

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

JHONATAN FELIPE PEREIRA MACHADO

**ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO: UMA PROPOSTA DE VISITA AO MUSEU
DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA-PR.**

**PONTA GROSSA
2021**

JHONATAN FELIPE PEREIRA MACHADO

**ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO: UMA PROPOSTA DE VISITA AO MUSEU
DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA-PR.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação (Mestrado profissional em Ensino de História- Prof História). Strictu Sensu em História, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, do setor de Ciências Humanas, Letras e Arte, da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

**PONTA GROSSA
2021**

M149 Machado, Jhonatan Felipe Pereira
Ensinar sobre o Holocausto: uma proposta de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba-PR. / Jhonatan Felipe Pereira Machado. Ponta Grossa, 2022.
131 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

1. Ensino de história. 2. Holocausto. 3. Temas sensíveis. 4. Educação sobre o holocausto. 5. Museu do Holocausto de Curitiba. I. Mello, Paulo Eduardo Dias de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907.2



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

JHONATAN FELIPE PEREIRA MACHADO

**ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO: UMA PROPOSTA DE VISITA AO MUSEU DO
HOLOCAUSTO
DE CURITIBA-PR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 17 de dezembro de 2021, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG - Orientador)

Prof. Dr. Marco Antonio Stancik (UEPG)

Prof^a. Dr^a. Adriana Carvalho Koyama (UNICAMP)

Ponta Grossa, 17 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Mestrado Profissional em Ensino de História- Prof. História. Desde o ano de 2019, quando ingressei no curso, até a finalização da presente pesquisa tive contato com ótimos professores que auxiliaram e contribuíram com seus conhecimentos, tudo isso reflete na minha jornada como profissional da educação, professor de história e como ser humano.

A minha gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, que esteve junto comigo ao longo desses três anos, além de já reconhecido excelente profissional, é um ser humano incrível e amável que esteve sempre apto a me auxiliar com sua grande sabedoria.

Agradeço à professora Dr. Adriana Carvalho Koyama, e também ao professor Dr. Marco Antonio Stancik pela disponibilidade em fazerem parte da banca e pela leitura e contribuições à pesquisa.

Por fim agradeço aos meus familiares que me apoiam incondicionalmente, sobretudo a minha mãe a quem dedico essa pesquisa e que me ensinou valores que carrego comigo sempre, dos quais me orgulho muito.

RESUMO

Esta pesquisa busca trazer reflexões acerca de como o ensino sobre o Holocausto pode ser considerado, por excelência, o ensino de um tema histórico sensível. Mas, o que podemos considerar sensível dentro do Ensino de História? Isso envolve pensar como o ensino de história tem se colocado diante dos temas sensíveis e sua utilização no campo da história do presente. Discussões que evidenciam um passado vivo dentro das representações sociais que permeiam a sociedade contemporânea, tendo aqui o holocausto nazista como tema central. Temas sensíveis como o holocausto na sala de aula de história possibilitam aos alunos pensar sobre conflitos e problemas do tempo presente. Dentro de suas singularidades, temos a unicidade do holocausto, mas partindo de sua premissa educativa ele nos faz pensar sobre o hoje, um evento histórico que foi humanamente possível e que muitos dos mecanismos que o engendraram ainda permanecem vivos. O debate sobre os temas sensíveis no Ensino de História nos faz pensar caminhos que direcionam para uma educação mais plural e que dê voz aos alunos, para que entendam as conexões entre o passado/presente, pensando na construção de uma sociedade mais justa e que fale sobre os direitos humanos, e que genocídios não tenham mais espaço. É nessa perspectiva que a visita ao Museu do Holocausto de Curitiba, o primeiro do Brasil voltado a esta temática, se efetiva. Então, visando concretizar os ensinamentos obtidos em sala e com a visita a instituição museal, é que os alunos vão utilizar o material paradidático proposto: Borboletas no Museu: a história de Jana Gofrit, se colocando assim como participantes ativos no processo de construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Holocausto. Temas Sensíveis. Educação sobre o Holocausto. Museu do Holocausto de Curitiba.

ABSTRACT

This research seeks to bring reflections on how teaching about the Holocaust can be considered, par excellence, teaching a sensitive historical theme. But, what can we consider sensitive within the teaching of history? This involves thinking how History Teaching has set up before sensitive themes and their use in the field of present history. Discussions that show a live past within the social representations that permeate contemporary society, and here the Nazi Holocaust as a central theme. Sensitive themes such as Holocaust in the history classroom allow students to think about conflicts and problems of the present time. Within their singularities, we have the uniqueness of the Holocaust, but starting from his educational premise he makes us think about today, a historical event that was humanly possible and that many of the mechanisms that engendered him still remain alive. The debate on sensitive issues in history teaching us makes us think paths that direct a more plural education and to give voice to students, to understand the connections between the past / present, thinking about building a fairer society and about human rights, and what genocides do not have more space. It is from this perspective that the visit to the Holocaust Museum of Curitiba, the first of Brazil focused on this theme, is effective. So, in order to realize the teachings obtained in the room and with the visit to the Museal institution, it is that students will use the proposed paradidactic material: butterflies in the museum: the history of Jana Gofrit, as well as active participants in the process of construction of knowledge historic.

Keywords: Teaching history. Holocaust. Sensitive themes. Education on the Holocaust. Museum of the Holocaust of Curitiba.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAHS	Centro de Estudos Avançados do Holocausto
CIP	Centro Israelita Paranaense
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
EIEH	Escola Internacional para o Estudo do Holocausto
EHRI	European Holocaust Infrastructure
GCED	Educação para a cidadania Global
IBRAM	Instituto brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IHRA	International Holocaust Remembrance Alliance
LAES	Rede latino-americana para o Ensino da Shoá
MHC	Museu do Holocausto de Curitiba
MON	Museu Oscar Niemeyer
ONU	Organização Das Nações Unidas
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QSVs	Questões Socialmente Vivas
SAQ	Perguntas socialmente agudas
TEACH	The Historical Association
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USHMM	United States Holocaust Memorial Museum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A situação do Holocausto nos currículos do mundo.....	46
Figura 2: O Museu do Holocausto de Curitiba.....	75
Figura 3: Alunos em visita ao Museu do Holocausto de Curitiba.....	81
Figura 4: Jana Grofit resistiu	84
Figura 5: Jana só queria voar como uma borboleta.....	86
Figura 6: Boneca do Gueto de Cracóvia.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - TEMAS SENSÍVEIS E O HOLOCAUSTO	12
1.1 ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO COMO UM TEMA SENSÍVEL	12
1.2 ENSINO DO HOLOCAUSTO E TEMAS SENSÍVEIS NO BRASIL: DEBATES, PROPOSTAS DIDÁTICAS E CURRICULARES	25
1.3 TEMAS SENSÍVEIS E O HOLOCAUSTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	31
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO: LUGARES E EXPERIÊNCIAS	36
2.1 AS DIFICULDADES DE ENSINAR O HOLOCAUSTO NA EUROPA: DOIS EXEMPLOS	37
2.2 AS INSTITUIÇÕES DE MEMÓRIA JUDAICAS E SUAS AÇÕES EDUCATIVAS	40
2.3 ONU E UNESCO: ENTRE BALANÇOS E INDICAÇÕES	43
2.5 ENSINO SOBRE O HOLOCAUSTO NO BRASIL	53
CAPÍTULO 3 - ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DOS MUSEUS	56
3.1 ENSINAR ATRAVÉS DE MUSEUS	56
3.2 ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DOS MUSEUS	68
3.3 MUSEUS DO HOLOCAUSTO	70
3.4 O MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA	71
CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA.	77
4.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS	77
4.2 A ESCOLA E ALUNOS ENVOLVIDOS	79
4.3 A METODOLOGIA	83
4.4 PARADIDÁTICO	83
4.4.1 Parte 1: O Antes	84
4.4.2 Parte 2: Durante o Holocausto	87
4.4.3 Parte 3: Depois do Holocausto	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	101
APÊNDICE 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO E USO DE ENTREVISTA	10
APÊNDICE 3 – CADERNO DE CAMPO	110

INTRODUÇÃO

Quais seriam as razões para a importância do ensino sobre o Holocausto nos currículos de história e na sala de aula? Holocausto é uma palavra de origem grega (holókauston) e significa “sacrifício pelo fogo”, de conotação bíblica; tradicionalmente o termo é associado à morte de mais de seis milhões de judeus pelo regime nazista; então falar sobre essas mortes resolveria a questão? Esse é o ponto chave, já que falar sobre o Holocausto não implica falar apenas sobre morte e guerra, mas sim sobre vida.

Holocausto ou Shoah? A terminologia Shoah é de origem hebraica e significa destruição, calamidade ou catástrofe. Muitos judeus utilizam essa expressão por ser originária do dialeto de seu povo. O conceito Holocausto na historiografia compreende também os demais povos perseguidos pelos nazistas: opositores políticos, prisioneiros de guerra, deficientes físicos e mentais, “sinti” e “roma” (esses dois em substituição ao termo ciganos, considerado pejorativo), negros, homossexuais, testemunhas de Jeová e maçons.

O uso da terminologia para se referir a este evento histórico será Holocausto, sem pretensões de juízo de valor, apenas para padronizar um termo durante o transcorrer do texto. É importante ressaltar que, no imaginário de muitos, o genocídio ainda é associado apenas ao povo judaico e ao fatídico seis milhões de mortos, até mesmo em materiais didáticos a referência mais comum é essa.

Já a conotação do seu ensino como um tema sensível reúne discussões de pesquisadores no campo do ensino de História com questões sensíveis, oriundos da preocupação de como essas temáticas estão sendo ou não abordadas em sala de aula e de que maneiras. Existe uma grande conjuntura de palavras para falar sobre questões sensíveis, tais como: questões difíceis/ pesadas/ sobrecarregadas/ passados duros, vivos, sensíveis/ traumáticos/ relevantes/ controversos, dentre outros. Nesta pesquisa serão utilizadas as terminologias de questões/ temas sensíveis e questões socialmente vivas.

Tem-se o Holocausto como um genocídio¹, o conceito foi criado por Raphael Lemkin², combinando “geno” que vem da palavra grega para raça ou tribo e “cide” que vem palavra latina que significa para matar:

¹ Genocídio é um crime reconhecido internacionalmente em que atos são cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021a)

² “O criador do termo "genocídio", Raphael Lemkin, nasceu em 1900 no seio de uma família polonesa judia. Suas memórias mostram que desde cedo ele tomou conhecimento da história do ataque dos turcos contra os armênios (considerado por muitos acadêmicos como "genocídio"), de pogroms anti-semitas, e histórias de violência contra

Em 1944, Raphael Lemkin, agora residente na capital norte-americana Washington, trabalhava para o Departamento de Guerra dos Estados Unidos e introduziu o termo “genocídio” em seu trabalho “O Domínio do Eixo na Europa Ocupada”. Esse texto documentou os padrões de destruição e ocupação em todos os territórios sob o domínio nazista. Entre 20 de novembro de 1945 e 1º de outubro de 1946, o Tribunal Militar Internacional julgou 22 principais líderes alemães nazistas, acusados de crimes contra a paz, crimes de guerra e contra a humanidade, e conspiração para cometer todos esses crimes. Foi a primeira vez que tribunais internacionais foram utilizados como um mecanismo para levar líderes nacionais à justiça. A palavra “genocídio” foi incluída no processo como sendo um termo descritivo, mas não jurídico. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021b)

Além de situar esses conceitos e terminologias, o ensino da história sobre o Holocausto também requer que os professores adotem alguns cuidados para que a sensibilidade e a consciência histórica sejam atingidas a partir do seu ensino. Cuidados como a definição do termo “Holocausto”, o genocídio não era inevitável, atenção com respostas simples para perguntas complexas, esforçar-se pela precisão da linguagem, equilibrar as perspectivas que informam seu estudo, evitar comparações de dor, evitar romantizar a história, contextualizar o evento, traduzir estatísticas em pessoas e por último fazer escolhas metodológicas responsáveis (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021b).

Outra premissa é a importância da relação escolas e museus fazendo esse trabalho histórico e pedagógico de debate, preservação, reflexão e guarda da memória do Holocausto. As razões para musealização e memória desse evento histórico são inúmeras, há de se ter em mente que ele não foi o último genocídio da humanidade. Eventos como este não cessaram, mas as referências, documentação e fontes desse acontecimento servem de amparo para sua rememoração, muito em razão da sua linguagem, que ganhou o status de universalidade.

Recentemente, com o grande crescimento político da extrema direita em muitos países, os ataques de grupos intitulados neonazistas ³ seguem crescendo; assim, o ensino sobre o Holocausto pode e deve servir de referência para discussões em sala de aula. A maneira como as marcas do autoritarismo nazista se perpetuou ameaça os direitos humanos e as democracias; situação que é preocupante e deve ser alertada pelos professores.

A onda negacionista e revisionista não é algo novo, ela começou já durante a Segunda Guerra Mundial, quando o regime nazista usava eufemismos como Solução Final para se referir à morte em massa de grupos, sobretudo judeus. Isso se arrastou para os dias atuais, e o perigo

outros grupos. Estes eventos foram cruciais no desenvolvimento de sua crença de que era necessário dar proteção legal a todas as comunidades perseguidas” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021b).

³ Que faz referência ao neonazismo, à ideologia política e social do partido nacional alemão, socialista e de extrema direita, criado por Adolf Hitler (1889-1945), que pregava o racismo, a segregação racial e o ódio aos judeus (anti-semitismo) (DÍCIO: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2021).

de novos incidentes com dadas proporções pode ser eminente; mais uma razão para que os lugares de memórias do Holocausto se concretizem e se disseminem pelo mundo.

Por isso que após o período da Segunda Guerra algumas organizações vinculadas à ONU, como a UNESCO, o Icom, casas de memórias, museus e arquivos sobre esse evento histórico surgem. Esses espaços são fundamentais para a preservação da memória do Holocausto, visto que muitas vítimas dos nazistas já nos deixaram ou estão em idade avançada; com isso, a documentação, os objetos e depoimentos devem ser preservados por esses espaços, fazendo com que os negacionismos e revisionismos desse genocídio não se perpetuem.

A Declaração de Estocolmo do ano 2000 atesta essa necessidade do ensino na atual conjuntura mundial:

Com a humanidade ainda marcada pelo genocídio, limpeza étnica, racismo, antissemitismo e xenofobia, a comunidade internacional partilha a responsabilidade solene de combater esses flagelos. Juntos devemos defender a terrível verdade do Holocausto contra aqueles que o negam. Devemos reforçar o compromisso moral dos nossos povos e o compromisso político dos nossos governos para que as gerações futuras possam compreender as causas do Holocausto e refletir sobre suas consequências.

O estudo cuidadoso sobre o episódio ajuda a melhor compreender as ramificações sociais, políticas e econômicas presentes em outras formas de preconceito. O estudo/aprendizagem do tema pode fazer com que os alunos se tornem mais sensíveis frente a outros eventos traumáticos que atingem as “minorias” e uma das formas mais eficazes de prevenção é a educação para inclusão, igualdade, respeito e garantia dos direitos humanos.

Atrelado a esse contexto histórico/educacional a sugestão de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba está alinhada como uma sugestão pedagógica, entendendo esse espaço museológico como capaz de incitar a reflexão e o debate sobre a temática. Desta maneira objetiva-se que a sala de aula seja um espaço onde as práticas influenciem profundamente os alunos nas maneiras como eles aprendem.

CAPÍTULO 1

TEMAS SENSÍVEIS E O HOLOCAUSTO

1.1 ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO COMO UM TEMA SENSÍVEL

O ensino do Holocausto pode ser considerado, por excelência, um tema histórico sensível. Mas, o que podemos considerar sensível ou não sensível na História? Quais temas ou assuntos que o professor trabalha ou deveria trabalhar em uma aula de História merecem ser adjetivados como sensíveis? E como trabalhar tais temas dentro da sala? Como, por exemplo, se coloca como um tema sensível/ delicado/controverso? É permeando maneiras possíveis de compreender como o campo da história ensinada se aproxima nas últimas décadas dessas indagações e tais questões vivas que este debate se faz necessário.

Theodor Adorno coloca o Holocausto não como um fenômeno superficial e nem como uma aberração da história, pois foram cometidos assassinatos em massa, de uma maneira orquestrada e planejada (ADORNO, 1995). Todas as ações empreendidas pelos nazistas não foram fruto do acaso, nem mesmo a solução final. Todas são ações de seres humanos movidos por diversas razões, que culminaram na morte de milhões de pessoas.

Ocorre que eventos traumáticos do presente também tem atores sociais que usam de diversos mecanismos de controle, político, cultural, estatal e ideológicos para promover a morte e a guerra. Não se trata de comparar o horror, quem sofreu mais ou menos, pois o Holocausto historicamente foi um evento único. O ensino sobre a temática caminha para evitar revisionismos, negacionismos⁴, buscar a própria compreensão da condição humana, evitar a violência e buscar alternativas contra ela; genocídios e a violação dos direitos humanos também devem ser discutidos.

Exercer cidadania na sala de aula, quando se fala do Holocausto, consiste em pensar os milhões de mortos não como diferentes, mas como seres humanos, que tinham uma vida, uma história, que resistiram e, no entanto, não tiveram seus direitos como seres humanos garantidos.

⁴ Negacionismos: Alegações de que o extermínio em massa de judeus pelas mãos dos nazistas nunca ocorreu, o número de vítimas judias foi grosseiramente exagerado, o Holocausto não foi sistemático nem o resultado de uma política oficial. Essas afirmações absurdas foram feitas por nazistas, neonazistas, pseudo-historiadores que se autodenominam "revisionistas" e por aqueles que, devido à sua falta de cultura ou informação, não querem ou não conseguem acreditar que tal atrocidade seja possível (YAD VASHEM, 2020a).

Esses valores cerceados nesse genocídio, devem ser universais na contemporaneidade, e o aluno deve entender sua responsabilidade de lutar por eles, no sentido de ética do ser humano.

Diante disso, Zygmunt Bauman, em sua obra: *Modernidade e Holocausto* (1989), analisa esse evento histórico como um fenômeno da modernidade, que se construiu nela e por meio dela. “[...] derivam da convicção de que a experiência do Holocausto contém informação crucial sobre a sociedade da qual somos membros” (BAUMAN, 1989, p. 16). A fala do autor contribui para pensar o evento concebido dentro de condições da modernidade.

Resquícios e continuidades do que gestou o Holocausto são percebidos através do entendimento do que foi esse evento histórico, a exemplo disso, atualmente, na Alemanha grupos extremistas, conhecidos como Reichsbürger⁵, atuam em diversas frentes e também na internet. Eles não aceitam a democracia e tendem a percebê-la como inimiga do povo alemão, o grupo tem um discurso nacionalista de retorno do imperialismo (Reich), incluindo práticas neonazistas; em 2019, segundo matéria da BBC, diversos membros desse grupo foram presos, em posse de grande armamento, esse fato é um dentre os diversos casos de ataques e ações desses grupos na atualidade.

Mesmo sendo a minoria, a direita extremista ganha projeção considerável em todo mundo, como no exemplo citado da Alemanha. Isso posto, o raciocínio é de que a mesma sociedade “civilizada” que concebeu o Holocausto, não foi superada totalmente, e que genocídios, guardadas as comparações, acontecem e ainda podem acontecer. Por isso, há que se criar medidas para evitar que aconteçam, Bauman (1989, p. 28) complementa:

[...] está tudo dentro da ordem das possibilidades humanas e, gostem ou não, Auschwitz expande o universo da consciência não menos do que o pouso na Lua. Dificilmente pode ser reduzida a ansiedade, tendo em vista o fato de que nenhuma das condições que tornaram Auschwitz possível realmente desapareceu e nenhuma medida efetiva foi tomada para evitar que tais possibilidades e princípios gerem catástrofes semelhantes a Auschwitz.

O que Auschwitz⁶ nos ensina é de que a civilização moderna ainda não concluiu seu aspecto civilizatório de forma completa e acreditar que eventos traumáticos não têm mais espaço na modernidade é algo ilusório e perigoso. E que genocídios como o Holocausto devem ser prevenidos, mesmo que se tente relutar contra a memória, silenciar ou negar tais eventos, é

⁵ Reichsbürger, o grupo com elos neonazistas que rejeita a Alemanha atual e avança em atos que negam a covid-19 (BONIS, 2000).

⁶Auschwitz: O maior campo de concentração e extermínio nazista, localizado perto da cidade polonesa de Oswiecim, 60 km. a oeste de Cracóvia, na região da Polônia anexada à Alemanha no início da Segunda Guerra Mundial. Um sexto de todos os judeus mortos pelos nazistas foi gaseado em Auschwitz (YAD VASHEM, 2020b).

preciso lembrar que “ [...] as figuras ambíguas que efetivam seu retorno só o fazem porque as condições lhes são favoráveis” (ADORNO, 1995, p. 29), ou seja, muito do que tornou o Nazismo possível na Alemanha a décadas atrás, ainda permanece em nossa sociedade.

A Alemanha, como outras sociedades democráticas, convive quase que diariamente com cenas de grupos de extrema direita, tentando negar ou atentar contra as ordens dos direitos humanos e fatos comprovados cientificamente. Tudo isso mostra como a educação sobre o que foi o Holocausto ainda é efetivamente necessária, os pressupostos existenciais do fascismo ainda se fazem presentes na modernidade.

Não se quer dizer, com o que foi explicitado, que todas as ideologias nazistas voltaram a existir, já que esse evento foi único. Mas que características de seu programa doutrinário existiram antes do próprio nazismo e se recriam em toda a sociedade. Precisamos combater tais práticas e um dos caminhos possíveis é com a educação baseada nos direitos humanos, que se aflora com a consciência histórica dos alunos ao entender esse episódio e os temas sensíveis em sala de aula.

Falando sobre o Holocausto, a aula de história se desloca para o campo da ética, os alunos se reconhecem enquanto sujeitos do seu presente e pensam em possibilidades futuras. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 117).

Adorno e Bauman corroboram e se alinham ao pensar que as atrocidades cometidas durante o Holocausto permanecem muito mais forte em nossa sociedade, do que se quer conceber. Princípios autoritários, mecanismos e pessoas responsáveis diretamente por tais atos não eram sujeitos anormais e doentios, eram empresários, camponeses, pessoas “comuns” direcionados por ideologias de ódio, que se fizeram numa sociedade que se entendia moderna como a nossa. “Kogon afirma que os algozes do campo de concentração em que ele mesmo passou anos eram em sua maioria jovens filhos de camponeses” (ADORNO, 1995, p. 124).

Adorno fala que a mesma sociedade moderna do período também projetou a bomba atômica. Bauman compara que os mesmos mecanismos modernos que fizeram o homem chegar à lua também foram utilizados para produzir armas; foi preciso de muita ciência, tudo foi administrado e organizado cientificamente, ele ainda completa:

A civilização moderna não foi a condição suficiente do Holocausto; foi, no entanto, com toda a certeza sua condição necessária. Sem ela, o Holocausto seria impensável. Foi o mundo racional da civilização moderna que tornou viável o Holocausto. O assassinato em massa de judeus na Europa pelos nazistas não foi apenas realização tecnológica de uma sociedade industrial, mas também sucesso de organização de uma sociedade burocrática. (BAUMAN, 1989, p.32).

Assim, entende-se o Holocausto não como um evento preso no passado e que nunca mais algo das mesmas proporções poderia acontecer. “Fenômenos como esse devem ser reconhecidos como resultados legítimos da tendência civilizadora e seu potencial constante” (BAUMAN, 1989, p. 48). Estudar faz com que o passado se torne compreensível, para entender a sociedade em que estamos inseridos.

No que se refere a obras específicas sobre o Ensino desse episódio, no Brasil temos o livro: *Ensinando sobre o Holocausto na Escola* (PEREIRA; GITZ, 2014). Nas palavras dos autores:

O objetivo que move esta publicação é pensar o Holocausto como um evento da história da humanidade que não se reduz a um tema apenas judaico, mas como uma questão da nossa sociedade, da época da Segunda Guerra e do mundo de hoje. Nesse sentido o Holocausto é visto como um problema que ultrapassa os limites temporais da guerra ou mesmo as fronteiras étnicas ou políticas, revelando-se um objeto necessário de estudo para permitir compreender questões da nossa sociedade atual relacionadas a preconceito, racismo e ao desrespeito a diferença. (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 13).

Na obra a universalidade é utilizada para debater diversos problemas contemporâneos como por exemplo as manifestações neonazistas, práticas racistas no futebol, práticas homofóbicas, sempre a partir do eixo principal que foi este episódio. Para isso, eles trazem diversas fontes e referências, como propostas de atividades, conceitos históricos, glossários, sugestões de filmes, livros, sites, imagens e informações complementares. Cabe ressaltar aqui que os autores não se aprofundam nos temas, trazem uma explicação rápida do período histórico, seguido de sugestões didáticas, servindo mais como um guia para o professor, ou um material de apoio.

Os autores concordam que há muito o que se trabalhar, quando se fala em memória do Holocausto, essa memória serve de parâmetro para a atualidade. A temática seria um disparador de debates sobre temas como racismo, bullying e diversas formas de violência (PEREIRA; GITZ, 2014).

A exemplo disso tem-se o caso de homossexuais⁷ que foram perseguidos pelo regime nazista, essa perseguição sexista é uma questão que não se encerrou com a Segunda Guerra,

⁷ “Os nazistas, interessados em encontrar uma "cura" para a homossexualidade, expandiram esse programa para incluir experiências “médica” em prisioneiros homossexuais nos campos de concentração. Tais experiências causavam doenças, mutilações e levavam até mesmo à morte, sem produzir qualquer tipo de conhecimento científico proposto pelos nazistas. (Museu memorial do Holocausto dos Estados Unidos) Não existem estatísticas corretas sobre o número de homossexuais que morreram nos campos”. Para saber mais sobre a perseguição aos nazistas durante o holocausto (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021c).

muito pelo contrário, sobretudo no Brasil, casos de homofobia são noticiados diariamente. No ensino médio e no fundamental II é de grande relevância se debater sobre tais problemas, haja visto que os próprios alunos podem relatar situações de homofobia dentro do seu convívio escolar e familiar; assim, o processo educativo atua de forma a garantir que as diferenças sejam respeitadas, com enfrentamento e diálogo.

O estudo sobre o holocausto na escola “é um modo de ensinar conceitos que instrumentalizam as novas gerações para compreender o mundo em que vivem e tomar decisões nesse mundo” (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 17). Tais práticas concebidas pelo regime nazista não desaparecem por completo, elas tomaram outras formas na atualidade, e discutir essa temática ajuda a criar uma sociedade mais plural que permite pensar o presente, com mais tolerância e despida de ódio e preconceitos:

Desse modo, o estudo do Holocausto se justifica porque quem ensina a história o faz sempre a partir de conteúdo do passado, mas com um objetivo que se estende ao futuro. Estudar o passado é um modo de romper com o presente, com o estado atual das coisas, mas, sobretudo, de produzir a novidade (o futuro), de criar novos mundos possíveis. Somente uma sociedade plural, pensada como espaço de trânsito contínuo da diferença, é que pode livrar-se do amálgama legado do nazismo. (PEREIRA; GITZ, 2014, p.17).

O Holocausto é um tema universal para o Ensino de História e propicia o olhar dos alunos para sua própria vida e seu entorno, pensando nas singularidades e pluralidades que formam as sociedades e de que maneiras eu posso me colocar no mundo e posso mudar a minha realidade e a do outro. Pereira e Gitz (2014, p.74), concluem que:

O fato de que o Holocausto não é apenas um evento da história judaica, mas um trauma da história do Ocidente e da história da humanidade. Logo pensar o holocausto é pensar na própria humanidade, é supor o quanto podemos fazer ou ser em relação ao Outro e em relação à diferença do outro; o fato de que ensinar o Holocausto não se reduz à explicação de uma quantidade determinada de mortos em um genocídio, ainda que isso seja importante, mas que o estudo do holocausto, assim como o estudo de qualquer acontecimento histórico, consiste em um olhar para si mesmo e para o cotidiano. Dizemos que é preciso aprender a História e que ensinar História é também ensinar a construir comportamentos, atitudes e modos de vida. Logo, ensinar o holocausto é ensinar o olhar para as coisas da vida de agora, para a relação que, hoje, estabelecemos com os outros e com as suas singularidades. Assim, concluímos não só um estudo sobre o Holocausto, mas usamos o estudo desse acontecimento para pensar nossa própria vida e tudo o que nos diz respeito nos dias de hoje. Sobretudo, o que diz respeito aos mundos que pensamos possíveis, aqueles nos quais a beleza está no convívio com as diferenças.

Nos estudos da área de Ensino de História a temática do Holocausto, revela aproximações e diálogos que indicam se tratar de um campo comum, constituído por questões

controversas, temas sensíveis e delicados da história, temas polêmicos e controversos, questões que evidenciam um passado vivo dentro das representações sociais e valores que permeiam a sociedade contemporânea.

Deve-se pontuar o que são essas “questões socialmente vivas” ou “temas sensíveis”. Entende-se como questões socialmente vivas, aquelas que envolvem problemas do presente, ligados a um passado vivo da história, são conflitos locais, nacionais e mundiais que geram debates e inquietações. Essas questões vivas se apresentam na sociedade atual por meio da mídia televisiva, digital e pela imprensa e nos convidam a pensar sobre traumas, genocídios, violação dos direitos humanos, guerras, racismo, xenofobismo, homofobia, dentre outros. Esses traumas da história, ganham essa dimensão de sensível quando seu pretérito se conecta com o presente, fazendo pensar, gerar questionamentos e sentimentos.

O IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e IV Encontro Internacional do Ensino de História realizado em 2015 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) trouxe como tema central as Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História. No texto de apresentação dos anais do evento:

São controversas e vivas socialmente aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; aquelas que são portadoras de dimensões identitárias e que se expressam por meio de conflitos étnico-religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas. São aquelas questões que tomam a memória- presente em lugares, práticas, em bens materiais e simbólicos- com um valor disputado entre grupos sociais, entre etnias, povos, em suas relações com o Estado/Nação. São aquelas questões que envolvem interesses predominantemente econômicos e de dominação geopolítica, representando conflitos históricos particulares, regionais e mundiais. (ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2015, p. 5).

Dentro desse viés, as questões vivas da história ganham essa configuração quando “são tratadas como questões-problemas do presente que derivam da relação presente/ passado/ futuro e que se encontram em aberto no seio da sociedade” (ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2015, p. 5). Com isso é proeminente em nossa atual conjuntura política e social fazer reflexões sobre tais temas vivos dentro da sala de aula de história, pois eles só ganham sentido na vida dos alunos se imbuídos dessa relação passado/ presente.

Apropriar situações do cotidiano social do aluno à violência policial contra negros por exemplo, e relacioná-las com as marcas que o passado escravista deixou no Brasil, faz com que a Escravidão ganhe o status de questão sensível. Não se trata de narrar eventos, datas e personagens históricos, mas relacioná-los a violências e violações de direitos básicos do ser

humano para ser um tema sensível. Ele só se torna um tema vivo/ agudo quando ganha sentido no presente e faz criar essa ponte no imaginário do discente, tornando o passado vivo e necessário.

As inquietações sobre “questões vivas” também nos remetem à França e às pesquisas que propuseram falar sobre o termo: Questões Socialmente Agudas ‘Socially Acute Questions’ (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006). Esse conceito é usado para se referir a questões que são complexas, controversas e que estão inseridas em contextos atuais da sociedade (SIMONNEAUX; POULIOT, 2017, p. 7).

Para essas autoras, falar sobre questões agudas/ vivas é uma preocupação constante das sociedades contemporâneas. Em meio a avanços científicos e tecnológicos, as atuais conjunturas sociais estão permeadas por problemas de vários âmbitos, tais como; ambiental, político, cultural, racial, étnico, dentre tantos outros.

