários está ligado; então, os alunos podem postar suas próprias descobertas e comentar sobre as respostas de outros alunos na aula. Isso permite que o professor comece a aula com os alunos discutindo as respostas e perguntando uns aos outros.

O uso de softwares, aplicativos e programas é sempre bem-vindo, desde que isto esteja assegurado aos alunos. De nada adiantará incorporar inovações se os alunos não sabem operar ou não tem acesso a ferramentas digitais. A vantagem é não ter de depender de impressões da escola.

ASSISTINDO O DOCUMENTÁRIO

Oriente os alunos que o conteúdo do vídeo que será exibido (Parte 4) pode ser difícil. Peça aos alunos para refletir sobre o mesmo após a sua exibição, permitindo espaço para discussão de reações emocionais e desafios de estudar essa difícil história. Embora seja importante entender o que aconteceu e pensar por que isso aconteceu, pode ser difícil assistir e lidar com a realidade e a magnitude do sofrimento.

NOTA DO PROFESSOR

Em algumas aulas, você pode optar por omitir a seção com imagens de filme de uma operação de extermínio (minutos 4:43 a 5:40).

As imagens do documentário estão no mesmo patamar de imagens veiculadas em filmes com classificações etárias equivalentes para o nosso público-alvo.

DINÂMICA

1. Assista: O caminho para o genocídio nazista (Parte 4: Segunda Guerra Mundial e o Holocausto 1939-45).

Enquanto os alunos assistem ao filme, peça-lhes que respondam às perguntas de 8 e 9 (solicite que sejam respostas curtas) na folha de trabalho (consultar a seção Questionário, disponível no final desta sequência)

(https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM_PathWS_IntroLesson.pdf), haverá gabarito (https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM_PathWS_IntroLesson_Key.pdf).

Como existe muita limitação para impressão nas escolas, se pode enviar em pdf e/ou disponibilizar a transcrição dividindo por grupos, ou seja, nem todos irão responder todas as questões, apenas aquelas referidas as partes correspondentes.

Como a duração das partes do documentário e o volume de leitura são diferentes, como alternativa se recomenda dividir o texto em grupos com um número diferente de alunos (ou com uma composição para o alcance da finalidade da atividade).

DINÂMICA

2. Os alunos podem revisar as respostas dos questionários em duplas para apoiar a discussão em pequenos grupos ou toda a classe em sala de aula (ou sala de aula online).
3. Discuta como a turma as questões levantadas pela Parte 4 do filme, bem como aquelas geradas a partir do trabalho de casa.
4. Os alunos compartilham histórias de seus cartões biográficos.

Importante que os alunos recorram aos cartões biográficos para relacionar as trajetórias pessoais com um contexto mais amplo apresentado pelo documentário, de modo a dar conta de uma explicação que articule as esferas micro e macro. Essa tarefa pode durar algo como 30 minutos, a depender da interação e do grau de engajamento da turma.

NOTA DO PROFESSOR

Os alunos podem escolher, neste momento, dar um passeio pela galeria ou revisar a versão digital dos eventos históricos ou leis e decretos da lição da linha do tempo para reforçar o aprendizado com o filme.

Quando o filme terminar, considere fazer uma verificação (“checagem”) em grupo; os alunos podem postar reações em um *padlet* ou em um diário.

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Como a vida de cada pessoa foi impactada pelos eventos que você viu no filme?
- O que podemos aprender observando as experiências de uma única pessoa?

Exemplo: A experiência de cada indivíduo foi diferente dependendo do tempo, lugar, família ou oportunidades disponíveis para eles. Pode ser difícil compreender o que aconteceu para tantas pessoas e mais fácil quando podemos olhar apenas para alguns. Sobrevivência dependia do acaso em muitas circunstâncias.

- O que as histórias individuais revelam sobre o Holocausto que o filme e artigo da enciclopédia não demonstram?

Essa interação, feita de modo mais informal e despojado, pode demandar algum tempo extra. Podemos estimar entre 10 e 15 minutos.

ATIVIDADE PARA CASA

- ❖ Leia e anote o artigo da Enciclopédia do Holocausto do USHMM: Como os nazistas e seus colaboradores implementaram o Holocausto? (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-did-the-nazis-and-their-collaborators-implement-the-holocaust>), pode ser impresso e distribuído ou atribuído como um link).

A necessidade de explicar a tarefa e sanar dúvidas pode exigir algo como 5 minutos. Disponibilize o texto da atividade com antecedência.

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Como este artigo aprofunda sua compreensão das ações que os nazistas e seus colaboradores passaram a perseguir e depois assassinar o povo judeu da Europa?
- Sublinhar ou destacar palavras que requerem esclarecimento e usar o Quadro SQA para preencher o conteúdo novo que você aprendeu e identifique quais questões você gostaria de saber mais.

Incentive os alunos a retornarem sempre ao Quadro SQA para registrar o que aprenderam e o que esperam aprender.

NOTA DO PROFESSOR

Recursos como *Padlet* ou *FlipGrid* podem ser usados para os alunos postarem as respostas dos deveres de casa para referência no início da lição do dia seguinte.

TERCEIRO DIA/AULA:

REVENDO O DEVER DE CASA

Comece a aula com as respostas dos trabalhos de casa dos alunos, pedindo aos alunos que compartilhem pelo menos uma de suas respostas da lição de casa com a classe. Reveja o que aprenderam até agora. Como turma, solicite que respondam às questões introduzida no primeiro dia (ver quadro abaixo).

Retorne as questões do primeiro dia, incentive a que anotem no Quadro SQA e motive para que os alunos se expressem sobre o que leram e compreenderam até o momento. É sugerido que essa parte da aula tenha em torno de 20 a 30 minutos.

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Quem eram os nazistas e em que eles acreditavam?
- Por que os nazistas e seus colaboradores visaram sistematicamente aos judeus e outras pessoas?
- Como os judeus individualmente vivenciaram esses eventos?
- Como a Segunda Guerra Mundial mudou a forma como os nazistas lidariam com a “Questão Judaica” (Solução Final)?

Faça essas perguntas de forma a suscitar a curiosidade da turma, de tempo para os alunos pensarem entre uma questão e outra, mesmo que não digam nada. Faça perguntas complementares ou apenas reformule as perguntas já efetuadas, de modo a reavivar o questionamento internamente. Deixe que os alunos ofereçam suas representações e perspectivas a respeito dessas questões, ou mesmo que expressem suas dúvidas.

DINÂMICA

Análise de fonte primária:

1. Explique aos alunos que hoje eles se aprofundarão nas seguintes questões:

- Quais ações os nazistas e seus colaboradores realizaram para perseguir e depois assassinar judeus na Europa?
- De que maneiras as pessoas comuns eram participantes ativos ou testemunhas passivas de perseguição e, eventualmente, assassinato?

2. Apresente na aula sete categorias que identificam as ações que os nazistas e seus colaboradores realizaram para perseguir e depois assassinar o povo judeu da Europa (os “pacotes” correspondentes são numerados aleatoriamente, para depois serem requeridos para cumprimento das finalidades propostas para a atividade):

- Propaganda antissemita (Pacote 5):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-5.pdf>
 - Exclusão e discriminação legal (Pacote 4):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-4.pdf>
 - Separação Física e Guetos (Pacote 2):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-2.pdf>
 - Roubo e confisco de propriedade (Pacote 6):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-6.pdf>
 - Deportação (Pacote 1): <https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-1.pdf>
 - Campos de concentração e trabalho forçado (Pacote 7):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-7.pdf>
 - Assassinato em massa (Pacote 3):
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-3.pdf>
- Síntese dos materiais: <https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-Answer-Key.pdf>

É importante destacar que não se trata de fazer juízos de valor acerca dos comportamentos adotados, mas também não se pode naturalizar e eximir de responsabilidades as pessoas que testemunharam ou tiveram participação ativa ou passiva (não cabendo respostas genéricas do tipo: “se a pessoas fizessem algo morreriam ou seria punidas”).

Contextualizar as ações ajuda os alunos a entender que as interações sociais vão além das ações tomadas individualmente, implicando em escolhas que são orientadas por ideologia, preconceitos, traços de personalidade, senso de oportunidade, medos, etc.. Tempo necessário estimado: 15-20 minutos para distribuição e leitura.

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Quais ações os nazistas e seus colaboradores realizaram para perseguir e depois assassinar judeus na Europa?
- De que maneiras as pessoas comuns eram participantes [ativos] ou testemunhas [passivas] de perseguição e, eventualmente, assassinato?

Ressalte os aspectos contidos nestes “pacotes” por meio desses questionamentos.

DINÂMICA

3. Cada uma dessas categorias está ligada a várias fontes primárias. Designe duplas de alunos para examinar um conjunto das fontes primárias (testemunho de sobrevivente e / ou um documento ou fotografia) em cópia impressa (e/ou em formato digital), mas NÃO diga a eles qual categoria eles receberam.

Gabarito: <https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Packet-Answer-Key.pdf>

Nesse momento distribua o material complementar com as fontes primárias (os “pacotes”), de forma que estes não coincidam (a critério do professor) com outros materiais que forem fornecidos.

NOTA DO PROFESSOR

Podem ser organizadas como “estações” de caminhada na galeria de perfis, afixadas na parede ou como parte de um *padlet*.

No entanto, NÃO revele aos alunos qual número de pacote corresponde a cada categoria.

PERGUNTE AOS ALUNOS

TRABALHANDO EM DUPLAS

- Qual aspecto do Holocausto (lista acima) suas fontes primárias melhor representam?
(É conveniente que os alunos se desloquem em sala para compatibilizar suas fontes primárias [os “pacotes”] com linhas do tempo ou leis e decretos ou que se faça uso de um mural digital (no caso de adoção de algum programa).
- O que suas fontes primárias revelam sobre como as pessoas comuns eram participantes [ativos] ou testemunhas [passivas] de perseguição (e até assassinato) durante o Holocausto?

DINÂMICA

5. Se houver tempo, facilite uma caminhada por “estações” ou compartilhe documentos digitalmente para que os alunos se familiarizem com a gama de fontes primárias associadas aos tópicos que seus colegas apresentaram.

6. Com base em suas respostas às perguntas investigadas em duplas, peça a cada aluno para compartilhar pelo menos uma observação sobre como as fontes primárias os ajudaram a entender melhor como o Holocausto aconteceu.

NOTA DO PROFESSOR

Isso pode ser feito em um formato de “círculo literário” para aulas de linguagem (português e literatura).

ATIVIDADE PARA CASA

❖ Leia e faça anotações/marcações no artigo da Enciclopédia do Holocausto do USHMM: “Como e por que pessoas comuns em toda a Europa contribuíram para a perseguição de seus vizinhos judeus?” (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-and-why-did-ordinary-people-across-europe-contribute-to-the-persecution-of-their-jewish-neighbors>)

Material pode ser impresso e distribuído ou atribuído como link (necessário tradução).

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Cite três exemplos de maneiras pelas quais pessoas comuns foram participantes [ativos] ou testemunhas [passivas] de perseguição e, eventualmente, assassinato?
- Quais pressões e motivações podem ter influenciado as decisões e ações de pessoas comuns durante o Holocausto?
- Sublinhar ou destacar palavras que requerem esclarecimento e usar o Quadro SQA para preencha o novo conteúdo que você aprendeu e identifique quais questões você gostaria de mais informações.

NOTA DO PROFESSOR

Recursos como *Padlet* ou *FlipGrid* podem ser usados para os alunos postarem as respostas dos deveres de casa para referência no início da lição do dia seguinte.

QUARTA DIA/AULA:

REVENDO O DEVER DE CASA

Comece a aula com as respostas dos trabalhos de casa dos alunos, pedindo aos alunos que compartilhem pelo menos uma de suas respostas da lição de casa com a classe.

Que informações na leitura do dever de casa eram novas ou surpreendentes?

Disponibilize algo como 20 a 30 minutos para que os alunos possam retomar a atividade e contribuir com alguma discussão.

Se os alunos estiverem receosos em falar, pontue algumas questões e, caso interrompido, incentive os alunos a persistirem em suas falas.

DINÂMICA

Conectando histórias individuais à história.

1. Peça aos alunos para retornarem aos seus “cartões biográficos” (perfis individuais) e aos aspectos do Holocausto que estudaram no terceiro dia (propaganda antissemita, exclusão e discriminação legal, segregação física e guetos, roubo e confisco de propriedade, deportação, campos de concentração e trabalho forçado, homicídio em massa).

Se achar que deve, indique a releitura dos artigos; para tanto, forneça de 10 a 15 minutos.

Peça que façam uma relação entre os dois materiais, que busquem semelhanças ou diferenças.

PERGUNTE AOS ALUNOS

- Quais aspectos do Holocausto que você estudou tiveram o maior impacto na sua “personalidade biográfica/personagem histórico”?
- Seu cartão biográfico menciona pessoas comuns, como vizinhos, amigos ou estranhos? Que papel eles desempenharam nas experiências de seu “personagem histórico” durante o Holocausto?

Gabarito: <https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Profile-Cards-Answer-Key.pdf>

NOTA DO PROFESSOR:

Se estiver usando eventos históricos (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Historical-Events.pdf>) da atividade na linha do tempo (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Instructions.pdf>) e Leis e decretos (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Timeline-Activity-Laws-Decrees.pdf>), os alunos poderão, para contextualizar esta lição, colocar seus “cartões biográficos” na linha do tempo no local onde o indivíduo experimentou a perseguição nazista e observar os eventos da 2ª Guerra Mundial e as leis / decretos correspondentes próximos da data.

DISCUSSÃO DE ENCERRAMENTO OU SOLICITAÇÃO DE REDAÇÃO:

❖ Solicite aos alunos para que desenvolvam uma “tese” a partir das suas descobertas e anotações do filme, dos artigos, da leitura dos documentos e dos cartões biográficos, para responder à seguinte questão:

Como e por que o Holocausto aconteceu?

NOTA DO PROFESSOR:

Isso pode ser feito (a redação) como uma sugestão de atividade para a turma, mas pode ser interessante começar em duplas ou pequenos grupos para processar todas as informações antes da escrita da redação.

Sugere-se para os alunos: considerar o impacto do antissemitismo; da ideologia racial nazista; da propaganda; da política e agitação econômica após a Primeira Guerra Mundial; do controle territorial nazista durante a Segunda Guerra Mundial; da variedade de pressões e motivações pessoais influenciando as ações de testemunhas e colaboradores, entre outras coisas.

ENCERRAMENTO

Se os alunos precisarem de instruções adicionais para facilitar as respostas à pergunta, considere:

- Que desafios a Alemanha enfrentou no final da Primeira Guerra Mundial e durante a década de 1920? O que parecia ameaçador para muitos alemães na época?
- Houve sinais de alerta do que estava por vir antes de os nazistas chegarem ao poder em 1933? Houve indícios da matança em massa em 1941?
- Como é que profissionais e outras pessoas que tinham posições respeitáveis na sociedade alemã (muitos com alta escolarização), que não estavam relacionados com o mau-tratos físicos a minorias, contribuíram para a perseguição e até mesmo para o assassinato?
- Quais atitudes, comportamentos e crenças na Europa podem ter tornado mais fácil ignorar ou aceitar perseguição e assassinato?
- Quais são alguns dos motivos e pressões que levaram tantos indivíduos a perseguir, assassinar ou abandonar seus semelhantes?

ENCERRAMENTO

Finalização/Encerramento (ou retorno/"feedback" dos alunos) da atividade:

Retorne ao Quadro SQA e preencha qualquer novo conteúdo que você aprendeu e identifique os restantes perguntas sobre as quais você gostaria de aprender mais.

Se houver perguntas sobre o Holocausto que não foram respondidas, convide os alunos a explorar o Enciclopédia do Holocausto (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Intro-Lesson-Profile-Cards-Answer-Key.pdf>).

NOTA DO PROFESSOR:

O conjunto das observações realizadas sobre a efetividade da atividade pode se converter num trabalho acadêmico, tais como: relato de experiência, análise do Quadro SQA, adaptação da sequência didática a outros contextos escolares, acolhimento da intervenção realizada pela comunidade escolar, percalços na sua adoção/implementação, etc.

SUGESTÕES

Elabore um roteiro com as contribuições dos alunos e crie podcasts como forma alternativa de avaliação.

Ouçã o episódio do podcast de 15 minutos, Reflexões e esperanças dos sobreviventes do Holocausto (<https://www.ushmm.org/remember/holocaust-survivors/first-person-conversations-with-survivors/first-person/holocaust-survivors-reflections-and-hopes-for-the-future>). Obs. A lista de sobreviventes está na página seguinte.

PERGUNTE AOS ALUNOS:

- Selecione a passagem que mais ressoa para você (observe o código de tempo) e explique por quê.
- Suscite um ambiente para que os alunos se expressem, fornecendo sua opinião acerca do que acreditam que possam ter aprendido estudando o Holocausto; citar aspectos do filme, artigo da enciclopédia e cartões biográficos para apoiar o seu argumento.
 - Por que você acha que é importante estudar como e por que o Holocausto ocorreu?
 - O que você acha que as pessoas podem aprender com isso?

BIOGRAFIAS DE SOBREVIVENTES DE HOLOCAUSTO

Listados na ordem em que aparecem no episódio do podcast:

- Saiba mais sobre George Pick
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/george-gyoergy-pick>)
- Saiba mais sobre Charlene Schiff
(<https://www.ushmm.org/remember/holocaust-survivors/volunteers/charlene-schiff>)
- Saiba mais sobre Martin Weiss
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/martin-weiss>)
- Saiba mais sobre Nesse Godin
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/nesse-galperin-godin>)
- Saiba mais sobre Susan Taube
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/susan-taube>)
- Saiba mais sobre Louise Lawrence-Israels
(<https://www.ushmm.org/remember/holocaust-survivors/volunteers/louise-lawrence-israels>)

- Saiba mais sobre Fritz Gluckstein
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/fritz-gluckstein>)
- Saiba mais sobre Regina Spiegel
(<https://www.ushmm.org/remember/holocaust-survivors/volunteers/regina-spiegel>)
- Saiba mais sobre Estelle Laughlin
(<https://www.ushmm.org/remember/holocaust-survivors/volunteers/estelle-laughlin>)
- Saiba mais sobre Henry Greenbaum
(<https://www.ushmm.org/remember/office-of-survivor-affairs/survivor-volunteer/henry-greenbaum>)

Complemente a escuta dos podcast com questões:

- Como as experiências da pessoa durante o Holocausto ilustram aspectos da história que você aprendeu sobre a lição?
- De que forma as experiências deles foram iguais ou diferentes daquelas que você aprendeu nos cartões biográficos?

