DOSSIÊ DIDÁTICO ENSINO DE HISTÓRIA

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.)

ensino sobre o Holocausto

DIÁLOGOS & POSSIBILIDADES

museu do Holocausto CURITIBA | BR

DOSSIÊ DIDÁTICO ENSINO DE HISTÓRIA

ensino sobre o Holocausto

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.)

Produção coletiva do Projeto de Extensão
Ensino de História:
diálogos e possibilidades

Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

D724 Dossiê didático ensino de história : ensino sobre o Holocausto. Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.) – Curitiba : UFPR, 2023
1 recurso on-line

ISBN: 978-65-5458-198-1

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Holocausto Judeu (1939-1945). I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370.9

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

APRESENTAÇÃO

Este dossiê didático é resultado de atividades do Projeto de Extensão *Ensino de História: diálogos e possibilidades*, desenvolvidas em 2021 e 2022.

Neste período, estabelecemos parceria do Projeto com o Museu do Holocausto de Curitiba, e uma das propostas foi o desenvolvimento de roteiros didáticos (2021) e caixas didáticas (2022), utilizando fontes históricas do acervo do Museu, ou de publicações dele, e outras fontes complementares, relacionadas à temática.

Como atividade extensionista, uma dinâmica coletiva de produção do material foi estabelecida. Cada estudante escolheu recorte e problematização que teria interesse em desenvolver, e com orientação de uma das docentes envolvidas no Projeto, elaborou uma proposta inicial. Esta proposta inicial foi acompanhada e orientada mais diretamente por alguma das docentes do projeto, disponibilizada e lida pela equipe e pelas participantes do Museu, e discutida em reuniões (sempre remotas, devido à pandemia em 2021, e por facilitar a participação em 2022), e aperfeiçoadas, até sua finalização. Neste sentido, embora sempre com um/a proponente principal, assumimos como de autoria coletiva, pela dinâmica aqui desenvolvida.

Essa metodologia é condizente com os referenciais do Projeto, a saber: Paulo Freire, em especial a partir do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) que preconiza uma pedagogia ética, que tem como base o respeito à dignidade e à autonomia do/a estudante (no caso, estendida à equipe do projeto), e uma atitude, nas ações desenvolvidas, que deve estimular, promover e subsidiar os/as participantes para que se percebam como agentes sociais, por meio da construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, Freire evidencia que a relação entre educadores/as e educandos/as deve ser dialógica, construída sob o pressuposto

que todos têm o que aprender, uns com os outros, o que ocorre desde que haja o reconhecimento e a abertura para este aprendizado.

Esta perspectiva dialoga com outro referencial do Projeto, Pierre Bourdieu, com o conceito de *habitus*. Para o autor, o conjunto dos conhecimentos, valores, crenças, compõe o *habitus*, que é sempre dinâmico, diante do que cada pessoa vivencia (lê, vê, ouve, assiste, reflete...), e que pode ser usado para consolidar o que já se acredita ou pensa, ou reformular, ajustar, e construir mudanças ao longo do tempo. Essas disposições, nem sempre são conscientes e racionais, e, uma vez situadas em dado campo, ou espaço social, configuram possibilidades de escolhas, e da prática. Porque o *habitus* é constituído também pela experiência, desenvolvida em distintos ambientes, entendemos que o Projeto oportuniza uma vivência diferenciada, a partir dos princípios extensionistas que buscamos mobilizar.

Também, podemos compreender que a *consciência histórica* é parte constituinte do *habitus*. Para Rüsen, ela "é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história" (2010, p. 36). Além disso, por meio dela, podemos perspectivar o futuro. De acordo com este autor, cada pessoa tem uma *consciência histórica*, que está em contínua formação, dinâmica, como é também o *habitus*; e que esta consciência não é formada somente na escola.

No vocabulário usual, o termo consciência é utilizado com uma conotação positiva, por exemplo, quando se diz "essa pessoa tem consciência ambiental", ou mesmo, quando se usa a expressão "consciência histórica", o sentido inerente parece ser de algo já fundamentado, responsável e crítico. Mas, não é assim para o Rüsen, que indica que todos a têm. O que muda, é a base e seu nível de elaboração, indo daquela anacrônica, confusa e superficial, até uma mais elaborada, com perspectiva temporal e contextualização, situadas no tempo, no espaço, e na sociedade em que cada situação ocorre.

Dessa forma, podemos assumir que a principal finalidade e função do ensino de História, e talvez seu principal desafio, é contribuir

para a formação da consciência histórica, de forma fundamentada. Tal propósito pode contribuir para um *habitus*, e consequentemente, uma prática dele derivada, mais responsáveis e críticos, que evidenciarão uma autopercepção como agente histórico, com valores humanistas diante dos desafios contemporâneos (RÜSEN, 2015).

A parceria com o Museu do Holocausto de Curitiba, e o tema escolhido para este dossiê, vêm nesta direção, seja pela própria proposta pedagógica do Museu, de trazer vidas e discussão de valores que envolveram o Holocausto, buscando relacioná-los e problematizar desafios contemporâneos, em especial de intolerância e violência; seja por sua consolidação mas nem sempre desenvolvimento ou aprofundamento, no currículo escolar da disciplina História; e também, pelo esforço apresentado nas proposições didáticas, de estabelecer alguma conexão da temática e da problematização, ao Brasil, Paraná ou âmbito mais local, e/ou ao tempo presente. Aprendemos muito com esta parceria, e acreditamos que este dossiê é uma forma de compartilharmos este aprendizado.

Temos a certeza de que este material pode contribuir efetivamente para uma compreensão mais aprofundada sobre o tema Holocausto, e para que se perceba as relações entre passado, presente e futuro, que podem ser problematizadas a partir deste dossiê.

Nas aulas de História, sabemos que cada docente fará suas escolhas, e utilizará este material, aqui disponibilizado, de acordo com suas escolhas, e necessidade. Tanto a sequência de cada roteiro, como as atividades propostas, e mesmo a indicação de série/ano, são sugestões, que dentro da autonomia pedagógica, poderão ser seguidas à risca, ou adaptadas.

Buscamos, na diagramação do material, que deverá ser disponibilizado na forma impressa (em preto e branco) e em pdf, para *download* – ambos de forma gratuita – organizá-lo, bem como os documentos utilizados, de forma que tanto o/a docente possa projetá-los, como imprimi-los para uso em sala de aula.

Agradecemos e registramos aqui a equipe envolvida, considerada como o coletivo de autores/as deste dossiê, e o período de participação como proponente ou orientadora de algum dos materiais que compõem

esta obra, ou, ainda, no caso da equipe do Museu do Holocausto de Curitiba, contribuindo com a discussão e produção dos materiais:

- Alex de Lima Ferreira – estudante do Curso de História (2021)

- Ana Cláudia Urban – docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR, vice-coordenadora do Projeto (2021 e 2022)

- Brianna Cantelli Carmali – estudante do Curso de História (2022)

- Calebe Vidal – estudante do Curso de História (2021)

- Cristina E. Taborda Ribas – doutoranda do Programa de PósPGE-UFPR, docente da Educação Básica (2021)

- Denise F. Weishof – coordenadora do Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba (2021 e 2022)

- Gabriela Sonda Vieira – estudante do Curso de História (2021)

- Gustavo Muhlstedet Carrico – estudante do Curso de História (2021 e 2022)

- Isabella Aparecida Pinto Lopes – estudante do Curso de História, reserva técnica do Museu do Holocausto de Curitiba (2022)

- Karina Kosicki Bellotti – docente do Departamento de História-UFPR (2021 e 2022)

- Luzilete F. Ramos – Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba (2021 e 2022)

- Mariana de França Steil – estudante do Curso de Pedagogia (2021)

- Nadia Gaiofatto Gonçalves – docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR, coordenadora do Projeto (2021 e 2022)

- Nathaly de Moraes Dias – estudante do Curso de História (2021)

Também, destacamos participantes do Projeto que, em 2022, contribuíram com leituras e sugestões aos materiais produzidos neste ano:

- Estudantes do Curso de História - Alex de Lima Ferreira, André Sefrin Nascimento Pinto, Eduardo Zolet Santos, Nathaly de Moraes Dias, Sabrina da Silva Barbalho

- Estudante do Curso de Pedagogia - Daniel Marcos Dipp Silva

- Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR - Wilian Carlos Cipriani Barom

Finalmente, agradecemos a toda a equipe envolvida nesta iniciativa; à Direção e à equipe do Museu do Holocausto de Curitiba pela parceria; à Fundação Araucária pela Bolsa PIBIS; à PROEC-UFPR pelas Bolsas Extensão; e à UFPR, que por meio do Edital do Fundo de Desenvolvimento Acadêmico, contribuiu para a publicação deste material.

Nadia G. Gonçalves e Ana Cláudia Urban

Docentes do Departamento de Teoria e Prática de Ensino – Setor de Educação – UFPR Coordenadoras do Projeto de Extensão (2021-2022)

Contato: ensino.historia@ufpr.br

PREFÁCIO

"Para se ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João". Imaginava-se, durante décadas, que o trabalho pedagógico vinculado a um evento histórico (seja traumático ou não) consistia num processo descomplicado de transmissão direta de conhecimentos protagonizado pelo educador ou educadora. Desta forma, com as metodologias adequadas (e mecanizadas), a aprendizagem "de João" seria uma consequência natural. Ledo engano. Além de evidenciar a complexidade do ensino e da aprendizagem, essa frase da historiadora Flávia Caimi destaca a dificuldade em construir diálogos entre o passado e o presente.

Um dos grandes equívocos para a prática constante dessas reflexões é o uso de eventos históricos de maneira restrita e "encaixotada" dentro desta área da ciência, a História. Este, no entanto, não é o caso do *Dossiê Didático Ensino de História: Ensino sobre o Holocausto*, que entende o genocídio como um evento multi e transdisciplinar por excelência. Por meio de um enfoque diversificado, da articulação entre diversas facetas de percepção do mundo e se utilizando de referências como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Jörn Rüsen, os responsáveis pela produção coletiva do Projeto de Extensão "Histórias e Memórias sobre Educação" compreenderam como é possível dar sentido conjunto ao conhecimento. A percepção é evidente: o potencial educativo do Holocausto perpassa várias áreas do conhecimento. Das disciplinas tradicionais da educação básica às ciências aplicadas de qualquer área, existe uma capacidade pedagógica iminente e transformadora do ensino do Holocausto que extrapola o rodapé dos livros didáticos de História.

Com a polarização política e a vulgarização do Holocausto por parte de governantes, jornalistas e influenciadores, tais temas deixaram as salas de aula e se popularizaram, incluindo com a profusão nas redes sociais. Em todos os casos e de modo geral, a educação brasileira ainda não sabe lidar com as lições que o Holocausto pode nos proporcionar.

Não que ele tenha lições cruas, que nos ensine alguma coisa sozinho – Auschwitz nunca foi uma escola de Direitos Humanos, pelo contrário. Mas o significado e o simbolismo que atribuímos são importantes, assim como nossa capacidade de decodificar a tragédia e criar essas conexões, utilizando o genocídio como uma ferramenta poderosa e capaz de transmitir valores e virtudes universais relevantes às próximas gerações.

Em termos gerais, infelizmente, o Holocausto ainda é visto como um recorte da História conectado exclusivamente à Segunda Guerra Mundial e desvinculado das nossas mazelas contemporâneas. Falta dar sentido a essas histórias, descartando o viés conteudista e massificado da tragédia – caso desse Dossiê e de suas propostas de roteiros didáticos dos mais variados subtemas, pautados também na personificação das vítimas. A conscientização passa a existir quando traçamos paralelos constantes com a atualidade que nos aflige e o contexto em que vivemos, cruzamos as áreas do conhecimento e desenvolvemos a empatia dos jovens por meio de histórias pessoais. Em outras palavras, significa exatamente "entender de ensinar, de História e de João". Para isso, precisamos de educadores que compreendam a transdisciplinaridade e como o tema perpassa por tantos aspectos das nossas vidas.

Nossa experiência demonstra que as relações imaginativas entre departamentos podem melhorar qualquer plano de trabalho se são integrados vários campos do conhecimento, abordando o Holocausto de múltiplas perspectivas e apontando ideias e saberes adquiridos em outras oportunidades. Os relatos e depoimentos do Holocausto ilustram os extremos do comportamento humano, do ódio e da crueldade, mas também da coragem e da humanidade. A poesia, a arte e a música podem servir para que os estudantes expressem com criatividade e imaginação as poderosas emoções que lhes provocam. O Holocausto suscita também importantes questões morais, teológicas e éticas que podem ser estudadas nas aulas de religião, educação para a cidadania, de civismo e até de Ciências Biológicas. Em suma, coordenando uma aproximação multidisciplinar e utilizando a experiência de colegas de outras áreas, será possível não apenas reduzir a carga de trabalho didático individual como

enriquecer o processo de aprendizagem através de roteiros tão profundos quanto os apresentados neste Dossiê.

A armadilha da BNCC

Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) inseriu na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, como temas obrigatórios, "Judeus e outras vítimas do Holocausto" e o estudo "do extermínio de judeus (como o Holocausto)". Ambos foram introduzidos na matriz curricular do 9º ano, nas páginas 428 e 429 da BNCC.

Em outras palavras, significa que, a partir de 2018, o ensino do Holocausto tornou-se obrigatório em território nacional, sobrepondo-se a todas as leis municipais e iniciativas públicas pontuais anteriores. A proposta partiu da Confederação Israelita do Brasil (CONIB), que solicitou a inclusão junto a CNE, com o apoio do Museu do Holocausto de Curitiba. A inserção cumpre ainda a Resolução 60/7 de 2005 da Organização das Nações Unidas, chamada *"Holocaust Remembrance"*, que recomenda aos Estados-membros "desenvolver programas educacionais que levem a futuras gerações lições do Holocausto a fim de prevenir genocídios futuros".

Há que se comemorar, como foi celebrado à época. A luta pela construção de uma memória coletiva por meio dos instrumentos democráticos é um alento para o nosso país. No entanto, restringir o tema ao currículo de História do 9º ano do Ensino Fundamental é uma armadilha na qual professores e instituições precisam manter-se atentos. O risco é de o tema permanecer preso dentro de uma lógica que prejudica o imenso potencial pedagógico do Holocausto e que deveria conectar a História com áreas específicas como a Literatura e Língua Portuguesa, Arte, Música, Biologia, Filosofia, Geografia, línguas estrangeiras e tantas outras.

Já a inclusão do mesmo tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, objetivo buscado em 2018, não foi concretizada. Os sinais de alerta são os mesmos: ao inserir na BNCC uma perspectiva de formação por competências que extingue disciplinas for-

mais obrigatórias da formação dos jovens, o Holocausto poderia ser incluído nessa ideia pluralista e transdisciplinar. Seria, indubitavelmente, um grande acerto – ainda mais eficaz do que tê-lo limitado à matriz curricular de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Mas o pleito não foi atendido pelas autoridades e especialistas do Conselho Nacional de Educação – mais um indicador de objeções e também de novos esforços em proporcionar um entendimento multidisciplinar sobre o Holocausto e seus paralelos, um divisor de águas na história dos seres humanos.

Em suma, a presença do assunto na BNCC do Ensino Fundamental e a ausência dele na base do Ensino Médio são sintomáticas e nos garantem tanto a demanda quanto o dever. Nunca foi tão importante estudar sobre o nazismo e o Holocausto como nos dias de hoje. Contudo, ao contrário das propostas metodológicas ricas e abrangentes presentes nesse Dossiê, existe ainda grande desconhecimento sobre seu potencial multidisciplinar. Por isso, ressalto o orgulho do Museu do Holocausto de Curitiba em fazer parte desse projeto – mais um criado e concretizado a partir de pontes com a universidade. Academia, escola e museu são terrenos férteis para incentivar o pensamento crítico e os debates transdisciplinares sobre o momento atual a partir da experiência inédita do Holocausto. Em pleno século XXI, qualquer instituição museológica que se preze necessita ancorar-se no tripé da memória, da educação e da pesquisa. Muitas entidades ainda desprezam seus departamentos pedagógicos e acadêmicos, 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. Sem esse viés, não teríamos razão de existir.

O genocídio cometido pelos nazistas e seus colaboradores põe em questão muitas ideias que os jovens possam ter sobre a natureza da sociedade, do progresso, da civilização e do comportamento humano. Durante as propostas, talvez reajam na defensiva e experimentem sentimentos negativos – contudo, é fundamental que seja criado um clima de confiança e um ambiente de aprendizagem aberto em que se dê aos estudantes espaço e tempo para refletir e debater seus pensamentos e me-

dos. Por isso, a aprendizagem deve estar centrada em cada indivíduo e na relação que ele constrói com esses saberes.

Para isso, facilite o diálogo. Os jovens podem ter diferentes reações emocionais aos conteúdos trabalhados. É importante criar um ambiente onde os estudantes se sintam à vontade para expressar ideias, pensamentos e emoções. Permita que eles descubram significados por meio de perguntas abertas, promovendo respostas variadas e individuais. Ofereça oportunidades para reflexões em pequenos grupos. Crie, portanto, uma atmosfera que facilite o diálogo direto educador-educando-educador. Uma das maneiras de levarmos à reflexão é justamente aprender a partir da História e modificar o que está a nossa volta. Sem nunca deixar de "entender de João".

Carlos Reiss*

* Coordenador-geral do Museu do Holocausto de Curitiba e membro do comitê executivo da Rede Latino-Americana para o Ensino da Shoá (LAES). Autor dos livros "Luz sobre o Caos: educação e Memória do Holocausto" (2019) e "Entre as sombras e os sóis: a história de Sala Borowiak" (2022). Consultor educativo e curatorial do *Museo Interactivo Judío de Chile* e membro da equipe curatorial do Memorial às Vítimas do Holocausto do Rio de Janeiro. Membro da delegação brasileira da *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA).