Na revista *Sisyphus* que foi editada e também tem sua introdução feita por Laurence Legardez e Chantal Pouliot, com o título: Perguntas Socialmente Agudas (SAQ), as autoras expressam que as questões ganham essa conotação de quentes/ agudos quando pensadas sobre três aspectos: na sociedade, na pesquisa e na sala de aula, conforme elas explicitam:

Na sociedade, geram debates. Frequentemente, há cobertura da mídia sobre essas questões e, portanto, os alunos podem ter um conhecimento superficial delas. Na pesquisa e no mundo profissional; na sala de aula, elas também são frequentemente vistas como ‘animadas’. (SIMONNEAUX; POULIOT, 2017, p.7).

As autoras apontam que na sala de aula as questões agudas geram, em muitos casos, desconforto e dificuldade para os professores, no sentido que muitas vezes, somente os dados históricos de um conteúdo, como nomes, datas e eventos não dão conta de responder possíveis questionamentos dos alunos, fazendo com que os professores prefiram não dar relevância ao tema ou tratá-lo de forma superficial, como comentam:

Nessa situação, os professores muitas vezes sentem dificuldade em lidar com elas em sala de aula, pois não podem contar apenas com o uso de fatos científicos estabilizados e temem não conseguir lidar com a reação dos alunos. Portanto, alguns professores optam por não os ensinar ou neutralizá-los (para esfriá-los), enquanto outros, ao contrário, decidem ativá-los (para aquecê-los). Parece que os professores se posicionam de acordo com o ‘grau de vivacidade’ que percebem e o ‘risco de ensinar’ que podem tolerar. (SIMONNEAUX; POULIOT, 2017, p.7)

A urgência em se discutir essas questões vivas ganha espaço quando se percebe que esses traumas e acontecimentos históricos não são isolados, nem novos. São necessárias mudanças no processo de ensino-aprendizagem e isso envolve pensar como o Ensino de

História tem se colocado diante de temas sensíveis e sua utilização no campo da história do presente, que se constrói com seu olhar para o passado.

Temas considerados controversos geram essas múltiplas sensações, tanto nos professores como nos alunos. É justamente isso que o torna sensível e a simples narração de eventos e fatos, não consegue suprir. Essas inquietações e dúvidas devem ser usadas para entender como o passado se faz presente na sociedade atual, e problemas como Holocausto não estão presos no espaço do pretérito, mas nos ajudam a pensar o hoje.

A pesquisa historiográfica sobre temas sensíveis ganha notoriedade na França, a partir de debates políticos, culturais e sociais, envolvendo questões de memória. Falaise, Benoit fala sobre uma virada memorial da década de 80 em que os currículos e a escola param para debater sobre problemas sensíveis e o lugar que eles ocupam, sobre as tradições da história nacional e como a história é convidada a discutir sobre vítimas, genocídios e horrores, como por exemplo, a questão do Holocausto.

Partindo desse princípio, os traumas da História trazem luz e exigem compreender as reações dos alunos frente a temas sensíveis. Ao mesmo tempo que levantam indagações sobre como uma sociedade produz ocultações, amnésias nacionais, afastando-se do que é dado a priori, como pertinentes às memórias do nacional.

Falar sobre dramas do passado faz pensar em uma ruptura com as tradições escolares e da própria academia francesa. Esse debate efervescente nos anos 2000 propõe uma memória desassociada de heróis da nação para uma história sistematizada nos “esquecidos” e marginalizados.

Essas discussões do ensino na França não são recentes. A busca por uma identidade nacional sempre teve muita força nas aulas de História, desde tempos da Terceira República, ligados a uma educação moral, com seus heróis nacionais como suporte. O povo era ensinado a buscar uma identidade associada à República, que ligava todos a um imaginário de nação almejada. Para Falaise, a expressão “romance nacional” traduz a busca por uma “consciência francesa” (FALAISE, 2014).

Diante da necessidade de superar essa forma histórica tradicional forjada na e para a escola, o uso de temas vivos nas aulas de história passa a abranger diversos aspectos, dos quais três são principais, nas palavras de Legardez e Simonneaux (2006). Para começar se deve pensar como a questão sensível tem ou não vivacidade na sociedade e se está presente nas mídias, discussões historiográficas e em debates controversos.

Outro ponto a se pensar quando se trata de temas sensíveis é perceber se os debates estão no interior da disciplina de história e no campo historiográfico, como o Holocausto, dando assim o status de questão controversa e viva. Por fim, os autores discorrem sobre a importância de os professores estarem dispostos a sanar dúvidas feitas por seus alunos usando as mesmas dúvidas para iniciar um debate reflexivo da temática sensível a partir das próprias experiências e questionamentos dos alunos. É partindo desses três pontos que um tema ganha seu sentido de tema sensível para os autores.

Pensando mais em como os temas sensíveis integram o currículo, sua construção e importância dentro do Ensino de História é que a The Historical Association fez um relatório. A instituição inglesa criada em 1906 com sede em Londres, atua no estudo do Ensino de História em todos os níveis escolares. A instituição fez um relatório sobre os desafios e oportunidades para o ensino de história “emotiva e controversa”. O projeto denominado TEACH⁸ (Ensino de História Emotiva e Polêmica) produziu um relatório analisando o uso de temas controversos e emotivos pelos professores e seus alunos, na faixa etária de 03 a 19 anos na Grã-Bretanha, o relatório foi concluído em 2007.

É pertinente elencar alguns dos principais pontos desse relatório e suas conclusões para entender como o currículo inglês se construiu para tratar desses temas controversos, visto que a Europa foi palco direto de muitos dos genocídios e conflitos da modernidade. Para os pesquisadores, o relatório é compreendido como o início e não o fim das discussões que envolvem os temas controversos e emotivos da história.

Entende-se que o ensino de história tem uma função a desempenhar, que é levar os jovens a entenderem a complexidade da sociedade em que estão crescendo, e os professores a estarem empenhados nesse objetivo. Sobre a definição do que seriam esses temas controversos o relatório interpreta que:

O estudo da história pode ser emotivo e controverso quando houver injustiça real ou percebida para com as pessoas por outro indivíduo ou grupo no passado. Este também pode ser o caso quando há disparidades entre o que é ensinado na história escolar, histórias da família e outras histórias. Essas questões e disparidades criam uma forte ressonância com os alunos em ambientes educacionais específicos. (TEACH, 2007, p. 3).

O relatório usa a terminologia “disparidades”, que é quando um tema envolve enfrentamentos, disputas de memórias e se faz presente em discussões atuais dentro e fora do âmbito escolar, tencionando para o controverso/ emotivo. Para os pesquisadores a questão

⁸ TEACH: Um relatório da Associação Histórica sobre os desafios e oportunidades para o Ensino de história emotiva e controversa, concluído em 2007. The Historical Association.

emocional é o que torna o ensino do controverso eficaz, quando o aluno demonstra preocupação, curiosidade sobre a questão, faz com que ele queira se envolver.

O controverso não se explica em uma lógica única e linear, o aluno não se dá por satisfeito com a simples narrativa de datas e nomes, pois tais questões envolvem embate de ideias e implicam pensar em soluções para problemas. O envolvimento pessoal dos alunos acontece quando eles são encorajados pelo ensino de história a pensar sua identidade pessoal e qual o seu lugar no mundo (TEACH, 2007, p. 4):

O ensino de história emotiva e controversa é melhor feito quando os alunos consideram suas próprias lealdades seus múltiplos interesses e identidades e reconhecem o fato de que todos são internos ou externos a algo e que seus valores podem ser conflitantes e podem mudar.

Essas questões vivas devem ser trabalhadas de forma explícita e só têm sentido quando associadas a conflitos da modernidade. “Essas questões e atividades são concebidas para suscitar uma compreensão de que a própria história é problemática e não direta” (TEACH, 2007, p. 7). Para tanto, o relatório sugere algumas ideias-chaves que devem ser expostas aos alunos ao pensar em eventos complexos: similaridade e diferença/ mudanças e continuidades/ razões e resultados/ interpretações e provas (fontes históricas). (TEACH, 2007).

Com isso o professor deve instigar seu aluno, aproximando o objeto da sua realidade, “[...] os alunos precisam adquirir alguns sentimentos pessoais em relação as pessoas envolvidas” (TEACH, 2007, p. 8). As oportunidades para o debate de questões emotivas em sala de aula se constroem desde o início da escolarização, por isso o relatório pesquisou crianças desde os três anos de idade para perceber os impactos de tais temas na fase escolar, como apontam:

Os alunos são incentivados a ter um sentido de sua identidade através da história. A pesquisa indica que isso é algo que é melhor fomentado desde a tenra idade e reforçado ao longo dos anos de escolaridade. Pensar sobre seu próprio lugar nas coisas e suas atitudes e valores tem o efeito colateral inevitável para debater histórias emocionantes e controversas aumentam quando os alunos se veem como membros. (TEACH, 2007, p. 8).

Criar sentidos a essas histórias na vida dos alunos deve começar desde o início da fase escolar. Não é raro acreditar-se que expor fatos como genocídios, guerras e violações dos direitos humanos deva ser adiado para o ensino fundamental II, o holocausto por exemplo só é visto no 9º ano, quando os alunos já têm em sua grande maioria 13 anos de idade.

Esse é um equívoco, pois as crianças desde cedo já começam a construir sua própria identidade, se colocarem no mundo e perceberem como existem outras identidades partilhadas

com o resto do grupo em que estão inseridos. O relatório atesta para as contribuições dos temas controversos no processo de ensino aprendizagem das crianças, propondo que:

O estudo da história emotiva e controversa ajuda no desenvolvimento cognitivo. Os processos de fazer história, fazer perguntas, fazer observações, explicar e tirar conclusões, são todas habilidades essenciais que apoiam o aprendizado geral. O papel da linguagem também é crucial para comunicar sua compreensão. O estudo da história emotiva e controversa pode fornecer oportunidades de usar a conversa para uma variedade de propósitos: comunicar pensamentos, sentimentos e ideias, informação, relacionar, refletindo, comunicando, narrando, discutindo, apresentar ideias, persuadir, explicando e instruindo. (TEACH, 2007, p. 9).

Observe-se que tais funções como questionar, se posicionar e apresentar ideias fazem parte de habilidades que devem ser desenvolvidas nas crianças desde o início da sua vida escolar. Por exemplo, o museu do Holocausto de Jerusalém Yad Vashem ⁹ produziu materiais e os indica em seu site¹⁰; são livros de literatura infantil, poemas, desenhos e produções encontradas nos guetos e campos de concentração, os mesmos são sugeridos aos professores para que utilizem com seus alunos já dentro da faixa etária do Ensino Fundamental I.

O objetivo do ponto de vista pedagógico é que as crianças, ao serem alfabetizadas, já tenham o contato direto com questões que envolvam preconceito racial, étnico, violência, intolerância. Uma estratégia educacional eficaz seria trabalhar o universo infantil das crianças no Holocausto, aproximando as realidades passadas e atuais, fazendo os alunos pensarem que em sua fase de vida muitas crianças sofreram com o regime nazista e foram privadas de uma educação como as oportunidades que crianças de hoje têm. Mas que também muitas crianças na contemporaneidade são vítimas de violências, abusos, trabalho infantil e muitas outras violações em todo o mundo.

Uma ideia preconcebida de quem entende o Holocausto e outros conflitos inapropriados a tal idade escolar é aquela que associa os temas controversos e sensíveis da história, apenas com a morte, a exposição de corpos e sangue. Essa é uma dialogia distorcida, visto que para ser um tema controverso a aula não precisa ser transformada em um cenário de guerra, exposição de corpos e violência.

O trabalho com um tema sensível como o Holocausto em sala de aula exige dos professores alguns cuidados. Como por exemplo, usar as fontes disponíveis não como mera

⁹ Yad Vashem Centro Mundial de Rememoração da Shoah em Jerusalém estabelecido em 1953 para lembrar as vítimas judaicas do Holocausto.

¹⁰ Site do Museu Yad Vashem: <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia.html>.

exposição da morte e da dor, mas como dispositivo para fazer pensar profundamente sobre a vida, para explorar seus sentidos e significados.

Em atendimento a esses cuidados, o relatório TEACH elencou uma série de recomendações aos professores, escolas e governos: Como dar mais atenção para a temática do ensino controverso e polêmico no processo de formação dos professores; a questão controversa deve ser uma preocupação de toda a escola, não apenas de alguns professores, geralmente da área de humanas, que se colocam a frente de projetos desafiadores. A direção e equipe pedagógica devem encorajar seus professores e não os punir.

A fala sobre punição reside no fato de que normalmente tratar temas polêmicos e controversos em sala de aula pode ocasionar conflitos de interesses, pode desencadear discussões mais acaloradas. Com isso, o professor ao optar por abordar temas sensíveis, deve estar ciente que assume um risco, devendo estar amparado pelo corpo docente e pedagógico, que deve fornecer aparato técnico, incentivo e flexibilização do currículo, com ressalva de que a interdisciplinaridade deve ser sempre priorizada.

Sobre os riscos e ataques que muitos professores sofrem ao escolher os temas vivos em suas aulas, Pereira e Seffner (2018, p.3) contribuem propondo que:

As chamadas questões socialmente vivas se constituem em objetos privilegiados dos currículos de história, por um lado, em função das demandas sociais de grupos identitários e, por outro pelos constantes ataques por que passam professores que se dedicam a dar atenção ao passado vivo. Em sintonia com a trajetória apresentada de modo resumido e com os desafios do tempo presente, este artigo pretende construir o conceito de passado vivo como elemento central na constituição de currículos de história na América Latina, na contemporaneidade.

A pertinência desse posicionamento reside em pensar que em instituições de ensino, muitas vezes, são sempre os mesmos professores que estão envolvidos em projetos com temas sensíveis. É preciso envolver toda escola e o corpo docente, visto que pensar conflitos e problemas atuais não é uma incumbência apenas das ciências humanas. Mesmo sabendo que os currículos de outras áreas de ensino podem não privilegiar tais temas sensíveis, dando a aparência que isso é algo restrito a certas disciplinas, é preciso ajudar a aproximá-las, unindo forças também com todas as ciências e seus respectivos currículos, como nos faz pensar Simonneaux e Pouliot (2019, p. 7-8):

QSVs são questões interdisciplinares. Eles não são encontrados apenas nas ‘ciências duras’ e nas ciências humanas e sociais, mas também no mundo social e profissional. Muitos atores diferentes participam da produção do conhecimento sobre esses QSVs. As decisões tomadas sobre QSVs não podem ser baseadas apenas no conhecimento científico, mas também deve levar em consideração as implicações sociais, ideológicas e valores.

Ao contrário da história cartesiana, que tinha na ciência a certeza das respostas, as questões socialmente vivas vão justamente pelo caminho contrário das certezas científicas/históricas. Elas incitam o professor e o aluno a falarem sobre incertezas, a buscarem questões em aberto que não foram resolvidas, e também a não se darem por satisfeitos com um único caminho. (NEDELEC; SIMONNEAUX; MOLINATTI, 2017).

Para Tobarda (2017), a escola é “lugar de uma vida própria, que guarda marcas de um processo muito singular, a formação de novas gerações, a escola não apenas transmitiria cultura, mas também a produziria” (OLIVEIRA, 2017). O conhecimento construído também se edifica nas narrativas que envolvem traumas, genocídios e preconceito.

É justamente no âmbito da escola que se torna relevante tratar sobre questões vivas, pois essas questões, estando ou não diretamente presentes no cotidiano dos adolescentes, são questões chaves para se pensar as sociedades atuais. O pesquisador espanhol Juan Pagès afirma que a mídia usa essas problemáticas sensíveis para fazer interpretações da realidade. Por isso a escola e as crianças precisam falar sobre os problemas sociais que os cercam, pois assim, os alunos desenvolvem o pensamento crítico, visando uma cultura cidadã, mais justa e democrática (PAGÈS, 2018).

Tratar de problemas sociais em sala de aula é vital para a consciência democrática dos alunos, como Pagès (2018, p. 205) sugere: “[...] el desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo del estudiantado, habría que partir del tratamiento, en la aula, de problemas sociales”. O autor entende que a maioria desses problemas sociais tem ligação com o passado e, portanto, utilizar esses problemas em sala de aula é uma oportunidade excelente e formativa, bem como o enfrentamento desses problemas e a busca por soluções possíveis (PAGES, 2018)

Apesar dessas considerações que reafirmam a necessidade do trabalho escolar com essas temáticas, um dos problemas que pesquisadores têm apontado como recorrente entre os professores associa-se ao medo dos próprios docentes em assumir riscos ao tratar de questões conflitantes e emotivas. Isso acontece por diversas razões tais como: receio em envolver a história de vida de grupos de alunos; falta de conhecimento sobre o conteúdo específico; falta de formação para lidar com os temas; falta de aparato técnico; falta de apoio da instituição

escolar; a sensação de que esse tipo de conteúdo é inadequado para a idade do aluno ou sua pouca maturidade (TEACH, 2007).

Na atual conjuntura política brasileira, a própria censura e pressão feita pelos dirigentes escolares é notada. Também muitos alunos influenciados pelas redes sociais ou por sua família trazem para a sala de aula discursos negacionistas e até mesmo falas de ódio, incentivados por líderes políticos que querem legitimar a violência, o preconceito, o racismo e o xenofobismo como algo correto.

Por isso, mais do que nunca é preciso ensinar sobre respeito, igualdade e o perigo que governos autoritários já trouxeram e ainda trazem para sociedades democráticas de direito.

Em vista do que foi exposto, para o professor se sentir mais preparado ao abordar temas controversos é preciso que desde sua formação inicial ou continuada, os temas emotivos estejam em pauta. “A formação docente necessita oferecer espaço para as sensibilidades e o diálogo singular, que estabelece vínculos com a memória e os temas difíceis, revitalizando as relações entre presente e passado na perspectiva da educação em direitos humanos” (SEFFNER; PEREIRA; PACIEVITCH; GIL, 2018, p. 91).

Percebe-se como a relação professor/aluno se desenha e é vital para criar sentido aos temas controversos/polêmicos na sala de aula. “O ensino de história emotiva e polêmica fica seriamente comprometido se os alunos não veem a história como um assunto que está aberto ao debate e à argumentação” (TEACH, 2007, p. 5).

Nesse sentido, a perspectiva dialógica fundada no respeito entre aquele que ensina e aqueles que aprendem (e ambos ensinam e aprendem) é fundamental na abordagem de temas sensíveis, controversos, polêmicos e difíceis como o Holocausto. A perspectiva do educador Paulo Freire, que se funde nos princípios da dialogicidade, permite ampliar essa discussão no campo escolar.

1.2 ENSINO DO HOLOCAUSTO E TEMAS SENSÍVEIS NO BRASIL: DEBATES, PROPOSTAS DIDÁTICAS E CURRICULARES

O educador brasileiro Paulo Freire (1979) trata do tema da conscientização, associando sua escrita à educação popular, ou seja, educação do povo que chega à escola. Ele almeja uma educação que promova a formação de alunos que pensem criticamente sua situação econômica

e social e entendam a educação como prática libertadora. Assim como os *Annales*¹¹ e a Nova Esquerda Inglesa¹², se dedicaram a falar sobre os “excluídos da história”, no Brasil, Paulo Freire também volta suas atenções para abordar personagens negligenciados pela história dita oficial, pautando suas reflexões nas injustiças sociais.

Freire concebe que os alunos não são como recipientes vazios que podem ser completados com ensinamentos dos professores. Mas afirma que o conhecimento é produzido na relação dialógica entre educando e educador, sempre levados à compreensão da realidade em que vivem e na busca da transformação dessa realidade. O projeto de educação de Freire é por isso um projeto libertador.

Com isso em mente, Freire tenta implantar no Brasil um Movimento de Educação Popular, projeto esse barrado após o golpe militar de 1964. Sua concepção de educação queria reduzir drasticamente o analfabetismo que marcava nosso país, o que impedia os cidadãos inclusive de participar da democracia por meio do voto. Mas, alfabetizar os mais necessitados assustava a elite dominante, interessada apenas no controle das massas, e não na sua voz ativa e participante.

Educar, na concepção freireana, vai muito além de apenas alfabetizar. O educador não deveria apenas capacitar os cidadãos ao voto, mas sim levar os mais pobres a se reconhecerem no mundo, através da “alfabetização política”. Alinhado com esses pensamentos que educar exige que o professor crie mecanismos que levem seu aluno à consciência crítica e histórica, a entender a realidade que o cerca, não apenas olhando passivamente essa realidade, mas chegando à criticidade da mesma. Assim a conscientização aproxima o aluno da realidade:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1979, p. 15).

Tratar de temas sensíveis em sala de aula pode ser algo vazio de sentido, se não levar o aluno a uma determinada consciência histórica do ocorrido. “Por isso mesmo, a conscientização

¹¹ Em 1929 foi criada na França, a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Essa publicação tornou-se um movimento histórico inovador, pois passou a dar importância a atividades humanas anteriormente desprezadas, adotando métodos de pesquisa de outras ciências humanas e sociais, rompendo com uma compartimentação rígida da própria ciência histórica, iniciando o diálogo multidisciplinar (SILVA, 2014)

¹² Nos anos de 1960, historiadores ingleses também passaram a se dedicar as temáticas e aos extratos sociais desprezados pela historiografia, como a classe operária, prisioneiros, camponeses, homens e mulheres sem teto, moradores de rua, etc. (SILVA, 2014).

é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história” (FREIRE, 1979). A conscientização é então um ato de reflexão, de entender a realidade para agir em favor da transformação do mundo. A consciência crítica é aquela que se pauta por valores, que se funda na percepção dos direitos fundamentais da pessoa, na dignidade intrínseca de cada pessoa. Não se pode adquirir uma consciência crítica sem que se aprenda sobre e como lidar com questões sociais vivas e temas sensíveis.

Mas, efetivamente, quais têm sido os debates acerca do ensino de questões sensíveis no Brasil? Tais debates se acercam das contribuições de Paulo Freire? Quais teóricos alimentam e informam essas discussões? Há proposições em ensino de História voltadas a essas questões? O tema do holocausto tem tido algum tratamento específico pelos pesquisadores? Como o currículo proposto pela BNCC aborda a questão?

Universidades e pesquisadores¹³ em quase todo o país têm se debruçado a discutir sobre esses temas sensíveis no Ensino de História. Um debate que fala em como trabalhar a história a ser ensinada em sala de aula, associada a temas atuais e conflituosos, que se deslocam da história linear e factual, que se gesta na visão eurocêntrica, onde os eventos históricos são expostos, sem fazer sentido com o presente, naturalizando violências, omitindo problemas éticos e sociais.

Pereira (2017), pensando no ensino de história e como os temas sensíveis são tratados no Brasil, atenta para como os professores se utilizam dos conteúdos da história para construir suas narrativas dentro da sala de aula. Nesse viés é válido discorrer sobre valores éticos, tais como a empatia, honestidade, respeito ao próximo e as suas diferenças, que são importantes quando se fala em problemas que afligiram no passado e que fazem pensar em continuidades e rupturas de problemas atuais presentes no dia a dia dos alunos.

Com isso, buscar o senso de criticidade do aluno deve ser uma preocupação constante dentro do ensino de história. Um aluno participante e que se coloca a pensar em problemas atuais deve ter o passado histórico como referência para seu pensamento. Isso incumbe os passados vivos serem apresentados às novas gerações, estando em conexão com a história do presente. Nas palavras do autor:

¹³ Atualmente dentro do núcleo de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), são recorrentes os artigos e pesquisas sobre questões sensíveis e o Ensino de História: Questões sensíveis com Carmem Gil, Nilton Mullet Pereira, Fernando Seffner, dentre outros.

O procedimento de narrativização está, de maneira profunda, relacionado ao modo como os temas traumáticos como a escravidão ou o Holocausto adquirem sentido e passam a constituir uma memória para as novas gerações, na perspectiva de que essas lembranças são parte da criação de uma sociedade nas quais nem a tortura, nem o genocídio tenham mais lugar e que a pluralidade possa ser um modo de vida. Nesse sentido percebemos uma urgência, ao tratar dos temas sensíveis e traumáticos, que é um resgate do caráter ético e estético do ensino no geral e do ensino da História em particular. (PEREIRA, 2017, p.2).

A palavra urgência, proferida por Pereira, aponta para um debate que se faz necessário dentro do ensino de História: tratar os temas sensíveis para pensar o presente. O Holocausto visto apenas com o olhar no passado perde seu sentido enquanto referência para o hoje.

Dito isso, é notória a importância dentro do ensino de História em se tratar tais traumas e problemas sensíveis, visto que a história ensinada procura assumir uma posição de enfrentamento contra as desigualdades, violações dos direitos humanos, que ajude na construção de uma sociedade mais igual, que se coloque frente a essas desigualdades, com uma juventude que compreenda a importância de tais temas sensíveis em campos de disputas da sociedade moderna, o caminho a ser percorrido para que isso seja possível é longo, por isso debates como esses são necessários.

É nessa direção que se pode entender que “[...] o sensível está em disputa. Definir o que é sensível é uma operação de poder; logo, o que se define por sensível muda com o tempo, idade, o lugar ou o ponto de vista.” (ANDRADE; BALESTRA; GIL, 2018, p.6). Portanto, a pauta de temas que são considerados ou deveriam ser considerados “sensíveis” é um objeto de disputas.

No âmbito do currículo, a atual BNCC é uma fonte interessante para pensarmos como os temas sensíveis aparecem ou não como conteúdo a serem desenvolvidos na sala de aula. Da mesma forma como se dá a presença do tema do Holocausto é uma pista importante para entendermos a questão.

Primeiramente vejamos o ensino sobre o Holocausto na BNCC. Ele se encontra na parte destinada ao ensino fundamental II (9º ano apenas), inserido dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial e dos Regimes fascistas e nazistas. A BNCC não aprofunda esse debate e também não coloca o Holocausto na situação de memória global, nem a universalização do Holocausto como uma ferramenta pedagógica que se adequa a outros contextos, como falar sobre outros genocídios:

A emergência do fascismo e do nazismo, a Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do Holocausto [...], descrever e contextualizar os processos de emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto). (BNCC, p. 428-429).

A BNCC cita apenas a ONU, no contexto pós-Segunda Guerra, quando foi criada a Carta dos Direitos Humanos (1948): “Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (BNCC, 2017, p.428-429).

Para o Ensino Médio, a BNCC não cita diretamente o termo Holocausto, apenas nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, refere-se ao respeito aos direitos humanos, para identificar e combater preconceitos, violências e injustiças sociais. Sempre trabalhando nas ciências humanas com os princípios da ética e da democracia.

O documento afirma que o ensino de história nos convida a pensar como os acontecimentos passados devem ser utilizados para abordar os problemas atuais, que se fazem presentes na vida dos alunos, um saber necessário que legitima a produção do conhecimento histórico. Ele indica que o encontro com outros povos, culturas, conflitos e políticas leva os alunos ao entendimento de si próprio e do outro, no meio social do qual vivem, em todas essas instâncias. O conhecimento e a busca pela transformação devem ser considerados a principal tônica do ensino de história, a BNCC (2018, p. 401) coloca que:

Como todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências e as sociedades em que se vive.

Esse e outros componentes da BNCC de história devem corroborar para que os professores encontrem na relação passado/presente um campo frutífero para o diálogo e enfrentamento de problemas sociais. Não se deve admitir mais na história a mera representação pronta de um passado, mas sim, professores e alunos como sujeitos que assumam uma postura “historiadora” (BNCC, 2018).

Mas, apesar dessa perspectiva enunciada, a BNCC não utiliza o conceito de temas sensíveis, nem mesmo seus correlatos. Além de não abordar, o documento ao se referir ao Holocausto o coloca como “práticas de extermínio”, não mencionando o termo genocídio. Desta maneira a temática do Holocausto acaba sendo limitada e a BNCC acaba restringindo as discussões sobre temas sensíveis como racismo, machismo, xenofobia, todos pertinentes na contemporaneidade e para a educação histórica sensível.

Por outro lado, o documento entende o aluno como construtor do conhecimento, como aquele que deve interrogar eventos passados e ter condições de criar perguntas. A exemplo: Como foram possíveis tais horrores cometidos pelos nazistas? É possível ocorrer novamente? “[...] é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto para aprender história, é preciso saber produzi-las” (BNCC, 2018, p. 419).

De fato, as perguntas que permitem a construção do conhecimento histórico não devem levar a respostas prontas e acabadas, mas à reflexão, dúvidas e debates. É isso que fornece sentido sensível a traumas passados, como o Holocausto. Ao acompanhar notícias pela mídia, imprensa, internet, que tratam sobre a luta dos indígenas por suas terras, por exemplo, os alunos devem perceber continuidades históricas, fatos passados que deixaram marcas para atualidade, e, acima de tudo, se perceberem como agentes para a construção de uma sociedade melhor, enxergando as desigualdades, os problemas, mas sem se conformar com isso.

Logo, ainda que não explicita isso, a BNCC reconhece que a escola é o palco principal para se falar sobre temas como racismo, preconceito, ditadura civil-militar, fluxos migratórios contemporâneos, escravidão, por exemplo, fatos históricos que levam a divergentes opiniões por parte dos alunos. Aqui o professor assume um papel relevante, ao escolher como irá abordar tais temas, pois todos são fundamentais na discussão dos direitos humanos, da cidadania, na manutenção da democracia e tantas marcas que tais eventos trazem para o mundo contemporâneo.

É muito mais fácil falar sobre temas já “consolidados” historicamente, do que aqueles que levam a discussões, como os regimes ditatoriais, questões de gênero, a exemplo. “O problema dos temas sensíveis é que eles não são fáceis de tratar nem em sala de aula nem em lugar nenhum” (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p.8). Todavia, o documento curricular (BNCC) não desenvolve discussões acerca dessas dimensões do trabalho docente.

Professores e alunos assumem posições importantes quando estão cara a cara com os temas controversos da história. De um lado, o professor deve sair de sua habitual rotina, fazer uso de novas fontes e materiais, se preparar para o enfrentamento e usar o sensível para sensibilizar. Do outro lado, no mesmo ambiente estão os alunos, eles estão em sala, carregados de opiniões, notícias, embates pessoais, familiares, sociais, a mídia, sobretudo das redes sociais que os bombardeia com muitas informações.

Mas, como proporcionar condições e oportunidades para que eles falem, se expressem, pensem no outro, como fazer eles ativos e não passionais em sala, entendendo que o dentro e o fora da escola encontram sentido, justamente na sua interação? Essas reflexões, oriundas dos

debates de pesquisadores sobre temáticas sensíveis, no entanto não aparecem explicitadas para os professores na BNCC.

Os debates sobre temas sensíveis exigem cuidados para evitar que os alunos saiam da sala de aula com mais dúvidas e mais dualismos de ideias, como consequência de uma abordagem superficial do tema sensível. Todavia, professores que abordam esses temas assumem o risco de se envolverem pessoalmente, de terem que lidar com várias “verdades”, e os caminhos possíveis na história e também com incertezas. Para Legardez e Simonneaux (2011) as questões socialmente vivas são “portadoras de incertezas”. São alguns dos desafios que os temas agudos podem trazer, contudo eles surgem em meio a tantas potencialidades dentro e fora do âmbito escolar.