QUESTIONÁRIO

Questionário sobre o documentário: “Caminho para o genocídio nazista”.

Responda às seguintes perguntas enquanto assiste o filme (respostas curtas).

1. Liste três maneiras pelas quais a Primeira Guerra Mundial e o Tratado de Versalhes levaram a instabilidade na Alemanha.
2. Em seu livro Mein Kampf [“Minha Luta”], que objetivos Hitler defende para a Alemanha?
3. Como Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha em 1933? Como ele se tornou o Führer e único chefe de governo em 1934?
4. Como as leis de Nuremberg de 1935 afetaram os judeus alemães?
5. Sob a ideologia racial nazista, quais grupos eram considerados racialmente inferiores?
6. Liste três maneiras pelas quais o governo alemão tentou isolar e perseguir os judeus entre 1933-1938.
7. Que fatores dificultaram a emigração dos judeus da Alemanha?
8. Como as autoridades alemãs trataram as populações judaicas do leste ocupado territórios durante a Segunda Guerra Mundial?
9. Como os soldados americanos reagiram à libertação dos campos de concentração?
10. Por que você acha que é importante aprender sobre o Holocausto?

GABARITO

Gabarito do questionário sobre o documentário:
“Caminho para o genocídio nazista”.

1. Liste três maneiras pelas quais a Primeira Guerra Mundial e o Tratado de Versalhes levaram a instabilidade na Alemanha.

- ✓ Teve que ser o único culpado por começar a guerra
- ✓ Território encolhido
- ✓ Grandes reparações de guerra
- ✓ Hitler se aproveitou da raiva e do medo do povo alemão
- ✓ Depressão econômica pós-guerra e processo inflacionário

2. Em seu livro Mein Kampf [“Minha Luta”], que objetivos Hitler defende para a Alemanha?

- ✓ Expansão territorial;
- ✓ Um estado racialmente puro;
- ✓ Destruição de judeus europeus.

3. Como Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha em 1933? Como ele se tornou o Führer e único chefe de governo em 1934?

- ✓ Hitler foi indicado como parte de um compromisso entre políticos;
- ✓ A morte do presidente Hindenburg.

4. Como as leis de Nuremberg de 1935 afetaram os judeus alemães?

- ✓ Perda da cidadania;
- ✓ Proibição de casar com não judeus.

5. Sob a ideologia racial nazista, quais grupos eram considerados racialmente inferiores?

- ✓ Judeus;
- ✓ Eslavos;
- ✓ Negro;
- ✓ Ciganos;
- ✓ Deficiências físicos e mentais;
- ✓ Homossexuais.

6. Liste três maneiras pelas quais o governo alemão tentou isolar e perseguir os judeus entre 1933-1938.

- ✓ Judeus enviados para escolas separadas;
- ✓ Judeus expulsos do emprego;
- ✓ Boicote às lojas judaicas;
- ✓ Perda da cidadania;
- ✓ Centenas de leis antissemitas;
- ✓ Antissemitismo público.

7. Que fatores dificultaram a emigração dos judeus da Alemanha?

- ✓ Nenhum país os queria;
- ✓ Os nazistas privaram os judeus de seus recursos antes de partirem.

8. Como as autoridades alemãs trataram as populações judaicas do leste ocupado territórios durante a Segunda Guerra Mundial?

- ✓ Guetos para controle;
- ✓ Fuzilamentos em massa;
- ✓ Enviados para campos de concentração / centros de extermínio;
- ✓ Trabalhos forçados;
- ✓ Marchas da Morte.

9. Como os soldados americanos reagiram à libertação dos campos de concentração?

- ✓ Eles ficaram chocados e tentaram ajudar no que puderam.

10. Por que você acha que é importante aprender sobre o Holocausto?

Os alunos escrevem suas próprias respostas

SUGESTÕES

Para aprofundar a compreensão de alguns destes tópicos e incorporar ainda mais a temática do Holocausto nos currículos das ciências humanas e sociais, incluindo: racismo nazista, antissemitismo, sobrevivência e resistência, a vida dos judeus antes da Segunda Guerra Mundial, bem como atividades extras explorando o papel dos indivíduos, etc., consulte: <https://www.ushmm.org/teach/teaching-materials/roles-of-individuals>

Para consultar a variedade de produções bibliográficas e audiovisuais (incluindo diários, memórias, fontes secundárias, literatura, histórias em quadrinhos e filmes) pesquise em:

<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Bibliography-Videography.pdf>

Além disso, para ajudar os professores a tomar decisões consistentes sobre recursos de ensino, além dos contidos no endereço eletrônico acima, o Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos oferece uma avaliação de recursos, disponível em:

<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Rubric-for-Evaluating-Resources.pdf>

REFERÊNCIAS:

UNITED STATES HOLOCAUST OF MEMORIAL MUSEUM (USHMM). How to cite Museum Materials. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/collections/ask-a-research-question/how-to-cite-museum-materials>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST OF MEMORIAL MUSEUM (USHMM). LESSON: Overview of the Holocaust (4-Day Lesson). Disponível em: <<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-Overview-of-the-Holocaust-4-Day-Lesson.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST OF MEMORIAL MUSEUM (USHMM). Teaching Materials on the Holocaust : foundational lesson plans for teaching about the Holocaust. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/teach/teaching-materials/holocaust#overview>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST OF MEMORIAL MUSEUM (USHMM). Teaching Materials Using Primary Sources and Museum's Collections: lessons plans. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/teach/teaching-materials/primary-sources-collections#diaries>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST OF MEMORIAL MUSEUM (USHMM). The Holocaust: a learning site for students. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/project/the-holocaust-a-learning-site-for-students>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ANEXO A – ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: **SHOAH/HOLOCAUSTO EM PERSPECTIVA**

PACOTES

ATIVIDADE DA 3ª AULA E GABARITO

Instruções: Examine as fontes deste pacote e responda as seguintes perguntas.

- Qual aspecto do Holocausto estas fontes representam melhor?
 - Propaganda antissemita
 - Exclusão e Discriminação Legal
 - Separação Física e Guetos
 - Roubo e confisco de bens
 - Deportação
 - Campos de concentração e trabalho forçado
 - Assassinato em massa
- O que estas fontes primárias revelam sobre as formas que as pessoas eram participantes ativos ou testemunhas passivas de perseguição e até mesmo de

PROPAGANDA ANTISSEMITA

PACOTE DO ESTUDANTE 5

- Kurt Klein: testemunho de história oral
- Fotografia do desfile de 1939
- Fotografia de propaganda fora da Ópera de Viena

Os nazistas efetivamente usaram propaganda para ganhar o apoio de milhões de alemães em uma democracia e, mais tarde, em uma ditadura, de modo a facilitar a perseguição, a guerra e, em última instância, o genocídio. Os estereótipos e imagens encontrados na propaganda nazista não eram novos, mas já eram familiares a sua almejada audiência. A propaganda nazista desempenhou um papel primordial no avanço da perseguição e em última análise, na destruição dos judeus europeus. Os nazistas projetaram sua propaganda para incitar o ódio aos judeus e fomentar um clima de indiferença ao seu destino.

As respostas à pergunta relacionada às "pessoas envolvidas" incluem: as pessoas que escreveram os slogans; as pessoas que penduraram os cartazes; os colegas de escola; os clientes e parceiros de negócios; os antigos amigos de Kurt; os atores; as pessoas que construíram o carro alegórico; as pessoas que organizaram o desfile; as pessoas que assistiram ao desfile; os escritores e editores do Der Stürmer; as pessoas que fabricaram o anúncio; as pessoas que compraram o jornal, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais de estudantes, veja os artigos da USHMM Holocaust Encyclopedia: [Propaganda Nazista](https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/nazi-propaganda) e [Definindo o Inimigo](https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/defining-the-enemy).

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/nazi-propaganda>
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/defining-the-enemy>

SEGREGAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO LEGAL

PACOTE DO ESTUDANTE 4

- Bob Behr: testemunho oral de história
- Fotografia da mulher no banco
- Lista de leis e restrições
- Fotografia de garota alemã fora da piscina

Nos primeiros seis anos da ditadura de Adolf Hitler, os judeus sentiram os efeitos de mais de 400 decretos e regulamentos em todos os aspectos de suas vidas. Os regulamentos tomaram gradual, mas sistematicamente, seus direitos e propriedades, transformando-os dos cidadãos marginalizados. Muitas das leis eram de âmbito nacional emitidos pelo governo alemão, afetando todos os judeus. Estados (província), regiões e funcionários municipais também emitiram muitos decretos adicionais nas suas próprias comunidades. Como os líderes nazistas estavam se preparando para a guerra na Europa, a legislação antissemita na Alemanha e na Áustria pavimentou o caminho para uma perseguição ainda mais radical dos judeus.

Exemplos de respostas à pergunta relacionada às "pessoas envolvidas" incluem: o policial segurando os pedestres; os outros pedestres; a Juventude Hitleriana; as pessoas que criaram os uniformes e equipamentos; as pessoas que construíram as bancadas e colocaram as placas; as pessoas que visitaram o parque; os legisladores aprovando as leis; as pessoas que aplicavam as leis; as pessoas que dirigiam a piscina; as pessoas que usavam a piscina, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais de estudantes, consulte os artigos da Enciclopédia USHMM Holocausto: [Legislação Antijudaica na Alemanha da Pré-Guerra](#) e as [Leis da Raça de Nuremberg](#).

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/anti-jewish-legislation-in-prewar-germany>
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-nuremberg-race-laws>

SEGREGAÇÃO FÍSICA E GUETOS

PACOTE DO ESTUDANTE 2

- Rochelle Blackman Slivka: testemunho de história oral
- Fotografia da construção da parede do gueto de Varsóvia
- Fotografia de judeus poloneses se mudando para o gueto de Cracóvia

Durante o Holocausto, a criação de guetos foi um passo fundamental no processo nazista de brutalidade separando, perseguindo e, por fim, destruindo os judeus europeus. Os guetos eram frequentemente distritos fechados que isolavam os judeus da população não judia e de outras comunidades judaicas. As condições de vida eram miseráveis. Os guetos eram destinados para serem uma solução temporária. Alguns duravam apenas um ano, outros alguns dias ou semanas, e outros durante vários anos. A grande maioria dos habitantes do gueto morreu de doença, fome, tiroteio ou deportação para centros de extermínio.

As respostas à pergunta relacionada às pessoas envolvidas incluem: as pessoas que dirigiam o gueto; as pessoas que criaram os cartões de racionamento; as SS; a polícia ucraniana; a polícia lituana; as pessoas que dirigiam o hospital do gueto; as pessoas que forneciam os tijolos; as pessoas que dirigiam a construção do muro; os trabalhadores da cidade de Varsóvia; as pessoas que obrigaram os judeus a deixar suas casas em Cracóvia; as pessoas que tomaram conta de suas casas, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais de estudantes, veja o artigo da USHMM Holocaust Encyclopedia: [Guetos](#).

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/ghettos>

ROUBO E CONFISCO DE BENS

PACOTE DO ESTUDANTE 6

- Walter Tick: testemunho de história oral
- Fotografia de saque em lojas de departamento
- Ernst Popp (carta)
- Fotografia de leilão público em Lörrach, Alemanha

Um aspecto crítico, mas frequentemente negligenciado, do Holocausto foi a transferência de propriedade dos judeus de 1933 a 1945. Durante o Holocausto, o Estado alemão (por meio do controle nazista) expropriou sistematicamente o patrimônio e se apropriou dos bens tomados dos judeus, tanto em benefício do Estado como para distribuição aos chamados alemães "arianos" (não judeus). Objetos pessoais, mobiliários e outros bens de judeus que foram deportados para a Europa Oriental como parte da chamada "Solução Final". foram confiscados e geralmente leiloados ou simplesmente distribuídos para vítimas de bombardeios que haviam perdido propriedade durante o bombardeio dos Aliados nas cidades alemãs.

As respostas à pergunta relacionada às pessoas envolvidas incluem: os membros da multidão, as mulheres com bugigangas, a polícia alemã; as pessoas que prenderam os homens na Kristallnacht; a polícia estadual em Würzburg; Ernst Popp; as pessoas que originalmente roubaram a mochila, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais dos estudantes, veja a discussão da Enciclopédia Holocausto USHMM: [Como e por que as pessoas comuns em toda a Europa contribuíram para a perseguição de seus judeus vizinhos?](https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-and-why-did-ordinary-people-across-europe-contribute-to-the-persecution-of-their-jewish-neighbors)

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/question/how-and-why-did-ordinary-people-across-europe-contribute-to-the-persecution-of-their-jewish-neighbors>

DEPORTAÇÃO

PACOTE DO ESTUDANTE 1

- Leo Schneiderman: testemunho de história oral
- Fotografia da deportação de judeus em Würzburg, Alemanha
- Nota escrita por Otto Simmonds

Em 1941, a liderança nazista decidiu implementar a "Solução Final", a massa sistemática assassinato de judeus europeus. As deportações nesta escala exigiram a coordenação de numerosos agências governamentais alemãs e o envolvimento das SS, da polícia, dos auxiliares locais e colaboradores. Os alemães tentaram disfarçar suas intenções mortíferas, retrataram as deportações como um "reassentamento" da população judaica em campos de trabalho no "Leste". Acomodados em carros de carga lacrados e sofrendo de superlotação, carentes de alimentos e água, muitos dos deportados morreram antes mesmo que os trens chegassem a seus destinos.

As respostas à pergunta relacionada às pessoas envolvidas incluem: as pessoas que forneceram os baldes; os trabalhadores ferroviários; os camponeses poloneses; a polícia de Würzburg; as pessoas em Würzburg que assistem à deportação; o trabalhador ferroviário francês, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais de estudantes, veja o artigo da USHMM Holocaust Encyclopedia: Deportações e Deportações para Centros de Extermínio.

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/deportations>
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/deportations-to-killing-centers>

CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO E TRABALHO FORÇADO

PACOTE DO ESTUDANTE 7

- Norbert Wollheim: testemunho oral de história
- Fotografia da SS nazista e dos engenheiros discutindo os planos da fábrica da IG Farben
- Fotografia da lista de chamada de prisioneiros em Buchenwald
- Fotografia do trabalho forçado em Mauthausen

Entre 1933 e 1945, a Alemanha nazista e seus aliados estabeleceram mais de 44.000 acampamentos e outros locais de encarceramento (incluindo guetos). Os perpetradores usaram esses locais para uma gama que inclui: trabalhos forçados, detenção de pessoas consideradas inimigas do Estado e assassinato em massa. O trabalho forçado desempenhou um papel crucial na economia alemã em tempo de guerra. Militares alemães, membros da SS e autoridades civis exploraram brutalmente judeus, poloneses, civis soviéticos e prisioneiros dos campos de concentração para o esforço de guerra. Muitos trabalhadores forçados morreram como resultado de maus-tratos, doenças e inanição.

As respostas à pergunta relacionada às pessoas envolvidas incluem: as pessoas que dirigiam a Buna; os outros trabalhadores; as pessoas que raspavam a cabeça dos prisioneiros; a polícia alemã; as pessoas que dirigiam a chamada; as pessoas que controlavam a marcha; os gerentes da fábrica; os proprietários de I.G. Farben; o governo vienense local; as empresas de construção civil que utilizavam o granito, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais de estudantes, veja os artigos da Enciclopédia USHMM Holocausto: [Campos Nazistas](#) e [Trabalho Forçado](#).

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/nazi-camps>
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/forced-labor-in-depth>

ASSASSINATO EM MASSA

PACOTE DO ESTUDANTE 3

- Chaim Engel: testemunho de história oral
- Fotografia de filmagem de judeu ucraniano
- Fotografia de uma seleção na "rampa" em Auschwitz
- Fotografia da lata de Zyklon-B

Os *Einsatzgruppen* (unidades da Polícia de Segurança) e SD (o serviço de inteligência SS) seguiam o exército alemão enquanto invadia e ocupava países na Europa. Muitas vezes chamados de "esquadrões móveis de assassinato", eles são mais conhecidos por seu papel no assassinato sistemático de judeus em operações de tiroteio em massa em território soviético. Em território alemão na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, também houve centros de extermínio, instalações estabelecidas exclusivamente - ou principalmente - para o assassinato em massa de seres humanos com o objetivo principal de eliminar todos os judeus poloneses. Mais de 1,1 milhões de pessoas de toda a Europa morreram em Auschwitz, incluindo quase um milhão de judeus. Aqueles que não foram enviados diretamente para as câmaras de gás foram designadas para trabalhos forçados.

Entre as respostas à pergunta relacionada às pessoas envolvidas estão: os trabalhadores ferroviários; as câmaras de pessoas com chicotes; as pessoas que faziam a seleção; as pessoas que dirigiam as câmaras de gás; as *Einsatzgruppe*; os soldados alemães; o Serviço Trabalhista do Reich; as pessoas que cavaram a trincheira; os funcionários da SS; as pessoas que dirigiam as câmaras de gás; as empresas que fabricavam e distribuíam *Zyklon-B*, etc.

PARA SABER MAIS:

Para responder quaisquer perguntas adicionais dos estudantes, veja os artigos da USHMM Holocaust Encyclopedia: *Centros de extermínio: Uma visão geral*, e *Einsatzgruppen: Uma visão geral*.

Fonte:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/killing-centers-an-overview>

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/einsatzgruppen>

ANEXO B – CONTEÚDO DOS PACOTES PARA OS ALUNOS

CONTEÚDO DOS PACOTES

Orientações gerais

Examine os materiais deste pacote e busque respostas para as seguintes questões:

- Qual o aspecto do Holocausto que estas fontes representam melhor?
 - Propaganda antissemita;
 - Exclusão e Discriminação Legal;
 - Separação Física e Guetos;
 - Roubo e confisco de bens;
 - Deportação;
 - Campos de Concentração e Trabalho Forçado;
 - Assassinato em massa.
- O que estas fontes primárias revelam sobre as formas como as pessoas participaram ativa ou passivamente da perseguição e mesmo de assassinatos durante o Holocausto?

Obs. Mensagem de orientação a ser colocada em cada pacote (envelopes) com as fontes históricas. Numerar o envelope correspondente para fins de organização do professor, mas não indicar a numeração em relação as categorias abordadas (ex. Propaganda antissemita; Exclusão e Discriminação Legal; Separação Física e Guetos; Roubo e confisco de bens; Deportação; Campos de Concentração e Trabalho Forçado; Assassinato em massa).