SUMÁRIO

1 **RELATOS DE CRIANÇAS SOBRE O HOLOCAUSTO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Mariana de França Steil **19**

2 **O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA DIFÍCIL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CRIANÇAS NO HOLOCAUSTO**

Gabriela Sonda Vieira **39**

3 **PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EUGENIA: NAZISMO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS**

Nathaly de Moraes Dias **65**

4 **RACISMO E PROPAGANDA: A PERSEGUIÇÃO CONTRA OS NEGROS NO HOLOCAUSTO**

Nathaly de Moraes Dias **99**

5 **HOLOCAUSTO E RESISTÊNCIAS**

Calebe Vidal **143**

6 **EUGENIA, TOTALITARISMO E DIREITOS HUMANOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS (RE)ATUALIZAÇÕES DA INTOLERÂNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Alex de Lima Ferreira **193**

7 **RESISTÊNCIA CULTURAL E MEMÓRIA: A MÚSICA JUDAICA DURANTE O HOLOCAUSTO**

Gustavo Muhlstedet Carrico **237**

8 **CULTURA, MÚSICA E RESISTÊNCIA NO HOLOCAUSTO**

Gustavo Muhlstedet Carrico **269**

9 **O ÓDIO AO OUTRO: CONHECER PARA NÃO REPETIR**

Brianna Cantelli Carmali **303**

1

RELATOS DE CRIANÇAS SOBRE O HOLOCAUSTO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Autora principal: Mariana de França Steil
Orientadora: Ana Cláudia Urban

OBJETIVOS

- Refletir sobre as noções de diversidade, pluralidade e Direitos Humanos a partir de relatos das crianças que foram vítimas do Holocausto;

- Compreender que os registros feitos pelas crianças são fontes de memória e histórias com valor documental, ampliando a compreensão de que são sujeitos históricos produtores de cultura;

- Compreender o conceito de cidadania e os Direitos Humanos como conquistas históricas.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS (BNCC)

Unidade temática "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social"; objetos de conhecimento "Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas".

Habilidades: (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos Direitos Huma-

nos; (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

SÉRIE: 3º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1. Conversar com as crianças da turma, sobre o que fazem durante a infância, ouvindo-os e propondo encontrar convergências e divergências entre as rotinas e estruturas familiares e as diferentes infâncias que as crianças da turma vivenciam. Solicitar que façam o registro de um momento de rotina da infância e montar uma exposição na sala com as produções.

2. A partir da reflexão sobre as convergências e divergências, questionar se as crianças acham que todas as experiências de infância são iguais. Construir coletivamente uma entrevista para que os estudantes realizem com um familiar mais velho sobre a sua infância. Alguns aspectos relevantes são:

a) A relação com o brincar: onde brincava? Do que brincava? Com quem?
b) Relação com o trabalho e estudo: o adulto ia à escola? Trabalhou durante a infância? Por que?
c) Quais eram os momentos de lazer durante a infância?

3. Com o retorno das entrevistas, relacionar os aspectos levantados, com as rotinas descritas pelos estudantes no item 1.

4. Apresentar os documentos anexados a seguir (1 a 16) e permitir a livre exploração. Expor os documentos em mural na sala, conversando com as crianças sobre suas impressões iniciais, questionando-os abertamente sobre o que pensaram ou sentiram quando os exploraram.

Informação para o/a docente

Os documentos 1, 2, 3 e 4 são desenhos realizados por crianças dentro do campo de concentração de Terezín, situado na República Checa. A professora Friedl Dicker-Brandeis foi responsável por orientar os trabalhos pedagógicos dentro deste campo, de forma clandestina, resultando num corpo significativo de produções. Fernandes (2015) analisou 367 trabalhos artísticos produzidos por 26 crianças nascidas entre 1926 e 1938; os documentos 1 a 4 foram selecionados dos desenhos analisados pela autora.

5. Realizar uma breve exposição sobre o Nazismo e o Holocausto, contextualizando os documentos. O objetivo não é aprofundar o conteúdo da Segunda Guerra Mundial, mas situar o local onde os desenhos foram realizados e as identificações antissemitas: a estrela de Davi no documento 4 e a diferença entre as crianças que estavam limpando e aquelas que estavam observando a limpeza no documento 7.

6. Realizar exploração dos documentos com as crianças.

7. Levantar hipóteses sobre o que é "preconceito", "intolerância", "diversidade" e outros termos que podem surgir durante a discussão. Separar os termos entre as crianças e solicitar que localizem no dicionário, compartilhando as definições com o grupo. Voltar aos documentos e questionar o que as crianças pensam sobre os mesmos. Também conversar se as crianças conhecem outras vivências de infâncias que foram atingidas pelo preconceito. Como sugestão: solicitar que as crianças tragam imagens de conflitos/eventos que mostrem a vivência de infância. Cada criança poderá trazer uma imagem, texto ou notícia.

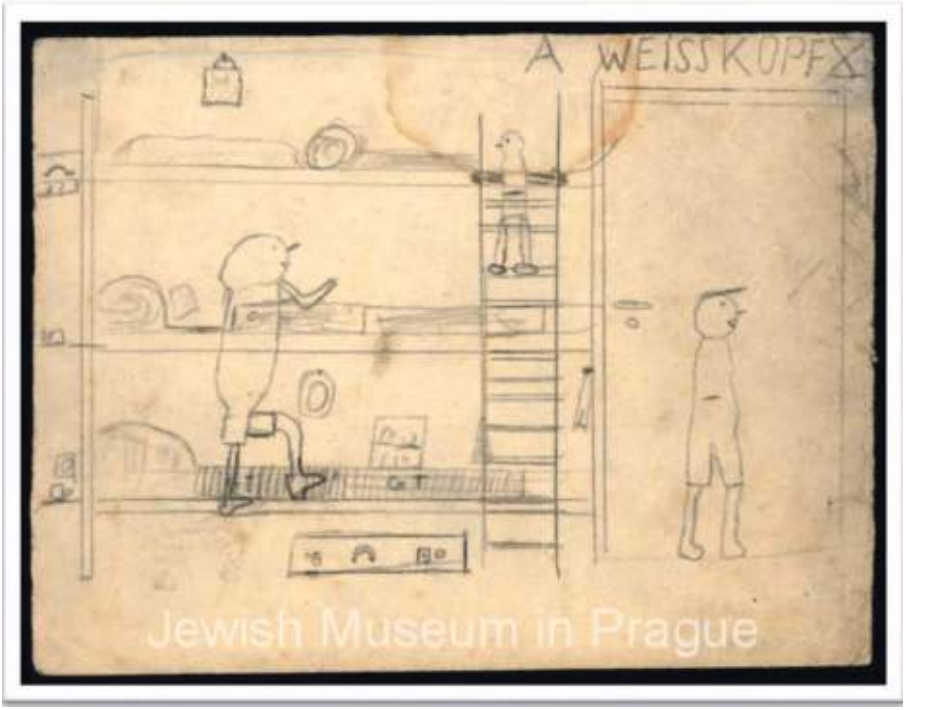
8. Apresentar o documento 16, um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente. Conversar com as crianças sobre o significado do ECA, conscientizando-as de que também são sujeitos contemplados por estes direitos. Como sugestão, também pode ser utilizada a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

9. Encaminhar junto às crianças a elaboração de uma produção coletiva, que pode ser exposta na escola, sobre a importância da convivência em diversidade e os direitos das crianças. Esta produção pode ser uma narrativa escrita ou em forma de desenho.

Documento 1 - Desenho a lápis, de Ruth Heinová.

Disponível em: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. 468 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 172.

Documento 2 - Desenho a lápis, de Alfred Weisskopf.
Organização dos quartos do alojamento L417 de Terezín.

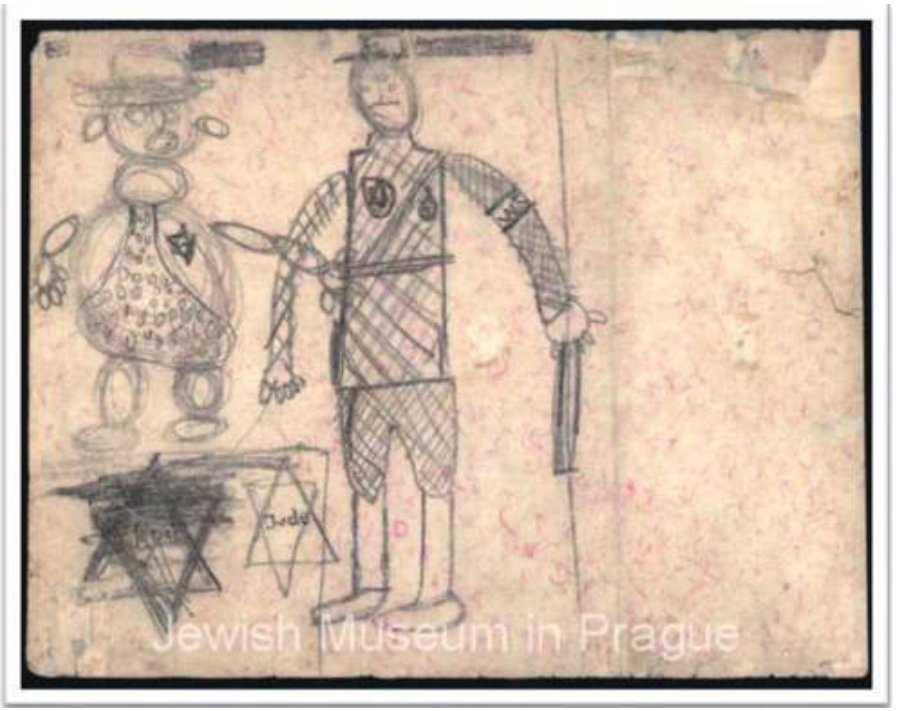


Disponível em: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. 468 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 220.

Documento 3 - Desenho com giz pastel, de Ruth Heinová.

Disponível em: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. 468 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 169.

Documento 4 - Desenho a lápis, de Jirí Beutler.



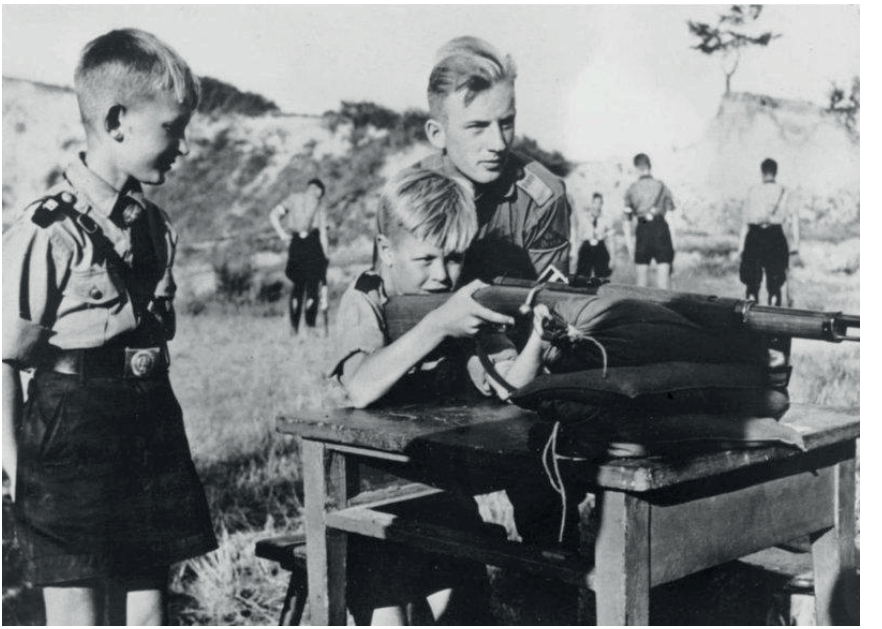
Disponível em: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. 468 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 226.

Documento 5 - Poema de Hanus Hachenburg.

"Nós todos somos crianças pequenas
Que brincam com bolas coloridas
Choramos e somos forçados a ser tristes
Apanhamos tanto, que ficamos feridas, embora sejamos crianças
Somos seres humanos
Mas ninguém nos tornou independentes
Nesse nosso tempo existe um buraco negro
Será que rimos algum dia?
Somos seres humanos
O jogo se desenvolve ao redor da terra
A bola rola e rola, em direção ao seu alvo ensanguentado"

Poema de Hanus Hachenburg (1929-1944), escrito para uma das edições de Vedem, a revista secreta dos meninos de Terezín. In: BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28:* amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt. São Paulo: LeYa, 2014.

Documento 6 - Meninos de 11 anos da Juventude Hitlerista aprendendo a atirar.



Disponível em: https://time.com/5700753/hilter-youth-jojo-rabbit/. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 7 - Juventude Hitlerista supervisionando judeus que eram forçados a lavar uma rua em Viena, na Áustria, em 1938.

Disponível em: https://time.com/5700753/hilter-youth-jojo-rabbit/. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 8 - Poema Medo, de Eva Picková.

Strach, Eva Packová	*Medo*
Dnes nová hrůza ghetto jímá. nemoc zlá před sebou šíří děs. Smrt v ruce lednou kosu třímá, Obětí stíná své – dvůj běs.	Hoje um novo temor abraça o gueto. uma doença ruim espalha o terror. A morte empurrando sua foice fria, Matando suas vítimas – que horror.
Dnes otcům strachem srdce bije A matky sklání hlavu v dlaň. Teď děti dává tyfu zmije / !/ A z jejich řad si béře daň.	Hoje o coração dos pais bate com medo E mães curvam a cabeça sobre a palma das mãos. Agora a víbora sufoca as crianças com tifo! E delas cobra um imposto.
Dnes ač mé[29] srdce ještě tepe. Mé družky odcházejí v onen[30] svět A člověk neví, zdali není lépe. Než totó vidět – raději zemřít hned.	Hoje, mesmo que meu coração ainda pulse. Minhas companheiras vão para outro mundo E ninguém sabe, se não seria melhor. Em vez de ver isso – melhor morrer agora.
Né – vždyt chceme, Bože, žíti. My nechceme[31] <u>stenčit</u> počet našich řad. My chceme svět svůj lepším učiniti, Nesmíme umřít – chceme pracovat.	Não – queremos pois, oh Deus, viver. Nós não queremos diminuir nosso número. Nós queremos tornar nosso mundo melhor, Não podemos morrer – nós queremos trabalhar.

Fonte: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 67-86, jul. 2021.

Documento 9 - Desenho de Ella Liebermann, 16 anos. Crianças eram tiradas dos braços de suas mães no Gueto de Bedzin, na Polônia.

Disponível em: https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 10 - Desenho de Ella Liebermann, 16 anos. Comendo e distribuição de sopa.

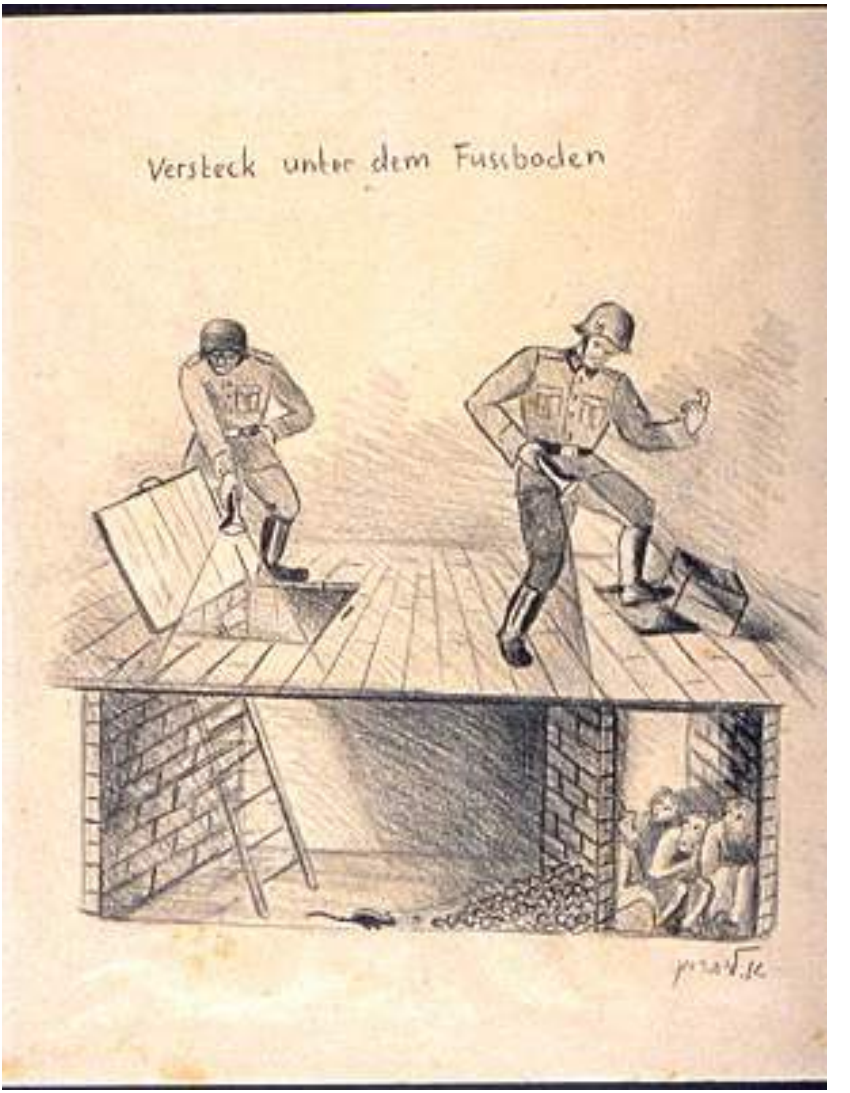
Disponível em: https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 11 - Relato de Richard Rozen, que tinha seis anos de idade quando se escondeu.

"Um lugar para se esconder tinha que ser encontrado. Por meio de familiares e amigos, as informações se espalham por uma rede de conhecidos. Alguém pode oferecer esconder a família de graça, outros podem pedir um preço. O tamanho, o conforto e a segurança dos esconderijos variam enormemente. Não sei como foi feito o contato, mas lá ficamos no que era na verdade um gabinete de apenas sessenta ou setenta centímetros de largura. O comprimento seria de alguns metros, porque poderíamos deitar um em cima do outro confortavelmente. Meus pais não conseguiam ficar de pé, mas eu sim, e meio que andei entre eles. Este armário estava em um porão, então estava bem escondido. Nossa presença ali era tão secreta que nem mesmo os filhos da família escondida sabiam que estávamos ali. Foi lá que ficamos treze meses!"

Disponível em: https://www.greelane.com/pt/humanidades/hist%c3%b3ria--cultura/hidden-children-of-the-holocaust-1779661/. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 12 - Desenho de Ella Liebermann - 1945-1949.