Em consonância com as narrativas históricas, vemos que as propostas em sala de aula com o uso de temas sensíveis geram embates. Numa sociedade plural como a brasileira, memórias são silenciadas e outras são postas em evidência, mas uma sociedade democrática de direito deve entender o espaço escolar como lugar privilegiado para tais discussões. A importância das escolas e seu papel social é pontuada por Levinson (2017, p. 31):

Muitos estudiosos (Dewey, 1916, Giroux 1988, Greene, 1986, Simon, 1992) abordam a questão dos papéis das escolas nas sociedades democráticas. Todos esses escritores enfatizam princípios de justiça social, compaixão, reconhecimento da diversidade e diferença, colaboração e criticidade, todos criticam os currículos existentes e enfatizam a educação dos cidadãos críticos, desafiando um ambiente predominantemente capitalista e, hoje em dia, corporativista e neoliberal, que é predominantemente escravizador.

Assim, enquanto os pesquisadores tendem a manifestar certo consenso sobre a relevância e necessidade de abordagem sobre temas sensíveis na sala de aula, o que exige cuidados e formação e nas orientações curriculares, no documento curricular oficial paira um silêncio sobre o assunto. Analisando o currículo oficial proposto, a BNCC, essa questão sequer é apresentada ao professor.

1.3 TEMAS SENSÍVEIS E O HOLOCAUSTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Uma das formas de abordagem sobre os problemas sociais dentro da escola tem sido feita na perspectiva da educação em direitos humanos. Conflitos, genocídios, racismo, xenofobia e outras tantas questões sociais recaem diretamente na tônica de violação dos direitos

humanos. Muitos historiadores, inclusive, têm se dedicado a pensar como o ensino de história está colaborando com a educação sobre os direitos humanos nas aulas, através de conflitos de um passado próximo, cheio de sentimentos e sentidos (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018).

Mas, a promoção dos direitos humanos deve ser assunto não somente nas aulas de história, como também em outras áreas. Continuam sendo notícias de violações dos direitos humanos em todo o mundo, debater sobre a temática em sala de aula ganha contornos ainda mais proeminentes. Sobre os direitos humanos nas aulas de História a BNCC (2018, p. 418) indica que:

O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade.

A BNCC faz referência à Declaração dos Direitos Humanos proferida pela ONU (1948), mas novamente não cita diretamente a temática do Holocausto, nem apresenta sua articulação com uma educação em direitos humanos. O contexto histórico da declaração da ONU envolve o mundo pós- Segunda guerra, num cenário onde diversos grupos étnicos, como os judeus, ciganos e outros tantos foram perseguidos pelos regimes totalitários europeus, entendendo assim a educação como ferramenta para a direcionamento de sociedades mais tolerantes que e visassem a paz, conforme o artigo 26º coloca:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948, art. 26º, p. 4)

A construção do currículo de história deve-se voltar para a educação preocupada com os direitos humanos, e que incentiva o respeito às sociedades e às pessoas, tanto do presente como do passado. Nessa perspectiva, a história deve ser pensada como engajamento para os alunos pensarem as sociedades contemporâneas e os conflitos atuais.

Essa construção do saber direcionada a pensar o outro e se reconhecer em suas histórias e lutas tem intrínseca relação com os direitos humanos, ou melhor quando esses direitos não se fazem presentes para determinado grupo ou sociedade. O papel de pensar os direitos humanos não é função apenas da disciplina de história, esse pensamento deve integrar todo o *ethos* da escola, todas as disciplinas juntas devem construir esse pensar mais humanitário, como sugere a ONU.

Nessa tessitura, as questões sensíveis relacionadas a conflitos, massacres, perseguições e genocídios de povos, associa-se diretamente com a questão dos direitos humanos. Não só dentro do espaço escolar que essas relações se constroem, mas também fora dela, como em visitas a espaços públicos e museus.

A reflexão sobre os direitos humanos no ensino de história não é algo novo, essa preocupação também remonta à Constituição brasileira de 1988, no âmbito do processo de redemocratização do pós-regime militar, quando muitos abusos, mortes e perseguições foram empreendidas a mando dos militares era preciso se pensar na preservação dos direitos humanos, bem como na liberdade de expressão.

No momento político-histórico em que vivemos, há que se assumir uma posição de enfrentamento contra injustiças sociais; para tanto, o ensino das questões sensíveis se orienta pelos princípios da educação em direitos humanos. Conforme Pereira e Seffner (2018, p. 8),

Eis, portanto duas urgências no ensino de história para os direitos humanos: se, por um lado, compreendemos que precisamos organizar um currículo ou mesmo uma aula de história que dê conta dos temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira nos tempos atuais que lhe permita compreender o que é o presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referências, por outro lado, é necessário para a aprendizagem histórica outro salto, que é pensar a diferença na forma de alteridade. Ou seja, “aprendo sobre mim na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive”, e é isso o que permite a movimentação no tempo em direção ao futuro para novas experiências.

Em 2008, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁴ corrobora com essa temática, ao afirmar como algo que “é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de construção histórica da sociedade civil organizada”. (PNEDH, 2008). E define como propósitos:

Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos (as) alunos (as) e dos (as) trabalhadores (as) da educação, envolvendo-os (as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana. [...] fomentar a inclusão no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos. (PNEDH, 2008, p. 31).

¹⁴ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, teve início em 2003, onde foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), entre os anos de 2004 e 2005 o projeto foi discutido e divulgado, sendo lançada sua versão definitiva em 2006 em parceria com a Secretária Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação.

Duas questões acerca do ensino de história e suas relações com direitos humanos que devemos pontuar são: Primeiramente, é necessário pensar um currículo ou as próprias aulas de história que consigam dar cabo de temas sensíveis e controversos bem como falar de temas que façam parte da vida dos alunos, fazendo com que os jovens se orientem no seu presente, criando seus referenciais e suas identidades.

Segundamente, o aluno deve desenvolver uma consciência histórica, quando ele enxerga o outro e aprende sobre si, aprende com o outro, a exemplo do Holocausto, quando o sofrimento do outro me sensibiliza e me faz pensar na minha própria vida, e que mundo eu quero ajudar a construir, pensando agora também nos direitos humanos. Remete-se aqui ao princípio de alteridade “[...] aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive”. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21).

Pereira e Seffner entendem os temas sensíveis sobre alguns pontos fundamentais. Primeiro, não podemos criar uma lista de todos os temas que são sensíveis, como um manual para os professores, pois não é um dado a priori. Para eles, temas sensíveis e sua produção se dão na relação entre passado e presente, entre os eventos históricos e a contemporaneidade e marcas da cultura dos alunos (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Segundo ponto, essa construção exige a sensibilidade do professor ao perceber problemas atuais e que fazem parte da vida dos seus alunos.

Terceiro ponto, para os autores, temas sensíveis estão combinados a passados vivos, no sentido de que são passados que não passam e que se manifestam de muitas maneiras, que esses temas estão na mídia, na internet, e trazem embates, divergências de opiniões.

O quarto elemento é realizar um movimento no sentido de se colocar no lugar do outro, aceitar modificações na sua própria existência, levando em conta o outro. Por fim, e pensar toda a aula de história associada a educação em direitos humanos em consonância com normas nacionais e mundiais, como ONU, Unesco e outros órgãos que se colocam nessa luta. (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

Dialogado sobre essa relação dos temas agudos com a violação dos direitos humanos, há que se pensar nas sensações ligados a tais questões controversas. Uma aula de história não é uma simples exposição de fatos. Por exemplo quando abordada a escravidão africana no Brasil, o que se espera dessa aula é que ela cause sensações nos alunos, como: inconformidade, espanto, questionamentos, algum tipo de contestação.

Como vimos, há diferentes formas de introduzir as questões sensíveis na escola, via currículo, ensino de História ou Educação em Direitos Humanos. E dentro delas trabalhar o

tema do Holocausto. Na sequência, veremos algumas experiências e proposições além da escola que desenvolvem o trabalho com o tema proposto.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO: LUGARES E EXPERIÊNCIAS

A abordagem de temas socialmente controversos e sensíveis no âmbito do ensino de história já ocupou nossa atenção, agora as análises se voltam para entender especificamente como o ensino sobre o Holocausto vem sendo abordado como tema sensível emblemático. Não se pretende aqui dar conta de todas as especificidades e conceitos ligados ao Holocausto, visto que, já há uma gama de pesquisas sobre a temática e fazer um balanço delas não é objetivo de nosso trabalho.

Nosso interesse é entender como tem sido proposto o ensino em países como Alemanha, Israel, Brasil e na América Latina como um todo. Quais são os encaminhamentos didáticos no sentido, de tecer relações da abordagem do evento, enquanto um tema sensível e necessário para a sala de aula de história.

O tema em geral, é visto como subtema do Nazismo, que por sua vez, está no contexto da II Guerra Mundial. Esse “lugar” do Holocausto na sequência dos conteúdos curriculares o coloca como um ponto sacralizado. Como uma extremidade da narrativa factual, e um fato excepcional. Mas, será que este deveria ser o sentido dado ao tema? Qual o espaço mais efetivo no currículo de História? Ou melhor: Quando e de que maneiras deveria ser abordado?

O nazismo na Alemanha ascende ao poder a partir de 1933 com o Nacional-Socialismo¹⁵ iniciando sua escalada de destruição. Para compreender como isso foi possível é preciso voltar no tempo, em uma Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, (1914-1918), ressentida pelas imposições do Tratado de Versalhes, em crise econômica, política e com uma frágil República sediada na cidade de Weimar. A Alemanha pós-guerra se encontrava em uma difícil situação econômica, alta inflação, uma frágil república parlamentarista, grande número de desempregados, sem contar as imposições do Tratado de Versalhes

Foram esses alguns dos mecanismos que Adolf Hitler e os nazistas utilizaram para inflamar a população para apoiar um regime totalitário, amparados por uma forte propaganda,

¹⁵ Nacional Socialismo: “Movimento político alemão liderado por Adolf Hitler. A noção de combinar os conceitos “nacional” e “socialista” tornou-se popular na Alemanha antes da Primeira Guerra Mundial. Em 1919, um partido político anti-semita de direita chamado Partido dos Trabalhadores Alemães (*Deutsche Arbeiterpartei*) foi fundado em Munique, com uma ideologia “nacional-social”. Em 1920, o partido acrescentou o termo “Nacional-Socialista” ao seu nome, tornando-se assim o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, NSDAP ou Partido Nazista). Um ano depois, Adolf Hitler, que começou como o porta-voz do partido, tornou-se seu líder indiscutível ou *Führer*”. (YAD VASHEM, 2020c)

e mais tarde já no poder, usando a educação para disseminar sua cultura do ódio e o nacionalismo exacerbado, doutrinando a juventude alemã e os sensibilizando em nome do progresso e da melhora econômica.

O ponto aqui é que o regime de extrema direita nazista não se deu ao acaso, mas em um longo processo de construção e desconstrução de paradigmas na sociedade alemã, antes mesmo de Adolf Hitler. Não se tinha uma inocente e pura sociedade alemã que foi iludida pelos nazistas, o que eles fizeram foi dar lugar de fala e legitimar o preconceito e a intolerância, trazendo apoiadores para sua causa, ou seja, eles tiveram um campo fértil para espalhar o ódio.

Elevar o nazismo e todos os horrores do Holocausto a algo incomparável na história cria uma falsa ilusão de que Adolf Hitler e seus apoiadores são figuras demoníacas, que escapam do humanamente possível. É preciso conferir um sentido histórico ao nazismo, justamente para estabelecer a relação presente/passado para o entendimento do atual, como sendo histórico.

No caso do ensino, ela foi controlada no sentido de uma educação para o ódio, tudo com um projeto bem delimitado e calculado, culminado na solução final¹⁶, e toda a política de aniquilação dos judeus, mas também de ciganos, homossexuais, negros, testemunhas de Jeová, comunistas e outros grupos.

Na sala de aula, muitas vezes, os judeus e as vítimas do Holocausto são comparados e lembrados como apenas números. O número de seis milhões de judeus mortos é uma referência assustadora e obrigatória. Muitos alunos até se sentem tocados pelos horrores empreendidos nos campos de concentração, mas, em geral a apresentação do tema se encerra nisso. Por isso é preciso que o Holocausto seja entendido para além dos números. Há que sensibilizar o aluno e trazer para o seu entendimento uma responsabilidade da memória do Holocausto. O tema não deve ser compreendido como um assunto que afeta os “outros”, ou mais especificamente o povo judeu, e sim precisa ser considerado como algo que afeta diretamente todos nós.

2.1 AS DIFICULDADES DE ENSINAR O HOLOCAUSTO NA EUROPA: DOIS EXEMPLOS

O ensino sobre o Holocausto foi entendido como uma preocupação inicialmente europeia e que mais tarde acaba se tornando global: “[...] isso testemunha sua globalização e

¹⁶ “A “Solução final” demandava a destruição dos judeus, fosse por envenenamento por gás, fuzilamento, atos aleatórios de terror, ou doenças e inanição. No final da Guerra, como resultado do plano nazista, seis milhões de judeus haviam sido assassinados, dois terços de todos os judeus que viviam da Europa antes dos nazistas subirem ao poder” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021d).

universalização como uma pedra de toque moral, uma referência compartilhada para medir os abusos dos direitos humanos em todo o mundo” (STEVICK; GROSS, 2017, p. 46). Em um contexto mais europeu temos que o interesse pela memória desse evento ganha mais notoriedade na década de 80 e mais especificamente em 90. Podemos pensar duas causas para isso, uma é que os sobreviventes estavam envelhecendo ou morrendo, sendo necessário recolher depoimentos, outro fator é o fim do bloco soviético (1991) e a reunificação da Alemanha (1990), quando países da Europa oriental passam a discutir mais sobre a temática.

Certamente um dos lugares mais complexos para seu ensino na Europa é evidentemente a própria Alemanha. Temos que a educação básica e o ensino médio no país são de responsabilidade do Estado. Nas escolas alemãs se aprende sobre o nazismo na faixa etária entre 13 e 15 anos na “Weiterführende Schule”, que no Brasil corresponde ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Contudo, suas memórias estão muito presentes, fora dos muros das escolas, como em museus, memoriais, sinagogas, cemitérios judeus, com isso, muito do espaço urbano alemão contrasta com as memórias e as suas vítimas.

No contexto pós Segunda Guerra Mundial, a temática do passado recente desse episódio foi de diversas maneiras silenciada nas escolas alemãs. Uma juventude que nasceu na guerra ou logo após o conflito vivia em uma Alemanha dividida entre capitalismo e socialismo, separados por um muro físico e de ideologias (SADDI, 2014).

Na Alemanha Ocidental o assunto era tratado como já resolvido, como algo que se quisesse esquecer, como um acidente histórico, a juventude crescia com a culpa do Holocausto. A sociedade, no transcorrer do pós-guerra, almejava discutir o passado recente, mas o ensino de história, não atendia essas expectativas. Nas décadas de 60 e 70 que historiadores se debruçaram para discutir a teoria, didática e o ensino de história, mesmo em constante conflitos de interesses, incluindo historiadores como Rüsen. Sobre esse panorama das Alemanhas pós-guerra, Saddi (2014) pontua:

A sociedade alemã havia mudado, a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino de história não haviam acompanhado esta transformação. [...]isto significava dizer, que a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra.

Essa crise da história enquanto disciplina foi sentida, tanto que alguns estados alemães chegaram a retirar a disciplina do currículo, sendo substituída pela disciplina de ensino da sociedade (SADDI, 2014). Em relação à reprodução de símbolos nazistas e anticonstitucionais,

a lei alemã é clara, segundo o parágrafo 86¹⁷ do Código Penal: bandeiras, saudações, canções, slogans e uniformes com referências ao nazismo são proibidos, incluindo nisso a suástica nazista.

Pensando em como a sociedade alemã lida com um genocídio como o holocausto após 1945, Borries aponta que tratar de um crime nessa magnitude envolve ir além das explicações científicas, inclui também um conflito mental. Para o autor existem maneiras produtivas de tratar essas histórias sobrecarregadas (BORRIES, 2009).

O que seria então uma história sobrecarregada? Será que o holocausto e outros genocídios podem trazer para as gerações posteriores ao evento, o peso da culpa? Para Borries: “o peso da culpa a pessoas inocentes e não envolvidas ou a gerações posteriores é uma reação injusta, ilógica e arcaica em si mesma” (BORRIES, 2009, tradução nossa). Assim, uma culpa coletiva aos alemães após a Segunda Guerra é um erro, isso não significa dizer que se justifiquem negações ou omissões sobre os crimes perpetrados.

Outro ponto é a questão da herança, visto que, gerações contemporâneas aos genocídios, não devem herdar a culpa pelos crimes, mas de fato, elas a trazem, no sentido de herdar as consequências desses crimes. Com isso, o que pesa seria não carregar uma culpa como uma dívida pessoal ou coletiva, mas o peso da responsabilidade, encontrar outros meios que compensem, a educação é um desses caminhos, refletir e entender possíveis continuidades, como um alerta:

Assim, a tarefa mental de lidar com a história de sobrecarga (no sentido de crimes graves cometidos pelo próprio lado no passado) em um país, uma família ou uma instituição é bastante complicada, demorada e mentalmente sobrecarregadora. Uma solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos, o manuseio e a reflexão, e o evitar de tentações para negar ou esquecer, a rejeição de qualquer culpa pessoal, distanciando-se dos perpetradores e reconhecendo a responsabilidade; lidar com sentimentos de vergonha e ainda mais com expectativas ou exigências para sentir vergonha expressa ou feita por outros. Para os jovens da era dos gêneros em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isto não implica simplesmente internalizar a história como contada pelos avós, pais, autoridade e o Estado. Ao invés disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, examinar e decidir por si mesmos ao lidar com interpretações históricas e sua própria orientação. (BORRIES, 2009. p. 7, tradução nossa).

Na França, o tema também é objeto de controvérsias e cuidados. Recentemente em uma iniciativa conjunta entre UNESCO e o Centro de Comemorativo do Shoah, foi inserido no currículo de História do ensino médio (2016) um capítulo sobre “Genocídio e violência em

¹⁷ Informações retiradas do site: <https://www.dw.com/pt-br/quando-o-uso-de-s%C3%ADmbolos-nazistas-%C3%A9-permitido-na-alemanha/a-45284573>. Acesso em 21 nov. 2020.

massa”. Um dos anseios era debater sobre o governo de Vichy¹⁸ e as contribuições do país com a Alemanha nazista.

Com isso entendemos que a maneira como o Holocausto é ensinado, varia muito em cada país, existem aqueles que focam mais na questão do antissemitismo¹⁹ e dos judeus, como o caso de Israel, outros países priorizam cada vez mais os ciganos e outros grupos dentro do Holocausto.

2.2 AS INSTITUIÇÕES DE MEMÓRIA JUDAICAS E SUAS AÇÕES EDUCATIVAS

Dentre as instituições destinadas aos estudos relativos ao Holocausto, temos a B’nai B’rith²⁰ Internacional. Uma organização judaica de ajuda humanitária, direitos humanos e ações sociais que em mais de 50 países, incluindo o Brasil, associada ao povo judeu e ao Estado de Israel. A B’nai B’rith, em seu endereço eletrônico disponibiliza a respeito do ensino sobre o Holocausto: um concurso para rede pública de ensino, jornadas interdisciplinares para educadores e palestras com sobreviventes do Holocausto.

Outra instituição é o Centro Sefarad- Israel²¹ localizado em Madri na Espanha, fundado em 2006. O site do centro Sefaraf também conta com um programa educacional sobre o Ensino do Holocausto, se propondo:

¹⁸ Com a invasão da França pelos nazistas, a parte sul ficou conhecida como zona livre, abaixo da cidade de Vichy., se tornando a nova sede do governo, com Paris ocupada e governado pelos Nacionais socialistas. Na chefia do governo francês o marechal do exército Philippe Pétain encontrou em acordo com lideranças nazistas, o marechal colaborou com as ações dos nazistas e com a perseguição aos judeus. Informações retiradas de (Andrade, 2014): O Governo provisório de Vichy- A criação do estado fascista francês e a perseguição aos judeus.

¹⁹ Antissemitismo: O termo antissemitismo foi cunhado pela primeira vez no final da década de 1870 e, desde então, tem sido usado em referência a todos os tipos de ódio antijudaico ao longo da história. A palavra deriva do fato de que a língua hebraica pertence à família das línguas semíticas e, conseqüentemente, os judeus são "semitas" (YAD VASHEM, 2020d).

²⁰ Desde sua criação em 1932, a B’nai B’rith do Brasil desenvolve diversos programas de acordo com o conceito judaico de Justiça Social, Tzedaká, entende como parte integrante dos Direitos Humanos, todas ações que favoreçam a inclusão social, tais como cuidar da visão de alunos de periferia sem recursos; ao idoso o direito ao lazer e à confraternização e às crianças a possibilidade de brincar” (B’NAI B’RITH, 2020).

²¹ “O Centro Sefarad-Israel se tornou um espaço comum e ponto de encontro para comunidades e organizações judaicas na Espanha e em todo o mundo. Esse espaço comum permite a divulgação do rico legado histórico sefardita e da realidade política, econômica, social e cultural das comunidades judaicas no mundo, bem como de Israel e da Espanha” (CENTRO SEFARAD ISRAEL, 2020).

O Centro Sefarad-Israel organiza seminários, conferências, debates, workshops, exposições, concertos, homenagens às vítimas, viagens e treinamentos para professores na Espanha e no exterior. Para isso, colabora com instituições de prestígio como o Memorial Shoah em Paris, o Museu Yad Vashem em Jerusalém, a Casa de Conferências Wannsee em Berlim, a Casa de Anne Frank em Amsterdã e o Museu Memorial Estadual Auschwitz-Birkenau, na Polônia, entre outros. (CENTRO SEFARAD ISRAEL, 2020).

Para se ter noção da amplitude que os estudos e lugares dedicados a memória do Holocausto tem ao redor do mundo, o Portal EHRI (European Holocaust Infrastructure), disponibiliza em seu endereço eletrônico dados sobre o número de instituições dentro e fora da Europa relacionadas ao ensino do tema. As informações da plataforma reúnem esforços de universidades da Europa e de Israel, os dados são os seguintes:

Instituições de arquivo: Um inventário de instituições arquivísticas contendo material relacionado ao Holocausto: Explore 1.828 instituições arquivísticas em 51 países. Descrições de arquivo: Descrições eletrônicas e ferramentas de busca de material de arquivo relacionado ao Holocausto. Examine 152.672 descrições de arquivos em 464 instituições. (CENTRO SEFARAD ISRAEL, 2020).

Muitos sites e instituições disponibilizam materiais, concursos e livros sobre a temática, também a Escola Internacional para o Estudo do Holocausto (EIEH) fundada em 1993, ligada diretamente ao Yad Vashem- Centro Mundial de Lembrança da Shoah (1953) organiza programas educativos e produz materiais didáticos para seu estudo em Israel e outros países, como o Brasil.

A EIEH é voltada especificamente à educação sobre este evento histórico. Os projetos pedagógicos e ações da escola em parceria com professores é multidisciplinar e também multidirecional, para todos os públicos. O site do museu israelita Yad Vashem, expõe os objetivos da Escola:

Creemos que nossa missão seria de enriquecer o conhecimento dos educadores de todo o mundo, assim promover propostas pedagógicas e ferramentas adequadas a diferentes idades, para ensinar esse tema tão difícil. Nosso enfoque seria considerado interdisciplinar, já que por intermédio da arte, da música, da literatura, da teologia e do teatro, permite que os estudantes obtenham uma compreensão maior do ocorrido. (YAD VASHEM, 2020a).

Além de fornecer materiais didáticos gratuitamente através do site do museu Yad Vashem, a escola também oferece capacitação para professores, jovens e militares de Israel e de todo mundo. O museu do Holocausto de Curitiba realiza um concurso que leva professores brasileiros para participar de um curso ofertado na escola. Atualmente a EIEH conta com 17

salas de aula, um centro pedagógico e um auditório, adequando as propostas pedagógicas com a idade e nível escolar dos alunos.

A Escola Internacional para o Ensino do Holocausto estabelece seis objetivos educativos que de maneira geral visa promover a educação, recordação de investigações e sensibilizar sobre temáticas associadas a este evento, trabalhando com condutas que priorizem valores humanitários, democráticos, morais e éticos. A preocupação com a memória das vítimas e para que o genocídio não se repita são outros fundamentos presentes no discurso da EIEH.

Além disso, a instituição conta com um Espaço Universitário que é uma rede universitária virtual e multidisciplinar que realiza o intercâmbio de documentos, informações e conhecimento entre os participantes. O programa é uma iniciativa dos próprios professores que participaram dos seminários ofertados pelo Yad Yashem, decidindo então retribuir e levar os conhecimentos adquiridos para as universidades, onde lecionam.

O programa citado, conta com o apoio do Museu Yad Yashem e universidades, a exemplo da Faculdade de Direito de Buenos Aires, pioneira no projeto e com instituições museológicas de vários países, incluindo o Brasil com a Hillel²² do Rio de Janeiro.

Em sua pedagogia educativa, a escola inclui seminários realizados com frequência em Israel no Yad Vashem e materiais educativos direcionados à idade e fase escolar dos alunos, alguns são multidisciplinares. Dentre os materiais educativos disponibilizados estão por exemplo: A Enciclopédia do Holocausto; Holocausto- Shoah: Programa educativo; Artigos; depoimentos; propostas pedagógicas; Perguntas frequentes sobre o Holocausto, entendemos aqui que alguns desses materiais podem ser utilizados por professores, sempre com a devida análise das fontes.

Muitos desses materiais estão disponíveis para consulta via site, em diversos idiomas, incluindo o português, inglês e espanhol. São centenas de recursos educativos no site, como arquivos de documentos, fotos, vídeos, filmes, uma biblioteca do Yad Yashem e uma base de dados on-line, parte desses arquivos estão disponíveis apenas na língua inglesa, como o caso da biblioteca do museu.

Outros museus e instituições de memória da Shoá oferecem em seus sites materiais educativos para professores, bem como seminários, cursos de capacitação de forma presencial ou on-line. Assim como faz o Yad Vashem a principal referência educativa dessas instituições

²² “O Hillel Rio de Janeiro é uma instituição cultural e educacional sem fins lucrativos voltada para a juventude da comunidade judaica carioca” (HILLEL RIO, 2020).

é o Holocausto, com enfoque principal aos judeus perseguidos pelo nazismo, ao passo que outros grupos são mencionados, mas em linhas gerais os judeus são os mais mencionados.

O United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), inaugurado em 1993, localizado no Distrito de Colúmbia, é outro local de memória e também possui um programa e acervo educativo. No site da instituição muitas ferramentas pedagógicas são encontradas, podemos citar: Enciclopédia do Holocausto e o Centro de Estudos Avançados Holocausto (CAHS).

Esse Centro de Estudos Avançados foi criado em 1998 e tem parceria com a Oxford University Press, possui uma revista dedicada a estudos acadêmicos sobre o Shoah, preserva e recolhe materiais, oferta oficinas para professores e estudantes universitários para aprenderem a ensinar sobre o Holocausto, o (CAHS); contando ainda com oficinas, visitas a instituição, seminários, publicações, simpósios, uma conferência anual para educadores e centros de educação, programa de bolsa de estudo para professores de museus.

Outros exemplos de museus e instituições que oferecem cursos e atividades educativas para professores e alunos: o Museu do Holocausto de Buenos Aires; Yad Vashem Venezuela, Yad Vashem México. Grande parte desses materiais estão disponíveis via internet pelos sites das instituições, além dos espaços físicos, localizados nos países mencionados. É certo que outras instituições em nível mundial se dedicam ao ensino sobre o Holocausto, traçando aqui apenas um panorama geral das principais instituições e pontuando também que estes espaços de memória possuem intencionalidades cabendo ao educador selecionar as fontes que julgar necessárias e fazer a devida análise crítica.

2.3 ONU E UNESCO: ENTRE BALANÇOS E INDICAÇÕES

A educação sobre o Holocausto encontra-se também no setor educacional da UNESCO, com o objetivo de promover a paz mundial e evitar que genocídios e atrocidades aconteçam. Para a organização, prevenir genocídios e educar sobre direitos humanos requer que tenhamos sociedades engajadas na construção da resistência contra o ódio. Segundo documento da UNESCO (2017, p.4):

La educación constituye, de hecho, un elemento indispensable para fomentar un sentimiento de pertenencia a una humanidad común, y para capacitar a los alumnos de modo que lleguen a ser ciudadanos activos en la creación de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro. Ese es el espíritu de la educación para la ciudadanía mundial, un pilar de la Agenda de Educación 2030.

A UNESCO, instituição ligada à ONU, surge no período pós Segunda Guerra Mundial quando a preocupação para evitar novos genocídios nas proporções do Holocausto ocorresse, ou seja, atua também na prevenção de genocídios e atos violentos contra determinados grupos, sua atuação é mais ampla, este evento é um dos seus direcionamentos. O órgão em nível mundial busca formular políticas para introdução do ensino relativo ao Holocausto, como possibilidade de uma educação mais abrangente sobre genocídios e atrocidades nos sistemas educativos, nos planos de estudos e nos currículos escolares:

La historia del genocidio perpetrado durante la Segunda Guerra Mundial no pertenece solamente al pasado. Es una historia viva, que nos concierne a todos, cualesquiera que sean nuestras distintas procedências, culturas, religiones. Después del Holocausto se han producido otros genocídios em varios continentes. Cómo extraer mejores enseñanzas del pasado? (BOKOVA, UNESCO, 2012).

Percebe-se que a instituição tem como uma das bases de trabalho a educação direcionada aos direitos humanos e à cidadania. Com isso, a UNESCO enfatiza a importância de se trabalhar com o ensino referente ao Holocausto e genocídios na educação, a fim de que os jovens se tornem cidadãos globais responsáveis e conscientes, pois em um mundo globalizado, as transformações e notícias também caminham em ritmo acelerado, sendo urgente também educar a juventude para a paz.

Neste viés, as memórias dos povos judeus, ciganos e tantas vítimas do genocídio nazista dizem muito; é preciso trabalhar com as memórias e fontes do Holocausto seja em escala local, nacional ou mundial. E também a maneira como essas comunidades lidam com sua história tem impactos no seu presente e futuro (UNESCO, 2017).

Nessa tessitura que a ONU, em ações conjuntas com a UNESCO, entende que falar sobre o Holocausto e genocídios é um desafio para a educação: “Educar os alunos para identificar os perigos de preconceito e exclusão-individual, cultural ou institucional” (UNESCO, 2017, p. 14). Uma educação que elucida os alunos sobre as tendências que levaram aos piores crimes cometidos na história.

Acreditamos que a educação é um direito humano essencial, pensando nisso foi criado um planejamento educacional para 2030, que se destina a: “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”

(UNESCO, 2017, p. 3). Dentro dessa agenda educacional, existem diretrizes para que essa meta seja atingida até o ano de 2030, uma dessas diretrizes é a educação sobre o Holocausto.

Entendemos que esse trabalho de conscientização deve ser feito pensando em um nível mundial, visando promover a Educação para a Cidadania Global. Para levar uma educação que capacite jovens a assumirem uma posição ativa na sociedade em que vivem, entendendo os alunos como os responsáveis pela construção de um mundo, mais igual, tolerante e seguro. Para o UNESCO (2017, p.16):

O objetivo deste documento é fornecer orientação aos formuladores de políticas que buscam implementar ou fundamentar o estudo do Holocausto e, de maneira mais geral, o genocídio e as atrocidades em massa em seus sistemas educacionais. Ele descreve como e por que o ensino e aprendizagem sobre o Holocausto podem contribuir para a realização de prioridades políticas globais por meio da educação, incluindo a promoção de cidadania global, a promoção dos direitos humanos, o desenvolvimento de uma cultura de paz e prevenção do genocídio.