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Leo Schneiderman

"E lá estávamos nós naquele comboio (vagão), mais de uma centena de pessoas. A única instalação (sanitária) no comboio eram dois baldes para mais de cem homens, mulheres e crianças. E tínhamos de ficar de pé num só lugar. Estava um calor insuportável. Faltava ar. Então, algumas pessoas tiveram uma ideia de que quando começássemos a nos mexer, iria ficar mais fresco. Mas, a certa altura, ouvimos que o portão do vagão se abriu, por isso pensamos que talvez tivessem mudado de ideias. Irão nos deixar sair. Mas, em vez disso, trouxeram algumas dúzias de judeus descobertos em um esconderijo, todos eles foram muito espancados porque estavam escondidos. Lembro-me de um jovem, todos os seus dentes da frente foram chutados para fora. E a cara de um rapaz estava tão mal inchado, era apenas um nariz que podíamos ver - sem olhos. E eles os acrescentaram ao nosso carro. E em breve começamos a avançar. Não arrefeceu. E, a certa altura, ouvimos uma jovem adolescente a chorar. Ela teve de ir para os baldes à frente de todos. A sua mãe, a sua irmã tentou protegê-la com um casaco. Um homem estava a implorar às pessoas à sua volta que lhe dessem um pouco mais espaço para a sua mulher grávida. Sendo eu um dos jovens, foi-me pedido para subir, e olhar para ver para onde vamos. Começo a ler os sinais. Reconheci os nomes. Ele me diziam que estávamos a avançar para sul, em direção a Cracóvia. Também vi alguns camponeses polacos a trabalhar próximo a linha férrea. Provavelmente já estavam habituados a essas cenas, esses comboios. Alguns fizeram sinais para nós, apontando para o céu. E alguns colocaram os dedos na garganta. Eu não disse às pessoas o que vi".

Fonte: US Holocaust Memorial Museum, Interview with Leo Schneiderman, May 24, 1990, RG-50.030.0205

FOTOGRAFIA

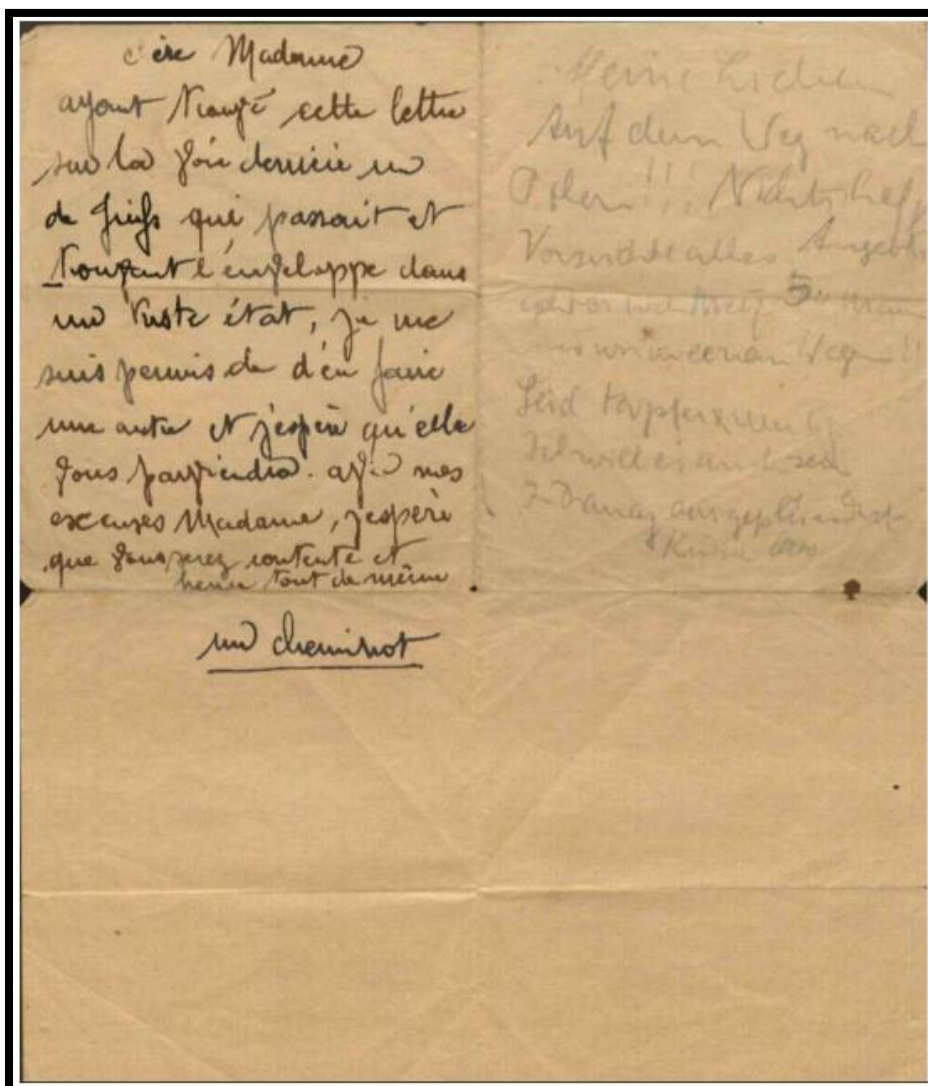


US Holocaust Memorial Museum, courtesy of National Archives and Records Administration, College Park

A polícia em Würzburg, Alemanha, força os deportados judeus, carregando alguns pertences pessoais em maços e malas, para caminhar pela cidade até à estação ferroviária a ser levada para o distrito de Lublin, na Polónia. Os historiadores acreditam que a partir daí os deportados sobreviventes foram enviados para o centro de extermínio de Sobibor em julho de 1942, onde foram assassinados. Esta fotografia foi feita em abril de 1942.

BILHETE

Contexto: Um trabalhador ferroviário encontrou uma nota escrita pelo Dr. Otto Simmonds, enquanto o Otto estava num comboio indo da França para Auschwitz, na Polónia ocupada pelos nazistas, onde foi morto. O trabalhador ferroviário enviou a nota à esposa de Otto, Marta.



Madame,

Tendo encontrado esta carta na linha do comboio, depois de uma com judeus ter passado, e encontrando o envelope em mau estado, tomei a liberdade de fazer uma nova e espero que ela chegue até a senhora.

Perdoe-me, Madame.

Espero que fique contente e feliz, apesar de tudo.

Um trabalhador ferroviário.

Minhas Caras

A caminho da Polônia!!! Nada ajuda, tentei de tudo. Supostamente estamos indo para Metz. Somos 50 homens numa só carroça!! Sejam corajosos e corajosas, eu também o serei! Fui roubado em Drancy.

Beijos, Otto.

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Rochelle Blackman Slivka

"Tínhamos lá (no gueto) a nossa própria polícia. Eles organizaram a polícia, os bombeiros. Tinham lojas. Tivemos até escolas para crianças. As crianças pequenas costumavam frequentar a escola. Eu pessoalmente já era demasiado velho para ir à escola. Quando a guerra começou, eu tinha dezessete anos de idade e tínhamos de ter uma autorização de residência. No início, deram-nos cartões amarelos. Esses que não receberam um cartão amarelo foram retirados do gueto e nunca mais vimos aquelas pessoas. Em alguns meses, acostumávamo-nos a ver as pessoas saindo do gueto para trabalhar em fábricas ou em estações ferroviárias, onde quer que precisassem de alguma ajuda. A preferência era por nossos trabalhadores, eles enviaram-nos (os nossos judeus) para lá. E alguns meses mais tarde decidiram mudar esses cartões de novo para diferentes tipos de cartões. Cartões cor-de-rosa. E depois levavam aqueles que não o fizessem, aquele que não tinham quaisquer cartões cor-de-rosa eram levados e nunca mais vimos essas pessoas. E era incrivelmente aterrorizante cada momento. Cada vez que nos davam um pouco mais de pão ou carne de cavalo, sabíamos que haveria um novo recrutamento de judeus nos próximos dois dias. Eles chegaram um dia com as SS, auxiliadas pela polícia ucraniana e lituana, tirou todas as crianças da escola. Essas crianças pequenas nunca tiveram uma oportunidade de dizer adeus aos seus pais. Os pais, quando regressavam do trabalho já não encontraram os seus filhos. Vivíamos sempre com medo; estávamos assustados a todo momento. Não sabíamos o que ia acontecer a seguir ou quem iria ser o próximo. Algum tempo depois apanharam o meu pai por andar na rua. Eles também o cercaram, mas ele escapou de lá de alguma forma. Não me lembro como, mas ele escapou. A minha mãe estava doente no tempo no gueto e ela morreu. Ela estava no hospital e nós não tínhamos a medicação suficiente para a ajudar, e ela morreu no gueto. Não nos foi permitido ir ao cemitério para ver onde foi enterrada. O meu pai foi apenas porque ajudou a escavar a sepultura no cemitério e ele sabia exatamente onde ela estava, mas as crianças não eram autorizadas a

sair do gueto. Vivíamos sempre com medo. E todos os dias era mais ou menos a mesma coisa, tal como no dia anterior".

Fonte : US Holocaust Memorial Museum, Interview with Rochelle Blackman Slivka, June 15, 1990, RG-50.030.0216

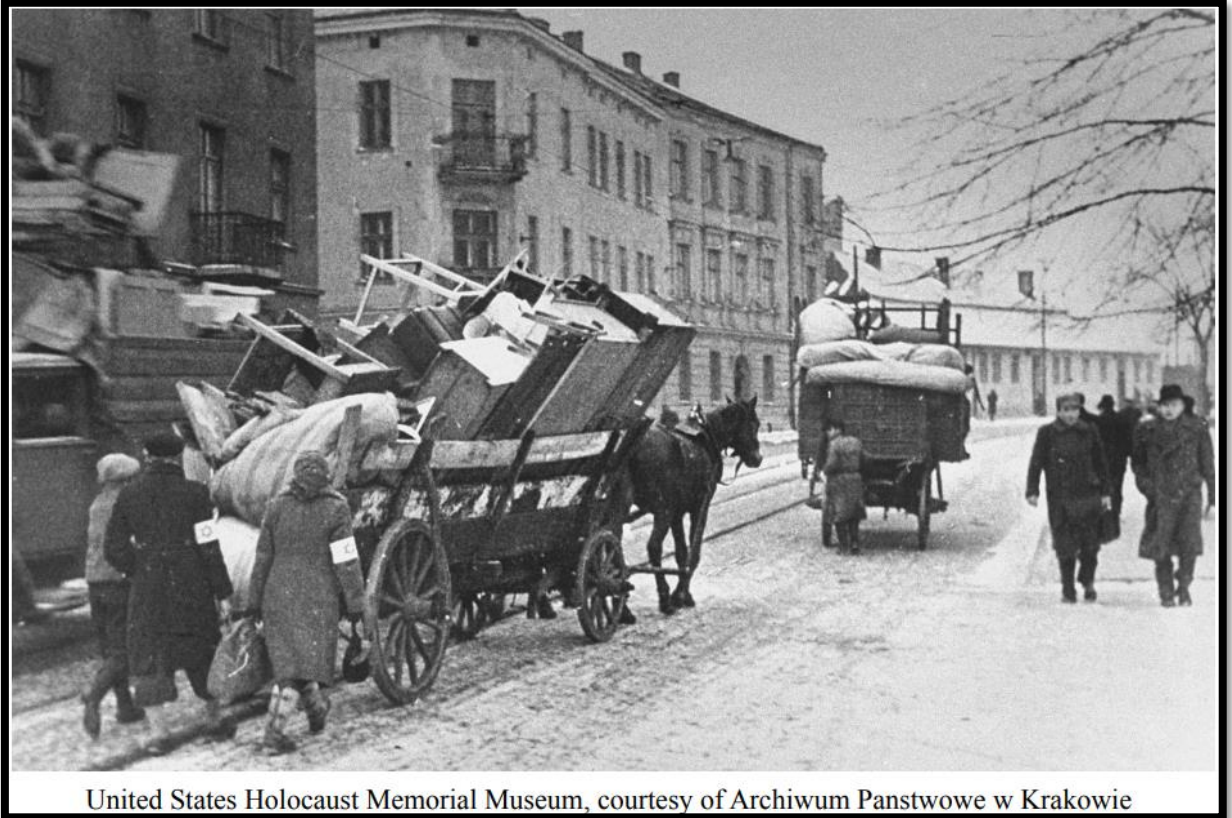
FOTOGRAFIA



United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Leopold Page Photographic Collection

Trabalhadores poloneses e judeus constroem uma seção do muro que separava o gueto de Varsóvia do resto da cidade. Esta fotografia foi tirada em Varsóvia, Polónia, entre 1940-1941. Nesta altura, a Polónia (incluindo a Varsóvia) foi ocupada pela Alemanha nazista.

FOTOGRAFIA



United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Archiwum Panstwowe w Krakowie

Esta fotografia mostra judeus poloneses que os alemães forçaram a mudar-se para o recém-criado gueto da Cracóvia. Transportam os seus pertences em carroças puxadas por cavalos. A fotografia foi provavelmente tirada no Inverno de 1940-1941, quando a Polónia (incluindo a Cracóvia) foi ocupada pela Alemanha nazista.

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Chaim Engel

"Chegamos de manhã a Sobibor. Abriram os comboios e eles todos nos descarregaram com gritos, e... com chicotes e..., de qualquer forma, eles descarregaram-nos e puseram-nos em duas fileiras, e eu estava com o meu irmão na frente da fileira, escolheram 18 pessoas deste transporte. Agora, acontece que eu era uma dos 18, sem qualquer razão. Ele perguntou-me: "De onde vens? Eu disse: "Venho de Lodz", mas isso não significa realmente nada, eles apenas escolheram 18 pessoas. Eles provavelmente precisavam de algumas pessoas para trabalhar lá, e eles foram escolhidos, o resto do comboio seguiu como de costume, para as câmaras de gás. O que ainda não sabíamos era o que acontecia. E nós fomos levados para os aposentos dos outros, os outros reclusos que lá viviam. E na mesma tarde, trouxeram-nos para o trabalho, e o trabalho foi separar a roupa das pessoas que tinham acabado de chegar e foram gaseadas. Nós, quando nos reunimos com os outros reclusos, eles explicaram o que se passava ali, que as pessoas eram todas mortas, nós não sabíamos quando chegávamos. Mais tarde eles disseram-nos, que eles também seriam gaseados. Nessa altura ainda estava eles não enterraram, não queimaram ainda, mais tarde, um pouco de mais tarde, começou a ser, para queimar os, os, os corpos. Assim, nós, eles levaram-nos para o trabalho, e nós tiveram de separar estas roupas destas pessoas. Nestas roupas, encontrei as roupas e fotografias do meu irmão, tenho algumas delas, e foi assim que o meu, o meu irmão morreu. Depois (após a guerra) encontrei com alguns ex-prisioneiros, algumas pessoas, que eram de onde originalmente eu vivi na Polónia, depois da guerra, [...] a guerra, eu encontrei algumas pessoas que conheceram o meu pai, e o meu pai foi lá alguns meses antes de mim, ele morreu lá também. E você pode imaginar, você vem e, embora ouçamos muito falar que eles mataram o nosso povo, mas foi tão incompreensível, que nunca acreditávamos no que realmente tinha acontecido. Sempre pensávamos: "Bem, é que, simplesmente não, não posso acreditar nisso. Era tão, tão inaceitável pensar que isso é

verdade, que eu realmente não acreditava até ver realmente o que aconteceu".

Fonte: US Holocaust Memorial Museum, Interview with Chaim Engel, February 12, 1992, RG-50.042.0009

FOTOGRAFIA



US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Sharon Paquette

Soldados alemães da Waffen-SS e do Escritório de Trabalho do Reich olham como um membro do Einsatzgruppe [um esquadrão móvel alemão de morte] preparando-se para disparar sobre um judeu ucraniano ajoelhado na beira de uma vala comum cheio de cadáveres. Esta fotografia foi tirada entre 1941 e 1943, em Vinnitsa, Ucrânia.

FOTOGRAFIA



US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Yad Vashem (Public Domain)

Nesta fotografia, judeus da Rússia dos Cárpatos [uma área da Europa Oriental na Europa Ocidental (atual Romênia)] sofre uma seleção na rampa em Auschwitz-Birkenau. Os oficiais SS alemães separaram a prisioneiros recém-chegados a pessoas que sentiam que eram capazes de trabalhos forçados, e aqueles que sentiam não eram, incluindo os idosos, mulheres e crianças. As pessoas classificadas como "incapazes de trabalhar" foram assassinados em câmaras de gás em poucas horas.

FOTOGRAFIA



Fonte: From the Collections of the State Museum at Majdanek in Lublin, Poland

Esta é uma lata de Zyklon-B, o nome de um produto que consiste em pelotas calcárias que se tornaram um mortal gás quando exposto ao ar. Era normalmente utilizado como inseticida, mas os oficiais das SS utilizavam-no para assassinar pessoas seres em Auschwitz e em outros campos nazis. Alguns funcionários das empresas que fabricavam, distribuíaam e vendiam Zyklon-B ao Nazi-SS foram levados a julgamento após a guerra pela sua colaboração, incluindo o diretor da empresa química alemã "Degesch", que fabricou esta lata.

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Bob Behr

"E eu estava um dia de pé na calçada, do outro lado da rua. E, no meio da rua tinha um policial que segurava os peões de volta, e queria que esperássemos para atravessar a rua. E à distância ouvimos a música. E não por muito tempo, já sabíamos por que o polícia não queria que atravessássemos a rua. Porque viu um bando de crianças, um grupo da Juventude Hitlerista a marchar. Tinham o seu uniforme castanho envergado (vestido), tinham o seu cinturão castanho, tinham uma pequena adaga ao lado, que mais tarde descobri que tinha escrito as palavras "Sangue e Honra". E eles tinham algum corpo de pífaros (flautas) e tambores, e duas bandeiras, e estavam a marchar pela rua. Pareciam arrumados, pareciam afinados, pareciam unidos. E eu fiquei ali, um judeu, e desejei com todo o meu coração que pudesse marchar com eles. Não estou orgulhoso desta história. Mas, naquela altura, quando os vi, quis fazer parte dela. Eu queria o uniforme, queria ter poder, e a capacidade de pertencer ao grupo, crianças estavam a marchar por mim. Foi a isso que sempre chamei de propaganda muito poderosa, e muito perigosa, muito perigosa".

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum, Interview with Bob Behr, June 2012

FOTOGRAFIA



Esta fotografia retrata uma mulher a posar num banco de jardim em Viena, agosto de 1938. O letreiro no banco de jardim lê-se: "Nur für Arier" ("Apenas para arianos" [não judeus]).

LEIS E RESTRIÇÕES

A lista seguinte mostra algumas das mais de 400 restrições legais impostas aos judeus e outros grupos durante os primeiros seis anos do regime nazista.