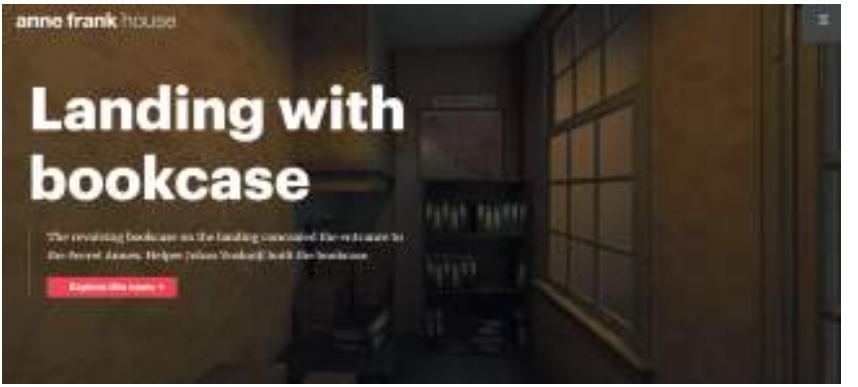


Disponível em: https://art.holocaust-education.net/explore.asp?langid=1&submenu=104&id=308&referer=s. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 14 - Anne Frank com 11 anos de idade em Amsterdã, na Holanda, em 1940.

Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/photo/anne-frank-at-11-years-of-age. Acesso em: 28 fev 2022.

Documento 15 – Print da página do tour virtual pela casa de Anne Frank.



Acessar o tour virtual em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/landing/.

Documento 16 - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

BRASIL, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

REFERÊNCIAS

BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28:* amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt. São Paulo: LeYa, 2014.

FERNANDES, Luciane B. L.. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2016.tde-09032016-145907. Acesso em: 2021-11-09. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/pt-br.php.

FERNANDES, Luciane B. L.. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de literatura em tradução*, (23), 2021, p. 67-86. <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5388.i23p67-86>. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124.

Sites consultados

Crianças e Adolescentes em Dados e Estatísticas. *CADÊ Paraná*. Disponível em: <http://www.cadeparana.org.br/>.

ANTÓN, Jacinto. A fábrica de filhotes nazistas. *El País*, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/01/internacional/1478025759_957657.html>.

KRÄME, Klaus. "Crianças brincavam de contar cadáveres", *DW*, 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/crian%C3%A7as-brincavam-de-contar-cad%C3%A1veres/a-43419749>.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. As crianças durante o Holocausto. *Enciclopédia do Holocausto*. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/children-during-the-holocaust>.

2

O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA DIFÍCIL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CRIANÇAS NO HOLOCAUSTO

Autora principal: Gabriela Sonda Vieira
Orientadora: Ana Cláudia Urban

OBJETIVOS

- Refletir sobre as relações estabelecidas no Holocausto a partir de sujeitos históricos alternativos mais próximos aos alunos;

- Problematizar as diferentes formas de construção da ideologia, do preconceito e sua relação com a educação;

- Questionar as relações que envolvem o preconceito e, por consequência, a necessidade de combatê-lo.

ANO OU SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático busca desenvolver a história do Holocausto a partir de uma perspectiva da criança, utilizando-se de fontes históricas produzidas por elas para a reflexão sobre o período. Compreendendo a complexidade do ensino das histórias difíceis, pontuamos a necessida-

de de trabalhar em sala de aula a responsabilidade humana que envolve episódios violentos como este, de maneira a refletir a participação dos diversos sujeitos como parte da história. Problematizar as relações estabelecidas por e com crianças no Holocausto significa olhar para como estas se colocaram no mundo, e, ao mesmo tempo, como a sociedade se debruçou sobre sua formação, em especial por meio da educação. A partir disso, é necessário desenvolver uma percepção sobre a atualidade dos questionamentos, também problematizando junto aos alunos a forma como entendemos os preconceitos e, ainda, como a educação e a escola podem contribuir para a superação dos mesmos.

1. As ações violentas perpetradas pelo regime nazista alemão e, posteriormente, durante a Segunda Guerra Mundial, tiveram um desenvolvimento histórico também anterior, que consolidou na sociedade em geral visões antissemitas e de falsa superioridade racial ariana. Foram complexas relações que se estabeleceram ao longo dos anos e culminaram no genocídio de aproximadamente seis milhões de pessoas entre judeus, ciganos, negros, homossexuais, entre outros.

Para iniciar o desenvolvimento didático, o professor pode contextualizar esse período. Desse modo, sugerimos:

1.1. Selecione algumas fontes imagéticas do Holocausto e apresente-as aos estudantes, perguntando: "O que vocês veem nas imagens? O que as imagens fazem vocês pensar?". A partir do diálogo, é possível desenvolver uma exposição e questionamentos sobre o período.

1.2. Reflita junto aos alunos sobre quem são os agentes históricos do período, problematizando a visão de que o desenvolvimento histórico se dá apenas por meio de grandes figuras da sociedade, como Hitler, ou que os acontecimentos definidores são apenas grandes ações violentas, como a Segunda Guerra Mundial. O objetivo neste momento é refletir junto com os estudantes o significado histórico de sujeitos comuns, como as crianças, na agência social, refletindo sobre como ações cotidianas também são elementos que constroem a história.

Para auxiliar nesse tópico, utilize os textos:

- Capítulo 1 de "Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezin", de Luciane Bonace Lopes Fernandes, disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/publico/LUCIANE_BONACE_LOPES_FERNANDES.pdf;

- Artigo "Aprendizagem da 'burdening history': desafios para a educação histórica", de Maria Auxiliadora Schmidt, disponível em: https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124

2. Para iniciar o processo de pesquisa e análise de fontes, sugerimos ao professor que organize três grupos e distribua as seguintes temáticas para serem pesquisadas pelos grupos:

- Crianças educadas pelo nazismo;

- Crianças perseguidas pelo nazismo que foram para o campo de concentração;

- Crianças que foram perseguidas pelo nazismo que se esconderam, fugiram ou foram deportadas por algum período.

Cada um deles será designado a uma seleção de fontes e devem ter livre acesso a diferentes textos e vídeos, mas devem ser direcionados aos documentos específicos de suas temáticas. A partir da análise de fontes e leituras, deverão apresentar aos colegas de classe o que puderam identificar sobre o tema estudado.

2.1. O grupo 1 será responsável pelo tema das crianças educadas pelo nazismo (Documentos 1 a 6). A partir da pesquisa, leitura da bibliografia indicada e análise dos documentos selecionados, deve preparar uma apresentação que perpasse as questões norteadoras:

- Quem são as crianças nas fotos?

- Para que e como essas crianças eram educadas? Qual é a opinião do grupo sobre isso? Como percebem esse ensino nas fotos analisadas?

- Existem diferenças nas atividades das meninas e dos meninos nas fotos? Explique porque isso aconteceu.

- Olhando para as fotos, quais as diferenças e semelhanças que percebem em relação às outras crianças que conhecem?

- Como compreendem o contraste das imagens de crianças brincando e ao mesmo tempo aprendendo a guerrear?

- Esse tipo de educação que reproduz preconceitos, acontece apenas na escola?

- O que está acontecendo no documento 6? A partir das aulas e leituras feitas pelo grupo, o que vocês acham que fez os jovens concordarem com essas e outras ações nazistas?

- No Brasil, existiram movimentos como esse de uma juventude nazista? Quando e como isso aconteceu?

- Vocês acham que existem expressões desses movimentos ainda hoje no Brasil? Pesquisem mais sobre.

- Qual é a importância da educação para a construção ou desconstrução dos preconceitos? Como veem isso acontecendo, ainda hoje?

Bibliografia indicada para o tema 1

- "A fábrica de filhotes nazistas", de Jacinto Antón para El País Brasil, disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/01/internacional/1478025759_957657.html;

- "A educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens", de Gabriele Alves Vicente e Marcos Antônio Witt, disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1179/2087;

- "Narrativas orais da Juventude Hitlerista e Neonazista no Brasil: breve análise comparativa" de Ana Maria Dietrich, disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300553634_ARQUIVO_2dietrichanpuh2011.pdf.

Documento 1 - Meninas da Liga das Moças Alemãs, seção feminina da Juventude Hitlerista.

Disponível em: https://www.historyextra.com/period/second-world-war/hitler-youth-children-history-soldiers-fight-jojo-rabbit-film-ww2/, acesso em 8/nov/21.

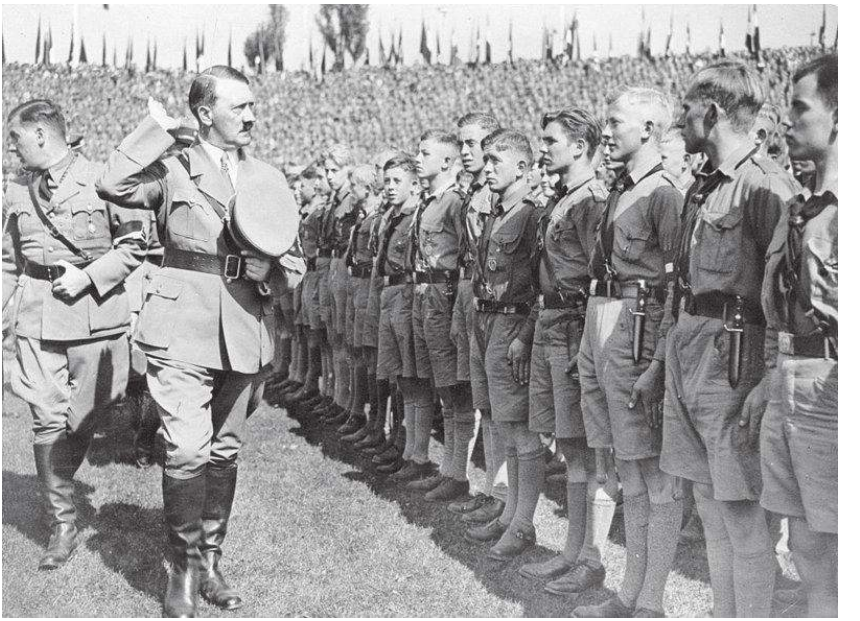
Documento 2 - Meninas da Liga das Moças Alemãs, seção feminina da Juventude Hitlerista.

Disponível em: https://www.facinghistory.org/resource-library/image/league-german-girls?backlink=. Acesso em 8/nov/21.

Documento 3 - Algumas meninas da Liga das Moças Alemãs se mudaram para a Polônia para ajudar a colonizar e dispersar a cultura depois da ocupação alemã.

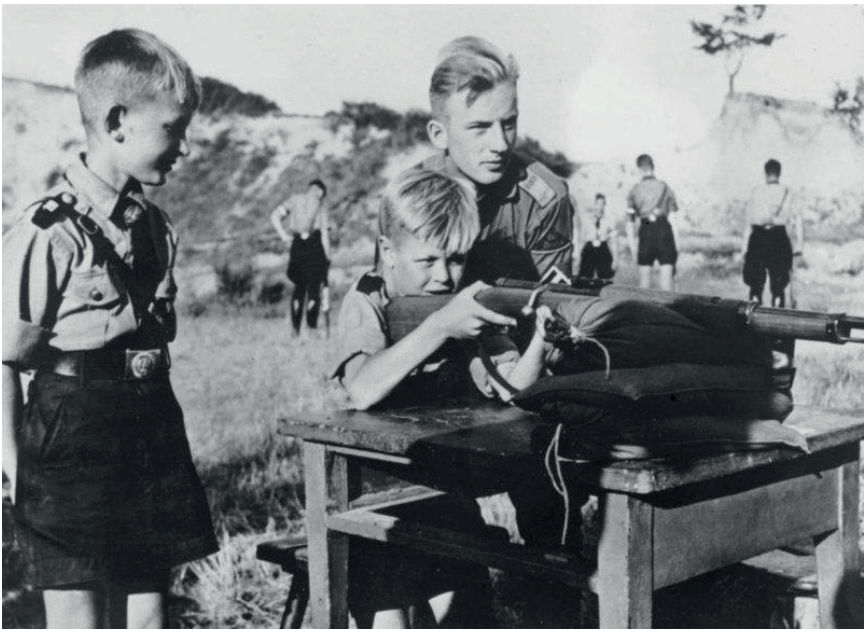
Disponível em: https://www.facinghistory.org/resource-library/image/league-german-girls-warthegau?backlink=. Acesso em 8/nov/21.

Documento 4 - Hitler chegando em um estádio para uma corrida da Juventude Hitlerista.



Disponível em: https://time.com/5700753/hilter-youth-jojo-rabbit/. Acesso em 8/nov/21.

Documento 5 - Meninos de 11 anos da Juventude Hitlerista aprendendo a atirar.



Disponível em: https://time.com/5700753/hilter-youth-jojo-rabbit/. Acesso em 8/nov/21.

Documento 6 - Juventude Hitlerista supervisionando judeus que foram forçados a lavar uma rua em Viena na Áustria em 1938.

Disponível em: https://time.com/5700753/hilter-youth-jojo-rabbit/. Acesso em 8/nov/21.

2.2. O grupo 2 será responsável pelo tema das crianças perseguidas pelo nazismo, que foram para um campo de concentração. A partir da pesquisa, leitura da bibliografia indicada e análise dos documentos selecionados (7 a 12), deve preparar uma apresentação que perpasse as questões norteadoras:

- Como era a vida das crianças nos campos de concentração?

- Como era a educação que elas recebiam?

- Quais sentimentos das crianças que escreveram, estão expressos nos poemas selecionados? - Como podemos relacionar esses poemas com os aprendizados da bibliografia indicada?

- O que vocês acham que os desenhos das crianças representam? Quais práticas dos nazistas no campo de concentração podemos identificar neles?

- Como essas crianças descreveram e perceberam os horrores e seus medos em relação ao campo de concentração?

Bibliografia indicada para o tema 2

- "Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín", de Luciane Bonace Lopes Fernandes, disponível em: https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124/173760;

- Os pontos 5 e 6, "A criança perseguida" e "O processo de dezumanização dos campos de concentração", do capítulo 1 em "Pelos olhos a criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín", de Luciane Bonace Lopes Fernandes, disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/publico/LUCIANE_BONACE_LOPES_FERNANDES.pdf;

- Os pontos 3, "O programa de ensino clandestino em Terezin", do capítulo 2 em "Pelos olhos a criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín", de Luciane Bonace Lopes Fernandes, disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/publico/LUCIANE_BONACE_LOPES_FERNANDES.pdf.

Documento 7 - Poema Medo, de Eva Picková.

Strach, Eva Pickova	*Medo*
Dnes nová hrůza ghetto jímá, nemoc zlá před sebou šíří děs. Smrt v ruce lednou kosu třímá, Obětí stíná své – divý běs. Dnes otcům strachem srdce bije A matky sklání hlavu v dlaň. Ted děti dáví tyfu zmije / !/ A z jejich řad si béře daň. Dnes ač mě[28] srdce ještě tepe, Mé družky odcházejí v onen[29] svět A člověk neví, zdali není lépe. Než tomu vidět – raději zemřít hned. Ne – vždyt chceme, Bože, žíti, My nechceme[31] zmenšit počet našich řad. My chceme svět svůj lepším učiniti, Nesmíme umřít – chceme pracovat.	Hoje um novo temor abraça o gueto. uma doença cuja espalha o terror. A morte empunhando sua foice fria, Matando suas vítimas – que horror. Hoje o coração dos pais bate com medo E mães curvam a cabeça sobre a palma das mãos. Agora a víbora sufoca as crianças com tifo! E delas cobra um imposto. Hoje, mesmo que meu coração ainda pulse Minhas companheiras irão para outro mundo E ninguém sabe, se não seria melhor. Em vez de ver isso – melhor morrer agora. Não – queremos pois, oh Deus, viver. Nós não queremos diminuir nosso número. Nós queremos tornar nosso mundo melhor, Não podemos morrer – nós queremos trabalhar.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 67-86, jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124/173760>. Acesso em 8/nov/21.

Documento 8 - Poema O ratinho, de Koléba.

Myška, Koléba (Miroslav Košek, Jindřich Löwy, Bachorec)	*O ratinho*
I.	I.
Myška sedí v peřince, chytá blechu v kožíšku. Chytit ji však nemůže, zalezla jí do kůže. Točí se stále dokola. Ta blecha ta je potvora!	**Um ratinho sentado em sua cama, caçando uma pulga em seus pelos. Apanhá-la, contudo, não pode, escondeu-se dentro da pele. Dá voltas ao redor sem parar. Esta pulga é uma pestinha!**
II.	II.
Přišel její tatínek[34], Prohlédl jí kožíšek. Chytil blechu v okamžiku, Upekl ji na rendlíku. Myška volá na dědu: Máme blechuk obědu.	**Chegou seu pai, Examinou seus pelos. Apanhou a pulga num instante, E assou-a na caçarola. O ratinho chama o avô: Temos pulga para o almoço.**

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 67-86, jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124/173760>. Acesso em 8/nov/21.

Documento 9 - Poema Sim, sim, isto é assim, de Koléba.

Jo, jo, to je tak, Koléba (Miroslav Kosek, Jindrich Löwy, Bachner)	*Sim, sim, isto é assim*
I.	I.
V Terezínském tak zvaném sadě, sedí jakýs dědeček, místo někde na zahradě. Vousy má na svojí bradě, a na hlavě čepeček.	No assim chamado pomar de Terezín, sentado está um avô, em algum lugar do jardim. Barba tem no seu queixo, e na cabeça um solidéu.
II.	II.
Tvrdý chleba v zubech křupe, zub mi už jen jediný. Ubohý můj starý křupe, místo housky linzerzupe ubohé mé šediny.	Pão duro nos dentes tritura, dente tem apenas um. Meu pobre velho tritura, em vez de pãozinho macio, *linzerzupe*[88] meu pobre grisalho.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 67-86, jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124/173760>. Acesso em 8/nov/21.

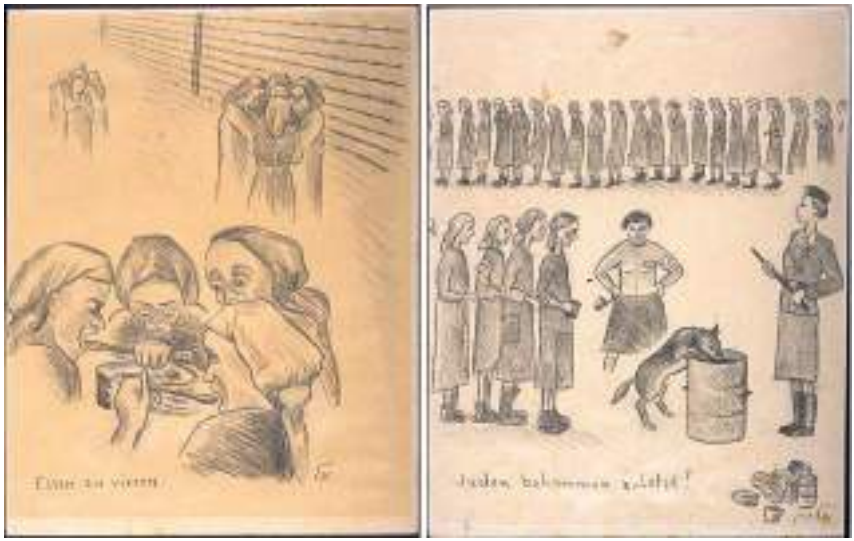
Documento 10 - Desenho de Yehuda Bacon, 16 anos. É o retrato de seu pai, que foi assassinado na câmara de gás em Auschwitz.