A educação sobre o Holocausto é promovida pela ONU, levando em consideração a resolução 60/7 de 2005 da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a “Lembrança do Holocausto”, em que os países membros devem: “desenvolver programas educacionais que instalem os ensinamentos do Holocausto nas gerações futuras, a fim de ajudar prevenir atos de genocídios no futuro” (UNESCO, 2017, p. 15). A resolução 34 C/61 (2007), na conferência Geral da Unesco pede que: “promova a lembrança do Holocausto por meio da educação e combata todas as formas de negação do Holocausto (UNESCO, 2017, p. 15).

Também que se combata com a educação, ondas negacionistas, comuns em diversos meios, sobretudo nas redes sociais, em que grupos que tentam minimizar ou negar os traumas do Holocausto. Esses compromissos ganharam ainda mais impacto após o genocídio de Ruanda²³(1994).

Sobre outros genocídios que aconteceram após o Holocausto, é relevante expor que no período que os julgamentos de Nuremberg²⁴aconteceram, ainda não havia sido empregado o conceito de genocídio, para designar os horrores cometidos pelos nazistas e seus aliados e nem

²³ Genocídio em Ruanda: Em apenas cem dias em 1994, cerca de 800 mil pessoas foram massacradas em Ruanda por extremistas étnicos hutus. Eles vitimaram membros da comunidade minoritária tutsi, assim como seus adversários políticos, independentemente da sua origem étnica (BBC NEWS, 2020).

²⁴ Julgamento de Nuremberg: “O mais conhecido dos julgamentos dos crimes da Segunda Guerra Mundial foi sediado na cidade de Nuremberg, na Alemanha, após o final da Segunda Guerra, e neles foram julgados os mais “importantes” criminosos de guerra alemães. As autoridades que haviam liderado o regime nazista foram julgadas perante o Tribunal Militar Internacional (IMT) por juízes da Grã-Bretanha, França, União Soviética e Estados Unidos. Vinte e dois importantes membros do regime alemão, considerados os maiores criminosos de guerra, foram julgados pelo IMT e condenados por conspiração, crimes contra a paz, crimes de guerra, e crimes contra a humanidade” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2021e).

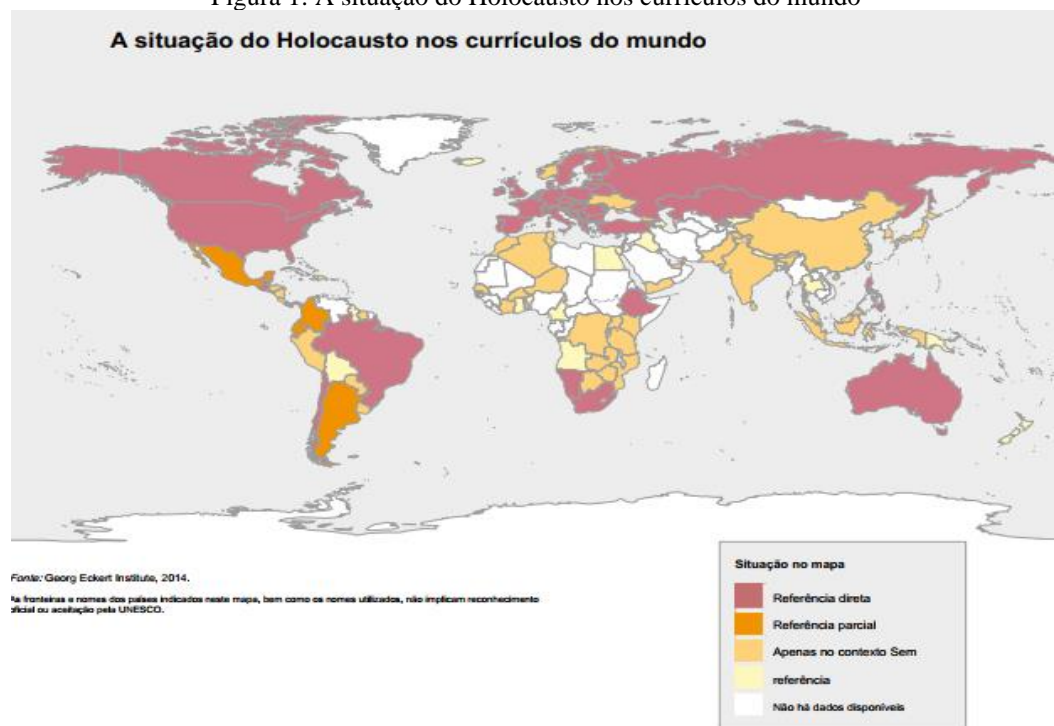
a outros crimes. Julgar um crime como sendo um genocídio aconteceu de fato décadas após, em 2 de setembro de 1998, durante a Corte Criminal Internacional para a Ruanda, dentro de um tribunal criado pela ONU, para julgar crimes de guerra naquele país; foi lá que foi proferida uma sentença de condenação por crime de genocídio, a primeira da história.

O condenado na ocasião foi Jean-Paul Akayesu, seu julgamento foi por ter supervisionado e também participado de ataques sangrentos contra a população de Taba, cidade de Ruanda em que Jean era prefeito. Testemunhas relatam que o prefeito incitava a população a cometer torturas, estupros e homicídios contra os tutsis²⁵.

A UNESCO traz um levantamento pertinente referente ao alcance da educação sobre o Holocausto no mundo. Apontando que 65 países mencionam o genocídio contra os judeus promovido pela Alemanha Nazista em seus currículos de história, estudos sociais e nas escolas de ensino médio (Figura 1).

Mostra também que outros 46 países tratam desse tema dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial e do partido Nazista (UNESCO 2017). Tem-se aqui que a referência aos judeus é sempre é mais forte do que outros grupos perseguidos pelo regime nazista.

Figura 1: A situação do Holocausto nos currículos do mundo



Fonte: UNESCO. George Eckert Institute, 2014

²⁵ “Os tutsis é o segundo maior grupo, ocupavam as camadas mais altas da região, pertenciam uma taxa média 14% da população (censo belga 33/34), os tutsis trabalhavam com gados e/ou trabalhos administrativos (em predominância, comparado aos hutus), era considerado os que tinham maior poder aquisitivo entre os banyarwandas. Embora traga essa descrição dos tutsis ocuparem as camadas mais altas da região e os hutus as camadas mais baixas, no ofício de 1999 do escritório do presidente da república de Ruanda” (SANTOS, 2019).

Ensinar e aprender sobre o Holocausto são iniciativas da instituição, que também pesquisa livros didáticos e currículos que abordam a temática. Isso tudo, não só em ambientes escolares, mas fora dele, como em instituições museológicas e de memória. Entendemos que os documentos e análises feitas pela UNESCO estão em consonância com o debate mundial do seu ensino, enxergando o proeminente papel da educação e da educação sobre os direitos humanos, para a promoção da paz.

Muitas pessoas e organizações ajudam e promovem ações de enfrentamento e colaboração contra massacres. O Museu Yad Vashem em Israel tem os “Justos entre as nações²⁶”, programa que reconhece os não-judeus em todo o mundo, que se engajaram e arriscaram suas vidas para resgatar os judeus dos nazistas.

Além de se preocupar com o ensino sobre o Holocausto se encaminha nos currículos, outro quesito analisado a partir dos documentos da UNESCO são os livros didáticos. É sabido que os livros didáticos circulam há várias décadas como o principal instrumento de ensino entre professores e alunos de todo o país, em determinadas situações, vai ser o livro didático o maior contato com a leitura que alunos tem em sua vida.

Assim, compreender como o ensino dessa temática está inserido nos livros didáticos é pertinente, ao passo que o livro didático é utilizado pelos alunos e professores e em muitos casos como a principal referência. Uma fonte divulgada pela UNESCO em 2015²⁷, que analisou 89 livros didáticos de 26 países a partir do ano 2000 e 272 currículos de 135 países, busca entender como o ensino desse evento está sendo compreendido ou não, nesses materiais.

O estudo revelou que mesmo com tantos esforços mundiais para manter viva a memória, alguns países sequer têm o ensino sobre Holocausto em seus currículos escolares. A exemplo de Palestina, Egito, Nova Zelândia, Tailândia e Iraque. Além disso, alguns países tratam o genocídio de maneira superficial, sem o compromisso de mostrar seus impactos, como exemplo, o Japão.

²⁶ “Sobre os Justos: Até agora, Yad Vashem reconheceu Righteous de 44 países e nacionalidades; há entre eles cristãos de todas as denominações e igrejas, muçulmanos e agnósticos, homens e mulheres de todas as idades; de todas as esferas da vida; camponeses altamente educados, bem como analfabetos; figuras públicas e marginais; moradores da cidade e agricultores dos cantos mais remotos da Europa; professores universitários, professores, médicos, clérigos, enfermeiras, diplomatas, trabalhadores não qualificados, servos, membros da resistência, policiais, pescadores, um diretor de zoológico, um dono de circo e muitos mais” (YAD VASHEM, 2020e).

²⁷ Esta publicação é um resumo do Instituto UNESCO / Georg Eckert, O status internacional da educação no Holocausto. Um mapeamento global de livros didáticos e currículos, Paris, Unesco, 2015.

Outra consideração é que mesmo em países em que seu ensino é obrigatório no currículo, como no Reino Unido, parte da população pesquisada desconhece diversas informações que o ensino sobre o Holocausto pode transmitir e fazer pensar. Para chegar a essa conclusão, o estudo entrevistou cerca de 8 mil alunos, o que equivale ao ensino médio britânico, quem fez a pesquisa foi a organização britânica: Centro para Educação sobre o Holocausto.

Muitos estudantes entendiam que por volta de dois milhões de judeus morreram e não seis milhões como as fontes mais confiáveis dizem. Ainda na pesquisa, quando os estudantes eram questionados sobre o que significa antissemitismo, somente 1/3 soube explicar o conceito de maneira satisfatória, com essa análise pode-se perceber como o ensino, visto de forma superficial e sem um objetivo claro, pode deixar brechas e informações desencontradas.

Não apenas este estudo da UNESCO descreve essa situação, mas outras pesquisas também²⁸. Lopes (2016) analisa a temática nos livros didáticos brasileiros e expõe que o na maioria dos manuais didáticos seu ensino está atrelado apenas ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Muitos inclusive colocam o Holocausto apenas em apêndices e notas, resumidos em textos de no máximo uma ou duas páginas, normalmente citando somente as mortes nos campos de concentração dos judeus e poucos fazem referências aos demais grupos vitimados pelos nazistas.

O estudo da UNESCO também revela que muitos manuais e currículos citam apenas os judeus como vítimas, outros referenciam os ciganos, mas os demais grupos perseguidos como os homossexuais, comunistas e testemunhas de Jeová raramente são mencionados. Existem também currículos que mencionam o ensino associado aos estudos dos direitos humanos, geralmente isso ocorre em países fora da Europa, como Argentina, Belize, Equador, México, Eslovênia, onde o ensino é citado nos currículos como “meios para outros fins” (UNESCO, 2015).

O currículo da Índia, por exemplo, não cita o evento histórico explicitamente, como consequência/ resultado da Segunda Guerra Mundial e do Nacional Socialismo. Nessa análise dos livros, na China, por exemplo, os termos Holocausto ou Shoah não são utilizados, mas sim a palavra genocídio, numa linguagem familiar aos seus leitores, já que os termos são mais comumente utilizados no ocidente. Já em Ruanda, por exemplo, os livros citam massacres/ atrocidades, aproximando do genocídio de 1994 no país.

²⁸ Outras informações: LOPES, Colfield Carol. O Holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros-realidades e alternativas, tese de mestrado, São Paulo, 2016.

Nos livros, além das divergências locais e nacionais, existe também a visão dos autores dos manuais ao abordar a temática do Holocausto. Desta forma, algumas das inquietações nas análises é o: “hitlercentrismo”, ou seja, colocar em Adolf Hitler toda a responsabilidade moral dos fatos, como se tudo fosse executado e pensando por ele, uma vingança pessoal; a vida dos judeus antes de 1933 e depois de 1945 raramente é citada, deixados no espaço de vítimas silenciosas.

Em conclusão entendemos que estudo da UNESCO faz pensar que: “[...] o Holocausto muitas vezes serve como modelo, paradigma ou medida para a apresentação de outras atrocidades, seguindo um processo de transferência de narrativa do Holocausto” (UNESCO, 2015, p. 8). Com isso, não se pode falar em unilateralidade do ensino sobre o Holocausto em escala global, mas de múltiplas narrativas que se sobrepõem e respondem a anseios locais, tanto das disputas na construção dos currículos e também nos manuais didáticos.

Analisando também a abordagem nos livros didáticos e nos currículos, o relatório da UNESCO e a pesquisa de Lopes (2016) fazem pensar que existem diferenças no ensino desse evento em cada país, mas que de maneira geral os judeus são as vítimas mais mencionadas e que o Holocausto ainda se encontra em muitos currículos e manuais apenas como um apêndice da Segunda Guerra.

2.4 ATUAÇÕES NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, ações importantes também são desenvolvidas para pensar a temática de genocídios, passados traumáticos e o Holocausto.

Na América Latina, o ensino referente ao Holocausto como fonte de questionamentos do presente pode ser pensando a partir da instauração de Comissões Nacionais da Verdade,²⁹ falando dessas memórias traumáticas de desaparecidos e mortos das ditaduras militares do Chile, Argentina e Brasil. Pontua-se aqui a importância de se falar sobre memórias traumáticas e genocídios, bem como da violação de direitos humanos.

²⁹ “Comissões da Verdade são criadas pelo Estado para investigar violações de Direitos Humanos ocorridas em um determinado período da história de um país. Normalmente ocorrem durante um período de transição política, como por exemplo após um regime autoritário. Os objetivos das Comissões da Verdade são analisar os contextos sociais e históricos nos quais se passaram os abusos e violações, esclarecer fatos que podem ter sido modificados ou escondidos pelo Estado e com essas informações, elaborar relatórios e recomendações, com sugestões de reformas institucionais e maneiras de reparação histórica” (POLITIZE!, 2019).

Nas décadas de 1980 e 1990 a ONU também instaura tribunais internacionais para julgar massacres e genocídios, como: o Apartheid na África do Sul, na Bósnia, no Kosovo durante sua desintegração da antiga Iugoslávia e em Ruanda (1994). Todos esses eventos revelam a importância de uma educação sobre passados traumáticos, criando “elos transnacionais”. É quando essas memórias traumáticas se tornam um tropos-universal, e que mesmo elas tendo uma dimensão globalizada, se adaptam às realidades e histórias de cada comunidade (HUYSSSEN, 2014).

Isso dito, tem-se que o ensino sobre o Holocausto não tem os mesmos impactos em todos os lugares, cada realidade seja local ou regional sugere um tipo de abordagem, seja mais estrita como na África do Sul pós-Apartheid ou uma relação menos associativa, como no Brasil. “Mais do que um indicador de um evento específico, então o Holocausto funcionaria como uma metáfora para outras histórias traumáticas e sua memória” (SCHINDEL, 2017, p. 140).

Na América Latina, a aprendizagem sobre o Holocausto pode lograr mais êxito quando associada a temas da realidade local e não sendo apenas transmissão de fatos históricos, que podem parecer distante dos alunos e do seu contexto social. Essa relação com o presente da comunidade ajuda a articular os ensinamentos do Holocausto com a sua própria experiência:

No caso da América Latina a educação sobre o Holocausto também não acontece no vácuo, mas em um vasto e complexo continente, onde diversas memórias e heranças culturais, nacionais e étnicas coexistem, se hibridizam ou competem entre si, onde ainda estão registrados, altos níveis de discriminação e racismo. É, portanto, impossível generalizar sobre a forma adequada de transmitir o conhecimento e a memória do Holocausto, uma vez que os contextos de recepção variam enormemente (ambientes rurais ou urbanos, níveis educacionais, classes sociais, identificações étnicas e culturais) (SCHINDEL, 2017, p. 154).

Estela Schindel (2017) comenta ainda que não se pode fazer generalizações de como o ensino sobre o Holocausto é percebido na América Latina. Há que se analisar as diferentes realidades, reconhecendo a diversidade, por ser tratar de regiões marcadas por preconceitos em vários âmbitos, muitos desses com heranças da exploração colonial, inserido assim uma pedagogia crítica da memória, quanto mais esses contextos forem pensados, mais a educação sobre o Holocausto terá campo fértil na América Latina (SCHINDEL, 2017).

Usar o Holocausto para comparações e associações é uma alternativa para seu ensino, ainda mais em um continente marcado pela escravidão e massacres contra populações ameríndias, como a América. Comparar não é o mesmo que igualar, isso não ameniza o Holocausto, pelo contrário, traz um diálogo entre memórias e histórias a partir do seu ensino, na incumbência de trazer luz a especificidades dos casos e resíduos carregados pelo tempo.

Fazendo esses diálogos, não se quer dizer que um evento foi maior ou menor que o outro, mas que fazer conexões pode levar os alunos a terem mais envolvimento emocional e crítico sobre sua própria realidade. O racismo estrutural no Brasil, por exemplo, é um evento em espaço e tempos diferentes do Holocausto, mas que pode trazer paralelos, diferenças e particularidades o Holocausto, como o preconceito contra certas etnias.

Muitas características do Holocausto, como a indústria da morte, o conhecimento científico e tecnológico a serviço da destruição em massa de um grupo, dentre outros aspectos, o tornam um referencial a ser utilizado no presente. “São precisamente essas características únicas que tornam o Holocausto um marco e um colapso civilizacional e nos permitem extrair de seu estudo lições para todo o mundo globalizado” (SCHINDEL, 2017, p. 155).

Para finalizar a importância dos programas educacionais sobre o Holocausto, a autora diz que se deve ter alguns cuidados como: contextualizar a educação sobre o Holocausto com as realidades de cada comunidade, evidenciando aproximações e distanciamentos históricos; confrontar discursos antissemitas que negam a gravidade do Holocausto; possibilitar o envolvimento emocional dos alunos com memórias e histórias próximas da sua realidade presente; dar lugar para comparações, paralelos e diferenças entre traumas coletivos ao longo da história e não hierarquizar os sofrimentos coletivos; e por fim, ir na direção das singularidades do Holocausto como colapso civilizacional que caminha para um sociedade mais humana (SCHINDEL, 2017).

Nessa tessitura analisa-se que a inserção do ensino sobre o Holocausto nos currículos da América Latina ainda caminha a passos lentos. Somente na Argentina a educação sobre o Holocausto é obrigatória nas escolas desde 2006 e o país também é o único da América Latina a integrar o IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance).

Ainda na América Latina, instituições se unem para preservar os ensinamentos do Holocausto, por meio da Rede LAES (Rede Latino-americana para o Ensino da Shoá). Essa rede se uniu com o objetivo de trabalhar a memória, a educação e a aprendizagem do Holocausto, o programa vai desenvolver atividades virtuais querendo a aproximação dos espaços educativos, instituições e do público de maneira geral.

O programa lançou um ciclo de palestras; em 11 de junho de 2020, o Museo de la Comunidad Judiá de Costa Rica promoveu a primeira palestra intitulada: “O caso da Costa Rica. Além disso a rede oferece um ciclo de palestras semanais chamado: “América Latina fala do Holocausto”. O objetivo seria entender as ações de cada país e como o seu ensino pode ser melhor trabalhando em cada uma dessas regiões latino-americanas.

Fazem parte da Rede LAES: O Museu do Holocausto de Curitiba, o Museo del Holocausto de Buenos Aires, O Museo de la Comunidad Judía de Costa Rica, o Centro de Ana Frank y Centro de Estudios del Holocausto da Guatemala, Museu interativo Judío de Chile, o Museo Memoria y Tolerancia de México, a Fundación Emet de Panamá, o Centro Educacional Holocausto y Humanidades, que integra o Museo Judío del Perú, e o Museo de la Shoá de Uruguay.

Mais um exemplo de trabalho educacional sobre o Holocausto é realizado pela Casa Anne Frank em Amsterdã, o museu abriu suas portas em 1960, trabalhando com a “memória exemplar” conceito de Todorov (2000). O museu entende a história da vida de Anne Frank, não apenas como símbolo do Holocausto, mas como símbolo da sociedade contemporânea. (CHYRIKINS, 2017).

Desde 1990 a Casa Anne Frank ³⁰desenvolve trabalhos no Brasil, inicialmente divulgando a história do Holocausto e de Anne Frank com uma exposição itinerante: “O mundo de Anne Frank” e “Anne Frank uma história atual”. Antes de estar no Brasil, as exposições foram para Argentina, Chile e Guatemala, visando auxiliar os professores e alunos a discutir sobre direitos humanos em seus países, além de traumas do seu passado.

A diretora educacional do museu, Mariela Chyrikins, diz que após o impacto das exposições itinerantes, as mesmas passaram a contar com painéis com conceitos recentes da história e temas contemporâneos, como o racismo. Trabalhando o conceito de educação por pares, onde a partir da história de Anne os jovens e crianças enxerguem em si mesmos e a sua realidade, tendo uma consciência da história passado/ presente.

Assume-se aqui que a educação por pares, faz com que os jovens consigam se identificar com situações vívidas por Anne, como a resistência, luta, denúncia, falta de humanidade. Não apenas para saber que elas existiram, mas para se tornarem ativos na luta contra a violação dos direitos humanos. “Esse é um eixo fundamental para trabalhar a educação no Holocausto e estabelecer pontos de contato, entre o passado e o presente, a partir de uma abordagem pedagógica dos direitos humanos” (CHYRIKINS, 2017)

Muitos jovens da América Latina, mesmo que não saibam muito sobre o Holocausto, já leram seu diário ou conhecem quem foi Anne Frank, por isso a instituição usa como ponto de partida a sua história. Assim, o museu utiliza na América Latina a concepção e educação por pares, interligando a história do Holocausto com a educação em direitos humanos, pretendo que

³⁰ Mais informações sobre a Casa Anne Frank no Brasil e seus projetos, no endereço: <http://ipbrasil.org/anne-frank.html>. Acesso em 21 nov 2020.

os jovens apliquem os princípios dos direitos humanos em sua própria realidade e defenda também o direito do próximo (CHYRIKINS, 2017).

Outra instituição que promove a educação sobre Holocausto é o Anne Frank Hub Brasil³¹, criada pelo Instituto Plataforma Brasil também segue a metodologia de ensino da Casa de Anne Frank em Amsterdã. A instituição realiza trabalhos educacionais em todo o país nas redes de ensino público e privada, segundo o site da instituição em 2019, foram feitas 208 ações, como exposições, visitas e intercâmbios culturais e rodas de diálogo, todos esses trabalhos contam com o protagonismo das Redes Jovens Anne Frank.

A instituição está alinhada com os 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), previsto no item Educação de Qualidade para Todos. A instituição reúne esforços para transformar a realidade por meio da educação e cultura, entre as exposições que são levadas as escolas estão: “Lendo e Escrevendo com Anne Frank”; “Deixa-me Ser Eu Mesmo”; “Anne Frank- Histórias que Ensinam Valores” e “Ciclo de atividades: História, Educação e Holocausto”.

2.5 ENSINO SOBRE O HOLOCAUSTO NO BRASIL

O relatório de 2015 publicado pela Unesco, ao analisar as abordagens didáticas do ensino do Holocausto, conclui que existe uma tendência nos manuais escolares brasileiros com destaque do compromisso da Organização das Nações Unidas em promover os direitos humanos no pós-Segunda Guerra. Ainda na análise dos currículos brasileiros, o país está descrito como um dos que fazem referência direta ao Holocausto.

A partir do relatório da Unesco concluiu-se que também no Brasil não se pode englobar de maneira geral e irrestrita como o ensino sobre o Holocausto se faz presente nas escolas. Pode-se analisar casos mais específicos em busca de um entendimento mais amplo, um dos esforços recentes está na aproximação da memória do Holocausto e a legislação de algumas cidades.

Nesse prisma, tem-se a aprovação por unanimidade pela Câmara Municipal de Porto Alegre, da Lei 10.965³², em setembro de 2010. A lei tornou obrigatório o ensino sobre o

³¹ Informações disponíveis em: <http://ipbrasil.org/anne-frank.html>. Acesso em 21 nov. 2020.

³² PORTO ALEGRE. Lei 10.965 de 18 de outubro de 2010. Obriga, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o Holocausto do povo judeu (LEIS MUNICIPAIS, 2020).

Holocausto pela rede municipal de educação, incumbindo para tanto, a disciplina de História como responsável pelo ensino e respeito ao genocídio judeu. A lei direciona que:

Lei Municipal 10.965/10: autoria, Valter Nagelstein.

Art. 1º Fica obrigatória, 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. (PORTO ALEGRE, 2010).

A Lei sobre o ensino do Holocausto foi a primeira no país, justificando-se pelos anseios de organizações judaicas de Porto Alegre, em manter viva a memória do Holocausto, o que explica o termo Holocausto associado diretamente e somente aos judeus, não fazendo referências a outros grupos. A região sul como um todo e o Rio Grande do Sul possuem um contingente grande de judeus, muitos dos quais vindos nas décadas de 1920 e 1930.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, foi sancionada em 9 de maio de 2011 a Lei nº-5267³³, a diferença para a Lei de Porto Alegre é que a ênfase vai para o Holocausto nazista, não especificando os judeus como em Porto Alegre: No Rio de Janeiro, a lei dispõe que:

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 da 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. (LEIS MUNICIPAIS, 2011).

Ambas as leis são de caráter municipal, o que reduz sua abrangência; o ponto positivo é que destina a temática do Holocausto a alunos do Ensino Fundamental I, (1º ao 5º ano), não limitando apenas ao 9º ano e ao Ensino Médio como prevê a BNCC. A lei do Rio de Janeiro possibilita falar não apenas dos judeus perseguidos pelo nazismo, mas de outros grupos e também faz referência à universalidade do Holocausto, como ponto de partida para se discutir outras maneiras de discriminação e intolerância.

Outra lei mais recente promulgada pela Assembleia Legislativa de Pernambuco proíbe o ensino sobre o holocausto a partir de uma abordagem negacionista e revisionista. A lei nº

³³ Lei nº 5267, de 9 de maio de 2011 (LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 2020).

1418/2020 é de autoria da deputada estadual Priscila Krause e é válida para todo o sistema de educação básica do estado de Pernambuco. O parecer do relator foi o seguinte:

Nesse aspecto, nos termos do art. 2º, a normativa estabelece o entendimento do Holocausto como “o genocídio ou assassinato em massa e crime de lesa-humanidade, identificado como uma ação sistemática de extermínio do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial, patrocinado pelo Estado Alemão Nazista entre os anos de 1939 e 1945 sob o controle de Adolf Hitler e do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, durante o qual cerca de 6 (seis) milhões de judeus perderam suas vidas”. A partir dos desígnios da Proposição, fica assegurado, nos termos do art. 3º, o ensino ou a abordagem disciplinar do Holocausto, dentro do currículo educacional, com o objetivo de informar e refletir com os discentes sobre os crimes de genocídio e de guerra, além das consequências das atitudes públicas de relativização ou negação de preconceitos direcionados a grupos de pessoas ou membros de grupos raciais, de cor, de religião, por descendência nacional ou étnica. Verifica-se que a iniciativa legislativa se coaduna à Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual veda qualquer limitação à liberdade ou aos direitos individuais por razões de “raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”, e ainda ao inciso III do art. 1º da Constituição Federal de 1988, que estabelece como fundamento a dignidade da pessoa humana, contribuindo para construção de uma sociedade livre, justa e solidária. (PERNAMBUCO, 2021).

A lei aprovada em agosto de 2021 confirma uma preocupação constante de muitos grupos da sociedade, que é o crescimento da disseminação de notícias negacionistas, sobretudo pelas redes sociais; a internet é um campo fértil para esses grupos espalharem falsas notícias, que tentam minimizar e até negar este genocídio. Como os jovens têm acesso ainda mais direto a tais notícias negacionistas, a escola como instituição de ensino deve garantir que elas sejam desmentidas e ensinar sobre o holocausto justamente para prevenir que elas continuem ganhando espaço.

CAPÍTULO 3

ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DOS MUSEUS

3.1 ENSINAR ATRAVÉS DE MUSEUS

Os museus são considerados lugares de memórias e de identidades, a utilização do seu acervo pode servir como meio para uma leitura crítica de um processo histórico como o Holocausto. O museu entendido como espaços dinâmicos pode atuar como instituição a serviço da sociedade e da educação, estabelecendo assim a intrínseca e necessária relação: escola/museu.

Para que escola e museu possam estabelecer uma relação pedagógica e histórica, ela não deve se encerrar com a visita ao espaço museal. Esse processo educativo deve ir além, colocando o aluno como protagonista nesta interação. “O museu não é lugar final, mas lugar de trânsito” (CARVALHO; PEREIRA, 2010), o museu é um espaço plural, cabendo ao professor traçar objetivos esperados com a visita.

Para isso, deve-se analisar seus usos e práticas com o Ensino de História e pensar possíveis caminhos lançando luz a uma História que fala sobre memórias e identidades e que tem nos espaços museológicos uma fonte de exploração para saberes e práticas. Sendo válido pensar sobre o conceito de memória ligado aos museus.

Os museus não são mais entendidos como o espaço das musas, como na sua origem grega, mas sim como campo de tensões e disputas, como lugares que, em suas tentativas de revisitar o passado, buscam laços com novas identidades. Os espaços museológicos ultrapassam sua condição colecionista tida nos antiquários, não tendo mais um significado linear e único.

Em concepções modernas, os museus assumem o status de instituição em constante transformação e com diferentes objetivos. Para Santos (2008, p.53), as ações que os museus desenvolvem fazem parte da concepção de museu e museologia, que a autora define como:

A instituição “museu não é um dado pronto, acabado”. É o resultado das ações humanas que o estão construindo ou reconstruindo a cada momento; portanto, é prática social, é parte do patrimônio cultural. A Museologia é processo. A ação museológica pode anteceder-se à existência objetiva do museu.

Ao longo da história, os museus assumem diversas intencionalidades, públicos e temáticas. Na modernidade, tais espaços tencionam para o público escolar, em muitos museus

a parcela principal de suas visitas são às escolas, “os museus falam para diferentes públicos, e de uma forma muito intensa, para os públicos escolares” (PEREIRA, 2007, p.12). O profícuo diálogo entre museologia e educação se constrói em meio a práticas educativas direcionadas, visto que o foco escolar não é o único dessas instituições, que recebem diferentes públicos todos os dias.

Para se pensar sobre esses locais na contemporaneidade é válido olhar como a relação dos museus e o ensino de história ganhou seus contornos atuais. A expansão do ensino no Brasil no início da República já mostrava a preocupação dos historiadores com o uso dos espaços para as aulas de história, como ferramenta entre o ensino e a cidadania, em tempos de construção de uma memória nacional desvinculada da monarquia imperial que governou o país até 1889.

No plano nacional, os objetos escolhidos faziam alusão a figuras nacionais, como Tiradentes, para simbolizar nossa emancipação política nacional. Uma educação da pátria com aspectos militares e políticos, para substituir o ensino pautado nas tradições religiosas e cristãs da monarquia.

Viana fala sobre duas perspectivas de instituições museológicas para o período, dos “museus de história”, com enfoque para o ensino da pátria e outra dos “museus regionais”, para se estabelecer uma unidade nacional em tempos de República.

Uma crítica a esses tipos de locais patrióticos é que eles seguiam uma ideologia que fazia dos seus objetos um ideário nacional. Transportando o aluno para um passado idealizado por meios de suas fontes, denotando as mesmas como portadores de uma verdade única, como se uma viagem ao passado fosse empreendida a partir dos objetos, como pontua Bittencourt (1990, p. 200):

A história da Pátria deveria exercer, nas “escolas populares”, a função específica de criar a imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação. A construção desse passado, com seus heróis e tradições homogeneizadores, foi disputada entre grupos políticos que se revezavam no poder, ou que estavam próximos a ele.