1933

31 de Março: Decreto do Comissário da Saúde da cidade de Berlim suspende os médicos judeus da cidade dos serviços de assistência social.

7 de Abril: A Lei da Restauração da Função Pública Profissional remove os judeus do serviço público civil.

25 de Abril: A Lei contra a Sobrelotação nas Escolas e Universidades limita o número de judeus estudantes nas escolas públicas.

14 de Julho: A Lei de Desnaturalização retira a cidadania dos judeus naturalizados e dos "indesejáveis".

4 de Outubro: A Lei dos Editores proíbe os judeus de cargos editoriais.

1935

21 de Maio: A Lei do Exército expulsa oficiais judeus do exército.

15 de Setembro: A Lei da Raça de Nuremberg exclui os judeus alemães da cidadania do Reich e proíbe o casamento ou relações sexuais com pessoas de "sangue alemão ou relacionado com a Alemanha".

1936

11 de Janeiro: A Ordem Executiva sobre a Lei Fiscal do Reich proíbe os judeus de servirem como consultores fiscais.

3 de Abril: A Lei de Veterinários do Reich expulsa os judeus da profissão.

15 de Outubro: O Ministério da Educação do Reich proíbe professores judeus em escolas públicas.

1937

9 de Abril: O Presidente da Câmara de Berlim ordena às escolas públicas que não admitam crianças judias até nova ordem.

1938

5 de Fevereiro: A Lei sobre a Profissão de Leiloeiro exclui os judeus do seu exercício.

18 de Março: A Lei das Armas proíbe os comerciantes judeus de possuírem armas.

22 de Abril: O Decreto contra a Camuflagem de Empresas Judaicas proíbe a alteração dos nomes de Empresas de propriedade judaica.

26 de Abril: A Ordem de Divulgação de Bens Judeus exige que os judeus declarem todos os seus bens além de 5.000 *reichsmarks*.

11 de Julho: O Ministério do Interior do Reich proíbe os judeus de spas de saúde.

3 de Outubro: O Decreto sobre o confisco de bens judaicos regulamenta a transferência de bens dos judeus a não judeus na Alemanha.

12 de Novembro: O Decreto sobre a Exclusão dos Judeus da Vida Económica Alemã encerra todas as empresas de propriedade judaica.

15 de Novembro: O Ministério da Educação do Reich expulsa todas as crianças judias das escolas públicas.

28 de Novembro: O Ministério do Interior do Reich restringe a livre circulação dos judeus.

29 de Novembro: O Ministério do Interior do Reich proíbe os judeus de manter pombos-correio.

14 de Dezembro: A Lei de Organização do Trabalho Nacional cancela em todos os estados, os contratos realizados com empresas de propriedade judaica.

21 de Dezembro: A Lei das Parteiras proíbe todas os judias de exercerem a profissão.

FOTOGRAFIA



Esta fotografia retrata uma criança entrando numa piscina pública em Furth, Alemanha, em 1935. A mensagem na janela diz: "Juden ist der Zutritt verboten" ("os judeus estão proibidos de entrar").

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Kurt Klein

"E isso também representou uma ameaça [amedrontadora] porque desde cedo, Hitler e todos os outros deixaram bem claro o que sentiam em relação aos judeus e o que gostariam de fazer aos judeus. Mas também significava que algumas vezes se via todos estes slogans e os cartazes direcionados aos judeus. E assim, mesmo antes, se teve uma sensação do que estava a ser verdadeiramente planejado. Você mal sabia por que razão, mas reconhecia que toda aquela propaganda era dirigida contra você. E isso tornou obviamente difícil para continuar porque... no caso do meu pai eu não conheço maiores detalhes, mas não era possível fazer negócios com pessoas que se sentiam assim. No entanto, as coisas ainda estavam mais ou menos bem até Hitler chegar de fato ao poder. Mas pude ver, e os outros também podiam, que o Partido Nazista estava a ganhar força, mas na realidade ninguém acreditavam que eram capazes de fazer as coisas que, de fato, viriam a fazer mais tarde".

- Perdeu amigos por causa desta atmosfera?

"Uma vez enquanto Hitler estava no poder... não me lembro de ter perdido nenhum antes, mas uma vez durante o período que Hitler estava no poder... houve uma separação gradual em relação ao resto dos meus colegas de escola. Alguns eram melhores do que outros, mas muitos deles - antecipadamente - pediram desculpas por algumas das coisas que Hitler disse que ia fazer. Assegurando-nos que ele, claro, não queria pessoas como nós, os meus pais ou os nossos amigos. E depois, gradualmente [aos poucos], se pôde ver o efeito direto da sua doutrinação na Juventude Hitlerista. Digamos, quanto mais hostis tornaram-se, chegaram ao ponto de no final deixar de falar completamente com a gente ou podiam até caçoar contigo. Já era sabido então que existiam campos de concentração e diziam que se as pessoas se comportassem poderiam ficar bem, mas se não estivessem alertas, poderiam todos acabar em campos de concentração. E depois

que, claro, não.... quero dizer, muito antes disso tinham parado de se relacionar conosco. No início, estas pessoas tinham estado constantemente em minha casa e eu tinha estado nas suas casas. E eles tinham comido na nossa casa e eu comi na deles, e realmente não havia diferença. Cresci a considerar-me uma parte desse ambiente, nunca pensando que eu iria ser segregado por algo como isto. Vi a evolução gradual de como tudo isto aconteceu. Era desconcertante [confuso] para alguém que crescia no meio da agitação daquele período".

Fonte: US Holocaust Memorial Museum, Interview with Kurt Klein, October 11, 1990, RG-50.030.0106

FOTOGRAFIA



US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Stadtarchiv Neustadt an der Weinstrasse

Uma trupe de atores num desfile de carnaval em Neustadt an der Weinstrasse, Alemanha, satiriza e debocha a vida judaica. Os trajes e maquiagem dos atores retratam estereótipos judeus ofensivos e o seu carro alegórico expõe uma sinagoga em chamas. Esta fotografia foi tirada em fevereiro de 1939.

FOTOGRAFIA



Esta fotografia retrata um anúncio fora da casa de ópera no centro da cidade de Viena, Áustria. Oferece uma caricatura ofensiva e estereotipada de um homem judeu e afirma: "Ser judeu é ser criminoso" – "Leia a última edição do Der Stürmer". Este anúncio foi provavelmente colocado pouco depois da Áustria ser anexada à Alemanha nazista em março de 1938, e dá instruções aos cidadãos para lerem o jornal antissemita Der Stürmer ("A Tempestade").

PACOTE**TESTEMUNHO**Testemunho de Walter Tick

"Não foi muito tempo depois de eu estar de volta ao apartamento, que estávamos a olhar pela janela, e deve ter sido uma multidão que eu estimaria ser, não sei, talvez quinhentas, talvez mil pessoas? Foi muito difícil ter certeza. Quer dizer, foi um bom público. Mas não apenas homens. Havia... o que me impressionou e ainda me lembro, havia lá muitas mulheres com carrinhos de bebês. Só que os carrinhos de bebês, eles não tinha nenhuma criança com eles. Utilizavam os carrinhos de bebê como carrinhos de compras.

E muito em breve se podia ouvir os golpes das... as janelas do meu pai podiam ser cobertos de cortinas enroladas, como é que se chamam, persianas? E, é claro, elas eram feitas de "tipo" de madeira, ou bambu, ou algo do gênero. Não o fariam aguentar demasiado. E usaram esses machados e pés-de-cabra, e ouvia-se o estilhaçamento da madeira e logo a seguir se ouviam os estilhaços de vidro e os gritos da multidão, e particularmente os gritos agudos das mulheres. E digamos, em cerca de quinze minutos [?], estava tudo acabado".

Fonte: USC Shoah Foundation, Interview with Walter Tick, July 7, 1997

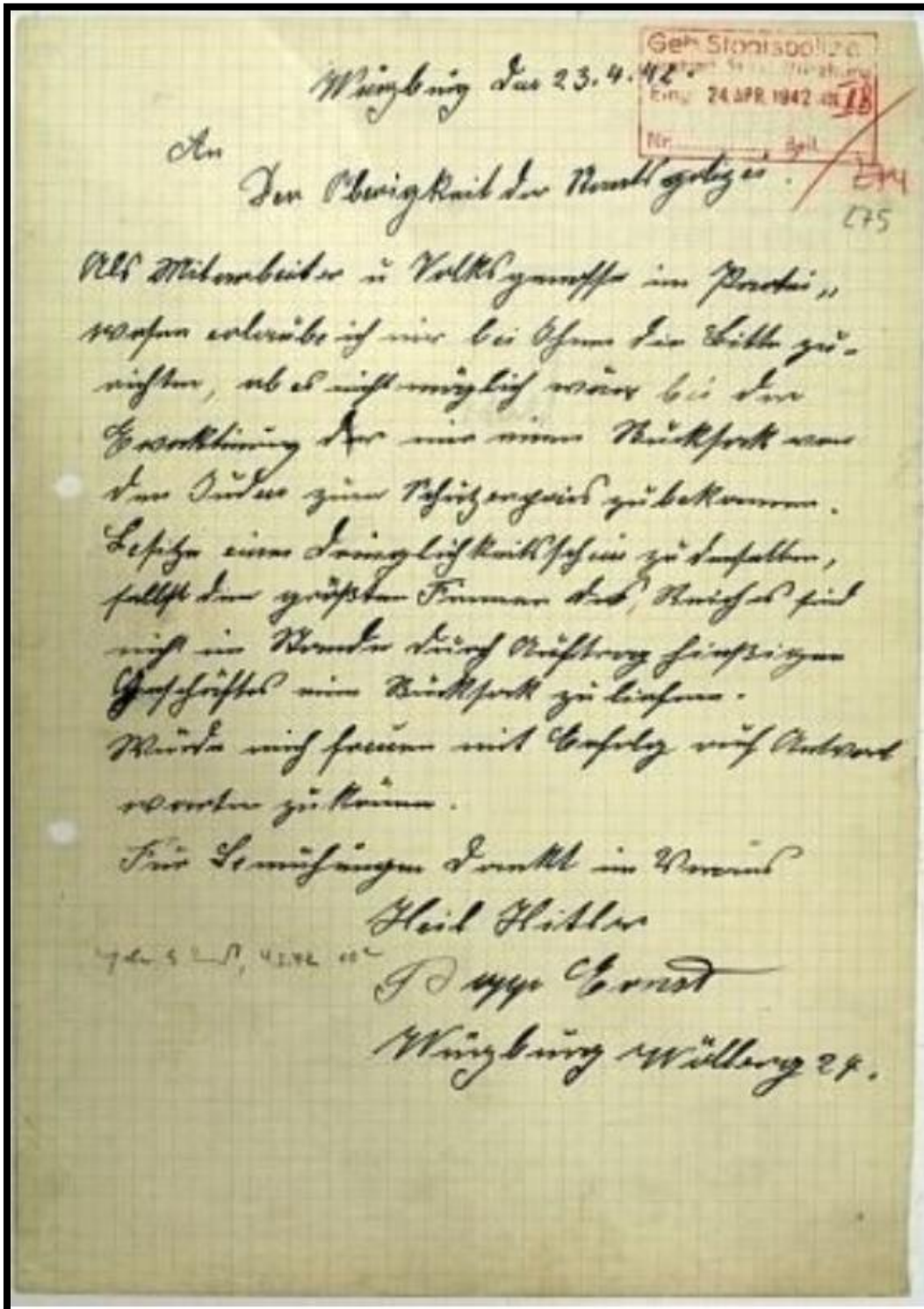
FOTOGRAFIA



Stadtarchiv Dessau-Roßlau Signatur: FI 86c-0001, Bildautor: Otto Leyse

Esta fotografia foi tirada em Dessau, Alemanha. Mostra os saqueadores numa loja de propriedade judaica, no dia seguinte Kristallnacht (10 de novembro de 1938), que foi o ataque nacional às sinagogas e às casas e empresas de propriedade de alemães judeus. Como se vê nesta fotografia, as mulheres usavam carrinhos de bebê vazios para transportar mercadorias. Na Kristallnacht, cerca de 30.000 homens e rapazes judeus foram presos e encarcerados em campos de concentração.

CORRESPONDÊNCIA



Polícia Secreta do Estado
Departamento: Cidade de Würzburg
Logado: 24 de abril de 1942. Seita. II B

Würzburg , 23 de Abril de 1942

Às autoridades da Polícia do Estado,

Como colega e colega alemão nos assuntos do Partido [Nazista], permito-me fazer-lhe o pedido; se me é possível, no momento da evacuação, obter uma mochila dos judeus em valor estimado. Tenho um certificado de necessidade para este item; mesmo as maiores empresas do Reich não se encontram numa posição para entregar uma mochila em resposta a uma encomenda de uma empresa local. Terei todo o prazer em esperar por uma resposta positiva.

Obrigado antecipadamente pelos seus esforços.

Heil Hitler,
Popp Ernst
Würzburg 24 Wöllerg (asse* abreviado pelo autor)

FOTOGRAFIA



Courtesy of Stadtarchiv Lörrach

Esta fotografia, tirada em novembro de 1940, retrata os não judeus residentes em Lörrach, Alemanha, num leilão público. Neste leilão (e outros semelhantes), os leiloeiros nomeados pelo governo local venderam bens domésticos que eram propriedade de residentes judeus de Lörrach, e que haviam sido deportados e forçados a deixar os seus pertences para trás. Estas vendas foram anunciadas em jornais. Os anúncios listaram o original proprietário da propriedade e dos artigos que estariam à venda.

PACOTE

TESTEMUNHO

Testemunho de Norbert Wollheim

"Tivemos o primeiro dia de experiência quando fomos marchando para a tremenda área de fábricas chamadas Buna. Era uma vasta área [coberta] de lama nestes dias; era março, chuva tinha descido impiedosamente, e era, não havia estradas de verdade, e assim caminhar era muito difícil, foi preciso muita força para conseguir. E depois fomos alocados [distribuídos]. Especialmente para recém-chegados, este era o destino, estávamos destinados a fazer o trabalho mais difícil, que era transporte e escavação. E isto não foi feito apenas de uma forma lúdica [divertida], mas na maioria das vezes significava correr com cimento e ferro, e coisas do gênero. E há técnicas de manuseio, por exemplo, de um transporte de ferro, a fim de se proteger, mas com cimento foi terrivelmente difícil porque quando o chuva cai, e estes sacos, estes sacos de cimento abriam, depois o cimento transformou-se em bolo [uma massa] e cobre a sua roupa, e o seu corpo, e...o outro lado da nossa chamada existência ou vida lá era que praticamente não havia qualquer hipótese de nos mantermos limpos, porque não nos era permitido possuir nada, e não, não havia certamente dinheiro. Não tínhamos sequer escovas de dentes, não tínhamos facas. A única coisa que eles nos deram foi apenas uma tigela para ser usado para a sopa, à qual nos mantinham, nada mais. E, por isso, foi difícil, quase impossível de se manter limpo, especialmente sob estas condições de trabalho, e estávamos plenamente conscientes de que, sem sermos capazes de nos mantermos limpos, haveria todo o tipo de catástrofes, doenças, etc. Uma das coisas, por exemplo, que aprendemos muito rápido foi quando os sacos de cimento, que tinham três camadas diferentes de papel aberto, poderia usar a camada intermediária para usar como uma espécie de papel higiênico, ou para proteger as suas feridas e coisas desse gênero. Assim, por outras palavras, regressa-se a um estado muito, muito tipo primitivo de existência, ao qual nem todos estavam habituados".

Fonte: US Holocaust Memorial Museum, Interview with Norbert Wollheim, February 18, 1992, RG-50.042.0032

FOTOGRAFIA



United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Instytut Pamięci Narodowej

Nesta fotografia, Heinrich Himmler, o chefe da SS, discute os planos de construção para o Fábricas Buna-Monowitz. Max Faust, que veste roupas civis, foi engenheiro de construção da IG Farben, a grande empresa alemã que pagou aos nazistas para utilizar a mão-de-obra dos prisioneiros dos campos de concentração nas fábricas da empresa. Os prisioneiros em Buna-Monowitz, parte do complexo do campo de Auschwitz, foram forçados a trabalho na fábrica IG Farben para o esforço de guerra alemão.

FOTOGRAFIA

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Robert Schmuhl

Esta fotografia foi tirada de prisioneiros durante uma chamada rotineira no campo de concentração de Buchenwald, na Alemanha, entre 1938-1941. Os prisioneiros usam uniformes listrados com um número de prisioneiro (usado em vez do nome da pessoa) e um triângulo colorido costurado na parte da frente do uniforme. Diferentes triângulos coloridos indicavam o "tipo" de prisioneiro. Por exemplo, os prisioneiros judeus eram obrigados a usar triângulos amarelos e oponentes políticos dos nazis usavam triângulos vermelhos.

FOTOGRAFIA



Fonte : US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Archiv der KZ-Gedenkstaette Mauthausen

Esta fotografia, tirada em 1942, mostra prisioneiros do campo de concentração de Mauthausen transportando pedras de granito, cada uma pesando até 45 kg, de uma pedreira. Os prisioneiros referiam-se ao escadas que subiram como as "escadas da morte". A pedreira era propriedade da cidade de Viena e arrendada a uma empresa privada criada pela SS. Entre outras utilizações, o granito foi utilizado para a construção projetos em Viena.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO

TRANSCRIÇÃO

FILME: “O CAMINHO ATÉ O GENOCÍDIO”

1ª PARTE

NARRADOR: Paris, 1900.

Mais de 50 milhões de pessoas de todo o mundo visitaram a Exposição Universal: uma feira mundial destinada a promover maior compreensão e tolerância entre as nações, e para celebrar a chegada de um novo século, novas invenções e progressos fascinantes.

O século 20 começou como o nosso: com a esperança de que a educação, a ciência e a tecnologia pudessem criar um mundo melhor e mais pacífico.

O que se seguiu logo depois foram duas guerras devastadoras.

O CAMINHO PARA O GENOCÍDIO NAZISTA 1918-1933

NARRADOR: A primeira "guerra mundial", que ocorreu entre 1914 e 1918, foi travada na Europa e em outros lugares.

Ficou conhecido como "a guerra para acabar com todas as guerras".

Ela lança uma imensa sombra sobre a vida de dezenas de milhões de pessoas.

"Isto não é uma guerra", escreveu um soldado em uma carta para sua família. "É o fim do mundo".

Metade dos homens franceses entre 20 e 32 anos de idade no início da guerra já estavam mortos no final da guerra.

Mais de um terço dos homens alemães entre 19 e 22 anos de idade morreu.