Disponível em: https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/. Acesso em 8/nov/21.

Documento 11 - Desenho de Ella Liebermann, 16 anos. Crianças eram tiradas dos braços de suas mães no Gueto de Bedzin na Polônia.

Disponível em: https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/. Acesso em 8/nov/21.

Documento 12 - Desenho de Ella Liebermann, 16 anos. Comendo e distribuição de sopa.



Disponível em: https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/. Acesso em 8/nov/21.

2.3. O grupo 3 será responsável pelo tema das crianças perseguidas pelo nazismo e que se esconderam, fugiram (13 a 17). A partir da pesquisa, leitura da bibliografia indicada e análise dos documentos selecionados, deve preparar uma apresentação que perpasse as questões norteadoras:

- Como era a vida das crianças que eram perseguidas pelos nazistas e tinham que se esconder?

- Quais dificuldades os relatos demonstram que essas crianças tiveram?

- Essas crianças tiveram alternativas de ensino durante esse período?

- Como a bibliografia indicada trata essas dificuldades?

- Como vocês acham que essas situações afetaram a vida das crianças?

- O relato de Rozen descreve o lugar em que ficaram, como sendo muito pequeno, mas o Anexo Secreto em que Anne Frank ficou era maior. Pesquise sobre as formas de fugas e esconderijos utilizados durante o Holocausto, expliquem-nas aos colegas e questionem-se: ter um pouco menos de desconforto significava algum privilégio ou liberdade?

Bibliografia indicada para o tema 3

- "O dia a dia das crianças escondidas", da Enciclopedia do Holocausto, disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/hidden-children-daily-life;

- "O sofrimento das crianças escondidas", da Enciclopedia do Holocausto, disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/hidden-children-hardships;

- O ponto 5, "A criança perseguida", do capítulo 1 em "Pelos olhos a criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín", de Luciane Bonace Lopes Fernandes, disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/publico/LUCIANE_BONACE_LOPES_FERNANDES.pdf.

Documento 13 - Relato de Richard Rozen, que tinha seis anos de idade quando se escondeu em um porão de uma cabana em uma fazenda na Polônia.

"Um lugar para se esconder tinha que ser encontrado. Por meio de familiares e amigos, as informações se espalham por uma rede de conhecidos. Alguém pode oferecer esconderijo à família de graça, outros podem pedir um preço. O tamanho, o conforto e a segurança dos esconderijos variam enormemente. Não sei como foi feito o contato, mas lá ficamos no que era na verdade um gabinete de apenas sessenta ou setenta centímetros de largura. O comprimento seria de alguns metros, porque poderíamos deitar um em cima do outro confortavelmente. Meus pais não conseguiam ficar de pé, mas eu sim, e meio que andei entre eles. Este armário estava em um porão, então estava bem escondido. Nossa presença ali era tão secreta que nem mesmo os filhos da família escondida sabiam que estávamos ali. Foi lá que ficamos treze meses!"

Disponível em: https://www.greelane.com/pt/humanidades/hist%c3%b3ria--cultura/hidden-children-of-the-holocaust-1779661/ e https://sfi.usc.edu/content/richard-rozen-hiding-poland.

Documento 14 - Relato de Richard Rozen, que depois de ficar um tempo escondido, conseguiu sair, escondendo sua identidade.

"Meu nome fictício era Marysia Ulecki. Eu deveria ser um primo distante das pessoas que estavam mantendo minha mãe e eu. A parte física foi fácil. Depois de alguns anos escondido sem cortar o cabelo, meu cabelo estava muito comprido. O grande problema era o idioma. Em polonês, quando um menino diz uma determinada palavra, é por um lado, mas quando uma menina diz a mesma palavra, você muda uma ou duas letras. Minha mãe passou muito tempo me ensinando a falar, andar e agir como uma menina. Era muito para aprender, mas a tarefa foi um pouco simplificada pelo fato de que eu deveria estar um pouco 'atrasado'. Eles não arriscaram me levar para a escola, mas me levaram para a igreja. Lembro-me de que um garoto tentou flertar comigo, mas a senhora com quem morávamos disse a ele para não se preocupar comigo porque eu era retardado. Depois disso, as crianças me deixaram em paz, exceto para zombar de mim. Para ir ao banheiro como uma menina, precisava praticar. Não foi fácil! Muitas vezes eu voltava com sapatos molhados. Mas como eu deveria estar um pouco atrasado, molhar os sapatos tornou minha atuação ainda mais convincente."

Disponível em: https://www.greelane.com/pt/humanidades/hist%c3%b3ria-cultura/hidden-children-of-the-holocaust-1779661/.

Documento 15 - Relato de Sarah Peretz Etons, que ficou escondida com sua mãe em uma cabana na Polônia após a invasão alemã de 1939.

"Eu fiquei escondida naquela cabana por mais de dois anos. Nunca saí de lá. No inverno era muito frio e no verão era quente. Todos os dias, ele [o policial católico polonês que as escondia] costumava trazer um pão grande e uma garrafa de água para nós. Muito raramente, em ocasiões especiais, ele podia trazer um pouco de sopa. Às vezes ele tinha que ir para outra cidade por um dia, por motivo de trabalho ou por alguma outra razão, e sua mulher e sua filha não nos davam nada. Nós passávamos fome até ele voltar. Minha mãe e eu vivíamos dentro daquela cabana. Algumas vezes, à noite, minha mãe saía escondida para limpar o urinol, mas eu nunca saía. Ela não deixava e, além disto, eu tinha medo. Nós não tínhamos nada para fazer. Eu não tinha nada com que brincar. Naquela época, eu tinha seis anos e costumava brincar com as galinhas e a palha que ficava no chão. Tinha muita palha no chão. Ele [o policial] colocava um tipo de colchão, ou algo assim, em um canto, e minha mãe e eu dormíamos ali com alguns cobertores. Era naquele lugar que eu vivia."

Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/oral-history/sarah-sheila-peretz-etons-describes-her-experiences-as-a-child-in-hiding?parent=pt-br%2F7750.

Documento 16 - Print da página do tour virtual pela casa de Anne Frank.

Sugestão de acesso ao Tour virtual pela casa de Anne Frank para conseguir visualizar um esconderijo. É importante lembrar que eles eram diferentes, esse é apenas um exemplo e outras pessoas ficaram em alguns com condições ainda piores.

Acessar o tour virtual em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/landing/.

Documento 17 - Anne Frank com 11 anos de idade em Amsterdã, na Holanda, em 1940.

Disponível: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/photo/anne-frank-at-11-years-of-age. Acesso em 8/nov/21.

3. Organizem apresentações de cada um dos grupos sobre as análises produzidas sobre as fontes, pesquisas e leitura da bibliografia. Expliquem aos colegas da turma o que aprenderam sobre a vida das crianças sob poder do nazismo e o Holocausto.

4. Após as apresentações, os grupos devem trocar de recorte temático entre si, para que façam a última atividade.

4.1 Escrevam uma carta endereçada ao grupo de crianças escolhido, falando sobre o que foi aprendido sobre suas vidas e a época em que viveram. Contem sobre os dias atuais, quais mudanças e permanências é possível perceber em relação à época em que as crianças viveram, explicitando possibilidades de superação dos preconceitos na sociedade, como podemos ser ativos na desconstrução deles, individual e coletivamente.

☼ Sugestão de filme

Jojo Rabbit. Direção: Taika Waititi. Produção de Taika Waititi. Ano: 2019. País: República Tcheca: Distribuidora: Searchlight Pictures.

REFERÊNCIAS

DIETRICH, Ana Maria. Narrativas orais da Juventude Hitlerista e Neonazista no Brasil: breve análise comparativa. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-21, jul. 2011. Disponível em https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300553634_ARQUIVO_2dietrichanpuh2011.pdf.

FERNANDES, Luciane B. L. Infância, poesia e horror: traduções dos poemas das crianças do campo de concentração nazista de Terezín. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 67-86, jul. 2021. Disponível em https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/188124.

FERNANDES, Luciane B. L.. *Pelos olhos da criança*: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2016.tde-09032016-145907. Acesso em: 2021-11-09. Dispo-

nível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/pt-br.php.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da "burdening history": desafios para a educação histórica. *Mneme - revista de humanidades.* Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094.

VICENTE, Gabriele Alves; WITT, Marcos Antônio. A educação na Alemanha durante o terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. *Revista Conhecimento Online*, [S.L.], v. 1, p. 71, 1 jan. 2018. Disponível em http://dx.doi.org/10.25112/rco.v1i0.1179.

3

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EUGENIA: NAZISMO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Autora principal: Nathaly de Moraes Dias
Orientadora: Nadia G. Gonçalves

OBJETIVO

Por meio deste roteiro busca-se problematizar junto aos alunos os discursos que, durante o Holocausto, embasaram a esterilização e morte de recém nascidos, crianças e adultos sob justificativa pseudocientífica de que possuíam características que ameaçavam o *Volkskörper* (corpo da nação). Posteriormente, o debate deve ser levado para a contemporaneidade para discutir sobre o debate em torno de Pessoas com Deficiência (PCD 's), sobretudo no Brasil.

ANO/SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático tem por objetivo discutir junto com os alunos as ideologias que defenderam a existência de doenças hereditárias em alguns indivíduos alemães, para justificar práticas eugênicas em defesa do melhoramento da raça, destacando ainda as problemáticas em defesa

Volkskörper ("corpo da nação") e do favorecimento do corpo ariano saudável. Depois, apresentar os experimentos Aktion T4 (nome dado aos procedimentos de eutanásia que ocorriam na rua Tiergartenstrasse 4), os impactos destes na vida daqueles que foram próximos de pessoas levadas ou mesmo que passaram por estas experiências. Neste sentido, é oportuno também contextualizar o Brasil no que diz respeito às práticas eugênicas e o tratamento direcionado a pessoas com deficiências, para então transportar o debate para a atualidade, considerando leis, decretos e declarações nacionais e internacionais para o desenvolvimento, ou não, de políticas públicas direcionadas às Pessoas com Deficiência (PCD's); a intenção é contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico do aluno quanto a estas políticas, a partir de paralelos com o passado.

TEXTO DE APOIO - POLÍTICA EUGÊNICA

Após a Revolução Francesa, o *slogan* de "igualdade, liberdade e fraternidade" não abrangia toda a população, e muitos pensadores e intelectuais empenharam-se em desenvolver teorias que explicassem a diversidade humana para legitimar desigualdades antigas ou novas. No que concerne às pessoas com deficiência, desde o século XVIII ocorria a "institucionalização da deficiência" em que as pessoas portadoras eram retiradas de seus lares sob a justificativa de que em instituições de caridade ou hospitalares ficariam reclusas para educação, tratamento e/ou pesquisa (FRANÇA, 2015, p. 110). Em 1883, o termo *eugenia* foi cunhado por Francis Galton (1822-1911), que acreditava na possibilidade de um melhoramento da raça a partir do combate à miscigenação e controle da reprodução, pois compreendia que os seres humanos poderiam ser classificados, tal como as espécies de animais propostas por Charles Darwin.

Todavia, antes de encaixar esta questão no contexto nazista, é importante contextualizar a questão da deficiência, considerando que constitui-se de um conceito que variou de acordo com as especificidades sociais, religiosas, políticas e econômicas. No período da Antiguidade, a deficiência era combatida com a exclusão do convívio social e mesmo in-

fanticídio (como em Esparta), compreendida como uma condição física e anormal das faculdades mentais. Na medievalidade, com a soberania cristã sobre o desenvolvimento das ideias, os corpos com deficiência foram marginalizados, considerados sinal de ação demoníaca e rejeição divina, também possibilitaram, em contrapartida, a caridade (com as Casas da Misericórdia) (PIVA, 2015; FRANÇA, 2010). No decorrer do século XIX, havia um movimento de reforma psiquiátrica, com as contribuições de Philippe Pinel, que será melhor apresentado posteriormente. No contexto nazista, considera-se que a força do movimento eugênico ditou as regras no contexto analisado e, portanto, após este movimento de institucionalização, somados aos determinismos científicos eugênicos, o extermínio de pessoas com deficiência era compreendido como "natural" (MUSEU..., 2020) já que eram vistas como indignas de vida.

A institucionalização da tese de melhoramento racial, a partir de práticas eugênicas, pode ser observada através da Lei de Prevenção de Doenças Genéticas, promulgada em 1933, na Alemanha Nazista, definindo que as pessoas portadoras de doenças hereditárias deveriam ser esterilizadas para que seus genes não passassem para seus filhos, o que teoricamente, segundo afirmavam, diminuiria o número de deficientes. Todavia, não haviam provas cientificamente concretas de que todas as doenças listadas eram hereditárias e isto leva a algumas questões contextuais fundamentais.

Primeiro, porque esta política baseava-se na ideia de *Volkskörper*, um "corpo alemão", metáfora para a Alemanha, que deveria ser protegido das doenças para que não ocorresse o *Volkstod*, a "morte da raça", segundo Hitler. Importante destacar que defendiam a ideia de que esta suposta contaminação dava-se fisicamente, através da genética da população, e que as deficiências significavam um prejuízo ao país, visto os gastos com esta população. Portanto, a segunda questão diz respeito à categorização das doenças para posterior esterilização: a lista ia desde de doenças mentais e deformidades físicas até a surdez e o alcoolismo crônico, que de certa forma não impediam uma vida "normal" destas pessoas. A autorização para ter filho estava concentrada nas mãos do Estado e, visto a variedade de doenças, muitas esterilizações eram registradas sob justificativa de "fraqueza mental", sendo um reflexo claro do preconceito unido ao medo,

e que no fim, não se sustentava em comprovação científica (UNITED STATES HOLOCAUST, 2009, p. 78).

Por fim, cabe dizer que durante a República de Weimar (1919-1933), a Alemanha passava por uma severa crise econômica, sobretudo, em decorrência do fim da Primeira Guerra Mundial e das penalidades do Tratado de Versalhes. Assim, parecia óbvio para as autoridades que era preciso cortar gastos. Para tanto, miraram nas instituições hospitalares com cortes orçamentários, diminuindo os recursos cada vez mais no período e, na busca do apoio da opinião popular quanto às práticas eugênicas, usavam propagandas expondo pessoas "incapazes" de colaborar com o regime. Todavia, ainda que as esterilizações ocorressem em pessoas que não necessariamente estavam reclusas, alguns hospitais apenas negligenciaram o atendimento aos pacientes, deixando-os morrer de desnutrição, por exemplo (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2020, p. 8).

Ao longo do roteiro, estas questões irão retornar, mas nesse primeiro momento é importante destacar o uso de propagandas para legitimar a eugenia. Os cartazes exibiam pessoas doentes estigmatizando-as como inúteis, indignas de vida e evidenciavam o gasto para o seu cuidado, algumas imagens iriam mesmo para livros didáticos alguns anos depois. Em meio a este contexto conturbado, pode-se destacar sobre a propaganda, como afirma Jean-Marie Domenach, que nenhuma dessas ideias poderia ser tão bem disseminada em um terreno infértil e, sobretudo, no início da década de 1930 na qual "as classes médias, novas camadas sem tradição e sem inserção definida, são mais permeáveis à propaganda que as outras classes sociais; ameaçadas pela miséria e a proletarização como eram então na Alemanha, elas formavam uma massa particularmente instável, que se deixou envolver com facilidade pelos slogans hitleristas" (SOUZA, 2013, p. 40). O aparato propagandístico, aqui em específico, do Partido Nazista, recebe muita atenção pois foi um marco importante na história de propagandas, sobretudo quanto ao uso do cartaz, que constitui uma forma privilegiada de comunicação pois têm a intenção de prender seu observador por pouco tempo, o suficiente para passar uma mensagem. A imagem no cartaz constrói um símbolo e desta forma, segundo Moles, suas qualidades estéticas

são quase supérfluas pois, parafraseando Savignac, no cartaz "[...] seu desenho não pode ser considerado um fim em si. É tão somente um meio, um veículo, não tende a ser a representação exata de uma figura ou de um objeto. Está inteiramente sujeito às necessidades da expressão ou do inventor" (SOUZA, 2013, p. 19). Todavia, é importante esclarecer ao aluno que esta força ideológica do cartaz à época também é favorecida pelos meios de comunicação que limitavam-se aos rádios e jornais. Diferentemente de hoje em que a comunicação é quase que instantânea, na década de 1930 na Alemanha Nazista, o cartaz e a propaganda compreendiam o principal meio de propagação dos ideais hitleristas.

Importante então compreender o que está sendo afirmado quando se trata do termo eugenia, por quem e porque é defendida, e quais suas consequências. Para problematizar os discursos de ódio e desenvolver junto ao aluno um sentimento de empatia, é necessário para tanto um diálogo entre o discurso defendido nos cartazes, e a desumanização de corpos, que visava a uma finalidade político-ideológica.

Atividades

1. Observando o Documento 1, de um cartaz estadunidense, e o Documento 2, da carta do presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt ao biólogo eugenista Charles Benedict Davenport, elenque algumas características que definem o que é eugenia, bem como aquilo que ela defende.

2. Observe o Documento 1, produzido nos Estados Unidos.

Quais doenças eram listadas para justificar a esterilização?

Todas elas podem ser entendidas como doenças?

Ainda que o conhecimento medicinal à época não estivesse equiparado ao que existe hoje, é importante pensar que a lista destaca as doenças como empecilho, para justificar determinada ideologia. Por isso, pesquise sobre os itens que eles listam, para justificar a sua resposta.

3. No contexto da República de Weimar, a Alemanha encontrava-se em profunda crise, em decorrência, principalmente, da Primeira Guerra Mundial. Desta forma, os orçamentos direcionados aos cuidados com os doentes foram diminuindo cada vez mais. Ainda sem uma política sistemática para as mortes de pessoas com deficiências, em 1920 deixou-se que 140 mil pacientes em um hospital morressem de fome.