“Considera-se o processo educacional como responsável pela formação do cidadão, que deve reconhecer no seu patrimônio cultural um referencial para o exercício da cidadania” (SANTOS, 2008).

Para Ramos (2008), um dos grandes desafios atuais dos museus é justamente a interação com as escolas, estudantes e professores. Essa relação que dá sentido a tais espaços e os torna palco de conhecimento, pesquisa e o saber histórico.

Um dos grandes desafios que atualmente se colocam para os museus históricos é o modo pelo qual se deve atender uma demanda que, a cada dia, se torna mais volumosa: a visita dos estudantes. Se há o objetivo de construir saber histórico, é imprescindível pensar sobre o público em geral e, sobretudo, os visitantes das escolas. Desobrigando-se da promoção de atividades educativas com alunos e professores, o museu peca por omissão, anula-se como lugar de produção de conhecimento. (RAMOS, 2008, p.13)

O museu, visto na sua multiplicidade de funções, abarca também a relação com o público escolar da educação básica, seus professores e alunos, quando aproxima as atividades do currículo com as articuladas às instituições museológicas. Essas interações enriquecem o currículo da disciplina e ajudam na ampliação da consciência histórica dos alunos, quando nessas visitas aos museus, se problematiza o passado histórico de dada sociedade.

Com isso, é cada vez mais comum museus voltarem seus olhares ao público escolar, lançando programas educacionais que aproximam os dois espaços, da mesma maneira que a disciplina de história se destaca como uma das que mais atua em visitas a museus. O que nos leva a pensar em: Como ensinar história nos museus?

Em um mundo globalizado como o nosso, o leque de maneiras de ensinar se expande a múltiplas ferramentas, grande parte delas são ligadas à internet e a suas tecnologias, os próprios museus têm feito uso dessas novas tecnologias em seus espaços. O fato é que o papel do professor em meio a essas diversas linguagens é o de mediar e levar até os alunos recursos para a reflexão e discussão, sendo o museu umas dessas possíveis escolhas.

A museologia tem ganhado notoriedade ao passo que a vontade de memória tem levado cada vez mais as pessoas a esses espaços, junto com o crescimento no número dessas instituições. O problema reside no fato de entender esses lugares apenas como espaços contemplativos.

Segundo a legislação sobre museus,³⁴ esse crescimento se deve ao aperfeiçoamento do setor museológico nas últimas décadas. Para o instituto, esse crescimento foi impulsionado pelo aumento no número de museus, maior oferta de cursos superiores na área de museologia e um marco regulatório, a exemplo disso temos o IBRAM. (Legislação sobre museus, 2013). Segundo dados do IBRAM o número de instituições museológicas no Brasil ultrapassa os três mil³⁵.

³⁴ Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), e legislação correlata.

³⁵ Dados do IBRAM, disponível em <https://www.museus.gov.br/>. Acesso: 14 abr. 2020.

Outro dado da legislação sobre museus é que os museus se concentram nos grandes centros, é revelada ainda que o hábito de visitar os museus não é algo incorporado à sociedade como um todo, como expõe:

É inadmissível que, em pleno século XXI, quando os museus em todo o mundo passam a exercer importante papel na revitalização dos grandes centros urbanos, pouco mais de 5% dos brasileiros já tenham visitado uma exposição numa instituição museológica. (LEGISLAÇÃO SOBRE MUSEUS, 2013).

Dessa maneira são necessários muitos esforços para que todos os cidadãos possam ter acesso a esses espaços de memória, entendendo que a relação museu/escola é um caminho para aproximar e garantir o acesso à cultura para nossos jovens, ajudando a quebrar com paradigmas como: “museu é lugar de coisa velha”. Ainda falta muito para que em nosso país como um todo, sobretudo na educação, se alcance o entendimento do que é um museu de fato e suas funcionalidades, segundo o Conselho Internacional de Museus (Icom³⁶), museu é:

Um estabelecimento permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que coleciona, conserva, pesquisa, comunica e exhibe, para o estudo, a educação e o entendimento, a evidência material do homem e de seu meio ambiente. (ICOM, 2007).

Esses são problemas que precisam ser superadas em nosso país, bem como a necessidade de se ampliar e criar novas instituições museológicas, sobretudo em cidades periféricas e rurais, garantindo dessa forma o direito de todos, à cultura e a patrimônios materiais e imateriais.

Maria Margaret Lopes expõe outra discussão a respeito dos museus e escolas, ela cita a “desescolarização dos museus³⁷”. Para a autora os museus não pertencem diretamente ao domínio da educação, e sim da educação não-escolar; segundo Lopes, a preocupação de trazer os museus para o âmbito escolar remete à Escola Nova ³⁸a partir da década de 1930, quando essas instituições estariam a serviço dos espaços escolares, para suprir demandas que as escolas não tinham e nem davam conta.

Lopes ainda fala de todas as potencialidades que os museus possuem, dos esforços internacionais como os da Unesco, para a modernização desses espaços. Dizendo que a relação museu-escola deva acontecer no sentido de cooperação, como ponte entre pesquisa, público e

³⁶ Conselho Internacional de Museus, disponível em: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>.

³⁷ Artigo publicado na revista Educação e Sociedade. Nº 40, dezembro de 1991.

³⁸ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX (BRASIL ESCOLA, 2020).

alunos, em que o museu com e sem a escola trabalhe para a construção do conhecimento histórico, da nossa realidade e da consciência crítica (LOPES, 2008).

Com isso exposto, a desescolarização dos museus nesse viés de pensamento tem sentido; contudo, cabe ressaltar que muitas instituições museológicas da atualidade, e não só no Brasil, tem criado muitos esforços, a fim de despertar o interesse do público visitante, não somente do escolar. Entendemos também que o interesse em visitar os museus deva se iniciar na fase escolar e que, sim, esses espaços são muito enriquecedores para o andamento de um conteúdo escolar, sempre com parênteses para uma adequada preparação por parte dos professores, para o antes, durante e depois da visitação, já que o espaço museológico não é meramente ilustrativo e contemplativo, requer uma preparação e criação de sentido, histórico, social e cultural.

Museus e escolas precisam se fortalecer também na relação com a comunidade que os cerca, requerendo ações conjuntas entre esses espaços, com o compromisso educacional dos museus, tanto com o ensino formal como o informal. Visto que o ensino e o fazer pensar encontrado nos museus devam se direcionar tanto para alunos como a comunidade.

Os museus como um lugar de conhecimentos históricos e culturais que sirvam de referencial para a construção da cidadania, desenvolvimento social e cultural. “A museologia e o museu têm uma importância central nos contextos de reconstrução das nações, na busca de um mundo livre e equitativo” (SANTOS, 1997).

O museu reflete educação, carrega memórias, histórias, documentos, e com isso justifica-se e entende-se como necessária a interação museu/escola. O museu, como dito, assume diversas facetas ao longo da história, com diferentes objetivos e funcionalidades:

Na noção de tradição encontramos aquelas funções básicas dos museus, voltadas para a conservação de coleções, a documentação, a pesquisa histórica e específica, a comunicação, a educação, visando servir à sociedade e ao seu desenvolvimento. (STUDART, REVISTA MUSEU, 2019).

Na modernidade, os museus assumem uma função social, “o campo museológico é, portanto, um campo dialético, com visões em constante movimento e embate” (STUDART, 2019). Para Rizzi (1998, p. 1):

Visitar os museus e entrar em contato com seus espaços, propostas e exposições, propicia o exercício da cidadania ao permitir, no desenrolar da experiência da fruição da realidade musealizada o contato com temas relativos à natureza social, política, espiritual, científica e estética do ser humano.

Consideramos ainda que as instituições museológicas contribuem para a promoção dos direitos humanos, alinhados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e

também como zeladores e divulgadores do patrimônio cultural e natural das sociedades, levando ao diálogo intercultural entre os povos. Esses papéis se estendem a vários campos, não só o escolar. No século XXI, a necessidade de levar cultura e diversidade é recorrente, como propõe a UNESCO (2015):

Museus, como espaços para a transmissão cultural, diálogo intercultural, aprendizado, discussão e treinamento, desempenham também um importante papel na educação (formal, informal e continuada), na promoção da coesão social e do desenvolvimento sustentável. Os museus têm grande potencial para sensibilizar a opinião pública sobre o valor do patrimônio cultural e natural e sobre a responsabilidade de todos os cidadãos para contribuir com sua guarda e transmissão. Os museus apoiam também o desenvolvimento econômico, notadamente por meio das indústrias culturais e criativas e do turismo.

A educação então é uma das prioridades dos museus, tanto a educação formal ou informal, como também a continuada, trabalhando junto a escolas na promoção do aprendizado e das descobertas, fazendo uso de programas pedagógicos e educacionais a serviço de vários públicos. Ajudando assim na consciência, criatividade, conhecimento de seus patrimônios e nas questões de cunho social.

Tendo a dimensão dos múltiplos objetivos do museu, deve-se pensar agora em como ele contribui para o ensinar, sobretudo, no campo do ensino de história. O museu fala para diferentes públicos e com objetivos distintos, atentando aqui para discorrer como o espaço museal dialoga com os educadores das escolas e alunos, para então observar suas potencialidades educativas.

Num primeiro momento, o professor deve ter em mente qual diálogo ele busca fazer com o museu pretendido para visita; deve-se criar então sentidos à visita, pensando nos objetivos, interações e resultados esperados com a ida ao museu. Não se deve esperar que o espaço museológico substitua sua aula sobre determinada temática, ou que lá seus alunos encontrem todas as respostas.

O papel educacional do museu está justamente no diálogo e interação com seu público, ele não é espaço meramente contemplativo, nem depósito de objetos imóveis. O museu ganha vida justamente na relação com seu visitante: “Ele é um lugar vivo, em que emergem propostas, ações e uma pluralidade de significados produzidos pelos públicos em seus momentos de interação” (PEREIRA, 2007).

Obviamente que ele é criado e concebido com intenções, com vontade de memória, no caso dos museus do Holocausto, de um grupo específico, que são os judeus, como forma de preservar e propagar suas memórias. Contudo, o sentido que eles produzem estão na interação

com o público, as propostas pedagógicas de um museu buscam justamente atrair o público escolar.

Para Francisco Régis Lopes Ramos: “Não é possível descolar o museu da sala de aula” (RAMOS, 2004).

Assim, visitar um museu é uma atividade educativa. Ramos corrobora expondo que: “Ir ao espaço museológico implica necessariamente efetuar atividades educativas, questionamentos e maneiras, teoricamente fundamentadas, de aguçar a percepção para os objetos das exposições” (RAMOS, 2004).

Em sua obra “*A Danação do Objeto*” (2004), Ramos expõe que na modernidade, os objetos apresentados nos museus não são mais contemplativos ou para enaltecer grandes heróis, num ponto de vista educacional, visto que espaços ainda são criados com essas intenções. Na visitação, o objeto é percebido não no sentido de contemplação, mas sim de crítica reflexiva: “Para assumir seu caráter educativo, o museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico (RAMOS, 2004).

Essa visão de que os museus são espaços contemplativos deve ser desmistificada pelo professor, essa concepção errônea se prolifera quando a visitação é uma mera contemplação dos objetos expostos nos museus: “não se trata mais de visitar o passado, e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente” (RAMOS, 2004).

Saber então utilizar a linguagem museológica no sentido de criticidade, por parte do aluno, em relação ao passado e entendendo seu presente como mudança. Para Ramos (2004), o objeto deve ser interpretado, ou seja, lido, de forma que o visitante compreenda a história nesses objetos, e como eles se enquadram no contexto do que está exposto em determinado museu: “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21).

Como norteador desse pensamento, o educador Paulo Freire diz que ensinar e aprender se concebem pela leitura, de ler a palavra, de ler o mundo, visto que a leitura de mundo antecede inclusive a leitura da palavra. (FREIRE, 1993). Isso se torna algo entrecruzado, pois na leitura de palavras temos também leituras de mundo.

Desta maneira, pensando na leitura de objetos do museu, a ação educativa numa instituição museal, envolve personagens como o professor, monitores, alunos e os objetos. Não o objeto no sentido meramente físico, mas como um aparato para a memória e o pensar crítico dos alunos. Certamente também que a ida até o museu se torna um atrativo diferenciado para os estudantes, o contato mais próximo com objetos e documentos os incentiva a construir

suas próprias interrogações, questionamentos, entendimento da sociedade em que vivem e delimitação de suas questões históricas.

Ulpiano Menezes (1992) também entende que os museus se gestam na relação do visitante com os objetos da exposição. Vivemos cercados por objetos em nosso dia a dia, por todos os lados; contudo, é no museu que nosso olhar é direcionado para o conhecimento através do objeto, lá ele perde seu sentido de mercadoria, ou sua função primária e se torna documento histórico (MENESES, 1992).

O processo de ensino por meio do museu auxilia alunos na compreensão de um novo fazer, através da ação reflexiva, suscitando na visita a criatividade e a conexão do passado/presente. O museu então favorece a reflexão de tempo, em que o passado se evidencia pelo presente, observando com isso as permanências e mudanças nas sociedades.

Assim, o papel educativo desses espaços não escolares envolve também o falar sobre educação patrimonial, sugere pensar como esses espaços que falam de memórias ajudam a pensar sobre a preservação de patrimônios materiais e imateriais, levando a momentos reflexivos sobre cultura, identidade e senso crítico.

Outro caminho nessa relação é o aluno entender que o museu não é detentor de uma história oficial e inquestionável, mas um espaço aberto para levar ao diálogo, discussão e produção de conhecimento. “Se considerado como um fórum e não como um templo, o museu torna-se um lugar de confronto, experiências e debates” (RIZZI, 1998, p.2).

As experiências com passados musealizados concebem aos alunos um papel ativo durante a visita, primeiramente quando ele busca a compreensão literal da exposição e num segundo momento quando atribui novos significados.

São nas exposições e propostas educativas dos museus que muitas vezes, culturas e contextos históricos se evidenciam. Alguns pontos que contribuem para a valorização educativa da relação escola e o museu devem ser levados em consideração. Primeiro: sempre ter consciência de que os discursos dos museus não são neutros; segundo: analisar os artefatos/objetos da exposição, e na maior parte das vezes aprender por meio dos objetos-artefatos se gesta por meio do olhar, que Rizzi chama de exercício da apreciação³⁹ (RIZZI, 1998).

Ao analisar as exposições, os alunos se deparam também com as primeiras impressões sobre o museu, com o deslumbramento causado pela imponência ou estrutura da instituição

³⁹ O exercício de apreciação e seu ensino permitem que a dimensão intervalar da leitura desabroche. Permite que as pessoas entrem em contato com arte e cultura em um processo dialógico dinâmico e gerador. Permite a realização das potencialidades de cada um: autor, obra, mediador e fruidor (RIZZI, 1998).

museológica, esse é outro fator a ser explorado pelos professores. Muitos museus têm justamente esse intuito de fascinar seus visitantes, esse é um impacto criado pelo espaço museal.

O museu carrega então a potencialidade de fonte para a educação patrimonial, feita não somente entre os muros das escolas ou nos espaços museológicos, mas em todo o entorno do espaço geográfico onde o aluno convive. Para Ramos: “O que importa para o ensino de história não é “ir ao museu”, mas usar a pedagogia do objeto no museu e em muitos outros territórios” (RAMOS, 2004).

Após entender os movimentos reflexivos sobre os objetos/artefatos presentes no museu e sua ação educativa, outro horizonte sobre o caráter educativo dessas instituições é concebê-los como criadores e propulsores do pensamento e debate crítico. Uma crítica nesse aspecto é observar que museus e a educação patrimonial não podem ser colocados no sentido de consumo capitalista. Ramos (2004, p. 76-77) corrobora expondo:

O museu educativo não vem para confirmar o existente; sua tarefa consiste em refletir sobre o que somos e o que podemos ser. As vitrines do museu não podem ficar submetidas aos padrões de visibilidade das vitrines do comércio. A sedução do museu educativo não está na ordem do consumo capitalista- que promove o “culto ao patrimônio” -, mas sim na aventura de criar condições para o pensamento livre e, por isso mesmo, comprometido com alternativas diante da lógica perversa do mercado”.

Essa tessitura se gesta quando o poder público e instituições querem transformar museus e patrimônios históricos em investimento, principalmente para atrair turistas. Nesse aspecto que o museu perde seu sentido educativo e vira uma mercadoria em exposição, uma vitrine, como ocorre em shoppings e lojas. A historicidade do museu se perde, bem como o acesso livre a multiplicidade cultural e de memórias, por isso quando se trabalha em sala com museu é importante também falar com os alunos sobre educação patrimonial e sua importância.

Uma sociedade que não cuida e não preserva seus patrimônios está fadada ao esquecimento de sua historicidade. Pois é no diálogo com o passado que nos entendemos enquanto sociedade, nossa identidade, “se vamos apagando as marcas do pretérito, perdemos o potencial educativo de experimentar as diferenças temporais, de sentir a estética do tempo como forma de entender o que éramos, o que somos e o que podemos ser” (RAMOS, 2004).

Ainda na discussão sobre o papel educativo dos museus, a reflexão de sua relação com a memória é determinante. Como os espaços que celebram memórias também podem ser vistos como espaços que promovem a consciência histórica?

Menezes (1992) cita que os museus históricos caminharam da celebração à consciência histórica, esse processo se reforça na busca pela afirmação de identidades, na construção de

memórias: “A memória, assim, aparece como operação ideológica, formadora de imagem, representação de si próprio que reorganiza simbolicamente o universo das coisas e das relações e produz legitimações” (MENEZES, 1992).

A perspectiva dos museus modernos ultrapassa os paradigmas de um lugar voltado apenas para o passado, pois sujeitos do presente buscam eventos do passado para criar espaços que atendam a sua vontade de memória. Neste sentido que museus e memórias estão intrinsecamente ligados, sendo necessário pensar o conceito de memória e historicizá-lo, para entender essa relação museu/ memória.

Essa ligação se faz possível, pois o conceito de memória nas palavras de Pierre Nora (1993) está sempre vivo e atual em nossa sociedade.⁴⁰ A memória vem então das intenções de um grupo que quer a compreensão de esquecimentos, dinamizar isso com o coletivo, amparado em memórias.

O interesse de coletivização dessas memórias encontra um lugar comum nos espaços museológicos, em exposições e documentos. Os museus no contexto de mundo globalizado e na mundialização das informações exploram objetos, testemunhos, cultura material e imaterial, dando voz a essas memórias.

Na perspectiva moderna, esses espaços consolidam identidades para além de memórias nacionais e heróis mistificados, também celebram e enaltecem outros tipos de memórias. Ulpiano (1922) fala sobre a ascensão de debates acerca dessas memórias, que mostram conflitos, que servem para analisar fenômenos políticos, sociais e culturais:

O tema memória está em voga, hoje mais que nunca. Fala-se de memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da empresa, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Os movimentos de património cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. (MENESES, 1992, p.1)

Esse conceito de lugares de memória⁴¹ está inserido nos debates historiográficos franceses da década de 70 e 80⁴². Período em que objetos e sujeitos até então negligenciados, se tornam valorizados pelos estudos históricos. Em um momento em que a história nacional da França passa por revisionismos, permeados não só por tradições, mas por memórias, doravante silenciadas.

⁴⁰ Para Pierre Nora (Entre Memória e História: A problemática dos lugares, 1993, p.3): “{...} A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”.

⁴¹ NORA, 1993, p. 21.

⁴² Ver mais em: VIEIRA, Lopes Guilherme, Mosaico- Volume 8- número 12, 2017 p. 5)

Esse campo de debate na França é apenas um dos caminhos possíveis para se pensar a emergência sobre essas novas memórias. Visto que essa dimensão pode contribuir para explicar a repercussão que esses debates tiveram em nível global, em que a construção de uma memória nacional como o caso francês toma outros contornos, com o multiculturalismo e as disputas de memórias em um cenário mais geral.

Tudo isso pensando em consonância com o ensino de história, leva à reflexão de quais as contribuições essa relação museu/memória traz para o campo da História. Não se pretende fazer um mapeamento completo desse vasto debate, mas problematizar qual o impacto pedagógico e os possíveis caminhos com o ensino de história, num contexto de globalização que almeja uma aproximação cada vez mais clara entre museus e escola.

Os museus em suas múltiplas funções servem como legitimadores para evocar memórias. Isso ocorre por meio de seus acervos, ao construir uma representação de passado, fazendo uma seleção dos objetos e materiais expostos, esses são ressignificados e ganham novos sentidos e valores, que dentro do espaço museológico tem legitimidade, resultando na evocação de memórias.

Mais do que lembranças, os museus também trazem silenciamentos e esquecimentos. Construído por meio de discursos ideológicos, associados aos interesses dos grupos que organizam e produzem os seus acervos e exposições. Assim dentro de um museu, lembrar e esquecer são uma tônica que se faz notória em seus espaços que legitimam memórias.

Para Huyssen, os debates sobre a memória se intensificam na década de 80 do século XX, relacionados aos debates sobre o Holocausto, na medida em que se discutiam as possibilidades de se falar sobre o Holocausto de maneira globalizada.

Fala-se sobre muitas memórias, do Holocausto, das mulheres, dos negros. Toda essa vontade de memória encontra-se em casas de memórias, museus, acervos, lugares onde essas memórias são legitimadas. Tudo isso para Meneses (1992) é válido e necessário, uma vez que indicam caminhos importantes para o conhecimento de fenômenos históricos e políticos, que devem ser revisitados e analisados de maneira crítica.

O uso das memórias pelos museus encontra sua raiz com o passado, ele que fornece aos museus o arcabouço de objetos, fontes e significados. Contudo, esse passado, ou a construção dele, só encontra sentido pelo presente, para responder questões do presente, que a rememoração tem relevância, tudo a partir de anseios atuais. Personagens são convidados a exercer o seu dever de memória e elucidar fatos e dados que têm agora efeitos mais amplos,

que escapam do nacional e ganham amplitude global, em tempos midiáticos e de rápida circulação de informações.

Para Heymann: “o *dever de memória* seria não apenas o dever de manter vivo o passado, mas, fundamentalmente, a ideia de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram” (HEYMANN, 2006). A busca do reconhecimento pelo sofrimento de grupos leva a conjuntura social dos museus, sobretudo os históricos, locais mais abertos a falar sobre problemas, do que se tornarem espaços celebrativos.

Para Ulpiano (1992), “A memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos” (MENEZES, 1992). Assim, a ligação passado/presente tem na História e na busca por uma consciência histórica seu firmamento, mesmo que a vontade de memória de um grupo queira se afirmar, é necessário o suporte da História.⁴³

As memórias vêm da necessidade de grupos fazerem as mesmas serem evidenciadas, já que elas não se efetivam de forma natural. Para Nora (1993), “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos” (NORA, 1993).

É por isso que muitas amnésias históricas, antes silenciadas, lutam pelo seu reconhecimento, seja por meio dos museus ou outras formas de se fazerem notar. “Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los” (NORA, 1993).

Travam-se então lutas pelo reconhecimento, não apenas a busca pelos direitos humanos, mas também a disputa pelo reconhecimento histórico e cultural. O espaço nos discursos históricos, antes reservados aos grandes feitos e heróis nacionais, agora é disputado por novos grupos, os revisionismos e as lembranças têm essa tônica, um lugar comum de fala para quem já foi deixado de lado.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Paraná nos levam a pensar na relação do ensino de história com os museus e que ela deve fazer com que os alunos desenvolvam uma consciência histórica por meio de fontes. Recorrer ao uso de documentos e vestígios nas aulas, onde há intelectualidade dos educandos, os permita analisar a sociedade em que vive e tenha um posicionamento crítico:

⁴³ “A necessidade de memória é uma necessidade da História” (NORA, 1993, p. 8).

Entender tais aspectos possibilita que os alunos valorizem e contribuam para a preservação de documentos escritos, dos lugares de memória, como: museus, bibliotecas, acervos privados e públicos de fotografias, audiovisuais entre outros. Isso se dá pelo uso adequado dos locais de memória, pelo manuseio cuidadoso de documentos que podem constituir fontes de pesquisa ou pelo reconhecimento do trabalho feito pelos pesquisadores. A problematização desses documentos é que os transformam em fontes históricas. (PARANÁ, 2008, p 70)

A problematização desses documentos o faz adquirir o status de fonte, num trabalho feito por professores e alunos no processo de construção do conhecimento. O uso de fontes disponíveis nos museus amplia a noção do professor em seu trabalho como historiador, na produção do conhecimento feito nas pesquisas acadêmicas e também no espaço escolar.

Não se tem então um modelo único e acabado de museu, como também ele se faz diferente em cada região, como por exemplo, os museus europeus são diferentes dos museus americanos em vários aspectos, seja do público-alvo ou das maneiras como se organizam.

Ao se deixar claro essa função educativa dos museus e sua relação com as instituições de ensino, ele torna-se didático e contribui para o conhecimento histórico e o pensar memórias. O historiador deve estar atento às tensões que existem entre memória e história, na relação dos alunos com os objetos dos museus, a ação educativa e social deve ser despertada ao passo que o espectador seja capaz de criar sentidos e transformar a visita em algo real e passível de transformação e crítica.

3.2 ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DOS MUSEUS

O Holocausto tem como marca o fato de ser um ponto de interlocução para se debater outros genocídios, falar sobre direitos humanos ou a falta deles. Com isso, na atual conjuntura das sociedades, o Holocausto segue sendo um tema de grande relevância e marca um dos ápices de crimes perpetrados por um estado totalitário, como na perseguição a judeus e outros grupos, vítimas do regime nazista.

Dialogar sobre a história universal, a exemplo do Holocausto, contribui para os alunos refletirem sobre genocídios e os seus desdobramentos bem como, entender outros tipos de perseguições a determinados grupos que ainda se perpetuam. Falar sobre a temática insere os educados no cultivo da paz em nível mundial, na preservação e luta por direitos humanos e para impedir que outras atrocidades como está se repitam.

Além disso, as ramificações e marcas deixadas por regimes autoritários se encontram nas atuais conjunturas sociais, como no racismo, no autoritarismo e xenofobismo. A preservação de valores democráticos, bem como das instituições que garantem os direitos essenciais aos seres humanos, devem ser protegidas. Esses questionamentos surgem e se inserem na sala de aula em temáticas como o Holocausto.

A pertinência do tema não se esgotou; na atualidade, não é raro encontrar, principalmente na internet, os negadores do Holocausto, pessoas que mesmo com a grande quantidade de provas históricas e documentais, tentam negar ou minimizar as práticas nazistas. Ou ainda, os mais extremistas que ainda usam doutrinas nazistas para atacar judeus, negros e outros grupos.

O estudo sobre o Holocausto tem consigo o desafio ético de preservação dos direitos humanos, para transmitir valores primordiais às sociedades pós-modernas, a musealização do Holocausto envolve muitos fatores. Em sua dissertação, Daniela Vicedomine Coelho fala sobre as motivações da musealização do Holocausto:

As motivações para sua preservação envolvem, principalmente, homenagear as vítimas; mas também a reparação política; a reconciliação entre os criminosos e as vítimas; o estabelecimento da verdade e da justiça; a construção de uma memória coletiva sobre as vítimas do genocídio; e a promoção de valores morais e de defesa dos direitos humanos. Em outras palavras, a musealização do Holocausto traduz uma complexa ‘museologia de reconciliação’, na qual a memória histórica é preservada, buscando superar as dificuldades de representar a violência sofrida e de driblar a sua denegação. (COELHO, 2015).

A musealização do Holocausto vem para preservar a memória de um povo, ele deixa de ser um acontecimento local da Segunda Guerra para se tornar universal. Os museus que se disseminam no pós-guerra carregam essa função social e pedagógica de instruir e não permitir seu esquecimento, cumprindo a tarefa de levar as histórias de horrores e testemunhos das vítimas às atuais e próximas gerações.

A tarefa de preservar a memória do Holocausto é uma referência dos museus do Holocausto espalhados pelo mundo, incluindo o Brasil. “Para se tornarem fortes praticantes de direitos humanos, os museus devem conciliar seu passado com seus objetivos para o futuro” (GOMES, 2020). Essa preservação é feita por meio dos espaços físicos dessas instituições e por websites que possuem também uma função pedagógica e intrinsecamente ligada às escolas, servindo de ponte para o conhecimento e discussão do Holocausto.

“A vocação social e educativa dessa tipologia de museus e memoriais é legítima e extremamente importante na mobilização dos jovens e da sociedade como um todo para a construção de uma cultura de paz e de tolerância” (COELHO, 2015). Há que se recorrer principalmente à educação como mecanismo de disseminação da paz e respeito, já que com a globalização e a internet os negacionismos e falsas notícias continuam a se perpetuar, a linguagem museológica vem a serviço do conhecimento crítico-reflexivo.

3.3 MUSEUS DO HOLOCAUSTO

Primeiramente, de acordo com a Global Directory of Holocaust Museums, ⁴⁴existem hoje no mundo 64 museus voltados à temática do Holocausto dos judeus, ainda é possível ter outras informações como o número de telefone dessas instituições e os links para acesso direto aos websites dos museus.

O museu Yad Vashem fica localizado em Jerusalém, inaugurado em 1953, abrange uma área de mais de 17 hectares no Monte Hertzl. O complexo abrange: O Museu de História do Holocausto, Museu de Arte, Pavilhão de exposições, Centro de Aprendizagem, Sinagoga e o Centro visual. Segundo o site da instituição, eles possuem mais de 27 mil itens em exposição, a maioria doados pelos sobreviventes da tragédia e pelos seus familiares (YAD VASHEM, 2021a).

Pelo website do museu Yad Vashem é possível ter acesso ao ready print, que são arquivos digitais em alta resolução, disponibilizados pela instituição, que é indicado para ser impresso e montar sua própria exposição sobre o Holocausto, adequado para escolas e outros espaços. São diversas exposições, duas delas disponíveis em português, como “Anguise da Liberação⁴⁵” e “Shoah- Como isso era humanamente possível?”.⁴⁶

⁴⁴ Site disponível para consulta de telefones e links dos museus no mundo com temática do Holocausto judeu (ISRAEL SCIENCE AND TECHNOLOGY DIRECTORY, 2021).

⁴⁵ Esta exposição apresenta 11 obras que foram criadas imediatamente após a libertação e até 1947. A exposição tenta investigar como os sobreviventes reagiram à libertação através da arte. Quando a libertação finalmente chegou, os sobreviventes se viram divididos entre o desejo de voltar à vida e a necessidade de enfrentar a devastação e lamentar. Como o artista Jakob Zim declarou: “Eu vivo com a sombra e crio com a luz”. Suas palavras evocativas exemplificam que, para os sobreviventes, a escolha de pintar resumia seu abraço renovado pela vida. A exposição é baseada na Coleção de Arte Yad Vashem. O tema principal da exposição é composto pelas obras e pela história pessoal de cada uma delas (YAD VASHEM, 2021a).

⁴⁶ A exposição trata dos principais aspectos históricos do Holocausto, começando com a vida judaica na Europa pré-Holocausto e terminando com a libertação dos campos de concentração e extermínio nazistas em todo o continente e o notável retorno à vida dos sobreviventes. Os painéis apresentam textos explicativos, intercalados

A Aliança Internacional para a memória do Holocausto (IHRA) reúne governos de mais de 40 países e foi fundada em 1998 para promover a educação, pesquisa e memória do Holocausto. A instituição se preocupa com as distorções feitas sobre o Holocausto e também entende a educação como ferramenta para combater esses negacionismos: “A educação foi e continua sendo a pedra angular do trabalho da IHRA para garantir que a memória do Holocausto nunca seja esquecida”. (IHRA, 2019).

Para a instituição por que se deve ensinar o holocausto no século XXI?