Milhões de veteranos sofreram mutilações físicas e mentais.

Os avanços na tecnologia projetada para matar incluíam o uso de gás venenoso.

Sob o jugo do abate sem fim, os governos sucumbiram e os grandes impérios se dissolveram.

Foi uma catástrofe que lançou uma sombra sobre a percepção que o mundo tem da humanidade e de seu futuro.

Winston Churchill disse que a guerra havia deixado "um mundo mutilado e quebrado".

APÓS A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E A ASCENSÃO DO NAZISMO

NARRADOR: A humilhante derrota da Alemanha e o subsequente acordo de paz assinado em 1919 contribuiriam significativamente para a ascensão do nazismo e o advento de uma segunda "guerra mundial" apenas 20 anos depois.

O que chocou muitos na Alemanha sobre o tratado assinado perto de Paris no Palácio de Versalhes foi que os vencedores tinham imposto um futuro no qual a Alemanha foi despojada de todo poder militar significativo.

O território da Alemanha foi reduzido em 13%.

A Alemanha foi forçada a assumir total responsabilidade pelo início do conflito e a pagar pesadas reparações.

Para muitos, incluindo o ex-cabo do exército Adolf Hitler, de 30 anos, o país havia sido "apunhalado pelas costas", traído por conspiradores internos e pelo governo que havia aceitado o armistício.

A verdade é que o exército alemão tinha secretamente tentado acabar com uma guerra que não podia mais vencer em 1918.

"Não podemos permitir que dois milhões de alemães tenham morrido em vão", escreveu mais tarde Adolf Hitler.

"Exigimos vingança!"

Para muitos veteranos e outros cidadãos, a derrota da Alemanha e a incerteza do futuro eram difíceis de compreender.

As tropas haviam deixado os campos de batalha sangrentos e retornado a uma sociedade desconcertante.

Um novo e desconhecido regime democrático de governo, a República de Weimar, havia substituído o regime imperial autoritário e enfrentado desafios assustadores.

Milhares de alemães fizeram fila para trabalhar e comer no início da década de 1920.

A economia da classe média desapareceu à medida que a moeda perdeu valor devido à alta inflação.

[460 bilhões de marcos].

Algumas pessoas o usaram como combustível.

A situação econômica se estabilizou por alguns anos.

Então a depressão mundial de 1929 eclodiu.

O sistema bancário alemão entrou em colapso e, por volta de 1930, o desemprego subiu para 22%.

Em um país flagelado pelo desemprego, ressentido pela perda de território e desmoralizado pela ineficácia de seu governo, as manifestações políticas muitas vezes levaram à violência.

Muitos partidos políticos tinham suas próprias unidades paramilitares para atacar os oponentes e intimidar os eleitores.

Em 1932, 99 pessoas foram mortas nas ruas em um mês.

A propaganda e as manifestações de extrema-direita encorajaram os temores da propagação de uma revolução comunista da União Soviética.

Novos problemas sociais surgiram como resultado da rápida industrialização e do crescimento das cidades.

As normas de comportamento estavam mudando.

O crime estava em ascensão.

As normas sexuais estavam mudando.

Pela primeira vez, as mulheres trabalhavam fora de casa em grande escala, e a nova constituição deu às mulheres o direito de voto.

A jovem democracia alemã enfrentou um teste severo à medida que os valores antigos sucumbiram e o medo do que poderia vir em seguida.

Adolf Hitler era um líder incontestável do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (conhecido como Partido Nazista ou NAZI) desde 1921.

Em 1923, ele foi preso por tentativa de derrubar o governo.

Seu julgamento lhe rendeu popularidade e apoio.

Durante seu tempo na prisão, ele compilou suas ideias políticas em um livro, *Mein Kampf* (Minha Luta).

Os objetivos ideológicos de Hitler eram a expansão territorial, a consolidação de um estado racialmente puro e o extermínio de judeus europeus e outros grupos percebidos como inimigos da Alemanha.

Ele cumpriu apenas uma breve pena de prisão, e uma vez levantada a proibição de seu Partido Nacional Socialista, Hitler e seus seguidores retomaram as lutas nas ruas e no campo.

Enquanto menosprezava os objetivos mais radicais dos nazistas, ele propôs soluções simples para os problemas da Alemanha, explorando os medos, frustrações e esperanças da população.

No início da década de 1930, as eleições vieram e foram em rápida sucessão.

Numerosos partidos e facções estavam disputando por votos.

Hitler provou ser um candidato carismático e usou a mais recente tecnologia para alcançar a população.

O Partido Nazista obteve amplo apoio, incluindo o de muitos membros da classe média: intelectuais, funcionários públicos, estudantes, profissionais, lojistas e trabalhadores arruinados pela Depressão.

Entretanto, os nazistas nunca ganharam mais de 38% dos votos em uma eleição nacional livre.

Nenhum partido conseguiu vencer com uma clara maioria, e a falta de consenso político impediu sucessivos governos de administrar a nação efetivamente.

Adolf Hitler não foi eleito para o cargo e não precisava tomar o poder pela força.

Foi oferecida a ele a chance de assinar um pacto no momento em que os nazistas estavam começando a perder votos.

Em janeiro de 1933, quando o presidente Paul von Hindenburg, um antigo herói de guerra, propôs Hitler como chanceler em um governo de coalizão, os nazistas não podiam acreditar em sua sorte.

Os nazistas eram revolucionários que queriam uma transformação radical da Alemanha.

Os políticos conservadores do novo Gabinete não simpatizaram com Hitler nem confiaram nele, mas gostaram ainda menos da democracia e viram os partidos de esquerda como uma ameaça maior.

Eles se voltaram para os nazistas a fim de formar uma maioria no parlamento.

Eles estavam confiantes de que poderiam controlar Hitler.

Um mês depois, quando o fogo posto reduziu o prédio do parlamento alemão a cinzas, Hitler e seus parceiros de coalizão nacionalista aproveitaram a oportunidade.

Explorando o medo generalizado de uma insurreição comunista, eles culpavam os comunistas pelo fogo e declararam estado de emergência.

O Presidente Hindenburg assinou um decreto suspendendo todos os direitos civis básicos e garantias constitucionais, lançando as bases para ações policiais arbitrárias.

[Diário Oficial do Reich] [Reich Presidente von Hindenburg

Os primeiros alvos do novo governo foram seus oponentes políticos.

Sob o estado de emergência, eles poderiam ser intimidados, agredidos e detidos indefinidamente.

Os líderes do partido da oposição e do sindicato foram presos.

As autoridades alemãs enviaram milhares de pessoas, incluindo parlamentares de esquerda, para os novos campos de concentração.

Apesar do reinado de terror do nazismo e da repressão brutal de seus opositores, muitos cidadãos alemães aceitaram ou apoiaram ativamente estas medidas radicais no interesse da ordem e da segurança.

Muitos alemães sentiram uma esperança e confiança renovadas no futuro de seu país com a perspectiva de um líder corajoso, jovem e carismático.

O chefe da propaganda nazista Joseph Goebbels planejou convencer aqueles que permaneceram indecisos.

GOEBBELS: [falando em alemão] Devemos governar bem, e para um bom governo precisamos também de boa propaganda. Ambos os aspectos caminham juntos. Um bom governo sem propaganda é tão impraticável quanto uma boa propaganda sem um bom governo.

Hitler fez um discurso para a SA, seus tropeiros da tempestade.

HITLER: A Alemanha despertou! Ganhamos poder na Alemanha. Agora, devemos conquistar o povo alemão.

2ª PARTE
12m22s

**CRIANDO UMA "COMUNIDADE NACIONAL
1933-1936**

NARRADOR: A reabertura solene do Parlamento, orquestrada por Joseph Goebbels, teve como objetivo ligar o governo de Hitler ao passado imperial alemão e apresentar os nazistas como os salvadores do futuro da nação.

O evento foi cuidadosamente organizado para assegurar aos grupos influentes da sociedade alemã, incluindo o exército, que Hitler respeitaria suas tradições.

Posteriormente, os noticiários controlados pelos nazistas deram a impressão de que o exército apoiava o novo governo.

Embora Hitler fosse apenas o número dois do então veterano presidente Hindenburg, o novo chanceler logo se tornaria o ditador absoluto da Alemanha.

COMENTÁRIO: O dia de hoje foi dedicado à Nova Alemanha.

E mais de cem mil crianças em idade escolar ficaram ombro a ombro enquanto o carro que transportava o Presidente idoso e o Chanceler se movimentava através da multidão em direção à tribuna do orador.

Quer se compartilhe ou não de suas doutrinas, deve-se admitir que a liderança de Hitler conseguiu unir o povo alemão pela primeira vez desde a guerra.

Seu entusiasmo quase fanático tem surpreendido o mundo inteiro....

NARRADOR: Hindenburg permaneceu como presidente até sua morte em agosto de 1934.

Após a morte de Hindenburg, Hitler, com o acordo do exército, aboliu o cargo de Presidente e proclamou-se Führer e Reich Chanceler, líder da nação e Chefe de Governo.

A partir daquele momento, não havia autoridade em seu nível ou acima dele.

Imediatamente, as forças armadas fizeram um juramento de lealdade a Adolf Hitler.

TROPAS: [falando em alemão] Juro solenemente perante Deus render obediência cega ao Führer Adolf Hitler....

NARRADOR: Todos os funcionários públicos, incluindo professores e policiais, parlamentares e o judiciário, fizeram um juramento de fidelidade, mas não a qualquer constituição, mas a Hitler como Führer da nação alemã.

A economia havia chegado ao fundo do poço quando os nazistas chegaram ao poder.

Os nazistas pressionaram para sua recuperação através de projetos de obras públicas de grande escala para os desempregados.

NOTÍCIAS RELATIVAS: [falando em alemão] Meio milhão de camaradas do povo voltaram ao trabalho este ano. Desde a tomada do poder pelo governo, o número de desempregados caiu mais da metade.

NARRADOR: Hitler estava inaugurando novas autoestradas com ar triunfante, como sinal da vontade nacional que uniria o país e facilitaria os planos secretos para a expansão das forças armadas da Alemanha.

Em 1935, a Alemanha desafiou abertamente o Tratado de Versalhes de 1919, reintroduzindo o serviço militar e aumentando seu potencial de guerra.

Os nazistas estavam cumprindo suas promessas de restaurar e fortalecer a nação.

Suas realizações contribuíram para que muitas pessoas ignorassem ou até mesmo apoiassem as políticas radicais nazistas.

Em setembro de 1935, o Partido Nazista se reuniu em Nuremberg para seu congresso anual.

O congresso foi aberto com a execução de um hino tradicional que acrescentou solenidade ao evento, bem como um senso de continuidade com o passado.

O evento foi encerrado com uma sessão parlamentar especial longe de Berlim.

Hitler apresentou novas leis raciais, que foram lidas pelo Presidente do Parlamento, Hermann Göring.

GÖRING: [falando em alemão] a cidadania alemã será restrita aos concidadãos de sangue alemão ou de sangue relacionado. São proibidos os casamentos entre judeus e cidadãos de sangue alemão ou afins. [Falando com entusiasmo]

NARRADOR: O regime nazista procurou criar uma Alemanha racialmente pura, cujos chamados "traços superiores" fizeram dela a raça ideal para governar todo o continente europeu.

O nazismo pregava que a luta racial era o motor da história: as raças "superiores" deviam lutar contra as raças "inferiores" para evitar que estas últimas as corrompessem.

O conceito nazista de comunidade nacional era excludente e baseado na raça, conforme definido nas novas leis e decretos.

Heinrich Himmler e a SS lideraram esta luta ideológica.

As ideias racistas eram ensinadas nas escolas.

Alguns grupos, tais como judeus, eslavos, negros e ciganos, também chamados Ciganos, foram rotulados como raças inferiores.

As pessoas com deficiências físicas ou mentais eram consideradas "não dignas da vida".

Cientistas e profissionais médicos aplicaram teorias pseudocientíficas para medir e avaliar características raciais.

[filme de propaganda nazista]

3ª PARTE
18m12s

DOS CIDADÃOS PARA OS MARGINALIZADOS
1933-1938

NARRADOR: Antes de os nazistas chegarem ao poder, os judeus gozavam dos mesmos direitos que qualquer cidadão da Alemanha.

A partir de 1933, o governo alemão marginalizou progressivamente os judeus da vida pública e do sistema de educação pública.

As novas escolas particulares judaicas proporcionaram um ambiente de aprendizagem seguro para alguns judeus.

Em 1938, as autoridades alemãs haviam conseguido isolar e segregar os judeus alemães, expulsando-os da esfera profissional e privando-os de quase todas as oportunidades de ganhar a vida.

[Somente para arianos] [Somente para os judeus!]

[médico ariano] [Clínico Geral]

MEMÓRIAS DE JOVENS JUDEUS

STEINHARDT: Nós nos perguntamos: "Por que não podemos fazer parte disto?"

"Por que não podemos? Todos diziam: "Heil Hitler", assim mesmo.

Eu também estava dizendo isso.

O que eu sabia?

Eu tinha apenas oito anos de idade.

Então minha mãe disse: "Você não deve fazer isso".

Eu disse: "Por quê?"

Ela disse: "Você não sabe que é judeu?"

E eu disse: "Ah, eu esqueci.

NARRADOR: Os judeus na Alemanha seriam lembrados de seu status em várias ocasiões.

MEGAFONE: [falando em alemão] Senhoras e senhores, este é um boicote às lojas judaicas. Por favor, avancem.

STERN: Este sentimento de isolamento que veio sobre nós a partir de 1933, e que foi aumentando gradualmente, também nos afetou psicologicamente.

Sabíamos que vivíamos em um mundo hostil.

[Der Stürmer]

[A guerra dos 4000 anos]

[Os judeus são nossa maldição!]

NARRADOR: Entre 1933 e 1939, o governo alemão promulgou centenas de leis destinadas a estigmatizar, segregar e empobrecer os judeus alemães.

[Os bancos amarelos são para judeus] [Os bancos amarelos são para judeus].

[Os judeus não são procurados aqui].

[Quem compra dos judeus é um traidor à nação!]

HAAS: Minha irmã e eu vagueávamos entre esses enormes cartazes por toda a cidade.

E nós apenas evitamos olhar para eles, pensando que se não os víssemos, eles não estariam lá.

Mas eles estavam lá.

E pouco a pouco eles ocuparam todo o espaço.

STREICHER: [falando em alemão] ...se não resolvermos a questão judaica, não haverá solução para a humanidade.

[Você conhece o judeu?]

NARRADOR: O objetivo da propaganda nazista era demonizar os judeus e incitar os alemães a perceberem os judeus como perigosos forasteiros em seu meio.

[Der Stürmer] [Os judeus são nossa maldição!]

A partir de 1935, o antissemitismo cotidiano tornou-se um elemento recorrente nos desfiles e carros alegóricos de Carnaval.

As manifestações públicas de antissemitismo aumentaram o clima de hostilidade contra os judeus na Alemanha, ou pelo menos a indiferença com a forma como eles eram tratados.

[Mentirosos da World Press] [Judeu]

Em março de 1938, as tropas alemãs se mudaram para a vizinha Áustria.

A Alemanha estava abalando outra das disposições do Tratado de Versalhes, pois a terra natal de Hitler foi anexada à Alemanha.

Esta foi uma catástrofe para os judeus austríacos.

Em apenas um ano, os nazistas conseguiram na Áustria o que haviam levado cinco anos para realizar na Alemanha.

Em 9 de novembro, o Partido Nazista provocou um surto de violência antissemita em toda a Grande Alemanha.

Foi um ataque inconsciente que escandalizou o mundo e suscitou críticas ao regime por parte de muitos alemães.

As empresas judaicas, que já haviam sofrido ataques antissemitas, foram vandalizadas intencionalmente, camufladas como manifestações públicas espontâneas.

Vários funcionários do partido deram ordens à SA, SS e à Juventude Hitleriana para destruir lojas judaicas e atear fogo nas sinagogas.

Mais de 7.000 empresas de propriedade judaica foram vandalizadas.

Os alemães apelidaram estes violentos ataques de *Kristallnacht* (a Noite do Vidro Quebrado), após o vidro quebrado das janelas das lojas de judeus espalhadas pelas ruas.

A violência em todo o país destruiu ou danificou mais de 250 sinagogas.

HAAS: Depois da *Kristallnacht*, eu me lembro de dirigir por Berlim e ver as sinagogas queimando, todos os vidros quebrados nas ruas, e as pessoas, desanimadas e deprimidas.

Eles vagueavam como vítimas, como almas em dor.

NARRADOR: A polícia alemã lotou os campos de concentração com milhares de prisioneiros judeus.

A SS só os liberaria se concordassem em emigrar.

Mas os judeus enfrentaram quotas de imigração cada vez mais restritivas na maioria dos países, bem como obstáculos burocráticos na Alemanha.

Uma nova lei promulgada em outubro de 1938 exigia que os judeus entregassem seus antigos passaportes, que só voltariam a ser válidos uma vez que a letra "J" fosse carimbada neles.

Dois meses depois, outra lei impediu a fuga de capital detido pelos judeus, depois que o Ministério da Fazenda ordenou o congelamento de todos os bens e bens judaicos.

Muitos dos que tinham os meios e um lugar para ir tentaram deixar a Alemanha.

Algumas famílias enviaram seus filhos sozinhos para países mais seguros.

Mal sabiam eles que o mundo logo estaria em guerra.

4ª PARTE **24m34s**

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O HOLOCAUSTO 1939-1945

NARRADOR: Como o regime nazista perseguia seu objetivo de longa data de expansão territorial, os ataques contra os vizinhos da Alemanha foram no início bem-sucedidos, não encontrando resistência armada.

Hitler contava com a relutância da Grã-Bretanha e da Europa em intervir, temendo outra guerra.

A ocupação alemã de Praga, a capital da Tchecoslováquia, tirou todas as dúvidas sobre a intenção da Alemanha de realizar uma conquista militar da Europa Oriental.

Em 1º de setembro de 1939, um grande contingente alemão invadiu e conquistou a Polônia em apenas um mês.

Este episódio marcou o início da Segunda Guerra Mundial.

Em abril de 1940, a Alemanha ocupou a Dinamarca e a Noruega.

Em maio, as forças armadas alemãs atacaram a França, os Países Baixos, Luxemburgo e Bélgica.

Em junho, Paris caiu e a França se rendeu.

A vitória rápida e inesperada sobre a França foi vingança pela derrota e humilhação da Alemanha na Primeira Guerra Mundial.

Este evento impulsionou a popularidade e a confiança de Hitler entre a população alemã.