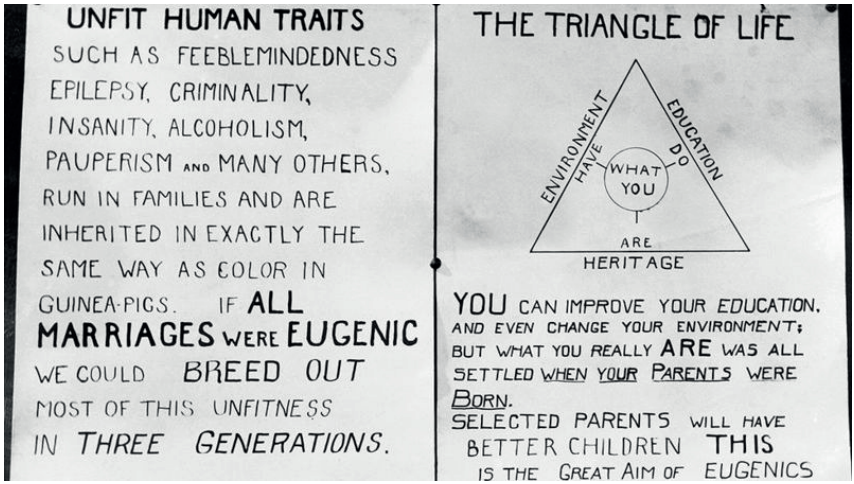
Leia os três comentários (Documento 3), de algumas autoridades.

Após a leitura, problematize o "novo conceito de humanidade" do Dr. Bonhoeffer, bem como as consequências deste.

Como estas figuras compreendiam a condição de pessoas com deficiência?

O "ato mais humano da humanidade" seria colocado em prática para qual fim?

Documento 1 – Cartaz produzido pela *American Eugenics Society*, na Feira Livre de Kansas em 1920.

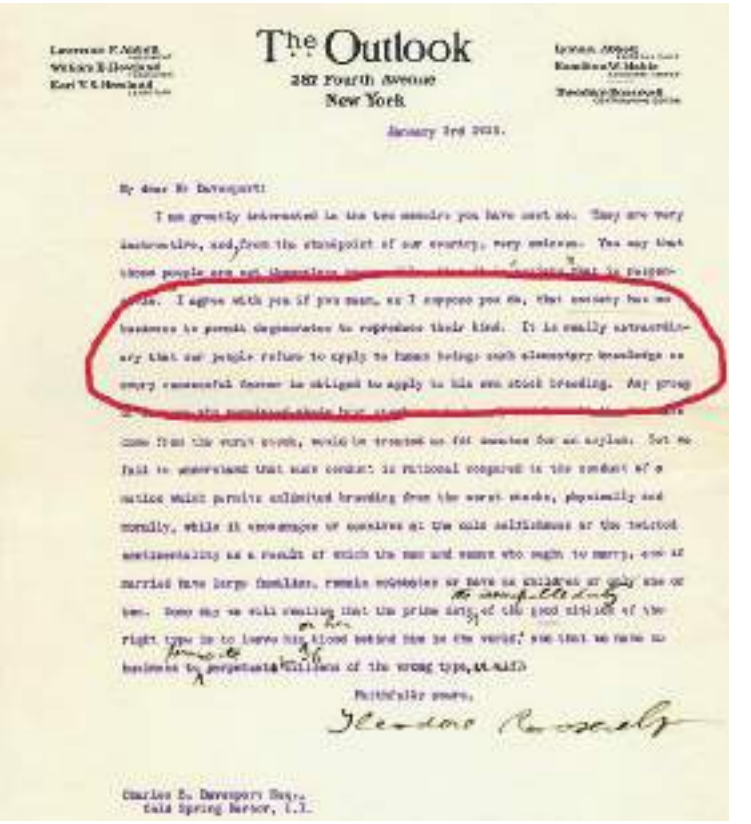


Tradução

"Características humanas não adequadas como: fraqueza mental, epilepsia, criminalidade, insanidade, alcoolismo, pauperismo e muitos outros, são executados em famílias e são herdados exatamente da mesma maneira que as cores nas fotos de Nova Guiné. Se todos os casamentos fossem eugênicos, poderíamos interromper a maioria dessas incapacidades em três gerações"	"Você pode melhorar sua educação. E mude mesmo seu ambiente; mas o que você realmente é, foi resolvido quando seus pais nasceram. Os pais selecionados terão filhos melhores, este é o grande objetivo da eugenia"

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39625619. Acesso em: 29 set 2021.

Documento 2 – Trecho da carta do presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt ao biólogo eugenista Charles Benedict Davenport.



The Outlook
287 Fourth Avenue
New York

January 3rd 1913.

My dear Mr Davenport:

I am greatly interested in the two memoirs you have sent me. They are very instructive, and, from the standpoint of our country, very welcome. You say that those people are not themselves [illegible] that is feeble-minded. I agree with you if you mean, as I suppose you do, that society has no business to permit degenerates to reproduce their kind. It is really extraordinary that our people refuse to apply to human beings such elementary knowledge as every successful farmer is obliged to apply to his own stock breeding. Any group [illegible] come from the worst stock, would be treated as fit inmates for an asylum. But we fail to understand that mere conduct is rational compared to the conduct of a nation which permits unlimited breeding from the worst stocks, physically and mentally, while it encourages or connives at the cold selfishness or the twisted sentimentality as a result of which the men and women who ought to marry, and if married have large families, remain voluntarily or have no children or only one or two. Some day we will realize that the prime duty of the good citizen of the right type is to leave his blood behind him in the world, and that we have no business to perpetuate [illegible] of the wrong type, as well.

Faithfully yours,

Theodore Roosevelt

Charles B. Davenport Esq.,
Cold Spring Harbor, L.I.

Tradução

"Concordo com o senhor que se o que quer dizer, como suponho, é que a sociedade não tem porque permitir que os degenerados se reproduzam [...]. É melhor para todo mundo se, em vez de esperar para executar os descendentes degenerados por algum crime ou deixar que morram de fome por causa da imbecilidade, a sociedade possa prevenir aqueles que são manifestamente inaptos de se reproduzirem. [...] Três gerações de imbecis são suficientes."

Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39625619. Acesso em: 29 set 2021.

Documento 3 – Trechos de falas de autoridades sobre mortes de deficientes.

Discurso do dr. Wagner em 1937:

"Tudo que é inviável na natureza, perece. Nós, humanos, pecamos contra a lei de seleção natural nas últimas décadas. Não só aprovamos formas de vida inferiores, mas encorajamos sua propagação. Essas pessoas doentes são assim. Hoje as pessoas saudáveis vivem em guetos e casebres. Porém foram construídos palacetes para loucos. E eles nem sequer se dão conta de toda beleza que os cerca. O povo alemão mal sabe a extensão desta peste. O povo alemão não conhece a atmosfera opressiva onde milhares de doentes têm de ser alimentados e tratados. Indivíduos que são inferiores a qualquer animal. Nos últimos 70 anos nossa população aumentou 50% enquanto a doença hereditária cresceu cerca de 450%! Se essa situação persistir em 50 anos, teremos um doente para cada 4 saudáveis. Uma sequência de horrores invadirá a nossa Nação. Um infortúnio sem igual afetará nossa raça que marchará cabisbaixa para seu destino." (ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO, Peter Cohen, 1989, 120 min)

Presidente da Associação de Psiquiatria da Alemanha, Karl Bonhoeffer em 1920:

"Ao que parece, à nossa frente, está se produzindo uma mudança de conceito da humanidade. (...) Durante os anos de fome, nos habituamos a ver morrer muitos de nossos pacientes por desnutrição. E mais: todos nós aprovamos com a convicção de que, graças a este sacrifício, se preservou a vida de pessoas sãs." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 8)

Hitler em *Mein Kampf*

"Tal exigência de que pessoas defeituosas podem ser impedidas de procriar descendências igualmente defeituosas parte da razão mais cristalina e, se sistematicamente executada, representa o ato mais humano da humanidade." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 12)

4. Para colocar a opinião pública a seu favor, o governo nazista investiu em propagandas para divulgar os benefícios da eugenia. Pelo bem do *Volkskörper* (corpo da nação), os nazistas defendiam a "morte misericordiosa" do indivíduo com certas características, pois representava um fardo social e econômico para eles.

Observando as imagens dos Documentos 4, 5 e 6, e considerando o contexto de crise e "pré-guerra" na Alemanha:

Destaque as características físicas das pessoas nos desenhos.

Quais os benefícios das propagandas para as políticas eugênicas?

4.1. Discuta com outros colegas, com o auxílio do professor, sobre o controle que o Estado tinha sobre os corpos da população, sobretudo do direito de reprodução de cada indivíduo e quais os impactos para o *Volkskörper* (corpo da nação), considerando as políticas e ideologias defendidas.

Documento 4 – Cartaz de propaganda nazista.

Tradução

"Você está dividindo a carga! Uma pessoa com doença hereditária custa em média 50.000 marcos até os 60 anos", 1930.

Fonte: MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 15.

Documento 5 – Cartaz de propaganda nazista.

Tradução

60.000 Reichsmark é o que esta pessoa que sofre de um defeito hereditário custa a comunidade do Povo durante a sua vida. Cidadão companheiro, esse é o seu dinheiro também. '[A] New People", 1938.

Fonte: MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 33.

Documento 6 – Cartaz de propaganda nazista.

Tradução

"Pais saudáveis têm filhos saudáveis", 1934

Fonte: MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 13.

TEXTO DE APOIO - O PROGRAMA AKTION 4

Em 1939, Adolf Hitler assina o documento que institucionaliza o plano de eutanásia para diminuir o número de deficientes físicos e mentais, e aliviar os gastos públicos com os hospitais, pois, ainda que a esterilização já estivesse em vigor desde 1933, para aqueles com doenças tidas como hereditárias, apenas este empreendimento não era considerado suficiente. A data foi marcante para Hitler, pois com a invasão da Polônia e o consequente início da guerra, o valor da vida decairia, visto que o Führer ainda sentia-se inseguro quanto à aceitação da população para os experimentos. A eutanásia como forma de eliminação das doenças do *Volkskörper,* "corpo da nação", era compreendida como uma atitude ética pois, para Hitler, consistia em uma morte misericordiosa já que libertava o doente daquela vida limitada. O programa foi iniciado priorizando as crianças e organizava-se da seguinte forma: com instituições de fachada, as crianças com doenças "diferentes" eram transferidas do estabelecimento hospitalar sob a premissa de um tratamento mais intensificado. Todavia, seria um movimento que consistia no afastamento da criança para que os pais obtivessem uma "base psicológica para o luto" diante da morte inesperada de seus filhos. Neste novo local, a criança morria pela eutanásia, mas também por negligência: nos registros havia uma variedade de justificativas que na realidade poderiam ser morte por fome, remédios para sono em determinadas dosagens ou ainda os médicos permitiam a contaminação por pneumonia. Entre 1939 a 1945 quase 8 mil crianças e adolescentes foram mortos (UNITED STATES HOLOCAUST, 2009, p. 83). O plano para adultos era um pouco diferente.

Na rua Tiergartenstrasse, nº 4, em Berlim, ficava o estabelecimento, uma casa confiscada de um judeu, escolhida para os procedimentos da eutanásia para adultos: a Aktion T4. Este processo era um pouco mais elaborado do que aquele feito para crianças. As instituições hospitalares recebiam um questionário para laudo médico, sem conhecimento do plano por trás do processo, acreditavam que seriam dados para fins estatísticos. No documento eram requisitadas patologia, capacidade de trabalho, raça, religião e antecedentes criminais, para avaliação da situação

do paciente. Como já comentado anteriormente, as justificativas médicas para as esterilizações eram vagas e nem sempre embasadas cientificamente, e no Aktion 4 esta situação exacerba-se, pois os médicos tinham um prazo muito curto de tempo para uma avaliação consistente e, mesmo quando eram aconselhados a fazer uma nova análise, raramente a conclusão inicial alterava-se. Após a conclusão da análise, a SS *(Schutzstaffel*) era encarregada do transporte dos pacientes para as câmaras de monóxido de carbono e a família do paciente era informada, por meio de cartas com assinaturas falsas sobre o paradeiro de seu familiar: uma carta que justificava o deslocamento do paciente devido à guerra, outra que informava a chegada do paciente no local e, por fim, uma última carta informando a morte fictícia (UNITED STATES HOLOCAUST, 2009; Arquitetura da Destruição, Peter Cohen, 1989).

Os médicos faziam os experimentos e ainda que contestassem as atitudes, acreditavam que o povo alemão não estava preparado para compreender as medidas necessárias. Todavia, a Igreja católica alemã, diferente da protestante, repudiava a eutanásia e repudiava frequentemente os atos do regime nazista. Assim, o sigilo do Aktion 4 foi quebrado pela pressão da Igreja, somada ainda à revolta dos funcionários desinformados dos hospitais e asilos, ao registro de muitas mortes no mesmo dia, às discrepâncias nos laudos médicos, e mesmo à fumaça das práticas: fatores que revoltaram a população e, em um primeiro momento, as atividades foram totalmente canceladas. No entanto, o procedimento não parou por completo. Tendo atingido grande parte dos seus alvos, o regime nazista iniciou a "Eutanásia Selvagem", que consistia em sua segunda fase para adultos e crianças: os médicos dificultavam qualquer possibilidade de melhora dos pacientes, através de maus tratos e negligência (incutiam overdose, fome e injeções letais). Nesta segunda fase e também entre 1941-1945, o programa Aktion 4, testado com certo êxito, foi expandido para os campos de concentração, mirando, sobretudo, nos judeus. Muitos médicos administradores que colaboraram com a eutanásia e adquiriram "experiências" suficientes para as câmaras de gás foram transferidos para os campos para trabalho (UNITED STATES HOLOCAUST, 2009; Arquitetura da Destruição, Peter Cohen, 1989).

Todo este processo é importante de ser relatado, pois uma das atividades propostas diz respeito ao Aktion 4. Os discentes deverão assistir ao trecho de um documentário e produzir uma notícia das atividades que ocorriam para que, desta forma, reconheçam que são atores históricos com seus conhecimentos, ainda que em uma micro perspectiva, pois a atividade oferece espaço para que trabalhem com a fonte de forma crítica e construam sua versão e análise dos acontecimentos.

O documentário *Arquitetura da Destruição* (Peter Cohen, 1989) é relativamente longo, por isso optou-se por utilizar apenas um trecho, a partir das diretrizes de Vanessa Maria Rodrigues Viacava, de que

> o uso do trecho de filmes pode ser interessante porque evita a dispersão dos estudantes [...]. O trabalho com a seleção de apenas alguns trechos dos filmes, trabalhando com cenas e sequências curtas é interessante porque exige menos tempo de concentração do aluno e o professor direciona seus objetivos de trabalho. Além disso, o uso do fragmento do filme pode se tornar uma prática metodológica comum, em função do pouco tempo necessário para sua exibição – ao contrário do filme completo – e pode ainda despertar o interesse dos estudantes pelo cinema com a capacidade de assisti-los com um viés crítico (VIACAVA, 2014, p. 15).

A seguinte atividade direciona o discente a perspectivas diversas dos eventos a partir de histórias de pessoas que foram esterilizadas ou mortas na eutanásia. Esse movimento de *personificar* a história vai ao encontro com o que Palmeira e Schurster (2020) afirmam ao escreverem sobre o uso de testemunhos audiovisuais em sala de aula, que permitem

> [...] que os alunos possam desenvolver um sentido de contextualização histórica a fim de engajar-se num estado de empatia. A lição envolve uma conexão afetiva com a situação enfrentada por outra pessoa, que é moldada por nossa compreensão cognitiva da perspectiva da pessoa e as circunstâncias extenuantes que a cercam (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p. 11).

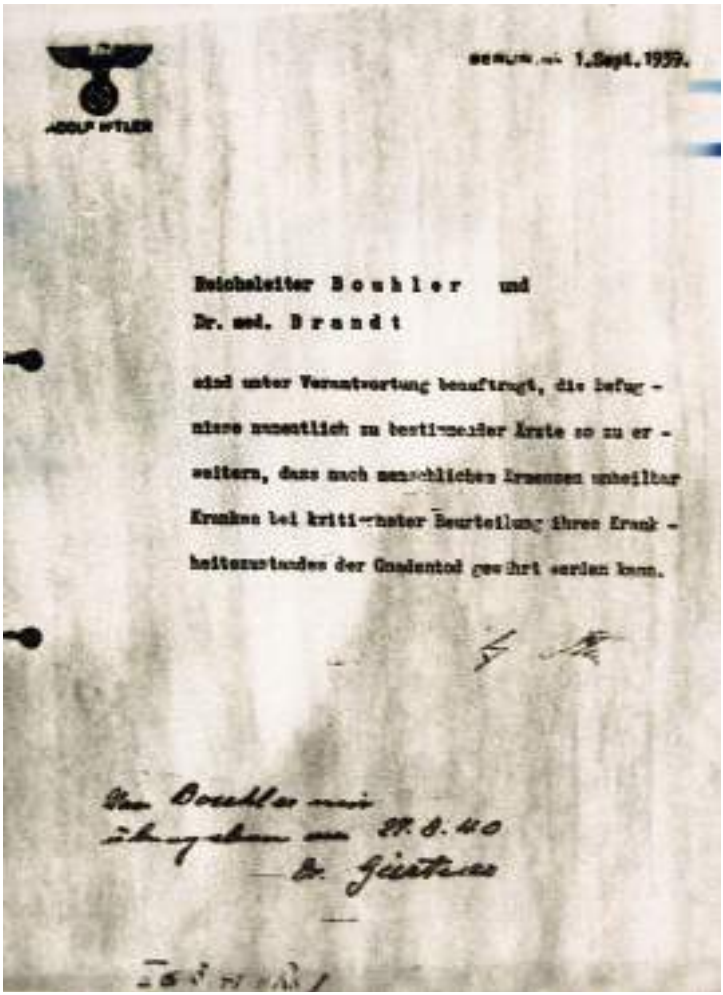
Desta forma, o discente compreende que a "perspectiva humana está enraizada no contexto social, político, econômico e cultural de

sua época, essa compreensão proporciona a vantagem de analisar e avaliar suas próprias crenças e ações e as dos outros que se encontram no presente" (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p. 11). Os autores também afirmam que a história do Holocausto é uma história humana, sendo assim, deve ser estudada junto do ser humano envolvido, pois favorece os debates em relação a questões mais próximas dos alunos.