Além de equipar os alunos com o conhecimento sobre um evento que desafia fundamentalmente os valores humanos, ensinar e aprender sobre o Holocausto dá aos alunos a oportunidade de compreender alguns dos mecanismos e processos que levam ao genocídio e as escolhas que as pessoas fizeram para acelerar, aceitar ou resistir ao processo de perseguição e assassinato, reconhecendo que as escolhas às vezes eram feitas em circunstâncias extremas. (IHRA, 2019, tradução nossa).

3.4 O MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA

Uma das referências do ensino sobre Holocausto no Brasil é o Museu do Holocausto de Curitiba, o primeiro do Brasil direcionado especificamente a falar sobre o Holocausto e que foi inaugurado em 20 de novembro de 2011. Na presente seção, se contextualiza a importância da instituição em seu trabalho educacional com o ensino sobre o Holocausto e posteriormente o museu como instituição ligada a memória do Holocausto.

O Museu do Holocausto de Curitiba surge como iniciativa do empresário Miguel Krigsner⁴⁷ que preside a Associação Casa da Cultura Beit Yaacov. Sua descendência judia explica a idealização de um museu voltado a esta temática. Seus pais de origem polonesa-judia fugiram da Alemanha nazista antes da Segunda Guerra, buscando refúgio primeiramente na Bolívia; foi lá que eles se conheceram e mais tarde se casaram, vindo com seu filho Miguel, em 1961 para o Brasil, precisamente para Curitiba.

Além da associação de Miguel, a comunidade Israelita de Curitiba apoiou a idealização do museu, que passou a integrar o “complexo arquitetônico, que compreende as sedes do CIP, da Escola Israelita Brasileira Salomão e da nova Sinagoga Beit Yaacov”. (COELHO, 2015).

com histórias pessoais das vítimas, citações, fotografias originais e imagens de artefatos relevantes. (YAD VASHEM, 2021a).

⁴⁷ Miguel Gellert Krigsner é o fundador e idealizador da rede O Boticário. Ele nasceu em La Paz, na Bolívia, em 9 de janeiro de 1950. Junto ao pai e a mãe, Miguel Gellert Krigsner mudou com a família para o Brasil quando tinha 11 anos de idade. Eles estabeleceram residência em Curitiba, no Paraná. Miguel Krigsner é graduado em farmácia e bioquímica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Concluiu o curso em 1975 (SUNO, 2021).

O Museu em Curitiba começou a receber visitas pré-agendadas a partir de fevereiro de 2012, seu edifício está localizado na Rua Coronel Agostinho Macedo, no bairro do Bom Retiro, 248, em Curitiba-Paraná. O até hoje coordenador geral da instituição Carlos Reiss⁴⁸ disse em entrevista que inicialmente foram gastos na estrutura externa do museu cerca de 1 milhão de reais. Nesse mesmo dia, Miguel o idealizador, falou sobre os objetivos da instituição:

“Não temos a intenção de julgar ou criticar, mas sim de levantar a questão e trazer consciência maior sobre o tema para, principalmente, evitar que volte a acontecer. A grande missão do museu é trazer a questão da tolerância. Tratamos da discriminação, da intolerância, alertando para o que pode acontecer não só contra judeus. Veja-se a diferença de salários, no Brasil, entre brancos, negros, pardos e indígenas. Somos um país que sempre primou pelo acolhimento e a igualdade. Por isso, não podemos correr o risco que de importar conflitos que existem lá fora”, afirmou Krigsner. (MARTINS, 2011).

Parte do trabalho educacional da instituição pode ser visto através das mídias sociais da instituição. Um dos trabalhos educativos que o museu realiza é um grupo voltado para professores e profissionais da educação, trazendo referências pedagógicas e artigos sobre a temática do Holocausto; o grupo está disponível pela rede social Facebook, intitulado: “Educação- Holocausto e Direitos Humanos”.

Atualmente, os cursos disponíveis para professores são: “Histórias do Antissemitismo no ocidente: 2400 anos de ódio, intolerância e perseguição”; “Sob os olhos do cinema: República de Weimar e a máquina ideológica nazista”; e o Seminário de capacitação para professores e educadores de educação infantil ao ensino médio: Por que, o que e como ensinar o Holocausto em sala de aula”.

Como material para educadores o museu oferece: “Nossa Luta: a perseguição aos negros durante o Holocausto”. O material educativo é voltado para professores do Ensino Médio e foi lançado em 2017, é projeto desenvolvido em parceria com clínica de Direitos Humanos da PUCPR e o Centro Cultural Humaita: “Ele reforça a necessidade de se olhar a Shoá como um evento histórico universal, dialogando com a sociedade e transmitindo lições baseadas em princípios éticos” (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2020). Os cursos e matérias são encontrados no site oficial do museu. O material lançado em 2017 deu origem a uma exposição itinerante com seu nome, inaugurada em 2020 pelo museu em Curitiba.

⁴⁸ Coordenador Geral do Museu do Holocausto de Curitiba. Responsável pela elaboração e execução do projeto pedagógico, treinamento de monitores para as exposições permanentes e temporárias/temáticas e itinerantes. Supervisão na produção de material pedagógico e de divulgação. Formado em Geopolítica e Relações Internacionais pela UTP e Comunicação Social pela UFMG. Fonte: LinkedIn. Acesso em: 16/02/2021.

No Facebook o museu possui um grupo com conteúdo especial para o ensino do Holocausto, semanalmente o setor pedagógico da instituição museológica disponibiliza materiais para o ensino do Holocausto. São indicações de filmes, artigos, textos, livros e atividades para serem desenvolvidas por professores em sala de aula, o grupo se chama: “Educação: Holocausto e Direitos Humanos”, que conta no período da presente pesquisa com cerca de 900 participantes de todo o Brasil.

Outra rede social do museu é o canal no Youtube, nela o museu disponibiliza diversos vídeos, reportagens, aulas, entrevistas e debates sobre o ensino do Holocausto e muitos outros temas ligados ao Shoá. A instituição possui também várias exposições temporárias e itinerantes que estão disponíveis para empréstimos, sendo possível professores e instituições escolares solicitarem seu empréstimo, segundo o museu, existem 10 exposições: “[...] que têm o objetivo de engajar novos públicos e apresentar, de maneira interativa, temas relativos a Shoá, ao preconceito, à resiliência e aos Direitos Humanos” (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2020).

Além do grupo no *Facebook*, outras mídias como o *Instagram* e *TikTok* são utilizadas para divulgar a instituição e propostas para o trabalho com o Holocausto; cada uma dessas mídias possui um foco. Uma justificativa é que o público jovem está muito presente nesses espaços virtuais. Também durante a pandemia, o museu promoveu diversas *lives* e transmissões com convidados, as webinars se direcionavam ao debate e reflexões sobre as temáticas atuais que giram em torno do Holocausto, como direitos humanos, luta contra preconceito e injustiças sociais.

Ainda nesse sentido, todos os anos o museu desenvolve cursos de formação para profissionais da educação. Em 2020/2021, o curso ofertado de forma presencial inicialmente, e com término de forma remota, em razão da pandemia, foi: “Propostas pedagógicas para o trabalho com o Holocausto em sala de aula”. Utilizando todos esses meios de comunicação e interação com o público o museu pretende:

Por meio desse conjunto de ações, o Museu busca se constituir num espaço dinâmico de discussão e aprofundamento de temas relacionados à memória e à história do Holocausto; de reflexão sobre as dinâmicas dos processos históricos e atuais do preconceito, racismo, discriminação e intolerância no mundo; e de promoção de valores universais fundamentados na tolerância, igualdade e respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, procura inspirar seus visitantes a serem mais engajados no presente e alertá-los sobre sua responsabilidade por um futuro socialmente justo. (COELHO, 2015, p. 208).

Em entrevista para a presente pesquisa (Apêndice 1), a coordenadora pedagógica da instituição Denise Weishof, falou sobre a participação dos professores nos programas desenvolvidos pelo museu:

As ações relacionadas à formação de professores ainda são recentes, porém, as primeiras experiências foram muito significativas e importantes. Existem dois tipos de formação: o museu fornece a capacitação e os professores se inscrevem, e a possibilidade de o convite vir da instituição ou de alguma mantenedora. Esperamos que a procura por programas de formação cresça cada vez mais, para mostrarmos as inúmeras possibilidades de trabalho com este tema. (WEISHOF, 2021).

Denise comentou também que ainda não existem parcerias entre o museu e a SEED-PR; relata que já houve iniciativas pontuais, como em eventos e exposições, tanto com a prefeitura como com o governo do estado, e ainda cita que recentemente houve o estreitamento de laços com a Secretária Municipal de Educação de Curitiba. Disse também na entrevista que não existem diferenças de participação entre as escolas públicas e privadas, nos cursos de formação e também na visitação ao museu, ou seja, alunos oriundos de escolas públicas e privadas têm o mesmo tratamento e direcionamento nas exposições.

Ao ser questionada sobre o momento atual no qual se proliferam discursos de ódio e ondas negacionistas, Denise destacou como a equipe pedagógica do museu trabalha com as escolas neste sentido, para ela:

Nunca foi tão importante estudar sobre o Holocausto nos dias de hoje. Tanto a escola quanto o museu são terrenos férteis para incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre o momento atual. Uma das maneiras de levarmos à reflexão do que acontece hoje, é justamente conhecer a História e aprender com ela. (WEISHOF, 2021)

Finalizando a entrevista ela também fala se a instituição pretende lançar novos programas de formação para professores:

Sim, inclusive, desde que iniciamos o trabalho remoto, no início de 2020, nossas ações estão voltadas para a ampliação de atividades e possibilidades ligadas a informação e formação. Para este ano, por celebrarmos 10 anos do Museu, surgirão propostas que serão marcos importantes. (WEISHOF, 2021).

O museu conta também com uma exposição de longa duração: “A expografia desenvolve a temática central do Holocausto por meio de uma narrativa cronológica, a partir de um percurso expositivo composto por três espaços de introdução ao tema ('Área externa', 'A Vida Plena Judaica' e 'Ruptura') e sete núcleos temáticos”. (COELHO, 2015, p. 166). A

exposição é ambientada em um percurso não linear e tortuoso, simbolizando a difícil vida das vítimas do Holocausto. O circuito expositivo do museu é dividido dessa forma:

- A- A Vida Plena Judaica
- B- Rupturas
- C- A Alemanha Nazista e os Judeus
- D- A Segunda Guerra Mundial
- E- O Avanço da Ocupação Nazista no Leste Europeu
- F- O Campo de Extermínio e a Indústria da Morte
- G- Resistência e Salvamento
- H- As Marchas da Morte
- I- Sherit Hapleitá/ O Retorno à Vida.

(Museu do Holocausto de Curitiba. Panfleto da Associação de Cultura Beit Yaacov, entregue durante visita ao museu).

O espaço museológico se utiliza de luzes em tons mais escuros em sua comunicação visual, cada núcleo possui uma trilha sonora para criar um ambiente mais emotivo, fazendo alusão ao sofrimento das vítimas. Alguns dos recursos tecnológicos do museu são os monitores que apresentam minidocumentários; em um dos espaços existem telefones antigos onde é possível ouvir história de sobreviventes e pessoas que ajudaram a salvar judeus da morte, como Oscar Schindler⁴⁹ (Figura 2).

Figura 2: O Museu do Holocausto de Curitiba



Fonte: *Fanpage* do Museu do Holocausto de Curitiba, 2020- Foto/divulgação

⁴⁹ Ver mais sobre Oscar Schindler na obra: A Lista de Schindler, escrito por Thomas Keneally (1993).

A entrevista completa com os profissionais responsáveis pela parte pedagógica do Museu de Curitiba e também a entrevista com seu Coordenador geral: Carlos Reiss se encontra disponível nos anexos da pesquisa.

Buscamos apresentar nessa seção uma visão geral da história e organização do museu em Curitiba. Como a maioria dos museus, ele foi concebido e é gestado a partir de intencionalidades, sobretudo, a de preservar a memória de determinado grupo, neste caso aqui dos judeus e sua comunidade que se fazem presentes em Curitiba-PR.

CAPÍTULO 4

UMA PROPOSTA DE VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA.

4.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

Primeiramente a visita ao Museu do Holocausto de Curitiba se justifica levando em consideração o uso educativo do museu. O primeiro museu do Holocausto no Brasil serve também como alerta para a atual e novas gerações sobre os perigos da intolerância, violência e racismo, observados nos quatro pilares da instituição que são: memória, documentação, educação e pesquisa.

Outra questão é pensar que a maior parte dos sobreviventes da tragédia já faleceram ou estão em idade avançada; desta forma, nossa geração tem essa “missão” de ouvir esses relatos em primeira pessoa e levar a memória do holocausto para as próximas gerações.

Preservar a memória do Holocausto proporciona o contato direto com diversas fontes documentais, objetos e depoimentos dos sobreviventes. Esse trabalho de preservação da memória do Holocausto é um dos pilares das instituições museológicas e ferramenta para os professores potencializarem a temática em suas aulas, ajudando a criar sentidos e aproximar os alunos desse evento histórico e os ensinamentos que ele acarreta.

Através da construção da memória do holocausto, o museu em Curitiba mostra a desumanização empreendida pelos nazistas e seus apoiadores e em contrapartida humaniza as vítimas da tragédia. O foco é na palavra vida, dando um rosto às vítimas, contando histórias específicas, para pensarmos além do emblemático número de seis milhões de judeus, ou no total de mortos no genocídio e perceber que esses números trazem rostos, histórias de vida que foram interrompidas, mas podem ajudar a pensar nossa própria história.

Outra significação do MHC é que durante e após o segundo conflito mundial, parte da comunidade judaica veio para o Brasil. Muitos deles se instalaram na cidade de Curitiba e no estado do Paraná como um todo. Antes mesmo do período do Holocausto, a cidade de Curitiba já possuía uma vida religiosa e cultural judaica bem ativa, “Na casa de Max Rosenmann. Max tornou-se uma figura de referência para a preservação da comunidade israelita local, ao promover a fundação da União Israelita do Paraná em 1913” (COELHO, 2015, p. 158).

No geral a história de migração⁵⁰ do povo judeu é marcada por perseguições, guerras e muito preconceito. Na atualidade, a Comunidade Judaica Paranaense conta com aproximadamente 1000 famílias, que em sua maioria vivem em Curitiba (FEDERAÇÃO ISRAELITA DO PARANÁ, 2021). Em 1956 foi fundada no Paraná a B'nai B'rith (B'NAI B'RITH, 2020), que atua nas áreas de beneficência, direitos humanos, social e cultural através da loja Chaim Weizmann. No Brasil atua desde 1932⁵¹ com diversos programas voltados à justiça social.

Em Curitiba o (CIP), Centro Israelita Paranaense data que a chegada dos primeiros imigrantes israelitas ocorreu em 1889:

A Kehilá do Paraná- Comunidade Israelita do Paraná- começou sua história há mais de 120 anos, quando, em 1889, os primeiros imigrantes judeus chegaram ao estado vindos da Europa. A primeira manifestação de estrutura comunitária foi em 1913. Atualmente, a comunidade concentra diversas entidades judaicas em um único espaço físico- O Centro Israelita do Paraná-, em um tripé formado pela Educação (Escola Israelita), Religião (Sinagoga) e Vida Comunitária (o Clube e as Entidades), reunindo cerca de 1.000 famílias, principalmente em Curitiba. (KEHILÁ PARANÁ, 2021).

Nas falas dessas instituições a palavra “homenagear” é recorrente o que denota uma vontade de memória ao se criar um museu especificamente destinado a temática do Holocausto em Curitiba, haja visto a presença da comunidade judaica na região e que a instituição é iniciativa de membros judaicos. Mesmo o museu referenciando outros grupos além dos judeus, as fontes e a grande maioria dos núcleos expositivos retratam os judeus no Holocausto, daí a preferência pelo termo Shoá que é uma designação que os grupos judaicos usam para se referir ao genocídio.

O museu conta histórias de vítimas e sobreviventes que possuem ligação direta com nosso país e com o Estado do Paraná:

A criação deste museu, dedicado ao tema da perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, presta homenagem às vítimas e aos sobreviventes do Holocausto, bem como seus familiares e àqueles considerados “justos entre as nações” pessoas que colaboraram para salvar a vida dos perseguidos. Não obstante, a homenagem vai além- estende-se a todas as vítimas do extermínio em massa, incluindo os extermínios por divergência política, social e religiosa. (Museu do Holocausto de Curitiba. Panfleto da Associação de Cultura Beit Yaacov, entregue durante visitaçao ao museu/ material de divulgação).

⁵⁰ No Brasil temos o registro da presença dos judeus desde o século XVII, e especificamente no Paraná os primeiros judeus chegaram por volta de 1880. Segundo pesquisas, eles eram oriundos da Galícia Austríaca, com cinco homens e três mulheres da família Flacks, e dois irmãos da família Rosenmann. Eles se estabeleceram na recém criada colônia agrícola de Tomás Coelho, hoje Barigui. (FEDERAÇÃO ISRAELITA DO PARANÁ, 2021).

⁵¹ Desde sua criação em 1932, a B'nai B'rith do Brasil desenvolve diversos programas de acordo com o conceito judaico de Justiça Social, Tzedaká, entende como parte integrante dos Direitos Humanos, todas as ações que favoreçam a inclusão social, tais como cuidar da visão de alunos de periferia sem recursos; ao idoso o direito ao lazer e à confraternização e às crianças a possibilidade de brincar (B'NAI B'RITH, 2020).

Inicialmente, parte do acervo foi doação de diversas instituições com a mesma temática espalhadas pelo mundo, desde sua inauguração, muitos objetos e novas exposições temporárias e definitivas passaram a figurar no espaço museológico, assim como trabalhos desenvolvidos fora dos muros do museu. Desde sua fundação o coordenador Carlos Reiss pontuava que o museu também seria um espaço pedagógico, em contato direto com as escolas e funções educativas.

Segundo dados divulgados em folders entregues durante a visita, o museu recebe semanalmente, (antes da pandemia), cerca de 700 pessoas, entre adultos, e alunos de escolas públicas e privadas. “A exposição permanente do Museu possuiu 56 objetos expostos e aproximadamente 300 fotos e vídeos”. Então o museu define que:

Mostra os acontecimentos do Holocausto através de histórias de vítimas que possuem ligação com o Brasil ou Paraná. Trata-se de uma ferramenta contra a desumanização nazista, humanizando as vítimas e ressaltando a “vida”. Também destaca a luta contra a intolerância, o ódio, a discriminação, o racismo e o bullying, tão relevante atualmente. (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2021).

4.2 A ESCOLA E ALUNOS ENVOLVIDOS

Primeiramente é preciso conhecer o itinerário da instituição, o museu recebe apenas visitas agendadas com antecedência, por isso cabe ao professor marcar uma data, que possa coincidir com o período em que o debate do conteúdo é feito em sala de aula ou melhor se adeque ao seu objetivo educativo. Esse agendamento é feito pelo website da instituição⁵²; antes disso é necessário fazer um rápido cadastro para obter seu login de acesso, a acessibilidade e comandos do website são simples e o único dia da semana que a instituição não recebe visitas é nos sábados.

Em seguida é preciso pensar na quantidade de alunos que vai participar da visita, podendo contar com no máximo 45 pessoas. Ainda no agendamento é preciso fazer o cadastramento de cada um dos alunos da visita, com nome e telefone dos mesmos, um parêntese apontado no agendamento é que somente alunos maiores de 12 anos podem fazer a visita, com

⁵² <https://agenda.museudoholocausto.org.br/>

essa restrição, alunos que ainda não estão no Ensino Fundamental II, não podem fazer a visita, visto que tradicionalmente alunos do 9º ano estão na faixa etária permitida.

A restrição da idade para doze anos abrange justamente o período escolar em que o currículo insere o ensino sobre o Holocausto, bem como na BNCC. O Holocausto é entendido com um tema sensível na História e também o museu compreende que os relatos presentes em suas exposições devem respeitar essa faixa etária, por envolver genocídios, traumas e morte.

Isso tudo para a visitação ao museu, cabendo a ressalva de que a temática e o pensar sobre holocausto podem ser adaptados aos outros níveis de ensino e idade escolar, como no ensino fundamental I. Existem museus e instituições que possuem sugestões de trabalho sobre o holocausto para alunos com menos de 12 anos, o próprio setor pedagógico do museu sugere atividades voltadas a esse público escolar nas mídias sociais da instituição, embora não permita a entrada dessas faixas etárias.

Todas as visitas guiadas ou não de grupos escolares são totalmente gratuitas. A recomendação é escolher a visita guiada, os monitores acompanham os alunos durante todo o trajeto do museu, desde a recepção.

Afim de criar sentido prático à pesquisa, agora em primeira pessoa, farei meu relato e refletirei sobre a experiência de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba no ano de 2019, com os alunos do Colégio São José, localizado na cidade de Prudentópolis- Paraná. Os alunos deste colégio privado e confessional que fizeram a visita estavam no 9º ano do ensino fundamental II.

Esse relato pessoal vem ao encontro das múltiplas possibilidades que a relação entre as instituições museológicas e as escolas podem oferecer. Lecionar em uma escola do interior do estado, onde muitos alunos raramente têm contato cultural com museus e teatros potencializa a visitação ao museu, visto que o simples ato de sair dos muros da escola e continuar pensando em educação já desperta nos alunos um interesse diferenciado.

Como professor de História deste Colégio desde 2014, já efetuei muitas visitas a museus, sobretudo os da capital do Estado, Curitiba, pois a cidade concentra grande número de museus. A exemplo, o Museu Oscar Niemeyer⁵³, o Museu Egípcio e Rosacruz e o Museu

⁵³ O Museu Oscar Niemeyer (MON), localizado em Curitiba (PR), abriga referenciais importantes da produção artística nacional e internacional, com aproximadamente 7 mil obras nas áreas de artes visuais, arquitetura e design. É considerado o maior museu de arte da América Latina, com um espaço de cerca de 35 mil metros quadrados de área para exposições. Inaugurado em 22 de novembro de 2002, o projeto é de autoria do reconhecido arquiteto brasileiro que leva seu nome. O Museu Oscar Niemeyer já realizou ao longo deste período cerca de 350 mostras nacionais, internacionais e itinerantes. Com um total de 12 salas expositivas, a cada ano são realizadas mais de 20 mostras, que juntas recebem um público superior a 360 mil visitantes. Com uma equipe multidisciplinar, que visa aproximar e aperfeiçoar a experiência dos visitantes com as artes visuais, o MON possui os setores Educativo,

Tutankhamon⁵⁴, Parque da Ciência Newton Freire Maia⁵⁵. Claro que a cidade ainda oferece muitas outras possibilidades de espaços históricos e museológicos para professores pensarem em novas práticas pedagógicas a partir da visita, não só de História, mas outras disciplinas, no caso do parque de ciência a visita foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de História e Física, com os alunos do ensino médio.

Já havia feito a visitação com meus alunos ao museu em outras três oportunidades. Sempre antes da viagem, elaboro um plano pedagógico para a orientação do colégio, justificando teórica e metodologicamente a ida ao museu, bem como do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos, antes e após a visita (Figura 3).

Figura 3: Alunos em visita ao Museu do Holocausto de Curitiba.



Fonte: Alunos do Colégio São José (2017) - Prudentópolis- PR, acervo pessoal.

Percebe-se que uma estratégia da instituição é que os monitores são jovens, geralmente estagiários do curso de História. Sempre muito bem preparados, dominam o espaço e os objetos da exposição como um todo e possuem uma linguagem que se aproxima a dos alunos.

Logo na entrada no pátio externo do museu existe uma interação ativa e importante dos monitores com os alunos, fazendo questionamentos sobre o que os mesmos já conhecem sobre

Planejamento Cultural, Acervo e Conservação, Documentação e Referência, Gestão Museológica, Comunicação, Design, Jurídico e Eventos, além da área administrativa (MUSEU OSCAR NIEMEYER, 2021).

⁵⁴ Para saber mais sobre o museu e programar uma visita, o website da instituição fornece informações. Disponível em: <http://museuegipcioerosacruz.org.br/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

⁵⁵ Para mais informações: <http://www.parquedaciencia.pr.gov.br/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

o Holocausto, o que prepara os monitores para uma abordagem mais detalhada dentro das galerias de exposições de acordo com o que sentirem dos alunos nessa primeira interação.

Nesta visita, o monitor mostrou total domínio do tema e da exposição com um todo, e logo na entrada relatou aos alunos que o museu iria falar sobre vidas, e que mesmo o foco do museu ser a perseguição aos judeus, outros grupos também foram vítimas do nazismo e que estar naquele espaço propiciaria pensar sobre outras questões, como preconceito, direitos humanos e crimes de ódio que se perpetuam em nossa sociedade na atualidade.

Lembro que nesse ano havia desenvolvido um trabalho que envolvia a literatura sobre o Holocausto, antes da visita, os alunos já tinham lido livros que tratavam da questão, como por exemplo: “*A Menina que roubava livros*”, “*O Menino do Pijama Listrado*”, “*Depois de Auschwitz*”, e outros títulos.

Isso fez com que essa primeira interação do monitor com os alunos fosse proveitosa, visto que os alunos participaram ativamente respondendo as indagações e fazendo perguntas ao monitor, que após se apresentar, também relatou que tinha descendência judia e que seus antepassados foram vítimas do Holocausto, o que despertou mais o interesse dos alunos.

Além da leitura das obras literárias sobre o holocausto, em sala de aula eu já havia feito uma introdução da temática, exposto o contexto da Segunda Guerra Mundial, também expliquei a metodologia do museu e os alunos apresentaram um mural sobre o livro que tinham lido, com imagens e frases da obra.

Após a visita, os alunos escreveram um texto relatando as experiências e aprendizados que tiveram durante a visita à instituição museológica e que contribuição o museu havia trazido para pensar sobre questões pertinentes em nossa sociedade ainda hoje, como o preconceito, racismo, xenofobia e genocídios. Por fim, a visita atingiu os objetivos que era conscientizar os alunos sobre como esse evento traumático da história nos leva a pensar sobre questões ainda atuais.

Embora muitos entendam que o museu serve para enriquecer a temática proposta em sala de aula, para comprovar, reforçar ou ilustrar conteúdos, entende-se que a relação escola-museu pode ir além disso. O potencial educativo dos museus é amplo; assim compete ao professor conhecer e interagir com a equipe pedagógica do museu, sendo um passo determinante para o sucesso dessa relação escola-museu.

Mesmo que não seja possível fazer uma visita presencial ao espaço museológico antes dos alunos, o professor pode se preparar, visitando o website da instituição. Como em todos esses tipos de espaços, o museu tem intencionalidades, cabendo ao professor entender e traçar

um plano teórico-metodológico, com objetivos, para antes, durante e depois da visita, não concebendo o museu apenas como espaço ilustrativo ou desconexo da sala de aula e do conteúdo ministrado.

Os museus não devem ser vistos somente como meros suportes educacionais:

Compreender que o museu e o discurso museológico são conhecimento e por isso são uma construção, constitui o primeiro passo para que seja realizada a crítica e, a partir dela, se desenvolva a aprendizagem. Nesta perspectiva, o museu não é entendido como suporte para um outro tipo educacional, como a escola, por exemplo, mas desenvolve um programa educativo próprio. Daí o porquê dos núcleos de educação dos museus, que têm como atividade-fim mediar a relação entre o visitante e a exposição. (MATOS, 2014, p.4).

4.3 A METODOLOGIA

Na sociedade contemporânea é válido lançar olhares para novas metodologias de ensino, ao passo que se espera alunos que desenvolvam habilidades e competências que possibilitem sua formação escolar como indivíduo crítico e consciente. Com isso, a temática do holocausto em sala de aula objetiva estimular os alunos a refletirem e buscarem soluções que sirvam de instrumentos para a compreensão da realidade.

Heloisa Damasceno Diniz (2015) ao tratar da pedagogia por projeto, expõe quatro aprendizados importantes no mundo contemporâneo. Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver (Diniz, 2015). Sobre aprender a ser, ela coloca o aluno como protagonista do saber: “Importa conceber a educação como um todo, preparando o aluno para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os próprios juízos de valor, de modo a intervir de forma consciente e proativa na sociedade” (DINIZ, 2015).

4.4 PARADIDÁTICO

A gama de informações e materiais sobre o holocausto é vasto, com as mídias sociais, esse número segue em crescimento. No entanto, um entrave para o sucesso do trabalho com essa temática esbarra em análises e usos superficiais do Holocausto: “O ensino eficaz sobre a Shoah deve proporcionar conhecimento e compreensão substantivos, desafiar equívocos populares e enfrentar questões difíceis e profundas” (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020).

Pensando sobre esse prisma, que um paradidático⁵⁶ foi elaborado, para servir de inspiração/ suporte pedagógico para docentes abordar o ensino sobre o Holocausto em sala de aula.

Não se pretende com isso, que o material seja utilizado integralmente pelos professores, cabendo sempre modificações e adaptações, à critério do encaminhamento e metodologia empregada pelo professor. O material proposto é dividido em três partes: o antes, durante e depois, relacionados a história de vida de Jana Grofit, sobrevivente do Holocausto e que serve de referência para a produção do material (Figura 4).

Figura 4: Jana Grofit resistiu



Fonte: Museu Yad Vashem (YAD VASHEM, 2021b).

4.4.1 Parte 1: O Antes

Na primeira parte do caderno de campo (Apêndice 3), o professor deve imprimir o material e entregar aos seus alunos para que seja preenchido pelos mesmos ao longo das aulas no colégio. No início os alunos devem preencher sozinhos e com as orientações do professor fazer uma pesquisa online na Enciclopédia do Holocausto (UNITED STATES HOLOCAUST

⁵⁶ Paradidático completo disponível nos anexos da pesquisa, intitulado Borboletas no Museu: A história de Jana Gofrit.

MEMORIAL MUSEUM, 2020f), disponível no website do Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, traduzido para língua portuguesa, ou em outros sites de pesquisa, se os alunos assim desejarem.

Os termos e conceitos a serem pesquisados têm relação direta com o holocausto, com isso o aluno ganha o protagonismo de pesquisador e vai estar ambientado com conceitos abordados pelo professor quando ele for fazer sua aula expositiva da temática. Uma aula introdutória deve ser preparada pelo docente, explicando o contexto europeu/alemão do surgimento do Partido Nacional socialista alemão, normalmente essa parte está disponível no material didático da instituição, caso contrário, existem muitas possibilidades de fontes históricas do tema, no próprio site do memorial ou no website do museu Yad Vashem.

Ainda neste início, o que norteia todo esse paradidático vai ser a obra: *Queria voar como uma borboleta- memórias de uma infância durante o holocausto*⁵⁷ autoria de Naomi Morgenstern. O livro narra a história de Jana Gofrit, judia, sobrevivente do holocausto que nasceu na Polônia e teve sua aldeia Biala Rawska onde morava com sua família transformada em um gueto pelos soldados nazistas.

O livro está disponível no site do Museu Yad Vashem, a obra foi traduzida para o português, e recomenda-se que cada professor imprima uma cópia para seus alunos, visto que são poucas páginas. Outra indicação é que a obra seja lida pelos alunos na íntegra, em casa e posteriormente lida novamente em sala, separada pelos momentos do antes, durante e depois da vida Jana Gofrit, no material encontra-se disponível o link do site com a história na íntegra.

Na sequência, em conversa com o professor de Ciências da instituição, o professor vai realizar um trabalho interdisciplinar, solicitar se é possível o professor de Ciências expor aos alunos o processo de metamorfose das borboletas. Esse processo da metamorfose foi utilizado para dividir o paradidático e relacioná-lo com as fases da vida de Jana, sendo a primeira delas, sua infância, comparada aqui com a fase da Lagarta.