Em junho de 1941, o exército alemão, com mais de três milhões de soldados, invadiu a União Soviética para travar uma guerra de extermínio contra dezenas de milhões de civis.

Em um contexto de guerra e ocupação militar, o regime nazista poderia continuar a avançar seus objetivos políticos e raciais adotando medidas mais radicais.

Com o avanço das tropas alemãs na Europa Oriental, o poder da Alemanha se estendeu sobre muitos milhões de outros habitantes judeus dos territórios ocupados, onde as autoridades alemãs poderiam explorar as atitudes antissemitas existentes entre a população local.

Em toda a Europa Oriental, as autoridades alemãs confinaram pessoas identificadas como judeus a pequenas áreas superlotadas, chamadas guetos.

Separados da população não judia, os judeus dos guetos maiores foram presos atrás de paredes de tijolos e arame farpado.

A marcha alemã para o leste foi concebida como uma cruzada contra o judaísmo e o comunismo, que, para os nazistas, eram dois lados do mesmo mal.

Soldados e policiais alemães trataram os prisioneiros de guerra soviéticos de forma subumana: eles atiraram neles ou causaram intencionalmente suas mortes, deixando-os ao ar livre ou por inanição.

Milhões de pessoas morreram em cativeiro na Alemanha.

Na frente oriental, a instrução política e racial era parte regular do treinamento dado a todos os corpos das forças de ocupação alemãs.

[A Conspiração Judaica]

O Comandante-Chefe da SS Heinrich Himmler referiu-se à guerra contra a União Soviética em um discurso a seus homens, como se segue: "Esta invasão constitui uma batalha ideológica e uma luta de raças".

"Deste lado da luta está o nacional-socialismo: uma ideologia baseada no valor de nosso sangue germânico e nórdico.... Do lado oposto está uma população de 180 milhões de pessoas, uma mistura de raças cujos únicos nomes são impronunciáveis e cujas características físicas seriam suficientes para atirar sem qualquer misericórdia ou compaixão...".

Em julho de 1941, o segundo no comando de Hitler, Hermann Göring, autorizou todos os preparativos necessários para a implementação da "Solução Final da Questão Judaica" dentro do território europeu sob controle alemão.

[...a solução final da questão judaica...]

Conforme o exército alemão avançava, os esquadrões da morte itinerantes seguiam em seu rastro.

O exército alemão, as milícias SS e as unidades da polícia alemã desempenharam um papel ativo na autorização dos massacres.

Os alemães e seus cúmplices reuniram as vítimas, transportaram-nas a pé ou em caminhões para um campo de execução, muitas vezes forçaram-nas a tirar a roupa e a atirar nelas.

Entre os participantes destes crimes estavam colaboradores locais, especialmente a polícia, de países como Letônia, Lituânia, Estônia, Ucrânia e Belarus.

Esquadrões da morte alemães e seus assistentes assassinaram pelo menos dois milhões de homens, mulheres e crianças judeus em tiroteios em massa.

Após seu retorno à Alemanha, as SS e a polícia deportaram os judeus restantes para os territórios orientais ocupados.

Em Varsóvia ocupada pela Alemanha, o gueto murado no qual os judeus alemães foram presos pela primeira vez em 1942 já havia se tornado um lugar de sofrimento em massa, devido à terrível superlotação, falta de saneamento, doenças e fome impostas pelos alemães.

Apesar de todos os esforços feitos pelos prisioneiros judeus para sobreviver e manter suas comunidades, estas condições levaram cada vez mais à morte de milhares de pessoas.

Os mais vulneráveis eram as crianças órfãs.

Inicialmente, as autoridades de ocupação alemãs criaram guetos para concentrar os judeus em um só lugar e mantê-los separados da população não judaica.

medida que a guerra avançava, muitos guetos eram utilizados como locais de encenação para o transporte de judeus para o leste, eufemisticamente chamados de "reassentamento" pelos alemães, que prometeram a seus cativos melhores condições e oportunidades de trabalho.

Essas pessoas suportaram um sofrimento inimaginável durante esses dias de viagens longas, sem comida, água ou instalações sanitárias.

Muitos dos mais fracos, jovens e idosos, morreram antes de poderem chegar ao seu destino.

Os alemães e seus colaboradores deportaram aproximadamente 2,7 milhões de judeus e pessoas de outros grupos para campos de extermínio na Polônia ocupada pela Alemanha.

Ao maior desses campos, Auschwitz-Birkenau, chegaram os transportes de pessoas de toda a Europa.

[Testemunho de Lilly Malnik, sobrevivente de Auschwitz].

MALNIK: Chegavam diariamente transportes de pessoas, com pessoas de todos os tipos, falando diferentes idiomas: húngaros, poloneses, checoslovacos, holandeses, franceses, belgas, alemães, italianos, russos.... Eles vieram de todos os lugares.

[Testemunho de Norbert Wollheim, sobrevivente de Auschwitz].

WOLLHEIM: Minha esposa estava se despedindo de mim, de certa forma, e essa foi a última vez que a vi.

[Testemunho de Fritzie Fritzshall, sobrevivente de Auschwitz]

WOLLHEIM: Minha esposa estava se despedindo de mim, de certa forma, e essa foi a última vez que a vi.

FRITZSHALL: O cheiro, as câmaras de gás. Quando eu perguntei "quando poderei ver minha mãe", eles apontaram para a fumaça.

Foi assim que descobri o que tinha acontecido com ela.

[Testemunho de Ernest Koenig, sobrevivente de Auschwitz].

KOENIG: Muito tempo antes de eu começar a perceber que estávamos condenados a morrer: todos os judeus estavam condenados a morrer.

NARRADOR: Aqueles que a SS considerou inaptos para o trabalho foram mortos, muitas vezes 2 ou 3 horas após a chegada.

Aqueles que podiam trabalhar eram submetidos a trabalhos forçados, em condições severas.

Uma vez que não puderam mais trabalhar, também eles foram executados.

Em muitos centros de matança, projetados exclusivamente para assassinar seres humanos em escala industrial, as autoridades do campo utilizaram gás venenoso para matar crianças, mulheres e homens.

Nesses campos de extermínio, quase metade das vítimas do Holocausto morreu.

Os campos de Majdanek e Auschwitz foram os primeiros a serem libertados após a entrada das tropas soviéticas na Polônia.

A notícia da libertação de Majdanek no verão de 1944 foi recebida com incredulidade.

O New York Herald Tribune declarou: "Talvez devêssemos esperar pela confirmação da notícia.... Parece impensável.

Em abril de 1945, as tropas americanas estacionadas na Alemanha e Áustria encontraram os campos de concentração de Buchenwald, Dachau, Nordhausen, Mauthausen e Ohrdruf.

Os soldados puderam ver os campos com seus próprios olhos e ver a realidade inegável.

O General Dwight Eisenhower, comandante das forças aliadas de libertação, escreveu: "O que eu vi supera a descrição..." As provas visuais e o testemunho verbal de fome, "a crueldade e brutalidade foram... esmagadoras...".

Nos cinemas americanos, os noticiários transformaram mais milhares de pessoas em testemunhas.

Um comentarista declarou: "As gerações futuras devem saber: houve uma época em que os seres humanos fizeram isso com seus irmãos. Em meados do século XX, houve uma civilização que durante doze anos voltou à barbárie".

O choque varreu os campos enquanto as tropas de libertação tentavam compreender o que estavam vendo.

[Campo Bergen-Belsen]

[Liberado pelas forças britânicas]

Os soldados fizeram o seu melhor para lidar com os mortos e ajudar os sobreviventes.

Aqueles que haviam conseguido sobreviver enfrentaram a árdua tarefa de recuperar sua dignidade e de alguma forma voltar à vida.

O Holocausto lançou uma sombra sobre a percepção que o mundo tem da humanidade e de seu futuro. Enquanto o mundo lutava para entender o que havia acontecido, era necessário criar uma nova palavra, "genocídio", para se referir a esses crimes. Crimes cometidos por pessoas comuns em uma sociedade que não era tão diferente da nossa.

EL CAMINHO hacia el genocidio nazi. Dirección de Raye Farr. Produção de United States Holocaust Memorial Museum. Washington DC, 2014. (38 min.), son., color. Legendado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qSkzuwcB_FM. Acesso em: 21 jul. 2021.

APÊNDICE D – SUGESTÃO DE TEMAS

- ❖ *O nazismo e as ideologias extremistas (nazismo na Argentina, Estados Unidos e Brasil);*
- ❖ *Antissemitismo, eugenia e higiene racial: a caracterização de uma “raça”;*
- ❖ *Golpes políticos, crise econômica e radicalização: os fatores internos e externos para o fim República de Weimar;*
- ❖ *Eleições, ascensão nazista e o colapso das instituições;*
- ❖ *Babyboomers, doutrinação e engenharia social: Juventude Hitlerista e a Liga de Moças Alemães;*
- ❖ *Plano Madagáscar;*
- ❖ *Refugiados judeus e a paralisia deliberada do sistema internacional;*
- ❖ *Legislação antissemita e perseguição na Alemanha;*
- ❖ *Eutanásia e Esterilização de alemães;*
- ❖ *Propaganda, comunicação e ódio: caricaturando o inimigo;*
- ❖ *Tecnologia, censo e logística do Holocausto;*
- ❖ *Colaboração, antissemitismo e sobrevivência: a participação das populações dos territórios ocupados no extermínio;*
- ❖ *Campanha do leste: políticas de extermínio na retaguarda da blitzkrieg;*
- ❖ *A participação feminina no genocídio e nas políticas de extermínio;*
- ❖ *Os guetos: o consentimento e a resistência;*
- ❖ *Economia da perseguição: expropriação, furto e trabalhos forçados;*
- ❖ *Conferência de Wannsee;*
- ❖ *Experimentos científicos no nazismo: ideologia, conhecimento e bioética;*
- ❖ *Campos de trabalho, concentração e extermínio: relatos de sobreviventes;*

- ❖ *Empresas, expropriação e trabalho escravo: IG Farben (Bayer, Basf), Continental, Siemens, Krupp, Thiesen, Daimler-Benz, BMW, Ford, [...];*
- ❖ *Campos de extermínio: cotidiano, resistência e destruição de provas;*
 - ❖ *Marchas da morte;*
 - ❖ *Desmobilização militar, desnazificação da sociedade alemã e esquecimento;*
 - ❖ *Guerra Fria, importação de cientistas nazistas e impunidade;*
- ❖ *Julgamentos de perpetradores do genocídio: culpa e culpabilização;*
- ❖ *A memória como registro do passado e a construção do fato histórico;*
 - ❖ *Produção cultural e representação da Shoah/Holocausto: “entretenização” e memoração da tragédia humana;*
- ❖ *Lugares de memória e a patrimonialização da Shoah/Holocausto;*
 - ❖ *Reparações financeiras, restituição de bens e dívida histórica.*

**APÊNDICE E – DIRETRIZES: “RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DO HOLOCAUSTO”**

(continua)

<p>3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES</p>	<p>3.1.1 O Holocausto pode ser ensinado com sucesso; não receie abordar este assunto</p>	<p>Alguns educadores hesitam em relação a explorarem a história do Holocausto, devido às dificuldades percebidas e ao facto de este ser um assunto melindroso. Outros educadores questionam-se sobre como abordar a dimensão da tragédia, a enormidade dos números envolvidos e o abismo em que a Humanidade pode cair. Alguns perguntam-se como envolver os seus alunos sem os traumatizar ou preocupam-se com possíveis reações ao tema. Especificamente, os educadores querem estar preparados para um espectro de reações e respostas que podem ser despoletadas pela intensidade do conteúdo.</p> <p>Podem iniciar-se alunos de diferentes idades na história do Holocausto, desde que o método e o conteúdo sejam adequados à idade. Focar-se nas histórias individuais das vítimas, na sua fuga e no seu salvamento pode ser apropriado para audiências mais jovens. Pode pedir-se a alunos mais velhos para trabalharem materiais mais complexos e desafiantes, utilizando melhor fontes primárias adequadas. A seleção de fontes e manuais escolares deve fazer-se tendo como referência estas recomendações, acautelando a sensibilidade relativamente às necessidades emocionais e às circunstâncias particulares dos alunos.</p>
------------------------------------	--	--

(continuação)

		<p>Em geral, não receie abordar este assunto. Embora possa parecer assustador, a experiência tem demonstrado que é possível ensinar sobre o Holocausto com sucesso e com resultados positivos. Investigue e use a vasta quantidade de material que existe acerca de métodos, das melhores práticas, e das estratégias específicas de ensino que podem ser utilizadas para ajudarem na planificação, organização e apresentação das aulas</p>
	<p>3.1.2 Ser rigoroso na utilização da linguagem e definir o termo Holocausto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A utilização de linguagem rigorosa na descrição de conceitos e atividades pode ajudar os alunos a evitarem generalizações que dificultam a compreensão e a capacidade de fazer distinções. Por exemplo, o conceito “campo” é utilizado para descrever uma ampla área de sítios e localizações. Embora as pessoas tenham morrido e tenham sido assassinadas em muitos campos criados pelos Nazis e seus colaboradores, nem todos os campos foram intencionalmente construídos como centros de assassinato ou como campos da morte. Os diferentes campos funcionavam de formas diversas em momentos diferentes, e incluíam campos de concentração, campos de trabalho e campos de transição, para referir apenas alguns. Definições rigorosas ajudam a evitar mal-entendidos.

(continuação)

		<ul style="list-style-type: none">● Utilizar uma definição clara do termo “Holocausto” (ou “Shoah”) pode minimizar confusões desde o início. A IHRA utiliza o termo Holocausto para descrever a perseguição e assassinato sistemático de Judeus pela Alemanha Nazi e seus colaboradores, entre 1933 e 1945. O pico da perseguição e dos assassinatos ocorreu no contexto da Segunda Guerra Mundial. Algumas organizações, inclusivamente instituições especializadas – utilizam o termo “Holocausto” de um modo muito abrangente, para englobar todas as vítimas de perseguição Nazi. Contudo, a maioria dos historiadores deste período utiliza uma definição mais precisa, que reconhece que os Judeus foram alvo de perseguição sistemática e assassinato, de uma forma que diferenciou o seu destino do dos restantes, com a exceção possível dos Roma e dos Sinti (grupos de vítimas em que as crianças e os idosos também foram selecionados para aniquilação). Tenha em atenção os diferentes entendimentos e as diferentes utilizações do termo pelas várias fontes, e respetivos materiais. Assegure-se de que a utilização da palavra é consistente e precisa.
--	--	--

(continuação)

		<ul style="list-style-type: none">● Partilhe a ideia de que, para muitos, o termo “Holocausto” é problemático. Composto a partir de duas palavras gregas, “Holocausto” sugere a oferta de um sacrifício pelo fogo. O termo pode, erradamente, dar a entender que o assassinato em massa dos Judeus foi uma espécie de martírio e não o resultado de genocídio. Por este motivo, muitos preferem utilizar a palavra hebraica “Shoah”, que significa “tragédia”.● Dê aos alunos a oportunidade de discutirem criticamente a terminologia. Explícite, por exemplo, que termos como “Solução Final” ou “Problema Judeu” eram eufemismos criados e utilizados pelos executantes, no momento histórico, para articularem a sua visão do mundo, por oposição à terminologia neutra existente para descrever acontecimentos passados de forma imparcial. Da mesma forma, palavras como “gueto” devem ser desconstruídas, para revelar os diferentes significados utilizados pelos Nazis, por oposição ao uso dos mesmos termos nas eras pré e pós Nazi.● Os educadores devem ser encorajados a terem presentes as diferentes formas como a sociedade e a cultura se referem ao Holocausto, uma vez que estas noções sociais podem influenciar a compreensão dos alunos. A cultura e o discurso populares podem perpetuar mitos e interpretações erradas da história. Modelar a consistência, o rigor e a precisão da linguagem podem ajudar a evitar ideias pré-concebidas.
--	--	---

(continuação)

	<p>3.1.3 Abordar este tópico de forma abrangente e contextualizar a história.</p>	<p>O Holocausto englobou uma série de acontecimentos interligados, no contexto de guerra, que, com o passar do tempo, ultrapassaram fronteiras nacionais. Assim, esses acontecimentos continuam a fazer parte de muitas histórias europeias e universais, e de muitos processos históricos diferentes. Os alunos deverão reconhecer que o Holocausto foi posto em prática de maneiras diferentes, de país para país. Adicionalmente, muitos fatores da história europeia e universal tornaram o genocídio possível a curto, médio e longo prazo. Crie oportunidades para desmontar estes fatores, englobando contextos mais abrangentes, dentro dos quais se deram os acontecimentos do Holocausto.</p> <p>Estas dimensões têm sido alvo de pesquisa exhaustiva por parte dos estudiosos. Tente utilizar estudos acadêmicos recentes e fidedignos, que englobem diferentes aspectos do genocídio e da sua evolução, na elaboração de planificações para grupos – turma e para sessões individuais.</p>
--	---	--

<p>3.2 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E ABORDAGENS DETALHADAS</p>	<p>3.2.1 Criar um ambiente de aprendizagem positivo, com uma pedagogia ativa e uma abordagem centrada no aluno</p>	<p>Tente criar um espaço de aprendizagem aberto e seguro, onde sejam dados aos alunos tempo e espaço para refletir, em que estes sejam encorajados a fazerem perguntas, a discutirem os seus pensamentos e medos, e a partilharem ideias, opiniões e preocupações.</p> <p>O Holocausto desafia muitas ideias pré-concebidas que os jovens poderão ter relativamente à natureza da sociedade, do progresso, da civilização e do comportamento humano. Os alunos poderão não ter atitudes defensivas, sentimentos negativos ou falta de vontade relativamente a mergulharem mais fundo na história do período nazi ou do Holocausto. Além disso, as suas reações podem incluir pontos de vista e atitudes alternativos. Um ambiente de aprendizagem positivo e de confiança é importante, de modo a que estes assuntos possam ser abertamente abordados e discutidos.</p> <p>Os alunos constroem a compreensão do mundo maioritariamente através das suas próprias descobertas e da comunicação com os outros, e não apenas pela transmissão do conhecimento pelo educador. Adote uma abordagem centrada no aluno, na qual o educador age como facilitador da descoberta, ao invés de simplesmente debitar conhecimento, encorajando os alunos a terem um papel ativo na sua própria aprendizagem.</p>
---	--	--

(continuação)