5. Após assistir ao trecho do documentário "Arquitetura da destruição" (Documento 7, que descreve o procedimento do Aktion T4 entre 48:42 min a 51:49 min), imagine que você é um jornalista que obteve acesso a esta descrição para a "morte por misericórdia" e também ao documento assinado por Hitler (documento 8). A partir destas fontes, produza uma reportagem descrevendo os fatos e problematize em seu texto questões como: a data da assinatura da carta, os dados requisitados na FICHA do paciente, bem como a "avaliação crítica" quanto à necessidade do processo, defendido por Hitler (máximo 15 linhas).

Documento 7 – Documentário *Arquitetura da destruição* (1989).

Documento 8 – Trecho de documento assinado por Hitler (1939).



ADOLF HITLER

1. Sept. 1939.

Reichsleiter Bouhler und
Dr. med. Brandt

sind unter Verantwortung beauftragt, die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, dass nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischer Beurteilung ihres Krankheitszustandes der Gnadentod gewährt werden kann.

Dr. Bouhler mit
Schreiben vom 21.8.40
— Dr. Gürtner

Tradução

Reichsleiter Bouhler e Dr. med. Brandt é responsável por expandir os poderes dos médicos a serem nomeados pelo nome para que, de acordo com o julgamento humano, pacientes incuráveis possam ter a morte concedida por misericórdia se sua condição for avaliada criticamente."

Tradução livre, disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Aktion_T4. Acesso em: 18 out 2021.

6. Os casos a seguir (Documentos 9, 10, 11, 12) comentam um pouco sobre a vida de pessoas esterilizadas, mortas pelo programa de eutanásia e mesmo aquelas que sobreviveram ou fugiram do evento.

Após a leitura desses documentos, anote algumas questões que lhe chamam a atenção em relação às histórias, como por exemplo:

- Todos foram mortos por "doenças hereditárias"?
- O quão suas vidas afastavam-se de uma "normalidade" para justificar as atrocidades cometidas?
- Não poderiam constituir famílias próximas ao "modelo" da propaganda constante no documento 6?

6.1. Helga Gross e Robert Wagemann foram dois sobreviventes do programa de esterilização e eutanásia. Considere suas vidas antes e depois dos eventos, colocando em xeque "o novo conceito de humanidade" e a "inferior forma de vida" que tinham, como afirmado nos discursos vistos anteriormente.

Documento 9 – Trecho sobre Helga Gross.

"Nascida em 1923, em Hamburgo, a alemã Helga Gross foi diagnosticada como surda ainda na primeira infância. Junto de seu irmão, também surdo, recebia o carinho e a atenção dos pais, que os incentivavam a ler os lábios e a frequentar uma escola especializada. Após ser obrigada a abandonar sua casa, destruída em um incêndio. Helga foi esterilizada. "Éramos jovens, realmente não entendia. Um dia, eu estava na cozinha. Minha mãe veio e disse 'Helga, sente-se. Você tem que ir para o hospital em dois dias. Meu pai chorou. Ele se recusou a me ver. Ele não queria me abraçar antes de eu sair de casa para ir ao hospital. "Em 1954, eu revi minha irmã Ursula. Ela acabara de ter um bebê lindo. E o bebê era tão bonito! Ela estava alimentando-o e então eu percebi o que sentia quando percebi que não podia ter filhos. Comecei a chorar, corri para o banheiro e apenas chorei e chorei. Quando voltei, minha irmã disse: o que há de errado? Qual é o problema? Eu disse 'estou apenas chorando porque estou feliz por você. Você tem uma criança linda." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 17).

Atualmente, Helga vive nos Estados Unidos com seu marido, também surdo, na Califórnia.

Documento 10 – Trecho sobre Robert Wagemann.

"O alemão Robert Wagemann e sua família eram Testemunhas de Jeová, uma religião cristã perseguida pelo nazismo porque seus praticantes se recusavam a jurar fidelidade a Adolf Hitler e a servir no exército. Seu pai Johann trabalhava em laboratórios químicos, enquanto a mãe, chamada Lotte, ajudava os avós de Robert a administrar uma loja de bebidas nos subúrbios de Mannheim. [...] Durante o parto, o quadril de Robert foi machucado. Seu médico judeu havia fugido para a Suíça e a família só podia pagar uma parteira, incapaz de lidar com o trabalho complicado.

O dano passou despercebido até ele ter quase quatro anos de idade. Uma tentativa de substituir seu quadril lesionado por um de prata não teve sucesso. Quando Robert tinha cinco anos, foi convocado a comparecer para um exame físico na Universidade de Heidelberg. Por acaso, enquanto aguardava, sua mãe ouviu comentários dos médicos sobre 'colocar Robert para dormir'. Desconfiando de que ele seria morto, tomou-o nos braços e fugiu da clínica durante o horário do almoço. Correram até o rio Neckar e só lá, no meio dos juncos altos, ela o vestiu. Esconderam-se na casa do avô, na pequena cidade de Ingelheim am Rhein, composta quase exclusivamente por católicos e protestantes. No primeiro dia de escola, as crianças cantaram o Hino Nacional e saudaram Hitler, Robert se recusou a fazê-lo. Isso foi notado pelos professores e, no dia seguinte, a polícia apareceu. O avô usou sua influência como protestante respeitado na região, para afastá-los por tempo suficiente para que Robert e a mãe escapassem até uma fazenda. No fim da guerra, Robert e os pais retornaram a Mannheim. Ele voltou a frequentar a mesma escola. Depois de terminar os estudos, trabalhou como aprendiz. Casou-se em 1960 e emigrou para os Estados Unidos, onde vive até hoje." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 23)

Documento 11 – Trecho sobre Helene Melanie Lebel.

"Helene Melanie Lebel nasceu na Áustria em 1911. filha de pai judeu e mãe católica. Foi criada pela mãe. já que o pai morreu em combate durante a 1ª Guerra Mundial, quando ela tinha apenas 5 anos. Chamada carinhosamente de Helly, gostava de nadar e ir à ópera. Depois de terminar seu ensino secundário, entrou na faculdade de Direito. Aos 19 anos, começou a mostrar sinais de um transtorno mental. Em 1935, Helly foi diagnosticada como esquizofrênica e internada em um hospital psiquiátrico. Depois que a Alemanha anexou a Áustria, Helene foi proibida de sair do local. Sua mãe foi levada a acreditar que ela tinha sido transferida a um hospital em Niedernhart. Na realidade, Helly foi mandada a uma prisão em Brandenburg, onde foi despida, submetida a um exame físico e depois conduzida a um banheiro. Ela se tornou uma das 9.772 pessoas mortas por gás no Centro de Eutanásia de Brandenburg. Sua morte foi oficialmente listada como ocorrida em seu quarto por "excitação esquizofrênica aguda". Helly manteve um diário durante os anos em que esteve presa no hospital Steinhof, em Viena." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 20)

Documento 12 – Trecho sobre Dieter Neumaier.

"Dieter cresceu com pais e os dois irmãos mais velhos em Schillerhöhe, perto de Stuttgart, na Alemanha. Aos dois anos de idade, um acidente alterou o curso de sua infância. Em 1935. Dieter caiu do topo de uma escada e, em seguida, foi atacado por um cachorro. Após a traumática experiência, ele passou apenas a balbuciar palavras. No ano seguinte, sua mãe morreu de tuberculose. Retirada da família, a criança foi classificada pelos nazistas como "imerecida". Aos sete anos, Dieter foi enviado ao castelo medieval de Grafeneck, onde funcionava um dos Centros de Eutanásia criados pelo regime. Lá, em 12 de dezembro de 1940, foi assassinado, ao contrário da versão oficial, que apontava a causa da morte como natural. Um dos seus irmãos ainda está vivo, Wolfgang Neumaier. Até hoje, não consegue lidar com o que aconteceu com o irmão, uma criança pequena e indefesa." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 19)

TEXTO DE APOIO – A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Neste último momento, reconhecendo a emergência contemporânea do tema, é relevante contextualizar a questão das Pessoas com Deficiência (PCD's) no Brasil, mais especificamente o tratamento que receberam das instituições de saúde e o que estava por trás de tal tratamento. A partir da metade do século XIX, o Brasil importou diversas doutrinas europeias, como a criminologia, o positivismo, o evolucionismo e o materialismo. Desta forma, a partir da Primeira República, juristas, médicos e intelectuais, organizaram-se para adequar as ditas ideologias ao contexto brasileiro, sobretudo em um país recentemente republicano, em que as transformações sociais e políticas requisitavam novas formas de exercício de poder: os determinismos científicos eram necessários ao Estado. Isto porque a nova elite tinha medo de parcelas urbanas e mais pobres da sociedade, reconheciam que era preciso avançar em direção ao progresso defendido pelas potências do norte global e para tanto, pensando na identidade nacional, a saúde pública foi considerada condição básica para o desenvolvimento nacional. Assim, no dia 22 de dezembro de 1903 foi promulgada a Lei 1.132, que delineava a legitimação da psiquiatria em solo brasileiro.

Richard Negreiros de Paula afirma que "no Brasil, ao ultrapassar o limiar de epistemologia, a psiquiatria e, principalmente, seus defensores empreenderam "esforços de divulgação e legitimação social, verdadeiro jogo de interesses e de constante rearticulação, que fazem parte da construção do conhecimento científico" (2019, p. 2). Neste sentido, Paula destaca duas questões centrais para serem desenvolvidas neste roteiro.

A primeira diz respeito ao setor de especializações que o Hospital Nacional dos Alienados fundou, com o Serviço de Antropometria, para esmiuçar características em busca de aspectos nosológicos, visando a um saneamento da população para o "embranquecimento saudável", no qual promoveriam condições favoráveis para a procriação de homens saudáveis, evitando anomalias físicas, mentais e psíquicas, compreendidas como hereditárias. Acreditando estarem munidos de comprovações científicas, viabilizaram a intervenção médica no seio privado, com a medicalização e normalização da sociedade, com um discurso médico-

-terapêutico-moral. Importante destacar que neste quesito, as afirmações também apresentavam pesos raciais e, por isso, a psiquiatria relegou a negros e indígenas o local de incivilidade.

Segunda: neste projeto eugênico, compreendido a partir dos modelos americano, francês e positivista, o cidadão não possuía uma definição certa e, desta forma, "a patologização do cotidiano subalterno emergiu neste quadro como uma resposta dos psiquiatras ao conjunto de estratégias de controle social" (PAULA, 2019, p. 12). Durante o governo Vargas, a situação de pessoas com deficiência não se modificou muito, visto que o Artigo 138 da Constituição de 1934 definia o estímulo à educação eugênica.

Neste sentido, é proposto como atividade a exposição do filme *Nise: O Coração da Loucura,* que mostra parte da trajetória da psiquiatra Nise Magalhães da Silveira enquanto atuava no Hospital Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Observando que os médicos ofereciam tratamento desumano, como eletroconvulsoterapia, lobotomia e choque insulínico, Nise funda, em 1946, a Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR).

A partir disto, então, é importante que o aluno compreenda que os hospícios constituem-se como instituições de poder que visam/visavam a uniformização do indivíduo para os parâmetros burgueses capitalistas, visto que são locais de alojamento àqueles que não servem à ordem vigente e "a medicina-psiquiátrica, ao mesmo tempo em que buscou legitimar-se como prática médica, procurou instaurar-se no cerne das questões pessoais para ordená-las segundo [estes] os propósitos" (PAULA, 2019, p. 13). Bem, para uma problematização mais abrangente, no que diz respeito aos PCD's no Brasil, o debate será transportado para a contemporaneidade, para desenvolver um olhar crítico sobre o que e quem impõe determinadas definições e, consequentemente, experiências no corpo com deficiência.

Como já comentado, a definição de deficiência atende a especificidades contextuais históricas e sobretudo atualmente atende, nas palavras de Maria Clementina Cunha, à "emergência de uma economia de mercado capitalista e à mercantilização da existência" (PAULA, 2019, p. 13). Com a

definição de biopoder de Michel Foucault entende-se que o poder de exercer controle sobre os corpos, sobretudo aqueles que distanciam-se da *norma*, neste caso pode estar relacionado a uma politização da deficiência, que une questões tecnológicas, éticas e medicinais que, mesmo favorecendo em certos aspectos o cotidiano da pessoa com deficiência, corre o risco de exacerbar-se e desembocar em um discurso capacitista, sobretudo frente à ofensiva neoliberal vivenciada no contexto atual. Com esta radicalização, o discurso acaba por renovar narrativas de compaixão e (re)organiza as práticas de cidadania (DIAS, 2013; FRANÇA, 2015) . Então: como superar algo tão complexo a partir da sala de aula?

A partir do *Fundamental Principles of Disability* (UPIAS, 1976), documento que envolve as principais organizações internacionais relacionadas ao tema, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) e a *The Disability Alliance*, França afirma que "a deficiência é uma situação de opressão causada por condições sociais específicas, vivenciadas por imposição àqueles que possuem um corpo com lesão" (2015, p. 115). Esta definição sociológica chama atenção pela emancipação deste corpo, compreendendo que a incapacidade encontra-se no plano da socialização e para isso é necessário que a sociedade atualize-se para agregar democraticamente aqueles que fogem à *norma*. A dificuldade está no fato de que é incomum encontrar uma sociedade que enxergue a pessoa com deficiência como cidadã. Por esta razão, é tão importante, por exemplo, que PCD's sejam incorporados no cotidiano da sociedade, pois é no cenário das relações interpessoais que se constituem as subjetividades e apreensão do real.

Todavia, Maria Salete Fábio Aranha (1995) afirma que para o sistema sócio-político-econômico brasileiro, não interessa fazer valer as legislações que garantem uma vida decente à pessoa com deficiência porque há uma grande discrepância entre leis e práticas e impasses burocráticos e administrativos. Por esta razão, a última parte das atividades deste roteiro será direcionada à problematização quanto à legislação brasileira, feita pelos próprios alunos. Assim, além de averiguar tamanha discrepância ao entrar em contato com documentos que não ganham espaço na

vida destas pessoas, ainda administram práticas de exclusão e segregação das pessoas com deficiência.

Atividades

7. Assistir ao filme *Nise: O Coração da Loucura* (Documento 13).

Em seguida, e para além de suas próprias anotações e percepções sobre o filme, atente para algumas questões (se possível exemplifique com as cenas):

- Quais eram os métodos da ciência "evoluída" defendida pelos médicos do hospital?
- Caracterize o tratamento de Nise: qual o tipo de tratamento que ela ofereceu aos "clientes"?
- Qual foi o resultado deste tratamento?

7.1. Durante a primeira Guerra Mundial, morreram 140 mil pessoas em hospitais psiquiátricos por negligência: morreram de fome. Após o ocorrido o presidente da Associação de Psiquiatria da Alemanha, Karl Bonhoeffer, em 1920, afirma que (Documento 3) :

> Ao que parece, à nossa frente, está se produzindo uma mudança de conceito da humanidade. (...) Durante os anos de fome, nos habituamos a ver morrer muitos de nossos pacientes por desnutrição. E mais: todos nós aprovamos com a convicção de que, graças a este sacrifício, se preservou a vida de pessoas sãs. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2020, p. 8)

Problematize o novo "conceito da humanidade" a partir da fala de Nise, durante a primeira exposição dos trabalhos de seus "clientes", de que talvez eles nunca receberiam alta, mas estavam vivendo melhor que antes.

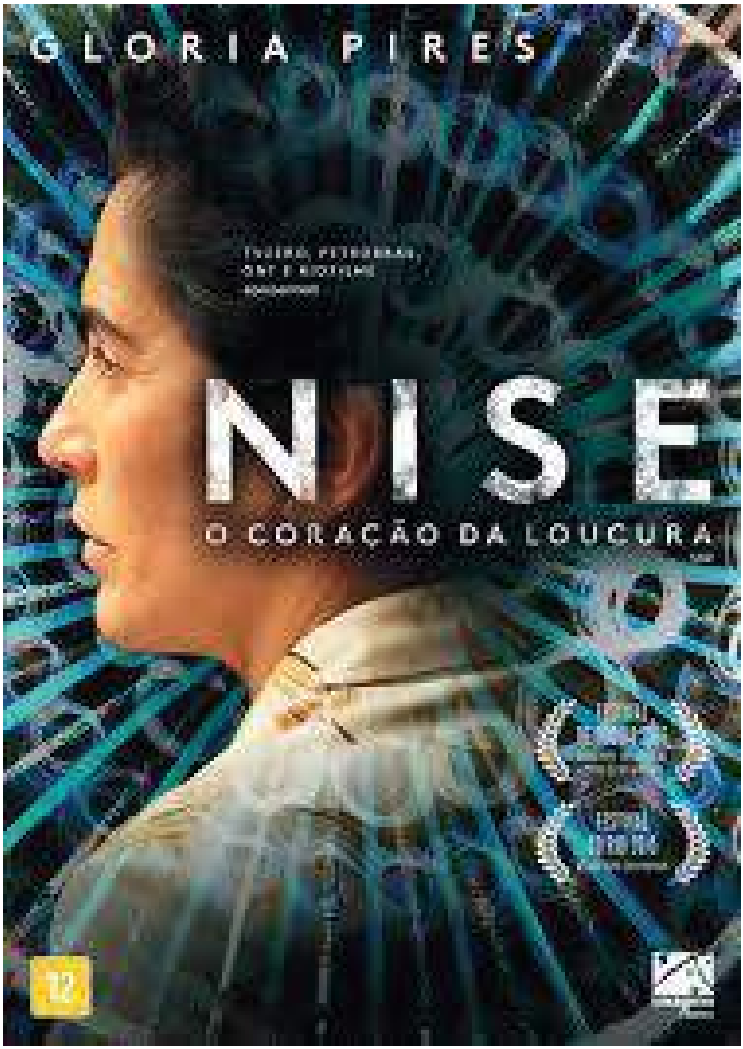
7.2. Pesquise artigos de Leis ou Declarações que explicitem a necessidade de práticas (estruturação física do ambiente, recursos humanos) para favorecer a inclusão da pessoa com deficiência no convívio

social cotidiano, principalmente no trabalho e na escola. Depois, analise e anote: até que ponto há uma discrepância entre a Lei e a prática? Se possível, constate a razão desta defasagem e quais os possíveis impactos na vida das pessoas que necessitam deste apoio.

(Alguns exemplos: Artigo 2º da Lei nº 7853/1989; Declaração Salamanca (1994); Artigo 5º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.)

7.3. Pessoas com deficiência foram excluídas ao longo da História, e bem recentemente, como vimos neste roteiro, e agora lutam por um processo de integração e inclusão social. Após assistir a fala de Damares Alves, na época (2021) ministra do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos (Documento 14), discuta a possibilidade de alguns destes momentos se repetirem.