Neste momento, ler novamente com os alunos a parte do livro que fala sobre a vida de Jana e sua família antes da chegada dos soldados nazistas em sua aldeia. Solicitar ao aluno que faça um desenho de como seria a vida de Jana neste momento, pedindo que atentem aos detalhes da aldeia, das expressões faciais e corporais dos personagens, as cores que eles utilizarão para colorir seu desenho.

⁵⁷ A obra *Queria Voar como uma Borboleta- memórias de uma infância durante o holocausto*, está disponível para impressão e leitura no site do Museu Yad Vashem através do link: <https://www.yadvashem.org/education/other-languages/portuguese/educational-materials/lesson-plans/butterfly.html>.

Na fotografia abaixo uma imagem de Jana Gofrit quando criança, no site do Museu Yad Vashem estão disponíveis fotografias da personagem e também ilustrações do livro original. A sugestão seria mostrá-las após os alunos terminarem de completar o paradidático, para não influenciar no momento de criar seus desenhos (Figura 5).

Figura 5: Jana só queria voar como uma borboleta



Fonte: Museu Yad Vashem (YAD VASHEM, 2020).

Na sequência, chegou o momento da preparação para a visita ao Museu do Holocausto; a parte anterior já deve ter sido feita pelo docente, como contatar o museu, fazer a reserva para a visitação e cadastramento dos alunos no site, além disso, ter comunicado a orientação e direção da sua instituição, bem como ter apresentado um projeto de justificativa para a viagem. Agora em sala com os alunos contar um pouco da história da criação do museu do Holocausto de Curitiba, como funciona o esquema de segurança, as advertências contidas no website do museu e a importância do museu em sua relação com a escola.

Após a exposição do conteúdo feita pelo professor e o contato que os alunos tiveram com a pesquisa na enciclopédia do holocausto, eles devem elaborar uma/ ou mais perguntas, a serem feitas ao monitor que os acompanhará ao longo do trajeto das exposições do museu. O tema da questão deve ser sobre a vida das crianças durante o holocausto, para esta primeira parte recomenda-se duas aulas de cinquenta minutos.

4.4.2 Parte 2: Durante o Holocausto

Dando sequência, agora ler juntamente com os alunos a parte do livro que trata da vida de Jana e sua família, após sua aldeia ser transformada em um gueto. Se ater também em como as personagens resistem de diversas maneiras às investidas dos soldados nazistas e como a menina vai percebendo que seus amigos e familiares estão sendo levados para fora da aldeia e nunca mais voltaram; outro ponto é perceber como Jana vive sua infância, do que ela é privada em razão do regime nazista, como ela encontra meios de continuar vivendo sua infância, ou seja, resistindo.

A segunda fase sugere que seja realizada após a visita ao museu, visto que, por segurança não é permitido aos alunos portar nenhum tipo de material escolar, eletrônico, ou de qualquer natureza dentro do museu. Assim, eles continuam preenchendo o caderno de campo em sala de aula. Aliás, isto é algo que pode ser solicitado ao museu: que permita a entrada dos alunos com algum material para escrita.

Nessa parte, após a visita ao museu, cada aluno deve colar a foto de sua turma na entrada da instituição museal, onde se encontram alguns bancos e uma frase de Anne Frank ao fundo. Essa segunda parte é representada pela fase da crisálida, onde a lagarta está envolta em seu casulo, para representar o cerceamento da liberdade de Jana e sua família, feita pelos soldados nazistas.

Depois de colada à foto, completar no caderno as respostas dadas pelo monitor a seus questionamentos no início da visita. Também descrever o objeto que observou no museu que remete à infância no holocausto. Essa parte já deve ter sido orientada pelo professor em sala de aula; é sabido que dentro do museu existem fontes que correspondem a esta temática da infância no holocausto, o que justifica esse direcionamento prévio, como réplicas de brinquedos usados pelas crianças nos guetos e nos campos de concentração.

Um exemplo de fonte relacionada as crianças no holocausto é a réplica de uma boneca encontrada no Gueto de Cracóvia, que foi um dos cinco principais guetos criados pelos nazistas durante a ocupação da Polônia (Figura 6).

Figura 6: Boneca do Gueto de Cracóvia



Fonte: Foto divulgação. Fanpage do Museu (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020)

Também já em sala de aula, chegou o momento do desenho número dois: a vida dos personagens durante o período do holocausto. Atentar durante a leitura para que os alunos citem o momento da história que vão representar em seus desenhos, possibilitando que vários momentos sejam retratados por diferentes alunos.

4.4.3 Parte 3: Depois do Holocausto

A última parte é representada pela borboleta, no sentido do voo para a liberdade; neste momento em linhas gerais, os alunos descrevem o que mais chamou sua atenção na visita ao museu em Curitiba. No desenho de número três representam Jana em seu retorno a sua aldeia anos depois, e como ela buscou reconstruir sua vida e as marcas que o período nazista deixou nela.

Como atividade final do caderno, cada aluno deve fazer uma pesquisa. O professor pode direcionar alguns sites com fontes confiáveis, o tema sugerido é: “Como no século XXI ainda existem crianças que são privadas de sua infância por diversos motivos, seja pela pobreza, exploração do trabalho infantil, guerras, conflitos religiosos e muitos outros fatores”.

Uma temática relevante é falar sobre as crianças em campos de refugiados em consequência das guerras em seu país de origem, a exemplo da guerra na Síria. Além de trazer

informações quantitativas sobre essas crianças, pedir para abordarem formas de resistência, do que essas crianças estão sendo privadas e propor soluções de enfrentamentos para tais problemas.

O material propositivo ainda conta com uma breve história do Museu do Holocausto de Curitiba e um pouco da história do livro: *Queria Voar como uma borboleta*. Os alunos também no final do caderno devem elaborar uma frase para o mundo, onde genocídios como o Holocausto não sejam mais possíveis, como o museu de Curitiba e a temática do holocausto pode ajudar a pensar em direitos humanos e sobre a vida.

O paradidático também possui “perguntas emotivas”, elas objetivam entender as sensações e emoções que a temática sobre o Holocausto causa nos alunos. Essas perguntas seguem o encaminhamento do antes, durante e depois como na história de Jana Grofit, observando se ao longo das aulas, da visita ao museu e da leitura da história, os educandos esboçam mudanças emotivas.

Para essa sugestão no final de algumas páginas do material didático os alunos devem marcar o *emoji* correspondente a emoção/ sentimento que está sentindo sobre a temática e abaixo escrever o nome dessa emoção.

A Lei nº 1418/2020 de Pernambuco, que proíbe o ensino do holocausto a partir de notícias negacionistas, abre caminho para mais um ponto do paradidático que é o de utilizar justamente uma notícia sobre o Holocausto e fazer os alunos apontarem suas inverdades e deixar um posicionamento. O uso de símbolos que remetem ao nazismo como a suástica é considerado um crime em nosso país, então é preciso exercitar nos alunos a consciência de se posicionarem em relação a pessoas que tentam propagar esses símbolos ou mesmo utilizá-los como propaganda nazista.

Como conclusão, esperamos que trabalhar com o material proposto resulte no envolvimento dos alunos e em um aprendizado significativo. De modo que os estudantes se entendam como participantes ativos da construção do conhecimento histórico, desenvolvam a aproximação do saber histórico a sua realidade e que cultivem sensibilidades em uma relação de empatia com o outro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados mais de 76 anos desde o fim do Holocausto nazista, que aprendizados o mundo ainda pode retirar a partir desse genocídio? Mesmo sendo um evento único na história, a sua

universalidade e sua memória nos convidam a falar não somente das mortes, não somente dos judeus e outros grupos exterminados, mas falar sobre as milhares de vidas que resistiram e que ainda se fazem presentes em nossa sociedade com seus testemunhos.

O dia 27 de janeiro foi escolhido pela Organização das Nações Unidas em 2006 como data para rememorar as vítimas desse genocídio. Não se quer dizer com isso que o ensino sobre o Holocausto pode servir como ferramenta pedagógica para dialogar sobre todos os eventos traumáticos da história, visto que cada um possui suas particularidades.

Mauren Luc (2021), em texto para a página Bem Paraná com o seguinte título: “Curitiba é a terceira cidade do país com mais grupos neonazistas”, relata que as novas ondas de ataques de ódio, sobretudo contra judeus e a disseminação de discursos de cunho nazista, acontecem principalmente pelas redes sociais, esses grupos invadem transmissões e *lives* para espalhar ódio e desinformação.

Os dados mostrados na matéria foram retirados de uma entrevista com a pesquisadora da Unicamp Adriana Abreu Magalhães Dias, doutora em Antropologia Social e especialista em grupos neonazistas e sua atuação na internet. A entrevista mostra ainda dados mais alarmantes a nível nacional: “A análise, a mais completa sobre o tema no país, mostra ascensão destes clãs nos últimos anos. O crescimento das células no Brasil foi de 58% de 2019 até agora, e de 636% desde 2015” (LUC, 2021)

Adriana enumera que até o século XX existiam apenas 10 grupos neonazistas no Brasil e que esse número disparou para 530 em 2021. As pessoas que integram esses grupos não têm um perfil único, no geral são: ultranacionalistas brancos, racistas, radicais católicos, hitleristas, dentre outros.

No geral, os participantes desses grupos são homens e jovens, a grande maioria não aceita mulheres; contudo, Adriana Dias e os pesquisadores da Unicamp monitoraram no Paraná cinco cidades com esses grupos e em duas células neonazistas haviam mulheres. Estas células tinham forte discurso fascista, incluindo a cidade de Prudentópolis, onde também foi monitorado um grupo de radicais católicos comandado por mulheres; outra também na cidade de Ponta Grossa e que travestidos de um caráter religioso se expandem com mais facilidade.

A notícia veiculada recentemente pelas mídias e os dados da pesquisa de Adriana Dias ilustram como é necessário pensar a educação sobre o Holocausto nas escolas. Esse debate historiográfico é bastante amplo, mas é preciso que se criem pontes entre pesquisas acadêmicas e as escolas. É preciso investigar bem quem são esses grupos, e porque depois de décadas do

Holocausto nazista seu discurso ainda tem poder de disseminar ódio e preconceito, sobretudo contra judeus e negros, arregimentando novos adeptos.

Entendemos que a universalização do Holocausto como tema de ensino permite sensibilizar e fazer pensar sobre os mecanismos que tornaram esse evento humanamente possível. É preciso refletir porque esses mecanismos ainda não desapareceram e continuam a se perpetrar em nossa sociedade como confirmado pelas informações. Por outro lado, a simples narração dos eventos, a apresentação fria de dados e nomes relacionados a esse genocídio podem incidir na proliferação de discursos que levam a certa banalização do Holocausto. Ao invés de sensibilizar corre-se o risco de provocar a indiferença.

Além de servir de alerta para as atuais gerações consideramos que o ensino do Holocausto pode impedir revisionismos que tentam silenciar suas vítimas ou minimizar seus efeitos. Os revisionismos históricos, sobretudo os com fins políticos, não deixaram de existir e são um risco para as atuais sociedades. Entendemos que há que se utilizar a educação sobre o holocausto e os direitos humanos como ferramenta de resistência contra esses discursos.

O trabalho com o tema também permite entender singularidades e peculiaridades do Holocausto e suas diferenças com outros genocídios que se gestaram na história ou ainda ocorrem. Essas diferenças e similitudes podem ser percebidas se analisadas do ponto de vista histórico, a exemplo da brutalidade contra povos indígenas e africanos. Não se pretende sentir a dor das vítimas, nem seria possível, muito menos fazer meras comparações. Mas, o que se busca é a aproximação do ensino sobre o holocausto com a educação e com sua transmissibilidade para as atuais gerações.

Este foi o escopo desse trabalho, pensando o tema, seu ensino, e como pode ser potencializado com a visita a determinados lugares de memória, onde esse passado é mantido de alguma forma uma memória viva. Como é o caso do Museu do Holocausto de Curitiba. Para tanto o trabalho foi construído como uma jornada por temas, passando pela literatura acadêmica, pela escola, depois no Museu até voltar à escola.

No primeiro capítulo buscou-se entender o que pode ser considerado um tema sensível no Ensino de História, exemplificar o que seriam tais temas e como eles chegam a essa conotação de sensível. Autores como Bauman e Adorno atestam para o Holocausto como um fenômeno gestado na modernidade e longe da anormalidade.

Muitos outros eventos históricos da humanidade também possuem carga de brutalidade e mortes, o Holocausto não foi o último nem é excepcional na história. Dentro de um viés

educativo o ensino sobre o holocausto envolve pensar sobre problemas presentes e é justamente o que o torna um tema sensível, um passado vivo dentro da história.

A questão emocional trazida a partir do seu ensino faz gerar múltiplas sensações, não somente nos alunos, como nos professores, que podem utilizá-la como disparador para debates e reflexões sobre vida e direitos humanos. A modernidade também organizou outros genocídios como o de Ruanda por exemplo, visto que para um genocídio ocorrer é preciso planejamento e consentimento de uma parcela da sociedade, a questão é que por ser muito explorado por filmes, pela literatura e pelas próprias mídias, existem muitas desinformações e equívocos a seu respeito ou aqueles que tentam negar suas dimensões e até mesmo sua existência.

No segundo capítulo: “Educação sobre o Holocausto”, alguns dados foram apresentados, como o número de instituições arquivísticas que preservam documentos sobre a memória do holocausto e o número de países que citam o Holocausto contra judeus em seus currículos; de acordo com documento da Unesco, são 65 países.

Esses dados quantitativos elucidam a recorrência da temática nos currículos, mas atestam também que quase sempre o Holocausto é apenas associado ao número de judeus mortos, não fazendo referência às demais vítimas. Não objetivamos que o número de mortos judeus, o principal grupo perseguido pelos nazistas, seja diminuído ou reduzido em sua importância. Mas, é importante considerar o conjunto de vítimas no estudo desse genocídio e de outros. Isso permite ao aluno olhar para si mesmo e para a sociedade em seu entorno, sem exclusões.

Também em grande parte dos manuais didáticos o Holocausto é apenas conectado ao conteúdo da Segunda Guerra. Somente o currículo de Ruanda, como mostrou a pesquisa da Unesco, usa o evento histórico para pensar também sobre o genocídio local. Entendemos que o Holocausto não é um trauma apenas para os judeus ou para o Ocidente, mas para a humanidade como um todo.

Discorrer sobre instituições que salvaguardam a memória do holocausto, como o Yad Vashem em Israel; United States Holocaust Memorial Museum dos Estados Unidos (1993); a Casa Anne Frank e outros museus e instituições vai além de apenas ilustrar os trabalhos realizados por essas instituições ou promovê-los. A pesquisa buscou também entender como esses espaços museais e de memória utilizam o Holocausto como elemento educativo para falar sobre direitos humanos e pensar sobre outros genocídios.

A partir da análise de currículos da Alemanha onde o evento ocorreu percebe-se, conforme Borries (2009), que o tema se tornou uma espécie de história sobrecarregada. Para

resolver isso entendemos que a educação sobre o holocausto não pode pretender encontrar culpados no presente, mas deve objetivar pensar sobre as heranças deixadas por esse genocídio e como ele pode ser utilizado como memória universal para conscientizar e sensibilizar as atuais gerações, respeitando sempre suas singularidades e conexões com outros eventos traumáticos da história.

Outro componente perceptível são as contribuições de organizações mundiais como a ONU e a UNESCO: as análises de documentos e materiais produzidos por essas instituições nos fazem pensar no ensino sobre o Holocausto como um educar para o bem, para cidadania e para os direitos humanos. Além de combater formas de negacionismos é uma educação que se preocupa com a “cidadania global”.

Muitos historiadores, sociólogos, filósofos e demais intelectuais produziram e ainda produzem prolixamente sobre a historiografia do holocausto, sendo inviável fazer uma abrangência de tudo que tem relevância historiograficamente. O fato é que a pesquisa se atentou em perceber como o ensino sobre o holocausto vem sendo discutido em partes do mundo, incluindo nosso país e maneiras possíveis de efetivar pontes entre a pesquisa e a sala de aula de história.

No terceiro capítulo: “Ensinar sobre o Holocausto através dos museus”. O museu na educação se gesta para encaminhar ao conhecimento histórico e não como um espaço de adoração ou sacralização. Ou seja, suas exposições/objetos criam sentidos que devem induzir para a realidade, o pensamento cultural e histórico, através dos objetos entender a vida que existe na história dos objetos e através da história nos objetos. (Ramos, 2004).

No quarto e último capítulo: “Uma proposta de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba”, buscou-se apresentar uma sugestão de material paradidático para o ensino sobre o holocausto em sala de aula. O paradidático vem de encontro a tudo que se foi exposto na pesquisa e objetiva construir uma educação na qual o aluno é colocado como protagonista e pesquisador, a visita ao museu de Curitiba está neste sentido unida à sala de aula.

O Museu do Holocausto de Curitiba, dentro de suas intencionalidades, cumpre ao nosso ver o papel educativo sobre o holocausto. Juntamente com o paradidático e as devidas orientações do professor o museu é um instrumento potencial para pensar sobre vida, direitos humanos e problemas que estão cerne da nossa sociedade e que fazem direta ou indiretamente parte do cotidiano dos educandos.

O Mestrado Profissional em Ensino de História possibilita justamente que elos entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula se efetivem. E que a presente pesquisa possa suscitar

esclarecimentos e ajude profissionais da educação a perceber as potencialidades do ensino sobre o holocausto e auxilie para que sala de aula possa ser um ambiente mais plural, que envolva o protagonismo do aluno e que incite reflexões, anseios, dúvidas, incômodos e sensações.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, V. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189?show=full>. Acesso em 25 de mar. 2020.
- ALMEIDA, A. M; VASCONCELLOS, C. M. **Por que visitar museus**. São Paulo, Contexto, 1997.
- ANDRADE, J. A; BALESTRA, J. P; GIL, C. Z.V. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**. Porto Alegre, v.7, n.13, p. 5-13, jun. 2018.
- B'NAI B'RITH. **Mais de 88 anos de Beneficência, Fraternidade e Harmonia**. 2020. Disponível em: <https://www.bnai-brith.org.br/mais-de-80-anos-de-beneficencia-fraternidade-e-harmonia/>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1989.
- BECHLER, R. R.; CUNHA, N. R. C; FRANÇA, C. S. Publicação e sentidos das narrativas históricas na (in) formação de sensibilidades sobre as tragédias- crimes de Minas Gerais. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 177-199, abr. 2020.
- BEIERSDORF, D. S. M. **O Museu do Holocausto de Curitiba: globalização da memória e ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2015. 171 f.
- BITTENCOURT, C. **Pátria, Civilização e Trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BONIS, G. Reichsbürger, o grupo com elos neonazistas que rejeita a Alemanha atual e avança em atos que negam a covid-19. 2000. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54080994>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. BRASÍLIA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007.
- CARVALHO, M. V. C; PEREIRA, J. S. **Sentidos dos tempos na relação museu/ escola**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 383-396, set.-dez. 2010.
- CENTRO SEFARAD ISRAEL. **Objetivos del Centro Sefarad-Israel**. Disponível em: <http://www.sefarad-israel.es/quienes-somos-centro-sefarad-israel>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- COELHO, D. V. **O museu do Holocausto de Curitiba sob a perspectiva da museologia contemporânea**. Dissertação (mestrado em museologia) – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias de Lisboa. Lisboa, 2016.

COLFFIELD, L. C. **O Holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros**. Realidades e alternativas. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

COSTA, H. H. F. G.; WAZENKESKI, V. F. A importância das ações educativas nos museus. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 02, p. 64-73, jul./dez. 2015.

DANZINGER, L. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Minas Gerais, v.1, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/985>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DIAS, A. A. M. **Os anacronautas do teutonismo virtual**: uma etnografia do neonazismo na internet. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2007.

DICIO: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Neonazista: significado de neonazista. Significado de Neonazista. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neonazista/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2015, Belo Horizonte. **Anais: Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: <http://observatorioensinodehistoria.cp.ufmg.br/api/wp-content/uploads/2016/02/ANAIS-PERSPECTIVAS-ENSINO-DE-HISTORIA-2015.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

EUGENIO, J. C. **Travessias: Encontros com migrantes e ensino de questões sensíveis**. 2018. Dissertação (mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2018.

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan. /abr. 2014.

FEDERAÇÃO ISRAELITA DO PARANÁ (Paraná). **FEIPR**. Disponível em: <http://feipr.org.br/judeuspr.aspx>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, Porto Alegre, v.7, n.13, p. 139 -159, jun.2018.

HILLEL RIO. **Hillel Rio**. Disponível em: <http://hillelrio.org.br/hillel/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ISRAEL SCIENCE AND TECHNOLOGY DIRECTORY. **Global Directory of Holocaust Museums**. Disponível em: <https://www.science.co.il/jewish/Holocaust-museums.php>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KEHILÁ PARANÁ (Paraná). **A História**. Disponível em: <https://www.comunidadeisraelita.com.br/historia>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. **L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives**. ESF, 2006.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). **LEI Nº 5267, DE 9 DE MAIO DE 2011**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2011/526/5267/lei-ordinaria-n-5267-2011-dispoe-sobre-nocoas-do-Holocausto-nazista-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LEIS MUNICIPAIS. **LEI Nº 10.965, DE 18 DE OUTUBRO DE 2010**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2010/1096/10965/lei-ordinaria-n-10965-2010-obriga-na-rede-municipal-de-ensino-o-ensino-sobre-o-Holocausto-do-povo-judeu-2010-10-18>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LOPES, C. C. Arqshoah: espaço virtual de memória e educação sobre os direitos humanos. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, nov.

LUC, M. **Curitiba é a terceira cidade do país com mais grupos neonazistas**. Bem Paraná. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/curitiba-e-a-terceira-cidade-com-mais-grupos-neonazistas#.YayzRlXMLIU>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

MARTINS, R. M. **Primeiro museu brasileiro sobre holocausto é inaugurado em Curitiba**. 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/11/20/primeiro-museu-brasileiro-sobre-holocausto-e-pre-inaugurado-em-curitiba.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MEINERZ, C. B.; CAMARGO, C. M. dos S. Reconhecimentos, sensibilidades e relações étnico-raciais: a obrigatoriedade do ensino do holocausto em porto alegre. **Roteiro**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-18, 19 fev. 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i1.15086>.

MENESES, U. T. B. Para que serve um museu histórico. In: **Como explorar um museu histórico**. Museu Paulista. USP, 1992. p. 3-6.

MOLINA, A. H; LUZ, J. A. R. **Museus e lugares de memória**. 1 ed. Paco, São Paulo, 2018. p. 316.

MUSEU DO HOLOCAUSTO (Curitiba). **Museu do Holocausto**. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MUSEU DO HOLOCAUSTO (Curitiba). **Acervo**. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/memoria/acervo/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA (Curitiba). **Réplica de uma boneca pertencente a uma criança judia**. 2020. Facebook: @MuseuShoaCuritiba. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuShoaCuritiba>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PAIM, E. A; PEREIRA, N. M. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set. /dez. 2018.

PARANÁ. Secretária do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino de história da educação básica em revisão**. Curitiba, 2007.

PEREIRA, N. M.; FREITAS, P. ENSINO DE HISTÓRIA, DEVER DE MEMÓRIA E OS TEMAS SENSÍVEIS: educação, linguagem e memória. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2., 2017, Criciúma. **Resumo** [...]. Criciúma: UNESC, 2017. p. 1-6.

PEREIRA, N. M; GITZ, I. **Ensino sobre o Holocausto na escola**. Porto Alegre. Ed. Penso, 2014.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 14-33. 2018.

PEREIRA, J. S. **Escola e Museu: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/ PUC- MG, Cefor, 2007. p. 128.

PERNAMBUCO. Lei nº 1415/2020. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. 18. Agost. 2021. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/5237630/DOEPE/poder-legislativo/2021-08-18?page=7>. Acesso: 25. Agost. 2021.

POLITIZE!. **O que é a Comissão Nacional da Verdade?** 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/comissao-nacional-da-verdade>. Acesso em: 21 nov. 2020

RAMOS, Francisco R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Argos, Chapecó, 2004.

RIZZI, M. C. S. L. Além do artefato: apreciação em museus e exposições. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**- São Paulo, v.8: 215-220, 1998.

SÁ, J. P; SANTOS, L. N. O holocausto no livro didático de história (1964-2011). **Revista Eletrônica da Associação Nacional de História. Seção Ceará**, Fortaleza, v.8, n.16 – julho - dezembro, 2017.

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

SÁNCHEZ, D. O. VILA, R. Olmos. Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas em la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: JARA, Miguel. Angel. **Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales la historia y la geografía en Iberoamérica**. Ira. Edición especial – Cipolletti, 2018, 260.p.

SANTOS, B. T. SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TUTSIS E HUTUS: a questão identitária nos conflitos de ruanda (1994). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: ANPUH - Brasil, 2019. p. 1-16. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565646594_ARQUIVO_ArtigoANPUH-Recife-BrunaTaiss.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTOS, M. C. T. M. **Encontros museológicos-reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Minc/IPHAN/DEMU, Rio de Janeiro, 2008.

SCHURSTER, K; SILVA, F. C. T. 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, maio-ago. 2016.

SEFFNER, F. et al. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, 2018.

SILVA, R. D. Educação e consciência histórica em Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 161-170, jul./dez. 2014.

SIMONNEAUX, L.; SIMONNEAUX, J. **Como os professores percebem seu papel no ensino de questões sócio-científicas controversas?** São Francisco, Estados Unidos da América, 2006.

SIMONNEAUX, L.; POULIOT, C. (2017). Introduction: les questions socialement vives (QSV) ou socially acute questions (SAQ). **Sisyphus journal of Education**, 5(2), 6-9.

TEACH (Teaching Emotive and Controversial History). The Historical Association, 2007. Disponível em: <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report>.

UNESCO. Georg Eckert Institute, eds, **Status Internacional da Educação sobre o Holocausto**. Um mapeamento global de livros didáticos e currículos, Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **La enseñanza del Holocausto en América Latina**: Los desafíos para los educadores y legisladores. Unesco, 2015.

UNESCO. **La situación internacional de la enseñanza del holocausto**: Panorama mundial en los manuales escolares y los planes de estudios. Coord: Karel Fracapane, 2015.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (Washington). **Enciclopédia do Holocausto**. Disponível em: <https://www.ushmm.org/genocide-prevention/learn-about-genocide-and-other-mass-atrocities/what-is-genocide> Acesso em: 20 nov. 2020a.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (Washington). **Enciclopédia do Holocausto**: linha cronológica sobre o conceito de genocídio. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/genocide-timeline>. Acesso em: 03 abr. 2021b.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (Washington). **Enciclopédia do Holocausto**: perseguição aos homossexuais durante o terceiro reich. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/gay-men-under-the-nazi-regime>. Acesso em: 02 abr. 2021c.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (Washington). **Enciclopédia do Holocausto**: a "solução final". Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-final-solution>. Acesso em: 14 jul. 2021d.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Enciclopédia do Holocausto**: combate à negação do holocausto: as provas do holocausto apresentadas em Nuremberg. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/combating-holocaust-denial-evidence-of-the-holocaust-presented-at-nuremberg>. Acesso em: 03 abr. 2021e.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Enciclopédia do Holocausto**. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/pt-br>. Acesso em: 21 nov. 2020f.

YAD VASHEM. **Negación del Holocausto: principales entradas enciclopédicas**. 2000. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia/negacion-del-Holocausto.html>. Acesso em: 22 nov. 2020a.

YAD VASHEM. **Auschwitz (polaco: Oświęcim)**. Disponível em: [yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia/auschwitz%20polaco-oswiecim.html](https://www.yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia/auschwitz%20polaco-oswiecim.html). Acesso em: 21 nov. 2020b.

YAD VASHEM. **Nacional-Socialismo (Nazismo)**: principales entradas enciclopédicas. Principales Entradas Enciclopédicas. Disponível em:

<https://www.yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia/nacional-socialismo%C2%A0nazismo.html>. Acceso em: 21 nov. 2020c.

YAD VASHEM. **Antisemitismo**: principales entradas enciclopédicas. Principales Entradas Enciclopédicas. Disponible em: <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/encyclopedia/antisemitismo.html>. Acceso em: 21 nov. 2020d.

YAD VASHEM. **Acerca de los Justos de las Naciones**. Disponible em: <https://www.yadvashem.org/es/righteous/about-the-righteous.html>. Acceso em: 21 nov. 2020e.

YAD VASHEM. **Ready2print Exhibitions**. Disponible em: <https://www.yadvashem.org/ready2print.html>. Acceso em: 26 jan. 2021a.

YAD VASHEM. **The World Holocaust Remembrance Center**. Disponible em: <https://www.yadvashem.org/>. Acceso em: 28 nov. 2021b.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENTREVISTA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

05/03/2021

Respondidas por:

Denise Weishof

Coordenadora Pedagógica do Museu do Holocausto de Curitiba

Carlos Reiss

Coordenador-Geral do Museu do Holocausto de Curitiba

1- Equipe Pedagógica:

- Gostaria que comentassem como a equipe pedagógica do Museu realiza seu trabalho junto as escolas e quais os objetivos desse setor da instituição museológica.

A equipe pedagógica do Museu possui várias funções e atribuições. Um setor se responsabiliza por todas as questões envolvidas com as mediações educativas, tanto da exposição permanente quanto das mostras temporárias e itinerantes. As capacitações para novos mediadores e o programa de qualificação constante de toda a equipe também são planejadas pela área de Mediação, que está ligada ao departamento pedagógico. Outro ramo do departamento se dedica a criar e divulgar materiais, atividades e propostas referentes ao ensino do Holocausto em sala de aula. Também presta assessoria às escolas na orientação e organização de projetos pedagógicos relacionados ao tema, além de desenvolver projetos e capacitar educadores, da Educação Infantil ao Ensino Médio. É um desafio contínuo trazer a equipe da escola para esta reflexão, provocando uma constante referência ao contemporâneo, com base no que ocorreu há muitos anos na história da humanidade. Acho que esta nova perspectiva de como olhar para este evento histórico, é o que faz com que nosso museu seja uma experiência única e inovadora no ensino da Shoá. Nosso trabalho é focado na divulgação destas propostas, bem como no oferecimento de distintos materiais e capacitações sobre o tema.

- Há uma adequação do trabalho pedagógico considerando variáveis como a faixa etária dos alunos; a disciplina e o professor/a que os acompanha; ser ou não de escola pública?

As atividades que propomos têm relação a temas educativos que queremos focar. Por isso, a adequação da faixa etária é um ponto necessário e importante ao oferecermos determinada atividade. Quanto à disciplina, professor ou se a escola é pública ou privada, não

há uma adequação específica. Cada professor será encarregado de utilizar ou criar a partir de nossas sugestões, algo que impacte nos seus alunos o que foi ensinado na sua disciplina. Nossas propostas visam incentivar o professor ao trabalho inter e transdisciplinar com o tema.

- Há uma consideração especial, diante do momento que vivemos de proliferação dos discursos de ódio, sobre a maneira como o museu tem trabalhado com as escolas?

Certamente um dos objetivos mais importantes do museu é justamente transmitir os valores que a história do Holocausto traz em suas entrelinhas. De nada adianta que os alunos conheçam e aprendam sobre a cronologia do Holocausto se não houver uma profunda reflexão sobre as lições que absorvemos a partir deste evento histórico. O aluno deve, a partir deste conhecimento, pensar, trazer à tona, discutir sobre o que acontece hoje a sua volta, na sociedade atual. É possível perceber nas distintas áreas de atuação do museu, um posicionamento coerente com a nossa proposta educativa diante de questões atuais que surgem constantemente na mídia.

- Como vocês entendem a importância do museu do Holocausto de Curitiba para a sociedade contemporânea?