	<p>3.2.2 Ser sensível às experiências, emoções e preocupações dos alunos</p>	<p>As salas de aula raramente são homogêneas, em termos de origem religiosa, cultural, social ou étnica. Os alunos trazem consigo as suas experiências individuais, as suas ideias, as suas emoções e as suas preocupações. Além disso, debates políticos e questões políticas da atualidade afetarão a forma como os alunos abordam o tema. A natureza diversa de cada sala de aula e os debates públicos em curso oferecem múltiplas possibilidades de tornar o Holocausto relevante para os alunos e para o seu envolvimento no tema.</p> <p>Seja sensível aos sentimentos e opiniões dos alunos, especialmente em relação a assuntos que os preocupam verdadeiramente. Crie oportunidades para a discussão aberta desses assuntos. Prepare-se para examinar outras histórias de genocídio, racismo, escravidão, perseguição ou colonialismo, no mundo moderno. Acautele a distinção clara entre casos diferentes, incluindo as causas e a natureza de cada um. Discuta as diferenças entre “comparar” e “equiparar”.</p> <p>Alunos que sintam que o sofrimento histórico ou contemporâneo de grupos com os quais se identificam não foi abordado podem oferecer resistência a aprender sobre a perseguição e o assassinato de outros. Assegure-se de que os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre esses outros assuntos, em diferentes contextos de aprendizagem, assegurando-se também de que essas considerações não se tornam um exercício de especulação na quantificação do sofrimento.</p>
--	--	---

(continuação)

	<p>3.2.3 Refletir sobre os objetivos e a fundamentação da utilização de materiais escritos e de apoio visual – especialmente os de natureza gráfica</p>	<p>Imagens e textos devem ser selecionados com cuidado, considerando intencionalmente os benefícios educativos. O respeito, no contexto educacional, tanto pelas vítimas do Holocausto como pelos alunos, requer uma abordagem sensível e uma reflexão cuidadosa acerca do que é apropriado. Utilizar imagens gráficas com o objetivo de chocar e horrorizar é degradante para as vítimas e pode reforçar o estereótipo dos Judeus enquanto mártires. As imagens podem também não ter em conta a sensibilidade dos alunos na sala quanto a trauma humano e pudor. O Holocausto pode ser ensinado de forma eficiente sem recurso a imagens e excertos de filmes gráficos.</p> <p>Tal como em relação à terminologia (ver 3.1.2), preste atenção à fonte dos materiais selecionados. Os perpetradores do Holocausto produziram muitas fotografias, filmes e documentos que podem ser recursos educacionais úteis, desde que se deixe claro o contexto. Os educadores devem questionar constantemente a utilização das fontes e perguntar-se quais os objetivos pedagógicos a atingir com a utilização de materiais específicos.</p>
--	---	---

(continuação)

	<p>3.2.4 Humanizar a história através da transformação de estatísticas em histórias pessoais</p>	<p>Dê aos alunos oportunidade de verem as vítimas de perseguição nazi na sua individualidade. Os educadores poderão encontrar metodologias para tornarem reais, para os seus alunos, a dimensão do Holocausto e os números envolvidos. Muitas pessoas acharão difícil identificarem-se com a tragédia do Holocausto se esta for apresentada apenas em termos estatísticos. Referências repetidas a “seis milhões” correm o risco de agrupar comunidades e indivíduos numa massa anónima, e as tentativas de visualização da enormidade dos números podem despersonalizar-se e desumanizar-se ainda mais.</p> <p>Em vez disso, utilize, sempre que possível, estudos de caso, testemunhos de sobreviventes, cartas e diários da época, para mostrar experiências humanas. Os alunos deverão ser capazes de exemplificar como cada “estatística” foi uma pessoa real, com uma vida antes do Holocausto, que existiu num contexto de família, amigos e comunidade. Enfatize sempre a dignidade e humanidade das vítimas.</p>
--	--	---

	<p>3.2.5 Criar uma oportunidade para examinar a complexidade dos papéis desempenhados pelas pessoas ao invés de reforçar estereótipos</p>	<p>Focar-se nas histórias dos indivíduos, nos seus dilemas morais e nas suas escolhas pode tornar a história do holocausto mais imediata e interessante para os alunos e mais relevante para as suas vidas, no momento atual.</p> <p>Providencie recursos históricos que permitam aos alunos compreender a complexidades de fatores que influenciam a ação humana. Demonstre como pessoas reais fizeram escolhas que contribuíram para os acontecimentos, através da discussão sobre como as ações das pessoas foram influenciadas por um largo espectro de fatores, nomeadamente as estruturas sociais, a economia, a ideologia, as convicções pessoais e fatores motivacionais. Nos estudos sobre o Holocausto, têm surgido termos como “perpetrador”, “espectador”, “vítima” e “salvador” para classificar e analisar tipos particulares de atores históricos. Assegure-se de que os alunos entendem que estas categorias foram impostas no passado, não derivando diretamente do mesmo. Há habitualmente duplicidade e fluidez no comportamento humano e uma pessoa descrita como “espectador” num contexto, pode ter sido um “perpetrador” noutra situação, ou até mesmo uma “vítima”, noutra circunstância.</p>
--	---	---

(continuação)

		<p>Tenha cuidado para evitar reforçar estereótipos que sugiram que todos os salvadores foram heróis, bons e gentis, que todos os espectadores foram passivos e que todos os perpetradores foram sádicos. Sublinhe, sobretudo, que as “vítimas” não eram impotentes, mas sim indivíduos que reagiram a situações stressantes, em função de condicionalismos como a idade, a ascendência familiar e o contexto de vida. Deve ter-se especial cuidado para garantir que generalizações sobre o “caráter nacional” sejam evitadas e que, caso estas surjam, sejam desmontadas</p>
	<p>3.2.6 Não tentar apresentar os perpetradores como “monstros desumanos”</p>	<p>As motivações dos perpetradores necessitam de ser estudadas em profundidade: os alunos poderão utilizar fontes primárias, estudos de caso e biografias individuais para mensurarem a importância relativa dos fatores. As estruturas sociais, a economia, a ideologia, o preconceito, a propaganda, a xenofobia, a desumanização, a pressão interpar, a psicopatologia criminal e fatores motivacionais como o medo, o poder ou a ganância, desempenharam um papel nas decisões tomadas pelos indivíduos sobre participarem ou serem cúmplices no Holocausto. A intenção não é normalizar, mas sim compreender por que é que os seres humanos agiram como agiram. Compreender não é aceitar.</p>

(continuação)

	<p>3.2.7 Ser cauteloso na utilização de simulações e dramatizações</p>	<p>Tenha cuidado com as simulações, com a escrita criativa ou com exercícios de dramatização que encorajem os alunos a imaginarem terem estado diretamente envolvidos no Holocausto. As tentativas para “encontrar conexões” podem conduzir a falsas correspondências ou à banalização, à medida que os alunos fazem comparações com as suas próprias vidas. Alguns jovens poderão identificar-se demasiado com os acontecimentos do Holocausto e poderão entusiasmar-se com o poder e, até, com o “glamour” dos Nazis. Alguns poderão demonstrar um fascínio mórbido pelo sofrimento das vítimas. Alunos com experiências de vida ou histórias familiares traumáticas poderão sentir “stress” intenso ao se identificarem com aqueles episódios, na exploração histórica.</p> <p>Considere implementar atividades através da utilização de “posição de observador”, que refletem de forma mais rigorosa a nossa postura em relação ao passado. Por exemplo, poderá pedir-se aos alunos que representem o papel de alguém de um país neutro a reagir aos acontecimentos: talvez um jornalista a escrever um artigo para o seu jornal sobre a perseguição dos Judeus; um cidadão preocupado a escrever ao seu representante político ou um ativista a tentar mobilizar a opinião pública. Estas ações podem ser motivadoras para a aprendizagem e ainda chamar a atenção para possíveis formas de atuação dos alunos perante acontecimentos da atualidade que lhes digam respeito. Os educadores poderão encorajar a empatia genuína, através de histórias pessoais, estudos de caso e testemunhos de sobreviventes.</p>
--	--	---

(continuação)

		<p>Lembre-se de envolver os alunos em debates após qualquer dramatização, simulação ou exercício de imaginação. É essencial compreender como os alunos reagiram à atividade e como a processaram.</p>
	<p>3.2.8 Incentivar o estudo da história e da memória locais, regionais, nacionais e universais</p>	<p>Em países onde aconteceu o Holocausto, enfatize esses acontecimentos específicos no contexto da história nacional daquele período, sem esquecer a dimensão europeia do Holocausto. Esta investigação poderá incluir experiências de vítimas, salvadores, perpetradores, colaboradores, resistentes e espectadores. Os Educadores deverão encorajar e viabilizar a reavaliação de narrativas “nacionais” comuns sobre o período em causa.</p>
	<p>3.2.9 Uma abordagem interdisciplinar pode enriquecer a compreensão do Holocausto</p>	<p>Os acontecimentos do Holocausto revelam comportamentos humanos extremos que tocam muitas áreas da experiência humana. Consequentemente, este tópico é relevante para Educadores de várias disciplinas. Uma abordagem interdisciplinar pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o Holocausto, através do seu estudo em diversas áreas de conhecimento, olhando o Holocausto de diferentes perspectivas e adquirindo ideias e conhecimento em múltiplas áreas de estudo.</p>

(continuação)

		<p>Aprender sobre o Holocausto através da história evoca emoções poderosas que a arte, a poesia e a música podem ajudar a expressar criativamente e com imaginação. O Holocausto levanta questões morais, teológicas e éticas importantes, que os alunos podem explorar nas aulas de Educação Moral ou de Cidadania e Desenvolvimento. Programas e projetos de aprendizagem, nacionais e internacionais, que juntam os alunos, no estudo do tema, com os seus pares de outras partes do país, ou de outros países, podem contribuir para um melhor entendimento das histórias locais, regionais e universais do Holocausto.</p> <p>Para tal é preciso diálogo e cooperação entre educadores de diferentes áreas e talvez de diferentes localizações, para encontrarem objetivos viáveis e atividades complementares, num horário que assegure o desenvolvimento lógico do conhecimento e da compreensão. As plataformas digitais de aprendizagem e as ferramentas de comunicação podem viabilizar atividades pedagógicas entre alunos de diferentes áreas ou localizações.</p>
<p>3.3 PENSAMENTO CRÍTICO E INTROSPEÇÃO</p>	<p>3.3.1 Demonstrar que o Holocausto não era inevitável</p>	<p>O facto de um acontecimento histórico ter acontecido e ter sido documentado não significa que fosse inevitável. O Holocausto aconteceu porque os indivíduos, os grupos e as nações tomaram a decisão de agir ou de não agir.</p>

(continuação)

	<p>3.3.2 Discutir a complexidade da história</p>	<p>Recorde aos alunos que, em vez de encontrarem respostas simples, os acontecimentos como o Holocausto frequentemente levantam novas questões. A vontade de “aprender lições” com o Holocausto pode levar à simplificação das respostas diretas sobre o certo e o errado – o Holocausto aconteceu porque as pessoas falharam na seleção das opções morais corretas, conduzindo a uma leitura superficial da história. Pelo contrário, a análise do Holocausto levanta questões acerca da natureza das escolhas individuais, o “problema do mal” e a maneira como os indivíduos fazem, ou não, as pazes com o passado.</p> <p>Dê aos alunos a hipótese de estudarem e investigarem o Holocausto em profundidade, incluindo as questões propostas na secção “O que ensinar”, que aborda os dilemas das vítimas, salvadores, perseguidores e espectadores.</p> <p>Discuta também com os alunos o carácter provisório das respostas históricas, em função do aparecimento de novas fontes. Encoraje os alunos a encararem o seu trabalho sobre o Holocausto como algo conducente ao entendimento provisório do Holocausto e não como uma resposta definitiva.</p> <p>Finalmente, apesar de as comemorações e a educação deverem manter-se coisas distintas, as práticas comemorativas podem ser uma estratégia valiosa para lidar com as necessidades emocionais dos alunos num plano de estudo tão exigente.</p>
--	--	--

	<p>3.3.3 Ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência histórica através do estudo das Interpretações e da Memória do Holocausto</p>	<ul style="list-style-type: none">● Encoraje os alunos a analisarem criticamente as diferentes interpretações do Holocausto <p>A aprendizagem em sala de aula e o nosso entendimento do passado sofrem sempre a influência de contextos culturais mais alargados. As representações académicas e populares do Holocausto através de filmes, dos meios de comunicação social, de documentários, da arte, do teatro, de romances, de memoriais e de museus modelam a memória coletiva. Cada interpretação ou representação é influenciada pelas circunstâncias em que foi produzida e pode dizer tanto sobre o tempo e o lugar em que foi criada, como sobre os acontecimentos que retrata.</p> <p>Crie oportunidades para os alunos refletirem sobre o como e o porquê de tais interpretações e representações do passado terem sido produzidas, os testemunhos em que se baseiam, bem como a intenção com que foram produzidas. Ajude os alunos a compreenderem que, embora existam áreas de debate histórico legítimas, nem todas as interpretações são igualmente válidas.</p> <ul style="list-style-type: none">● Convide os alunos a participarem em dias comemorativos e de Memória do Holocausto, locais e nacionais, e a refletirem sobre elas
--	---	---

(continuação)

		<p>Acontecimentos como datas para a Memória do Holocausto são oportunidades para a criação de projetos intergeracionais, encorajam o debate entre familiares sobre assuntos contemporâneos relacionados e facilitam outras formas de aprendizagem em comunidade.</p> <p>Além de permitirem que a aprendizagem sobre o Holocausto se desloque da sala de aula para a comunidade alargada, estas ocasiões podem ser, elas próprias, objeto de investigação e de aprendizagem. Pode pedir-se aos alunos que reflitam sobre como é que as influências culturais moldam a memória e os memoriais, sobre como é que a sua comunidade local escolhe refletir sobre o passado, sobre como grupos diferentes selecionam a história para construírem as suas próprias narrativas, sobre se a sua nação encara aspetos difíceis da sua história nacional e em que é que essas comemorações diferem das de outros países.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crie a oportunidade de refletir sobre o papel da história para a construção de sentido e de identidade no presente <p>A “consciência histórica” reconhece que todas as narrativas históricas de acontecimentos passados são moldadas pelo contexto no qual a narrativa é produzida. A consciência histórica reconhece que o nosso entendimento do passado tem significado, no presente, para os indivíduos e para os grupos, e que esta influenciará as nossas expectativas sobre o futuro.</p>
--	--	---

(continuação)

		<p>A “memória coletiva” é como um grupo de pessoas recordam um acontecimento histórico, muitas vezes refletindo os valores dessa sociedade, e como passam essa memória de umas gerações para as outras.</p> <p>À medida que os alunos são confrontados com diferentes narrativas históricas sobre o Holocausto, encoraje-os a fazerem perguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Porque é que os factos fundamentais destas narrativas variam?2. Quais os factos presentes e ausentes nas diferentes narrativas do Holocausto?3. Por que motivo se dá mais ênfase a uma narrativa do que a outra? <p>Reconhecer que o nosso entendimento do passado é influenciado por contextos culturais, políticos e temporais da atualidade pode tornar os alunos mais capazes de desenvolverem a sua consciência histórica.</p>
--	--	--

(continuação)

	<p>3.3.4 Apresentar o povo Judeu para além do Holocausto</p>	<p>Os Judeus têm uma história longa e uma herança cultural rica. Assegure-se de que a experiência dos Judeus durante o Holocausto é devidamente contextualizada na história, referindo a sua existência prévia e posterior. Permita aos alunos verem os Judeus como algo mais que as desumanizadas e degradadas vítimas da perseguição Nazi (ver 2.4.2). Assegure-se de que os alunos entendem a enorme perda para a cultura mundial contemporânea que resultou da destruição das ricas e vibrantes comunidades europeias de Judeus.</p>
	<p>3.3.5 Evitar legitimar a distorção e a negação do passado</p>	<p>Embora a negação óbvia do Holocausto seja rara, a sua distorção é o fenómeno mais recorrente. Tanto a distorção como a negação minam o pensamento crítico, ao ignorarem e degradarem verdades históricas e um entendimento factual da história.</p> <p>A negação do Holocausto – definida pela IHRA como “discurso e propaganda que nega a realidade histórica e a dimensão do extermínio dos Judeus” – tem, muitas vezes, motivações ideológicas, fazendo frequentemente parte da teoria da conspiração subjacente ao antissemitismo moderno. Uma característica da conspiração inerente à negação do Holocausto é a afirmação de que os Judeus exageram ou fabricam o Holocausto enquanto acontecimento histórico para obterem vantagens financeiras, influência ou poder. Aqueles que negam o Holocausto tentam semear a dúvida através da distorção ou da apresentação incorreta dos factos históricos. Tenha cuidado para não legitimar, involuntariamente, esta posição, ao permitir debates sem fundamento.</p>

(continuação)

		<p>É necessário ter cuidado para não dar notoriedade aqueles cujas ideologias negam o Holocausto para defenderem os seus pontos de vista. Não trate a negação do Holocausto como um argumento histórico legítimo, nem tente fazer os seus defensores mudarem de posição pelo recurso ao debate histórico normal ou à argumentação racional.</p> <p>Tal como outras teorias da conspiração, a negação do Holocausto pode despertar o interesse dos alunos, na medida em que estas teorias desafiam posições factuais convencionais, aceites por um grande número de pessoas e defendidas pelo poder vigente. Neste caso, as críticas ao Holocausto não são necessariamente motivadas por convicções ideológicas, mas sim pela tentativa de desafiar convenções ou de testar a reação de professores ou de outras autoridades. Se for o caso, tente entender o que motiva os comentários a favor da negação do Holocausto, seja num debate em sala de aula ou numa conversa individual. Perguntar por que motivo estas teorias são importantes para os alunos pode ser um bom ponto de partida para o diálogo.</p>
--	--	--

(continuação)

		<p>A distorção do Holocausto – “esforço intencional para validar a ocorrência do Holocausto ou os seus principais elementos, ou para minimizar o seu impacto” – pode ser motivada por diversos fatores. Pode incluir, entre outras razões, a tentativa de minimizar o impacto do Holocausto e a responsabilidade da Alemanha Nazi, pela culpabilização de outras nações ou grupos. O mesmo se aplica à negação e distorção do genocídio dos Roma e dos Sinti, em que normalmente se apresentam as vítimas como sendo criminosas, cuja ação justifica a perseguição de que foram alvo.</p> <p>A distorção pode ser rebatida com a referência a factos históricos presentes em fontes primárias e na literatura de investigação. Refletir sobre o assunto e procurar saber onde os alunos obtiveram a informação incorreta e o que os motivou a apropriarem-se da mesma, pode ajudar os educadores a reagirem adequadamente e a encontrarem estratégias eficientes para lidarem com a distorção na sala de aula.</p> <p>A análise em profundidade da distorção e da negação do Holocausto pode, e deve, ser separada da história do Holocausto. Esta análise pode ser relevante para uma unidade pedagógica distinta, sobre a evolução do antissemitismo ao longo do tempo ou para um projeto sobre os meios de comunicação social e a manipulação, a apresentação falseada de informação e a distorção utilizadas para fins políticos, sociais ou económicos. A “Definição de Trabalho de Negação do Holocausto e sua Distorção” da IHRA pode ser utilizada em conjunto com as definições desta secção e com o glossário no final deste documento.</p>
--	--	---