Documento 13 – Filme *Nise: O Coração da Loucura*.



Documento 14 – Matéria: Damares Alves nega viés ideológico em projeto de lei e defende ensino domiciliar: 'Autonomia da família' (07/07/2021).

Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2021/07/07/damares-alves-nega-vies-ideologico-em-projeto-de-lei-e-defende-ensino-domiciliar-autonomia-da-familia.ghtml Acesso em: 24 nov 2021.

REFERÊNCIAS

ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO, Peter Cohen, Suécia, 1989.

ARANHA, Maria S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, ago, 1995, p. 63-70. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 15 set 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência* – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013, pp. 1-14. Disponível em: https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html. Acesso em: 15 set 2021.

FRANÇA, Thiago H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 6, n. 11, 2015. Disponível em: https://seer.furg.br/rbhcs/article/view/10550. Acesso em: 14 set 2021.

LEÃO, Sérgio F. Aspectos Históricos e Constitucionais da Eugenia. *Revista EVS - Revista de Ciências Ambientais e Saúde*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 447-471, mar. 2010. Disponível em: http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/1040. Acesso em: 15 set. 2021.

LUCHMANN, Lígia H. H.; RODRIGUES, Jefferson . O movimento antimanicomial no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva,* 12(2), p. 399-407, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/tx6gNG9GDzdh8wLcj3DW9px/?format=pdf&lang=pt. Aceso em: 19 nov 2021.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. *Nada sobre nós, sem nós* – a perseguição a pessoas com deficiências durante o Holocausto. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10CgTEdClEEs8viZYeT1KMMQIRYsII-eZ/view. Acesso em: 13 out 2021.

NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA, Roberto Berliner, Brasil, 2016.

PALMEIRA, Alyne N. da S.; SCHURSTER, Karl "Educar para alteridade": o ensino de história da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. *Educação e Formação*, *[S. l.]*, v. 5, n. 13, p. 195–214. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1123. Acesso em: 05 out 2021.

PAULA, Richard N. de. O pensamento psiquiátrico na primeira república: formulações psiquiátricas sobre a criação de uma identidade nacional. *Revista Cantareira*, n. 6, 5 fev, 2019, pp. 1-19. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27816. Acesso em: 05 nov 2021.

PIRES, Joyce P. RESENDE, Laura L. de. Um olhar sobre a loucura: a luta antimanicomial no Brasil e a Lei 10.216/2001. *Cadernos da escola de Direito*, nº 25, v. 2, jul/dez 2016, p. 34-47. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3062. Acesso em: 20 nov 2021.

PIVA, Susi F. A. *O preconceito na inclusão de alunos com deficiência na escola pública do Distrito Federal*. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15455/1/2015_SusiFrancisAmaralPiva_tcc.pdf. Acesso em: 21 nov 2021.

SOUZA, Thiago B.F. L. de. *Naziplakaten*: Uma análise sobre a influência e o poder de persuasão dos cartazes de propaganda nazista e sua utilização como arma política. 88f. Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) — Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/660. Acesso em: 01 out 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. *Nazi Ideology and the Holocaust*. The quest for racial purity: Germans with Mental and Physical Disabilities, African Germans, and Roma, 2009, pp. 74-175. Disponível em: https://www.ushmm.org/m/pdfs/20090831-nazi-ideology-book-part2.pdf. Acesso em: 06 out 2021.

VIACAVA, Vanessa. Ensino de História e cinema: uma proposta metodológica para o uso de trechos de filmes. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções didático-pedagógicas*. Vol. 2, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_hist_pdp_vanessa_maria_rodrigues_viacava.pdf. Acesso em: 03 nov 2021.

4

RACISMO E PROPAGANDA: A PERSEGUIÇÃO CONTRA OS NEGROS NO HOLOCAUSTO

Autora principal: Nathaly de Moraes Dias
Orientadora: Nadia G. Gonçalves

OBJETIVO

Contextualizar o imperialismo alemão para compreender e discutir como o discurso nazista justificou a perseguição e tentativa de destruição dos afro-germânicos e das pessoas negras em geral, vítimas, posteriormente, do Holocausto. Tal movimento será feito a partir de trajetórias pessoais.

ANO/SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático tem por objetivo discutir junto aos discentes as questões que norteiam a perseguição sofrida pelos afro-germânicos durante a ascensão nazista, compreendendo, para tanto, o período do Imperialismo alemão e as políticas de higiene social, influenciadas pelo racismo científico, que se desenvolveram e foram utilizadas pelo discurso

nazista. Pela falta de registros quanto a esta situação, que não foi sistemática, optou-se por utilizar fontes de meios propagandísticos que foram utilizadas na perseguição, prisão e esterilização dos afro-germânicos. Diante da pluralidade de casos de sobreviventes e seguindo a memória defendida pelo Museu do Holocausto de Curitiba, optou-se por demonstrar os percalços sofridos por este grupo a partir de vivências pessoais, por meio das quais o aluno depara-se com um rosto e nome para imaginar a situação vivida. Desta forma, o principal documento utilizado para a proposição das atividades consiste nestas histórias contidas no catálogo *Nossa Luta: A Perseguição aos Negros Durante o Holocausto*, produzido pelo Museu do Holocausto (Curitiba/PR), além de outras fontes que podem enriquecer o debate.

TEXTO DE APOIO - IMPERIALISMO ALEMÃO E RACISMO (PSEUDO)CIENTÍFICO

É importante neste primeiro momento aprofundar o debate com os alunos em relação ao racismo científico do século XIX, forte aliado dos empreendimentos imperialistas. Ao longo deste século, o nacionalismo europeu definia a unificação de grupos a partir de conjuntos linguísticos, históricos e, sobretudo, raciais. Há, então, solo propício para o aparecimento de minorias étnicos raciais, quando estas distanciavam-se do padrão do oeste europeu cristão. Mas é importante também destacar que quando olhamos para a defesa da democracia liberal nacionalista europeia deste momento, ela é discrepante ao tratamento e às atrocidades que as potências imperialistas europeias ofereciam à população colonial (MAZOWER, 2002). Estas atitudes estavam pautadas, sobretudo, na defesa da superioridade racial da população branca, que via nos nativos do Novo Mundo, desde o século XVI, uma inferioridade biológica, e os classificava a partir de estágios evolutivos, pautados em teorias pseudocientíficas, desenvolvidas no século XIX. A difusão dos zoológicos humanos representa bem os casos de racialização e animalização dos povos africanos em defesa desses estudos. Portanto, visto o caráter *pseudocientífi-*

co destas teorias, é importante perceber junto aos discentes como estes conceitos se espalhavam e como entraram no imaginário europeu. Um ponto crucial a ser discutido ao longo do roteiro diz respeito às nuances propagandísticas que estas e outras fontes apresentam. Anne McClintock afirma que o racismo mercantil era diferente do racismo científico, pois "podia empacotar, mercadejar e distribuir o racismo evolucionista numa escala até então inimaginável" (2010, p. 310).

O aparato propagandístico, aqui em específico, do Partido Nazista, recebe muita atenção, visto que foi um marco importante na história de propagandas. E o uso de cartazes para difundir as ideias pode constituir uma fonte rica para o presente roteiro, a partir da escassa documentação em relação ao tema. O cartaz constitui uma forma privilegiada de comunicação, pois têm a intenção e o privilégio de prender seu observador por pouco tempo, o suficiente, entretanto, para transmitir uma mensagem. A construção de sua imagem constitui um símbolo e é desta forma, segundo Moles, que suas qualidades estéticas são quase supérfluas porque, parafraseando Savignac, no cartaz "[...] seu desenho não pode ser considerado um fim em si. É tão somente um meio, um veículo, não tende a ser a representação exata de uma figura ou de um objeto. Está inteiramente sujeito às necessidades da expressão ou do inventor" (SOUZA, 2013, p. 19). Em contrapartida, Jean-Marie Domenach afirma que nenhuma propaganda pode ser tão bem disseminada em um terreno infértil e, sobretudo, no início da década de 1930, quando "as classes médias, novas camadas sem tradição e sem inserção definida, são mais permeáveis à propaganda que as outras classes sociais; ameaçadas pela miséria e a proletarização como eram então na Alemanha, elas formavam uma massa particularmente instável, que se deixou envolver com facilidade pelos slogans hitleristas" (SOUZA, 2013, p. 40).

Ademais, acompanhando uma visão racializada de sociedade unificada, como já comentado, as liberdades defendidas pela Revolução Francesa não se aplicavam à população colonial, ou seja, para atingir um ideário de progresso deveriam haver aqueles que ficariam para trás. Sendo assim, é importante reconhecer os outros genocídios antes de 1945

que ocorreram em solo africano, na defesa de levar a "civilização e progresso" aos novos locais "descobertos".

Em relação às colônias germânicas, o povo herero foi brutalmente assassinado e consiste em um caso que apresenta uma visão completa do conflito: apropriação dos bens de consumo e posterior investida militar alemã frente à recusa da população em continuar sendo explorada. Importante salientar que a Alemanha entrou tarde na aquisição das colônias, ao passo que a busca por excedentes externos e novos territórios apresentou algumas especificidades como a forte ligação com a crise econômica enfrentada em 1882, a dificuldade com o livre comércio, proporcionado por outras potências europeias e a questão de que os empreendimentos coloniais estavam fortemente ligados a um ideário político sócio-racial: produziria um sentimento de pertencimento frente ao território recém unificado (STADLER, 2015; MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017). Entretanto, com o fim da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha é penalizada e perde suas colônias, fazendo com que haja um crescente movimento para a aquisição destes territórios, novamente por meio de propagandas, sendo um ponto crucial para perceber a defesa das ideologias comentadas.

Portanto, para aprofundar mais o debate, o roteiro utiliza-se de trajetórias de pessoas reais que passaram por esse processo de racialização e tentativa de destruição de grupo, reconhecendo, assim como Palmeira e Schurster (2020), ao escreverem sobre o uso de testemunhos audiovisuais em sala de aula, que esse recurso permite

> [...] que os alunos possam desenvolver um sentido de contextualização histórica a fim de engajar-se num estado de empatia. A lição envolve uma conexão afetiva com a situação enfrentada por outra pessoa, que é moldada por nossa compreensão cognitiva da perspectiva da pessoa e as circunstâncias extenuantes que a cercam. (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p. 206).

E, desta forma, o aluno pode compreender que "a perspectiva humana está enraizada no contexto social, político, econômico e cultural de sua época, essa compreensão proporciona a vantagem de analisar e

avaliar suas próprias crenças e ações, e as dos outros, que se encontram no presente" (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p. 11). Os autores também afirmam que a história do Holocausto é uma história humana, sendo assim, deve ser estudada junto do ser humano envolvido, pois favorece os debates em relação a questões mais próximas dos alunos.

Atividades

1. Relacione as teorias raciais desenvolvidas durante o século XIX, baseadas em estágios de evolução, com as duas figuras "exóticas" na imagem do Documento 1.

1.1. De que forma esse tipo de propaganda serviu para a construção de preconceitos contra pessoas negras? Dê exemplos.

1.2. De que maneira estas teorias raciais justificavam a colonização? E até que ponto podemos dizer que justificaram também os consequentes genocídios?

1.3. Considerando o "racismo mercantil", que, como afirma Anne McClintock,

> se distinguiu do racismo científico por sua capacidade de expandir-se para além da elite letrada e proprietária através do marketing do espetáculo da mercadoria. Se, desde os anos 1850, o racismo científico saturou as revistas antropológicas, científicas e médicas, e os livros de viagens e romances, essas formas culturais eram ainda limitadas por classe e inacessíveis à maioria dos vitorianos, que não tinham os meios nem a educação para ler ta] material. O kitsch imperial como espetáculo do consumidor, em contraste, podia empacotar, mercadejar e distribuir o racismo evolucionista numa escala até então inimaginável. Nenhuma forma preexistente de racismo organizado fora capaz de alcançar massa tão grande e diferenciada do povo (2010, p. 310).

Justifique a afirmativa da autora observando as imagens dos Documentos 2 e 3, destacando características evidentemente racistas, con-

siderando as propagandas apelativas como um campo propício para a criação e o fortalecimento de preconceitos.

2. Nas "exposições etnológicas", algumas pessoas eram capturadas de seu lugar de origem na África e ficavam enjauladas em locais construídos para que lembrassem o ambiente florestal ao qual supostamente estariam acostumados. Observe a imagem do documento 4 e responda: de que modo isso servia aos discursos civilizacionais?

3. Ao fim da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha, derrotada, perdeu suas colônias no continente africano, o que suscitou diversas propagandas de denúncia requisitando o território perdido (Ver STADLER, 2015, cap. 2 e 3).

Observando os Documentos 2 e 5, anote: sobre as vantagens defendidas ao possuir uma colônia: quais são estas vantagens para os alemães? E para os povos das colônias? Podemos considerar que os benefícios são igualitários? Por quê?

3.1. Leia a história de Samuel Maharero (Documento 6) e relacione-a com as imagens 2 e 5, para problematizar a relação entre a Alemanha e suas colônias.

3.2. Sobre o tratamento dos alemães em relação ao grupo étnico dos herero:

> Como consequência, a partir do final de 1904, os herero foram encarcerados em campos de concentração, como a Ilha do Tubarão, e empregados como mão-de-obra escrava em condições terríveis [...] Em um prelúdio arrepiante a uma prática comum nazista, experimentos médicos desumanos foram realizados em prisioneiros, e até 300 crânios foram enviados a Berlim para pesquisa e experimentação. (TONDER, 2018, p. 14).

A partir do trecho é possível fazer paralelos: quais práticas podem ser assemelhadas com o Holocausto, que ocorreu 40 anos depois do conflito com os herero?

Anote também a relação com os discursos de progresso em defesa da aquisição dos espaços coloniais.

4. Dividindo-se em grupos, cada um irá receber a história de um afro-germânico. para ser analisada: Samuel Maharero, Martin Dibode e Hans Massaquoi (Documentos 6, 7 e 8).

Após a leitura, e considerando o contexto de discriminação racial na Alemanha, algumas questões devem ser problematizadas pelo aluno e/ou debatidas com a turma, e ao final devem ser anotados apontamentos como:

Onde estas pessoas nasceram? Como entraram em contato com o mundo germânico?

Como reagiram ao imperialismo/racismo?

De que maneira o racismo [pseudocientífico] afetou suas vidas?

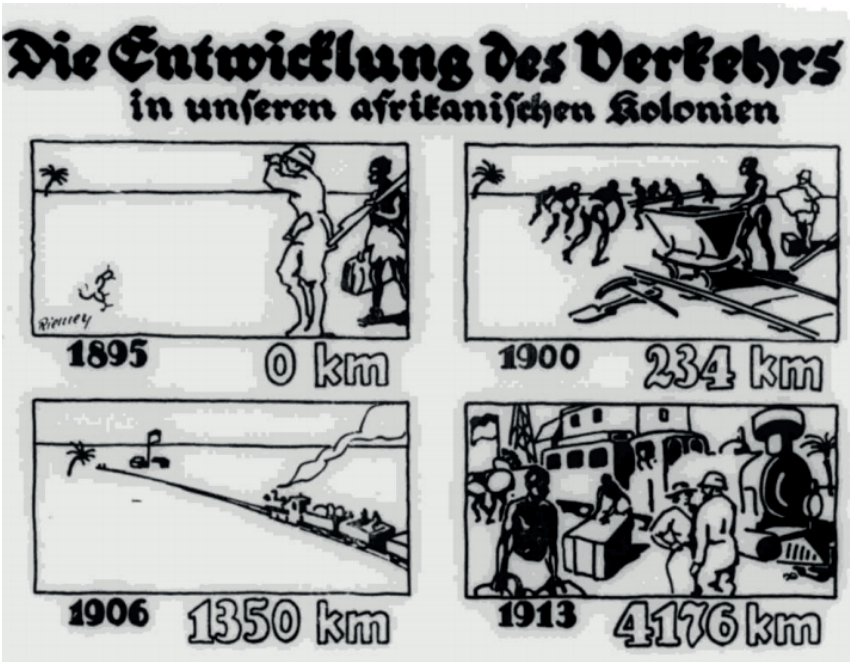
Observando as datas de nascimento e falecimento, o que se pode dizer em relação ao preconceito racial enfrentado por estas pessoas, tanto na Alemanha, quanto na Europa em geral?

Documento 1 – Cartaz "Atração única e sensacional". Zoológicos humanos, França 1877-1912.

Disponível em: http://bbento.blogspot.com/2014/05/os-zoologicos-humanos-da-europa.html. Acesso em: 30 jun 2021.

Ver Museu do Holocausto de Curitiba, 2000, p. 7-8.

Documento 2 – Cartaz - O desenvolvimento dos transportes nas nossas colônias africanas – 1895-1913.



STADLER, N. *Em busca das colônias perdidas*: a visualidade da propaganda do Movimento Neocolonial Alemão (1925-1943). Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015, p. 74. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38308. Acesso em: 30 jul 2021.

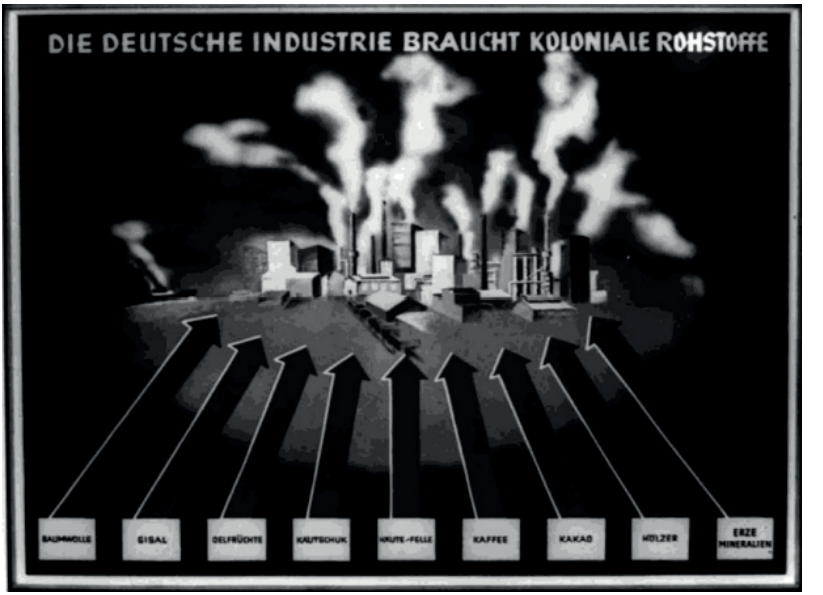
Documento 3 – Propaganda da eficácia do alvejante de uma fábrica austríaca (1905, Coleção Peter Weiss).