O Museu vem buscando uma trajetória distinta do que aconteceu até pouco tempo: não se trata apenas de um espaço museográfico, de exposição de acervo, de dados, nomes, datas de eventos históricos. Hoje, o Museu tem um papel social muito claro: ele deve ser palco de diálogo com o entorno e de transformações, reflexões, discussões e empoderamento de ideias e ações.

Sendo assim, nosso Museu tem um papel fundamental e necessário na sociedade contemporânea; é um sinal de alerta, uma maneira de advertir a humanidade que eventos como o Holocausto são capazes de ressurgir de diversas formas, talvez não com a mesma roupagem e intensidade, mas como base para outras manifestações de ódio e discriminação entre os indivíduos.

2- Denise Weishof, coordenadora do departamento Pedagógico:

- Qual tem sido a participação dos professores nos programas de formação desenvolvidos pelo museu?

As ações relacionadas à formação de professores ainda são recentes, porém, as primeiras experiências foram muito significativas e importantes. Existem dois tipos de formação: o museu

fornece a capacitação e os professores se inscrevem, e a possibilidade do convite vir da instituição ou de alguma mantenedora. Esperamos que a procura por programas de formação cresça cada vez mais, para mostrarmos as inúmeras possibilidades de trabalho com este tema.

- Há uma parceria institucional entre o Museu e a SEED?

Para estas capacitações, ainda não. Já houve iniciativas pontuais, como eventos e exposições que contaram com a chancela tanto do Governo do Estado quando da Prefeitura. Recentemente, estreitamos laços com a Secretaria Municipal de Educação, o que pode gerar frutos num futuro breve.

- Há alguma diferença em termos de participação entre as escolas privadas e públicas?

Não, isso se torna evidente quando criamos concursos destinados a escolas, todos procuram participar.

- O museu pretende lançar novos programas de formação de professores, exposições e eventos no ano de 2021?

Sim, inclusive, desde que iniciamos o trabalho remoto, no início de 2020, nossas ações estão voltadas para a ampliação de atividades e possibilidades ligadas a informação e formação. Para este ano, por celebrarmos 10 anos do Museu, surgirão propostas que serão marcos importantes.

- Considerando o momento atual, no qual proliferam discursos de ódio, e ameaças ressurgem, como vocês veem o papel do museu e da escola?

Nunca foi tão importante estudar sobre o Holocausto nos dias de hoje. Tanto a escola quanto o museu são terrenos férteis para incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre o momento atual. Uma das maneiras de levarmos à reflexão do que acontece hoje, é justamente conhecer a História e aprender com ela.

- Quais os principais desafios de ensinar o Holocausto no século XXI?

Existem vários desafios. Um deles é a vulgarização do Holocausto, o que muitos chamam de “banalização” do tema. Não podemos aceitar o aparecimento de metáforas improdutivas nos mais diversos assuntos, onde o Holocausto é utilizado para ilustrar situações com características bem distintas. Outro desafio é a sacralização do tema, que vem na mão

contrária. Os temas educativos que surgem do estudo do Holocausto são extremamente úteis para a discussão da atualidade. Outra questão importante envolve os negacionismos em geral, que temos visto a olhos nus. O combate a perspectivas deturpadas é fundamental para que as lições sejam transmitidas sem qualquer ruído ou prejuízo.

3- Carlos Reiss, coordenador-geral:

- Como coordenador geral da instituição, gostaria que comentasse como entende a relação entre os museus e as escolas na atualidade e como essa parceria é importante para o museu do Holocausto de Curitiba.

Nossa relação com as escolas existe desde a inauguração do espaço, quando não foi necessário nenhum tipo de comunicação com as secretarias para que as instituições já lotassem os horários disponíveis. No início, nosso foco era restrito à exposição permanente, em receber os alunos por meio da nossa mediação educativa e com uma proposta de diálogo pautada pela educação não-formal. Aos poucos, o educativo se estendeu para capacitação de educadores, para palestras e atividades nas escolas e, finalmente, para a produção de material pedagógico abrangente e acessível. Até 2019, cerca de 70% dos nossos visitantes foram alunos em grupos escolares, o que demonstra nosso foco educativo.

Tenho críticas em relação a como muitos museus no Brasil têm lidado com o tema da educação. Em pleno século XXI, qualquer instituição museológica que se preze necessita ancorar-se no tripé da memória, da educação e da pesquisa. Muitas instituições ainda desprezam seus departamentos pedagógicos, restritos a salinhas no fundo dos seus prédios, sem receberem a atenção devida. O Museu do Holocausto de Curitiba colocou o pedagógico no centro do seu organograma, no coração da instituição. Tudo que fazemos, tudo que produzimos, parte ou tem como destino final educativo. Sem esse viés, o Museu não teria razão de existir.

- Por que ensinar o Holocausto em sala de aula? E qual sua perspectiva sobre a temática ser considerada um tema sensível da História?

Em primeiro lugar, precisamos entender as lições e o possível legado que educadores e historiadores criaram a partir do Holocausto. Não que o Holocausto tenha lições cruas, que nos ensine alguma coisa sozinha - Auschwitz não é escola de direitos humanos. Mas o significado que nós damos é importante. Nosso foco é tratar o genocídio como um instrumento, uma ferramenta transformadora poderosa para transmitirmos valores universais: tolerância,

liberdade, democracia, diversidade, pluralidade, equidade, justiça, direitos humanos, coexistência, resistência, resiliência, o valor da vida... enfim, tanta coisa.

Até meados da última década, infelizmente, o Holocausto figurava no rodapé dos livros de História da educação básica. Com a polarização política e a vulgarização do Holocausto por parte de governantes, jornalistas e influenciadores, o tema tomou um caminho oposto e agora está na boca de todo mundo. Em ambos os casos e em modo geral, a educação brasileira não sabe lidar com as lições que o Holocausto pode nos proporcionar. E este não é um problema apenas do tema, e sim do nosso sistema educativo como um todo: sucateado, fragilizado, com falta de reconhecimento, capacitação e remuneração decentes aos nossos educadores.

O Holocausto ainda é visto como um recorte da História conectado exclusivamente à 2ª Guerra Mundial e desvinculado das nossas mazelas contemporâneas. Falta dar sentido a estas histórias, descartando o viés conteudista e massificado da tragédia. A conscientização só vai existir se traçarmos paralelos constantes com a atualidade e desenvolvermos a empatia dos jovens por meio de histórias pessoais. Para isso, precisamos de educadores que compreendam a transdisciplinaridade e como o tema perpassa por tantos aspectos das nossas vidas.

- Como ensinar o Holocausto através do museu?

Temos a vantagem e a liberdade de trabalhar com um modelo de educação muito mais aberto, sem as amarras da educação formal. A mediação educativa é um conceito muito mais amplo do que o de “guia” e descarta aquela ideia ultrapassada de que o visitante seria um mero receptor de informações/orientações acerca do acervo e de como se comportar nos espaços expositivos. Nos comportamos pedagogicamente da mesma forma, tanto dentro quanto fora da exposição: a mediação precisa ampliar essa visão e estimular o debate, a troca de conhecimento, a reflexão, a busca pelos paralelos e pelas analogias dos dias de hoje. Os museus têm não apenas uma responsabilidade social, mas um papel fundamental em proporcionar espaços de discussão, de hubs de comunicação, e de construção do conhecimento, sem se colocar como o único detentor de saberes, sem aquela aura mítica que os museus ganharam em outros contextos. Esse é o museu do século XXI.

No caso específico do Holocausto, os princípios de transmissão do Holocausto através do Museu são os mesmos da transmissão nos espaços formais de educação ou em qualquer outra iniciativa. O foco na vida (e não na morte), a personificação das vítimas, os perigos da intolerância, a transmissão de valores universais... tudo isso é fundamental em qualquer ensino do Holocausto.

- Qual o impacto para o Museu da proliferação dos discursos de ódio na atualidade?

O Museu como instituição social, que participa dos debates públicas e dialoga com a sociedade, tem sido impactado diretamente não apenas com a proliferação dos discursos de ódio, mas também com os negacionismos e as *fake news*. O mundo - e isso inclui a sociedade brasileira - tem entendido, tem sentido, tem percebido na pele o mal que a palavra “negacionismo” exerce sobre todos nós. A negação e a manipulação da História e da Ciência tem sido vistas a olhos nus e se misturam com questões políticas e econômicas, de cunho nacionalista, racista etc. Nesse momento, a missão do Museu se torna ainda mais importante.

O negacionismo, não é um “privilegio” nefasto apenas do Holocausto. Porém, este negacionismo específico e a experiência de estar sendo estudado há décadas pode e deve nos dar ferramentas para entender esse fenômeno global de negacionismos e, principalmente, combatê-lo. A transmissão do Holocausto só faz sentido se conectarmos as suas lições ao que nos aflige hoje – e um dos temas é justamente o ódio. Temos um voz ativa e ações positivas em relação a esse combate. Claro que o aumento desse tipo de discurso nos atinge. E quanto mais aumenta e quanto mais nos atinge, mais trabalhamos como contraponto a tudo isso. Como foi dito pela Denise, nunca foi tão importante falar sobre o Holocausto.

APÊNDICE 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO E USO DE ENTREVISTA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO E USO DE ENTREVISTA

Eu, Carlos Henrique Wencland Reiss,

RG nº 10.543.528 SSPMG, declaro para os devidos fins que autorizo o uso de minha entrevista realizada em 05 / março / 2021 , na dissertação de mestrado intitulada: ENSINANDO O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DO MUSEU: uma proposta de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba-PR, de Jhonatan Felipe Pereira Machado, discente do programade Pós-Graduação (Mestrado profissional em Ensino de História- Prof História). Strictu Sensu em História, do setor de Ciências Humanas, Letras eArte, da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG

Curitiba ,05 de março de 2021

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized letter 'P' followed by a horizontal line extending to the right.

APÊNDICE 3 – CADERNO DE CAMPO

CADERNO DE CAMPO

Imagem: Borboletas no museu



Fonte: canva.com

- **BORBOLETAS NO
MUSEU: A HISTÓRIA
DE JANA GOFRIT**

VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE
CURITIBA - SUGESTÕES DE ATIVIDADES

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA

Conheça mais
sobre a história do
museu em:
www.museudoholocausto.org.br/

- **O museu:**

O museu foi inaugurado em 20 de novembro de 2011, a ideia da criação partiu do empresário Miguel Krignser, filho e genro de sobreviventes do holocausto. Ainda na década de 90 após visitar outros museus com essa temática em Israel e nos EUA, Miguel e sua esposa Cecília Krigner iniciaram a coleção para o futuro espaço.

O museu- sua história

Museu do Holocausto de Curitiba

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Agendar visita:
agenda.museudoholocausto.org.br

Imagem: Mapa de Curitiba



Fonte: canva.com



Em virtude da pandemia o museu ainda não está recebendo visitas de grupos com mais de 15 pessoas.

CONTATOS

“-----”

Contatos: (41) 3093-7462 (41) 3093-7461

e-mail: museuholocausto@accbeityaacov.org

-----”

Endereço: Rua Coronel Agostinho Macedo.
 CEP: 248. 80520-100. Bairro: Bom Retiro

• MINHAS EMOÇÕES

Vamos falar sobre os sentimentos e as emoções despertadas a partir da temática do Holocausto? Sempre que encontrar esse medidor de emoções, marque um dos emojis e escreva abaixo dele a emoção/sensação que está sentido naquele momento.

Imagem: Medidor das minhas emoções



Fonte: canva.com

QUERIA VOAR COMO UMA BORBOLETA

A HISTÓRIA

História disponível em:
[www.yadvashem.org/education/
other-
languages/portuguese/educatio
nal-materials/lesson-
plans/butterfly.html](http://www.yadvashem.org/education/other-languages/portuguese/educational-materials/lesson-plans/butterfly.html)

O livro foi escrito por Naomi Morgenstern e está disponível no site do Museu Yad Vashem. Narra a história de uma menina sobrevivente do Holocausto: Jane Gofrit, mostrando sua infância cercada por soldados nazistas e como ela e sua mãe conseguiram de diversas maneiras resistir.

1ª PARTE- ANTES DO HOLOCAUSTO

LAGARTA

Imagem: Uma infância feliz



Fonte: canva.com



Dicionário do Holocausto

Com o auxílio da Enciclopédia do

Holocausto pesquise o sobre

esses termos relacionados ao Holocausto:

Genocídio:

Enciclopédia do
holocausto:
[encyclopedia.ushmm
.org/pt-br](http://encyclopedia.ushmm.org/pt-br)

Holocausto:

Antissemitismo:

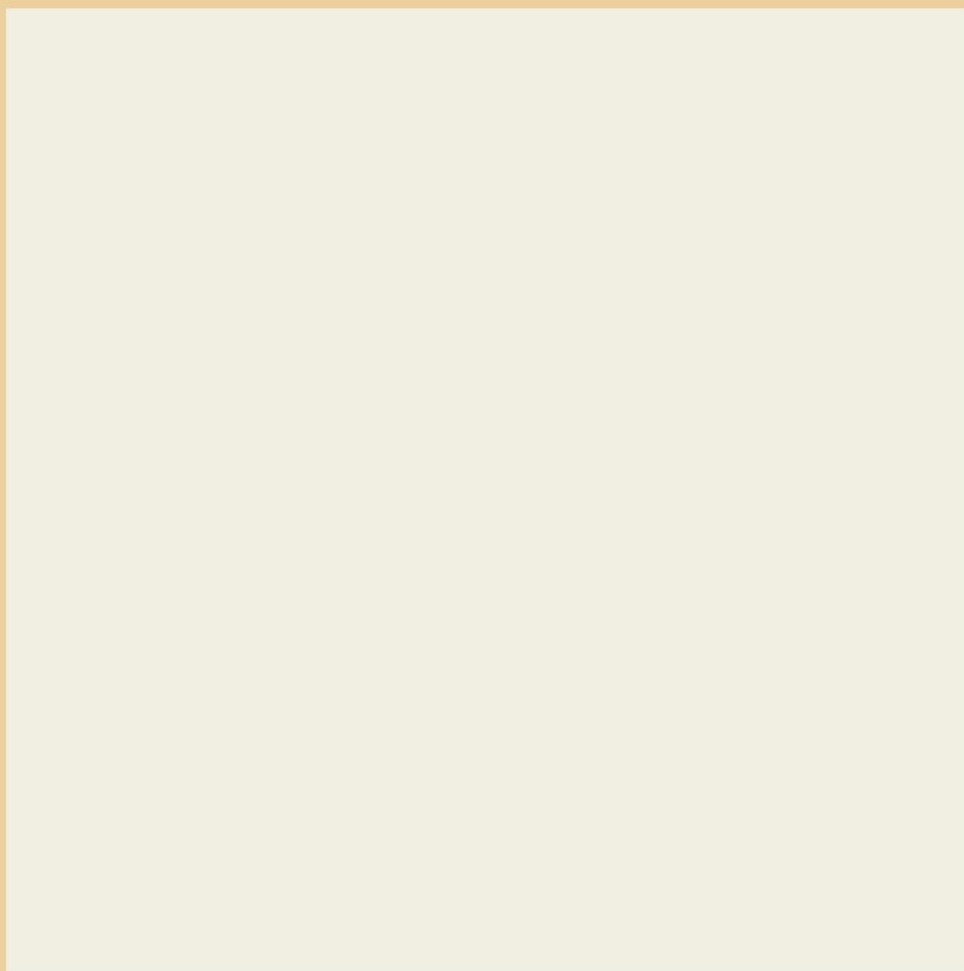
Guetos:

Campos de concentração:

Queria voar como uma borboleta

DESENHO 1:

Represente com uma ilustração como era a vida de Jana Gofrit na aldeia de Biala Rawska, antes da chegada dos soldados nazistas



ANTES DO MUSEU

Elabore perguntas a serem feitas para o monitor do museu sobre a vida das crianças durante o holocausto:



2ª PARTE- DURANTE O HOLOCAUSTO

CASULO

Imagem: A escuridão do Holocausto

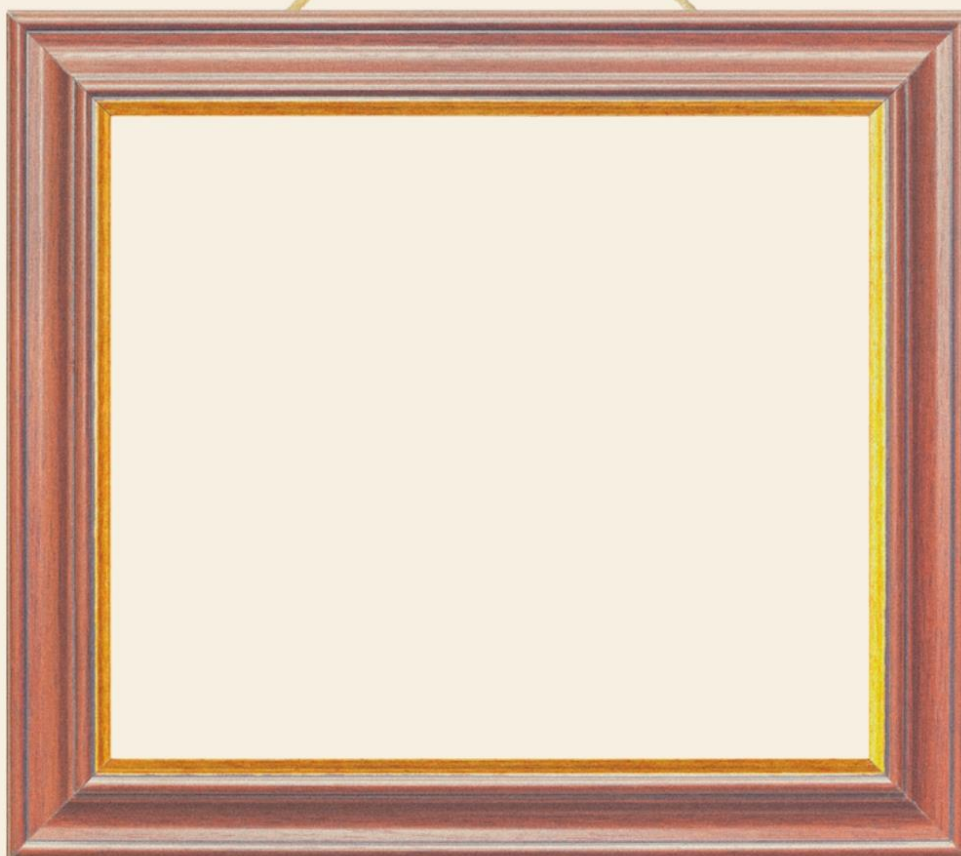


Fonte: canva.com



REGISTROS

NOSSA FOTO NO MUSEU



MUSEU DO HOLOCAUSTO



Dentro do museu

Anote aqui informações sobre um objeto ou fonte que encontrou no museu que remete as crianças durante o holocausto:

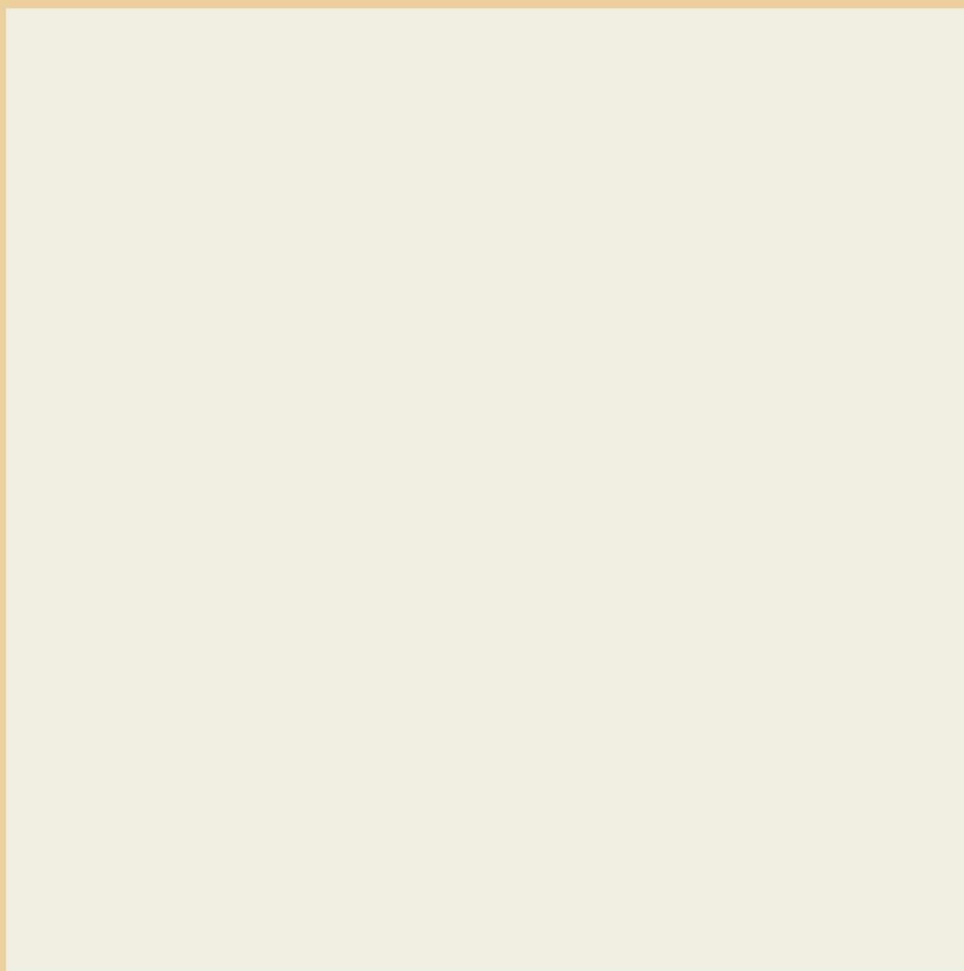
Dentro do museu

Anote neste espaço as informações das respostas dado pelo monitor as suas perguntas sobre as crianças no holocausto:

Queria voar como uma borboleta

DESENHO 2:

Represente com uma ilustração, como ficou a vida de Jana Gofrit, quando os soldados alemães transformaram sua vila em um gueto e ela precisou fugir com sua família para sobreviver:



3° PARTE- APÓS O HOLOCAUSTO

BORBOLETA

Imagem: Livre para voar



Fonte: canva.com



De volta ao colégio

Descreva nas linhas abaixo o que aprendeu sobre o Holocausto durante a visita ao museu:



De volta ao colégio

Jana Gofrit teve parte de sua infância cerceada pelo regime nazista.

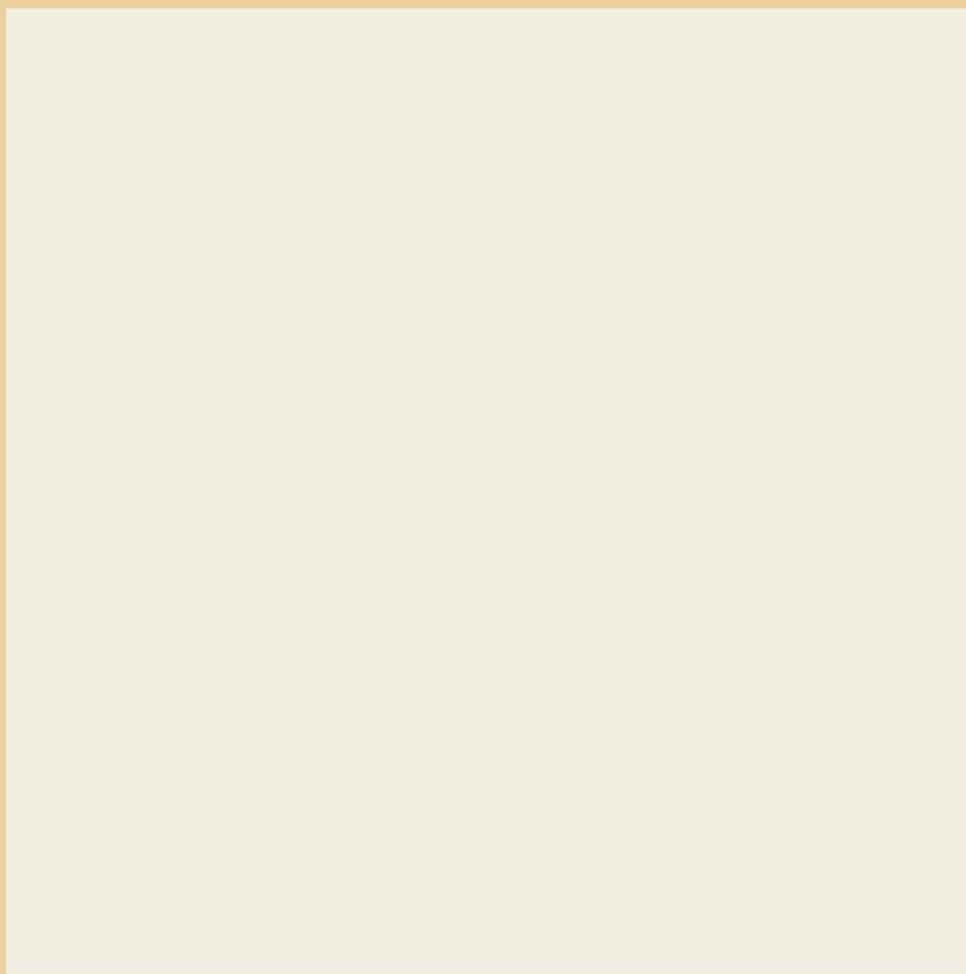
Faça uma pesquisa na internet e escreva sobre como na atualidade crianças no mundo todo, também tem sua infância “roubada”, cite exemplos e como tais privações podem e devem ser evitadas e combatidas.



Queria voar como uma borboleta

DESENHO 3:

Represente nesta ilustração como ficou Jana Gofrit após o término da Segunda Guerra, seu retorno a aldeia de Biala Rawska e sua vida em direção a Israel:



De olho na notícia

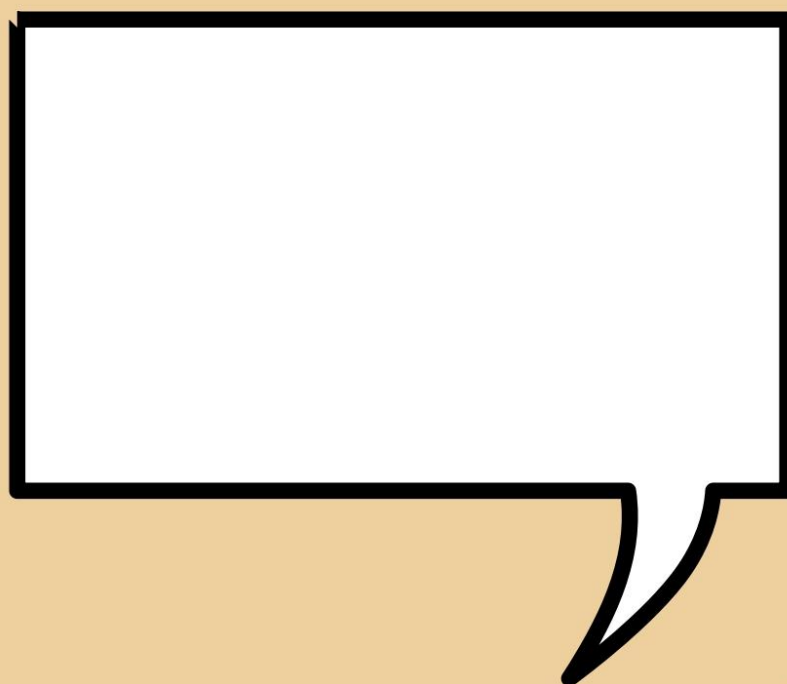
Após a leitura da reportagem na íntegra, reflita sobre a pergunta: É correto considerar liberdade de expressão a divulgação de símbolos nazistas como a suástica?

Adolescente de 17 anos foi expulso de shopping em PE após ser flagrado ostentando suástica nazista em seu braço.

Reportagem completa em:
www12.senado.leg.br/noticias/info_materias/2021/08/confundida-com-liberdade-de-expressao-apologia-ao-nazismo-cresce-no-brasil-a-partir-de-2019

Queria voar como uma borboleta

Depois do nosso voo de conhecimento, chegou o momento de você refletir. A partir de tudo que conseguiu aprender com o Holocausto, com a visita ao Museu e a história de Jana Gofrit, deixe uma mensagem final para o mundo, onde genocídios como o Holocausto não sejam mais possíveis e crianças possam ter uma vida digna e tenha seus direitos respeitados:



PARADIDÁTICO

SETEMBRO DE 2021

JHONATAN FELIPE
MACHADO

PROF.HISTÓRIA

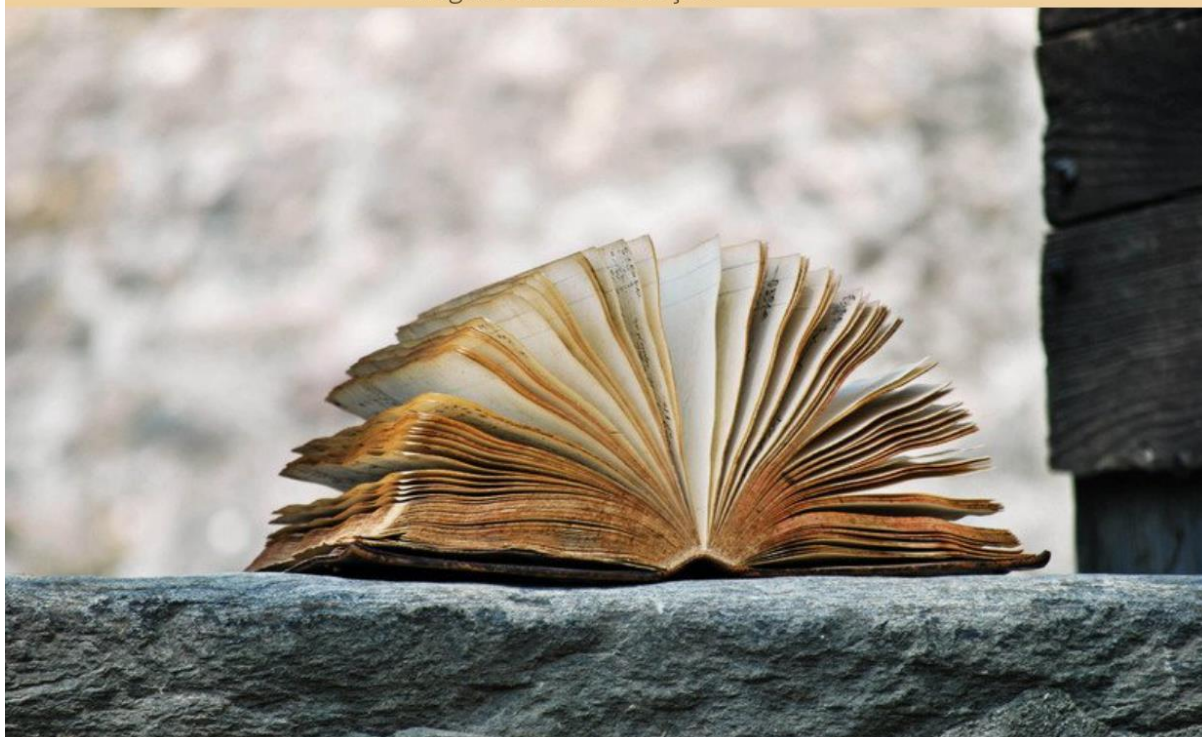
UEPG-2021



**Créditos de todas
as Imagens:**

Disponíveis em: [canva.com](https://www.canva.com)

Imagem: Livro de emoções



Fonte: canva.com

20

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1prdGxEu-X4dEuvq6vBBfU6uMtgIZKuSS/view?usp=sharing>