(continuação)

<p>3.4 FONTES E RECURSOS PARA UM ENSINO E UMA APRENDIZAGEM EFICAZES</p>	<p>3.4.1 Disponibilizar aos alunos o acesso a fontes primárias</p>	<p>Dê aos alunos a oportunidade de analisarem criticamente fontes primárias e de compreenderem que a análise, a interpretação e a visão crítica devem basear-se numa leitura adequada das fontes históricas.</p> <p>É nas cartas, diários, jornais, discursos, obras de arte, ordens e documentos oficiais da época que os perpetradores, vítimas, salvadores e observadores se revelam. As fontes primárias são essenciais para uma exploração significativa da motivação, dos pensamentos, dos sentimentos e das ações das pessoas, no passado, bem como para qualquer tentativa séria de compreender por que é que as pessoas fizeram certas escolhas ou porque é que os acontecimentos se desenrolaram de determinada forma.</p> <p>Para além de os alunos aprenderem a História, a utilização de testemunhos em primeira mão ajuda os alunos a compreenderem o impacto que os acontecimentos tiveram nos indivíduos. Recordar acontecimentos numa perspectiva pessoal permite compreender a diferença entre factos e considerações, permitindo ainda refletir sobre a essência da memória.</p> <p>Alguns países ainda têm sobreviventes do Holocausto vivos, nas suas comunidades. Se possível, contacte um sobrevivente e convide-o/a para falar. Será uma experiência educativa especial. Outros indivíduos diretamente envolvidos no Holocausto, ou testemunhas em primeira mão (salvadores, libertadores e outros), também são contributos impactantes. Estar na presença de alguém que participou nos acontecimentos históricos pode ajudar à compreensão da história, o que nem sempre se consegue com a utilização de outras fontes.</p>
---	--	--

(continuação)

		<p>Se convidar um sobrevivente ou uma testemunha para um ambiente educativo, prepare cuidadosamente os momentos antes, durante e após a experiência, de modo a maximizar o potencial positivo do diálogo entre os alunos e a pessoa convidada. Assegure-se de que os alunos conhecem bem os acontecimentos, através da utilização de fontes primárias e secundárias. Lembre-se de que o encontro com testemunhas tem como único objetivo a transmissão do conhecimento da história. Considere estudar antecipadamente a história de vida do interveniente, assegurando-se de que existe contexto suficiente para uma partilha respeitosa e receptiva. Ajude os alunos a compreenderem que, apesar de os acontecimentos terem tido lugar há muito tempo, poderá ainda ser doloroso para o orador recordar experiências tão intensamente pessoais. Encoraje quem vai conhecer o sobrevivente a não fazer apenas perguntas sobre a sua experiência durante o Holocausto, mas também acerca da sua vida antes e depois, de modo a que vejam a pessoa como um todo e a sua maneira de lidar com as experiências vividas.</p> <p>À medida que diminui o número de sobreviventes do Holocausto capazes de contarem a sua história a audiências mais alargadas, os testemunhos em vídeo são uma boa alternativa.</p>
--	--	--

(continuação)

		<p>À medida que diminui o número de sobreviventes do Holocausto capazes de contarem a sua história a audiências mais alargadas, os testemunhos em vídeo são uma boa alternativa.</p> <p>Uma vez que os testemunhos em vídeo são complexos por natureza, prepare aulas em que os mesmos sejam utilizados para explicarem os acontecimentos históricos, e não apenas para os ilustrarem. Em vez de utilizar os testemunhos na sua totalidade, utilize excertos cuidadosamente selecionados, em função dos objetivos pedagógicos da aula. Seja especialmente cuidadoso na seleção de excertos passíveis de várias interpretações, que permitam aos alunos explorá-los tanto do ponto de vista cognitivo, como numa perspectiva afetiva. Contextualize na história e nas circunstâncias da entrevista.</p> <p>O hiato temporal entre o acontecimento histórico e a narração do testemunho poderá ser passível de análise. Os alunos poderão refletir sobre como o testemunho é afetado pelas circunstâncias da entrevista, por processos de registo da história pela historiografia e memória coletiva e pela alteração das circunstâncias de vida respeitantes à testemunha. O ensaio da IHRA <i>“Teaching about the Holocaust without survivors”</i> (Ensinar o Holocausto sem Sobreviventes) fornece recomendações mais detalhadas.</p>
--	--	--

(continuação)

	<p>3.4.2 Utilizar testemunhos para criar uma ligação única ao passado</p>	<p>Para além de os alunos aprenderem a História, a utilização de testemunhos em primeira mão ajuda os alunos a compreenderem o impacto que os acontecimentos tiveram nos indivíduos. Recordar acontecimentos numa perspectiva pessoal permite compreender a diferença entre factos e considerações, permitindo ainda refletir sobre a essência da memória.</p> <p>Alguns países ainda têm sobreviventes do Holocausto vivos, nas suas comunidades. Se possível, contacte um sobrevivente e convide-o/a para falar. Será uma experiência educativa especial. Outros indivíduos diretamente envolvidos no Holocausto, ou testemunhas em primeira mão (salvadores, libertadores e outros), também são contributos impactantes. Estar na presença de alguém que participou nos acontecimentos históricos pode ajudar à compreensão da história, o que nem sempre se consegue com a utilização de outras fontes.</p> <p>Se convidar um sobrevivente ou uma testemunha para um ambiente educativo, prepare cuidadosamente os momentos antes, durante e após a experiência, de modo a maximizar o potencial positivo do diálogo entre os alunos e a pessoa convidada. Assegure-se de que os alunos conhecem bem os acontecimentos, através da utilização de fontes primárias e secundárias.</p>
--	---	--

(continuação)

		<p>Lembre-se de que o encontro com testemunhas tem como único objetivo a transmissão do conhecimento da história. Considere estudar antecipadamente a história de vida do interveniente, assegurando-se de que existe contexto suficiente para uma partilha respeitosa e recetiva. Ajude os alunos a compreenderem que, apesar de os acontecimentos terem tido lugar há muito tempo, poderá ainda ser doloroso para o orador recordar experiências tão intensamente pessoais. Encoraje quem vai conhecer o sobrevivente a não fazer apenas perguntas sobre a sua experiência durante o Holocausto, mas também acerca da sua vida antes e depois, de modo a que vejam a pessoa como um todo e a sua maneira de lidar com as experiências vividas.</p>
--	--	--

(continuação)

		<p>À medida que diminui o número de sobreviventes do Holocausto capazes de contarem a sua história a audiências mais alargadas, os testemunhos em vídeo são uma boa alternativa. 37 Uma vez que os testemunhos em vídeo são complexos por natureza, prepare aulas em que os mesmos sejam utilizados para explicarem os acontecimentos históricos, e não apenas para os ilustrarem. Em vez de utilizar os testemunhos na sua totalidade, utilize excertos cuidadosamente selecionados, em função dos objetivos pedagógicos da aula. Seja especialmente cuidadoso na seleção de excertos passíveis de várias interpretações, que permitam aos alunos explorá-los tanto do ponto de vista cognitivo, como numa perspectiva afetiva. Contextualize na história e nas circunstâncias da entrevista.</p> <p>O hiato temporal entre o acontecimento histórico e a narração do testemunho poderá ser passível de análise. Os alunos poderão refletir sobre como o testemunho é afetado pelas circunstâncias da entrevista, por processos de registo da história pela historiografia e memória coletiva e pela alteração das circunstâncias de vida respeitantes à testemunha. O ensaio da IHRA “Teaching about the Holocaust without survivors” (Ensinar o Holocausto sem Sobreviventes) fornece recomendações mais detalhadas.</p>
--	--	---

(continuação)

	<p>3.4.3 Esteja ciente do potencial e das limitações dos materiais pedagógicos</p>	<p>Avalie o rigor histórico de todos os materiais e contextualize todas as evidências. Sempre que possível, inclua histórias pessoais com ligações ao contexto local ou aos acontecimentos: A utilização de diários, cartas, fotografias e outros testemunhos das vítimas e sobreviventes pode dar autenticidade aos seus relatos. Utilize estudos de caso que desafiem e subvertam os estereótipos negativos dos grupos de vítimas que existam na sociedade ou no grupo de alunos. Peça aos alunos que discutam o conteúdo e a essência dos manuais e de outros materiais pedagógicos.</p> <p>Note que muitas das evidências do Holocausto, sejam elas documentos, fotografias ou filmes, foram produzidas pelos Nazis. Tenha em mente que a reprodução de propaganda Nazi e a utilização de fotografias ou filmes das atrocidades em alguns materiais pedagógicos poderá reforçar visões negativas das vítimas e, mais uma vez, degradá-las, desumanizá-las ou equipará-las a meros objetos.</p> <p>Finalmente, certifique-se de que tem em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Assegure-se de que as imagens e os textos são adequados e de que os alunos estão preparados para o efeito emocional que estes podem ter.</p>
--	--	---

(continuação)

	<p>3.4.4 Utilização de recursos ficcionados ou criativos</p>	<p>Romances, novelas, poemas e filmes sobre o Holocausto não substituem o estudo rigoroso dos acontecimentos históricos, mas podem oferecer uma abordagem pessoal e ideias pessoais sobre a natureza e as consequências do crime. Obras sobre o Holocausto de elevado valor estético são passíveis de criarem empatia e compreensão, ao focarem-se na experiência individual das vítimas e ao facilitarem a compreensão dos acontecimentos. Contudo, essa empatia e compreensão apenas serão alcançadas se se evitar o sentimentalismo e o kitsch.</p> <p>Os recursos ficcionados devem respeitar os acontecimentos específicos, os factos e as condições do Holocausto, sem manipulação ou modificação da história. Este princípio é extensível a filmes baseados em biografias ou a literatura de memória, sendo que estes são, por vezes, flexíveis, na adaptação da verdade, sob a proteção da frase “Baseado numa histórica verídica”. Contudo, os recursos ficcionados e criativos também podem:</p> <ul style="list-style-type: none">● Desenvolver o pensamento crítico sobre narrativas históricas e desenvolver a consciência da história;● Permitir a aprendizagem interdisciplinar sobre o Holocausto;● Ajudar os alunos a identificarem a linguagem da discriminação e do racismo.
--	--	---

(continuação)

		<p>Além disso, a ficção pode dar aos alunos mais jovens uma versão adaptada do passado que enquadra os acontecimentos de forma adequada à faixa etária, mantendo o rigor histórico. Livros com ilustrações podem proporcionar-lhes estímulos visuais adequados para suporte à aprendizagem.</p> <p>O primeiro desafio para os educadores é o de encontrarem e utilizarem recursos que obedçam aos critérios enunciados anteriormente. Isto significa que os educadores devem estar suficientemente seguros do seu conhecimento da história para fazerem a distinção entre informação incorreta ou distorcida (ficção) e factos históricos rigorosos e realistas (verdade). Os recursos ficcionados são complementares e não substituem fontes históricas. Os intervenientes no processo educativo devem consultar os seus colegas professores de História para encontrarem textos informativos e investigação histórica que acompanhem a utilização de recursos ficcionados.</p> <p>É responsabilidade de todos os educadores prevenirem a desinformação sobre o Holocausto. Isto significa, inevitavelmente, que alguns recursos ficcionados são problemáticos, apesar de estarem facilmente acessíveis e de serem famosos e apelativos, não devendo, por isso, ser utilizados para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto.</p>
--	--	--

(continuação)

	<p>3.4.5 Apoiar os alunos no trabalho com fontes retiradas da Internet, numa perspectiva crítica</p>	<p>A Internet é um meio indispensável, que influencia o conhecimento, as perspectivas e as opiniões de muitos alunos. Embora possa ser uma ferramenta educativa de pesquisa válida, os educadores e os alunos devem utilizar websites e redes sociais cuidadosamente, e com espírito crítico. A melhor estratégia é recomendar sítios credíveis, certificados tendo em conta estas recomendações. Utilize o sítio <i>IHRA International Directory of Holocaust Organizations</i> para encontrar sítios úteis, adequados às suas necessidades. Em “Roma Genocide: Overview of international organizations working on historical and contemporary issues”, da IHRA, poderá encontrar material de apoio ao estudo do genocídio dos Roma e dos Sinti.</p> <p>Enfatize a necessidade de avaliar criticamente todas as fontes de informação. Os alunos deverão entender a importância de ter em conta o contexto em que a informação foi produzida e deverão ser-lhes fornecidas as ferramentas e o treino necessários para avaliarem criticamente qualquer fonte. Encoraje os alunos a colocarem questões como as que se apresentam no diagrama abaixo.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado de “Recomendações para o ensino e a aprendizagem do Holocausto”. Disponível em: <

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Historia/documentos/recomendacoes_para_o_ensino_e_a_aprendizagem_sobre_o_holocausto.pdf >, Acesso em: 21 jun. 2021.

ANEXO A – CORREIO ELETRÔNICO

Re: Ask an Educator form submission

De: USHMM, Teach (teach@ushmm.org)

Para: cefetalfa@yahoo.com.br

Data: domingo, 1 de agosto de 2021 20:22 BRT

Dear Fábio,

Thank you so much for your message to the US Holocaust Memorial Museum. Yes, you can modify or change any of our lessons or resources to fit what you and your students need. Our lessons and resources are meant to be guides--but you know your students, and your class! Please feel free to use our resources in any way that works best for you.

Thank you so much again for writing.

~Rebecca

On Sat, Jul 31, 2021 at 1:36 PM <teach@ushmm.org> wrote:

What questions do you have about teaching about the Holocaust?:

I need to know if teachers can modify the material to suit their classroom contexts. Do we need to ask for authorization or just make a reference to the origin of the material?

City: Dois Irmãos

Confirm email address: cefetalfa@yahoo.com.br

Country: Brasil

Email address: cefetalfa@yahoo.com.br

How did you come to this website?: US Holocaust Memorial Museum website

I would like to learn more about the Museum's educational resources and professional development opportunities.: Yes

Name: Fábio Azevedo Rodrigues

Phone number:

Please select the role that best describes you: Educator

State: RS

Street Address:

Timestamp: 7/31/2021 13:35:56

What subject do you teach?: History/Social Studies

Which grade level do you teach?: 9-12

ANEXO B – LEGISLAÇÃO

LEI Nº 5267, DE 9 DE MAIO DE 2011.

**DISPÕE SOBRE NOÇÕES DO
HOLOCAUSTO NAZISTA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ
OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

Autora: Vereadora Teresa Bergher

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Sem prejuízo do conteúdo programático da disciplina de História expedido pelo Ministério de Educação e Cultura e fixado pelo Conselho Municipal de Educação, a rede municipal de ensino dará ênfase ao conteúdo sobre o holocausto nazista.

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação ao fixar os conteúdos mínimos de que trata o art. 332 da *Lei Orgânica* do Município determinará uma abordagem especial de noções sobre o holocausto nazista como forma de educação, prevenção e combate a todas as formas de discriminação e intolerância.

Art. 3º O Poder Executivo regulamentará esta Lei, no prazo de cento e oitenta dias após a sua publicação.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor após cento e oitenta dias de sua publicação.

EDUARDO PAES

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial de 05/11/2011

Lei 6057/11 | Lei nº 6057, de 07 de outubro de 2011

Publicado por Governo do Estado do Rio de Janeiro (extraído pelo Jusbrasil) - 9 anos atrás

DISPÕE SOBRE O ENSINO DE NOÇÕES DO HOLOCAUSTO NAZISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO. [Ver tópico \(21 documentos\)](#)

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Sem prejuízo do conteúdo programático da disciplina de História expedido pelo Ministério de Educação e Cultura e fixado pelo Conselho Estadual de Educação, a rede estadual de ensino dará ênfase ao conteúdo sobre o holocausto nazista. [Ver tópico](#)

Art. 2º O Conselho Estadual de Educação ao fixar os conteúdos mínimos de que trata o art. 317 da [Constituição do Estado do Rio de Janeiro](#) determinará uma abordagem especial de noções sobre o holocausto nazista como forma de educação, prevenção e combate a todas as formas de discriminação e intolerância. [Ver tópico](#)

Art. 3º O Poder Executivo regulamentará esta Lei, no prazo de cento e oitenta dias após a sua publicação. [Ver tópico](#)

Art. 4º Esta Lei entra em vigor após cento e oitenta dias de sua publicação Rio de Janeiro, em 07 de outubro de 2011. [Ver tópico](#)

SERGIO CABRAL

Governador Ficha Técnica

PODER EXECUTIVO

LEI Nº16.401, 17 de novembro de 2017.

(Autoria: Heitor Férrer)

DISPÕE SOBRE A INCLUSÃO DE NOÇÕES SOBRE O HOLOCAUSTO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA MINISTRADA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei :

Art. 1º Ficam incluídas noções sobre o Holocausto na disciplina de História ministrada nas escolas da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

Art. 2º Serão programadas atividades escolares em Lembrança ao Dia do Holocausto, estipulado pela Organização das Nações Unidas – ONU, como 27 de janeiro, de forma que futuras gerações contribuam na prevenção de similares atos de intolerância e genocídio.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ,
em Fortaleza, 17 de novembro de 2017.

Camilo Sobreira de Santana
GOVERNADOR DO ESTADO

LEI N º 7.154 DE 08 DE JUNHO DE 2021

Obriga, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o holocausto do povo judeu.

O PREFEITO MUNICIPAL DE NATAL, no uso de suas atribuições;

Faz saber que a **CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL** aprovou e que sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica obrigatório, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o holocausto do povo judeu.

Parágrafo único: O ensino sobre o holocausto do povo judeu será desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Felipe Camarão, em Natal, 08 junho de 2021.

ÁLVARO COSTA DIAS
Prefeito

“Cruzando a sala de incineração, passamos em frente à sala onde era guardado todo o ouro do KZ. Caixas contendo fortunas incalculáveis ainda permaneciam lá, mas nem mesmo pensamos em parar para pegar alguma coisa. De que servia o dinheiro quando a própria vida estava em jogo? Nós aprendemos que tudo é efêmero e que nenhum valor é absoluto. A única exceção à regra: a liberdade.”

Dr. Miklos Nyiszli, médico, prisioneiro e *Sonderkommando* em *Auschwitz*.