Disponível em: https://www.canalcurtahistoria.com/post/imperialismoalemao. Acesso em: 11 jul 2021.

Documento 4 – Fotografia das jaulas da exposição no Champs de Mars, Paris, em 1895, com mais de 300 nativos capturados no Senegal e no Sudão.

Disponível em: https://karonte.com.br/zoologicos-humanos Acesso em: 30 jun 2021.

Documento 5 – Cartaz - A indústria alemã precisa de matérias-primas coloniais.



Abaixo, na imagem, tradução: "Algodão, sisal, frutas, borracha, couros de peles, café, cacau, madeiras, minérios"

STADLER, N. *Em busca das colônias perdidas*: a visualidade da propaganda do Movimento Neocolonial Alemão (1925-1943). Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015, p. 59. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38308. Acesso em: 30 jul 2021.

Documento 6 – Samuel Maharero.

"Samuel Maharero nasceu em 1856, no sudoeste africano. Era filho de Maharero, um guerreiro herero e criador de gado. Frequentou escolas luteranas, onde foi visto como um sacerdote em potencial. Quando seu pai morreu em 1890, recebeu uma área de pastoreio em Okahandja. Inicialmente, manteve boas relações com a administração colonial alemã. No entanto, os problemas crescentes envolvendo ataques de agricultores alemães, dificuldades econômicas, pragas, além do uso de terras para construção de estradas de ferro, estremeceram as relações. Irritado pelos maus tratos do povo herero por colonos alemães e administradores coloniais, que consideravam as tribos como uma fonte barata de trabalho para o algodão e outras culturas de exportação, Maharero secretamente planejou uma revolta com outros chefes, embora ciente das baixas probabilidades de sucesso. Numa carta ao líder namaqua Hendrik Witbooi, ele escreveu: paciência

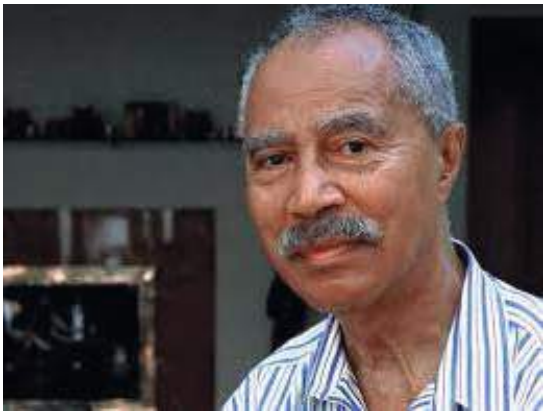
em relação aos alemães não nos trouxe vantagens. Por isso, faço um apelo, meu irmão, para que participes da nossa revolta, de modo a toda a África levantar suas armas contra os alemães." Porém, esse sonho de Maharero não se tornou realidade. Samuel permaneceu líder do exército herero no exílio e tornou-se um vassalo importante do chefe local. Maharero morreu lá, em 1923. No mesmo ano, seu corpo foi devolvido a Okahandja e foi enterrado de forma cerimoniosa, sendo lembrado anualmente. Desde então, a comemoração constitui um dos mais importantes ritos de preservação da memória coletiva dos herero. Simbolicamente, o túmulo de Maharero serve como "catalisador" ao sentimento de pertencimento dos membros daquela comunidade étnica. Samuel Maharero é um dos nove heróis nacionais da Namibia imortalizados num memorial inaugurado em 2012." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 10)

Documento 7 – Martin Dibobe.

Martin Dibobe nasceu em 1876 em Bonapriso, hoje parte de Douala, maior cidade dos Camarões e porto no Golfo da Guiné. Seu nome original, Quane, foi alterado por missionários. Chegou a Alemanha aos 19 anos para se apresentar na Exposição de Berlim. Sua tarefa era simular culturas tribais africanas no Treptower Park, um 'zoológico humano' comum na Europa imperialista. Durante seis meses, Dibobe foi apresentado como 'exibição exótica' junto a outros africanos, todos das colônias alemãs. [...] Mas Dibobe ergueu-se, tanto profissional quanto socialmente. Após o fim da exposição, iniciou o aprendizado como serralheiro. No início de 1900, envolveu-se com a alemã Helene Noster, filha de seu chefe, casando-se mesmo com as dificuldades impostas pelas autoridades coloniais. Em 1902 passou a trabalhar como e condutor de trem, mas logo tornou-se comandante dos bondes. Em Berlim, Dibobe. rapidamente se tornou uma celebridade local. Após a 1ª Guerra Mundial, Dibobe apoiou a independência das antigas colônias africanas. Ele era abertamente simpatizante dos social-democratas e apoiava a igualdade dos africanos. Em 27 de junho de 1919, em uma petição ao Reichstag, ele exigiu direitos ci-

vis para todos imigrantes das colônias alemãs. O Manifesto, assinado por outros ativistas, é um dos documentos políticos mais importantes dos imigrantes africanos na primeira metade do século XX. Em 1922, Martin retornou sozinho a Camarões, que estava sob administração da França. Os franceses temiam que Dibobe liderasse uma revolta pró-alemã e não permitiram que ele desembarcasse. Dibobe não teve escolha senão viajar para a atual Libéria. A partir daí, sua pista se perdeu. Nunca mais ouviu falar em Dibobe. Em 2016, no dia do seu 140° aniversário de nascimento, foi inaugurada uma placa comemorativa na antiga casa onde ele vivia, em Berlim. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 6)

Documento 8 – Hans Massaquoi.



"Hans Massaquoi nasceu em 1926 e acompanhou a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha. Neto do cônsul geral da Libéria em Hamburgo, era filho de pai africano e mãe alemã. Na infância, teve uma vida privilegiada por ser parente de um diplomata. No entanto, esta situação mudou radicalmente quando o pai e o avô regressaram à Libéria em 1929. No ano de 1934, Hans tentou se juntar à Juventude Hitlerista, assim como os amigos, mas seu pedido foi negado. Não podia brincar mais em determinados lugares, já que crianças "não arianas" passaram a ser proibidas de circular na maioria dos espaços. Já adulto, foi impedido de se juntar ao exército alemão e prosseguir com a sua educação. Quando o jovem Hans visitou o zoológico de Hamburgo, sua ligação emocional com o nazismo foi finalmente cortada. No zoológico, numa jaula a céu aberto, entre os animais, ele

viu uma família africana sendo provocada e zombada pela multidão. Massaquoi era só outra criança se aproximando cautelosamente da jaula até que alguém da multidão apontou para ele e gritou "Eles tiveram um filho". Essa foi a primeira vez que ele foi alvo de escárnio público. Hans tornou-se um aprendiz de maquinista, trabalhou como saxofonista e, após a Guerra, emigrou para os Estados Unidos com um visto de estudante. Embora não fosse cidadão americano, serviu por dois anos como soldado paraquedista durante a Guerra da Coreia. Posteriormente, se formou em jornalismo na Universidade de Illinois e teve uma carreira de quase 40 anos na revista Ebony. Hans Massaquoi faleceu em 2013, em Nova Orleans." (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 15)

TEXTO DE APOIO - PERSEGUIÇÃO E DESTRUIÇÃO DO GRUPO

Após desenvolver algumas das questões que norteavam o ideário racializado europeu e alemão, cabe destacar a exclusão e perseguição contra os negros no contexto da República de Weimer e da Alemanha nazista. Algumas das fontes irão retomar o debate em relação à raça, que agora alia-se aos conceitos da eugenia. O termo "eugenia" foi cunhado por Francis Galton (1822-1911) e definia um melhoramento da raça a partir do combate à miscigenação, pois reconhecia que os humanos poderiam ser classificados, tal como as espécies propostas por Charles Darwin, e consequentemente o extermínio destas pessoas era compreendido como "natural" (MUSEU…, 2017). A institucionalização destas afirmativas pode ser observada através das Leis de Nuremberg (1935), que proibiam casamentos inter-raciais (arianos com judeus, negros e ciganos) para a "Proteção do Sangue e da Honra Alemã". Sob o prisma do "Darwinismo Social" é importante destacar que estes casamentos inter-raciais eram proibidos a partir da premissa de que haviam outras raças que não deveriam se relacionar com arianos. E é relevante o debate em torno desta questão porque o conceito de "raça" é diversificado e não um conceito binário que classifica apenas em "branco" e "negro" (BETHENCOURT, 2013). Outro ponto importante relaciona-se com a cultura e valores defendidos pelo Reich, que considerava questões éticas e morais que diziam respeito ao povo ariano, em pleno desenvolvimento e o que se distanciava destes era considerado como "degenerado", concluindo em formas adversas de propagar o racismo e a discriminação.

Ademais, neste segundo momento, as trajetórias das pessoas negras que sofreram, de diversas formas, pela ideologia nazista, iram servir de subsídio para explorar uma variedade de experiências mediante a perseguição contra elas. Sabe-se que a perseguição contra esse grupo não foi sistemática como no caso dos judeus. Isso porque a população negra, representada pelos imigrantes, artistas ou funcionários públicos, contabilizava 25 mil pessoas na década de 1920 e ainda que esse número tenha crescido na década seguinte, não representou uma quantidade significativa (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017). Além

disso, após o caso dos "*Rheinlandbastarde*" ("bastardos da Renânia"), os estereótipos relacionados à população negra foram levados ao nível de segregação e muitos eram impedidos de frequentar certas instituições, uma vez que representavam risco a "integridade racial do país". O caso dos "Bastardos da Renânia", foi considerado pelo regime como oportuno para propagar o racismo a pessoas negras, ainda que seja importante lembrar, como já comentado, que a propaganda é melhor disseminada em período fértil... (SOUZA, 2013).

Novamente será feito uso de trajetórias de pessoas perseguidas até o fim da Segunda Guerra Mundial, como é de destacar-se que os Bastardos da Renânia e afro-germânicos não foram os únicos a serem perseguidos. Algumas pessoas negras nem mesmo na Alemanha estavam, mas acabaram por frequentar locais que, já no período bélico, eram ocupados por tropas alemãs. Voltando ao que Palmeira e Schurster (2020) afirmam em relação ao uso de testemunhos para o estudo do Holocausto para personificar a vítima, esta atitude favorece a compreensão de especificidade do lugar, tempo e circunstância pessoal os quais levaram estas pessoas aos seus destinos, mesmo que se trate de um trauma coletivo. Portanto, a partir deste quadro de múltiplas experiências e de uma perseguição nada sistemática, é importante problematizar junto dos alunos como oferecer a estas pessoas espaço na memória sobre o Holocausto, levando em consideração que se tratam de "memórias subterrâneas", como define Michel Pollack (1989), que questionam a memória coletiva. Pessoas negras também sofreram o Holocausto mas não são lembradas para além "das outras vítimas do Holocausto" e a designação numérica de "6 milhões de pessoas", ainda que tenha importante peso, é reducionista e deve ser problematizada a partir da noção de dezumanização da vítima. É importante então lembrar de pessoas como Valaida Snow, Johnny Voste e Hans Hauk (Documentos 13, 20 e 16) com dignidade, pois como afirma Elie Wiesel, sobrevivente do Holocausto, "esquecer os mortos é o mesmo que matá-los pela segunda vez" .

Atividades

5. Observando o Documento 9, identifique algumas das etnias apresentadas e destaque sua "variedade".

5.1. O termo "eugenia" foi cunhado por Francis Galton (1822-1911) para defender a superioridade genética de determinada raça e impedir a miscigenação. Sabendo disso, o quadro pode servir à higiene racial? De que maneira?

6. Durante a ocupação da Renânia por tropas francesas coloniais, alguns soldados não encontraram possibilidade de retornar para casa e por ali permaneceram. Observando a imagem do Documento 10, responda: qual era a utilidade política de estes soldados africanos, ou homens negros no geral, serem representados como violentos?

6.1. Esses desenhos propagandísticos auxiliavam na segregação da população negra na Alemanha? De que maneira?

7. Hitler defendia um "vigoroso saneamento moral" por "todas as instituições educativas", como pode ser observado no discurso de Hitler em Reichstag em 23 de março de 1933 (Documento 11).

Em seguida, observe as imagens dos Documentos 10 e 12.

Após a leitura e observação das imagens, produza um pequeno texto relacionando as fontes e respondendo: como a ideologia de superioridade alemã aparece nas fontes?

Através de quais meios este "saneamento" foi feito?

O que você entende por "valores eternos inerentes à essência da nossa índole étnica" e de que maneira eles viabilizam atrocidades como o Holocausto?

7.1. Olhando sob a ótica do nacionalismo em desenvolvimento, pautado, sobretudo, nas ideias de democracia liberal, até que ponto o discurso de Hitler, juntamente com a situação presente nos demais documentos, são inclusivos?

Documento 9 - "Raças da Terra. Raças não europeias", 1935.

Da esquerda para direita, de cima para baixo: primeira linha: Altasiatisch / (Baschkire) / Jungmongolisch / (Japaner) segunda linha: Nordamerikanische Indianer / Neger / (Nerero) ront terceira linha: Australier [Australian] / Melanesier / (Salomo-Inseln) quarta linha: Wedda / (Ceilão) / Pygmäe / (Zentralafrika).

Disponível em: https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn523069. (Acesso em: 30 jun 2021.)

Documento 10 - "*Rheinlandbastarde*" ("bastardos da Renânia), 1923.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 12.

Documento 11 – Trecho de discurso de Hitler (1933).

Paralelamente com esta desintoxicação política da nossa vida pública, o Governo do Reich procederá a um vigoroso saneamento moral do nosso organismo social. Todas as instituições educativas – teatro, cinema, literatura, imprensa, radiodifusão – serão utilizadas como meios para esse fim e como tais condignamente avaliadas. Todas elas têm que servir à manutenção dos valores eternos inerentes à essência da nossa índole étnica. A Arte há de ser sempre expressão e espelho do saudosismo e da realidade de uma época. (...) Cumpre à Arte ser expressão deste determinante espírito da época. O sangue e a raça tornar-se-ão de novo fonte da intuição artística.

HITLER, Adolf. *A Jovem Alemanha quer trabalho e paz* – Discursos do Chanceler Adolf Hitler, Guia da Nova Alemanha. Berlim: Imprensa e Casa Editora Liebheit & Thiesen, 1933, p. 19.

Documento 12 – "Música degenerada", 1938.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 13.

8. Leia atentamente as histórias de algumas pessoas negras que passaram pela Alemanha nazista (Documentos 13 a 20):

Após a leitura anote algumas questões em relação às suas trajetórias:

- Quais os tipos de resistência que tiveram frente ao aprisionamento?
- Como foram presos e qual foi a justificativa?
- Pareciam estar engajados politicamente contra o Reich?
- Eram figuras públicas?
- Tiveram contato com algum tipo de instituição governamental antes de serem aprisionados nos campos de concentração? Como foi esse encontro?
- Em prol da higiene racial e visando a pureza racial ariana, quais foram as maneiras encontradas para deter a movimentação de negros e afro-germânicos no território comandado pela Alemanha?

8.1. Relacione a história de Valaida Snow e de Hilarius Gilges com o Documento 12, considerando outras formas de preconceito racial.

8.2. A perseguição contra negros e afro-germânicos não foi sistemática e não movimentou um grande contingente de pessoas para tal. A partir das histórias de Valaida Snow, Bayume Mohamed Hussein, Gert Schramm e Hilarius Gilges reflita sobre o órgão que proporcionou seu aprisionamento. Quanto a Hans Hauck, qual a relação que possuiu com o referido órgão? Reflita sobre a justificativa para tal atitude.

9. Olhando em retrospectiva, redija um pequeno texto pontuando como uma política racista levou à perseguição e tentativa de destruição de determinado grupo, que não se adequava aos "valores eternos inerentes à essência da nossa índole étnica" (como afirmado por Hitler em seu discurso).

10. Michel Pollack comenta sobre as disputas de memória envolvendo a memória oficial/nacional. A memória "subterrânea" problemati-

za o passado e destaca contradições na memória coletiva, que em muitos casos silencia algumas vítimas conscientemente. Cabe destacar também as considerações de Maurice Halbwachs ao afirmar que a memória coletiva possui pontos de referência, como monumentos, datas e personagens (POLLACK, 1989). Quando pensamos no Holocausto uma das primeiras imagens que nos vem à cabeça é o pijama listrado que os judeus utilizavam nos campos de concentração. No entanto, percebemos que Johnny Voste não está usando a roupa tão marcante, como seu colega ao lado está (Documento 20).

- O que essa situação pode nos dizer sobre a presença de Voste na história e memória do Holocausto?
- De que forma Voste pode ser rememorado quando nos referimos ao Holocausto, e qual sua importância?

Documento 13 – Valaida Snow.

Valaida Snow nasceu nos Estados Unidos, em 1904. Criada por uma família ligada ao show-business, aprendeu a tocar diversos instrumentos, cantar e dançar. Aos 15 anos, já era uma profissional da música. Louis Armstrong a considerava a segunda melhor trompetista de jazz do mundo - ficando atrás dele. Durante anos, fez turnês pelo mundo inteiro. Quando passou pela Dinamarca, em 1941, foi detida pelos nazistas e, provavelmente, enviada a Vestre Fængsel, a maior prisão do país, localizada em Copenhagen. Conseguiu ser liberada em 1942, com uma troca de prisioneiros. Após este período, nunca mais conseguiu recuperar o sucesso. Ela nunca se recuperou emocionalmente da experiência. Ela faleceu em 1956, na cidade de Nova York. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 17)

Documento 14 – Bayume Mohamed Hussein.

Bayume Mohamed Hussein, ou Mahjub bin Adam Mohamed, nasceu em 1904, na Tanzânia (à época, colônia alemã). Ele serviu na 1ª Guerra Mundial pela força de proteção da África Oriental Alemã, como uma criança-soldado. Mais tarde, quando foi viver em Berlim, pediu indenização pelos trabalhos prestados, reivindicação esta que acabou sendo negada. Trabalhou como garçom, assistente de línguas e ator. Apesar de ter lutado pela Alemanha, não recebeu o distintivo denominado "Frontkämpfer-Ab zeichen", que era concedido em honra aos veteranos, da linha de frente. Em 1939, ele ainda tentou se alistar para lutar contra os britânicos, mas foi proibido. Em agosto de 1941, Bayume foi preso pela Gestapo e enviado ao campo de concentração nazista de Sachsenhausen por se relacionar com uma mulher alemã. Ele faleceu três anos depois, no local. Um memorial em sua homenagem foi construído em 2007, em frente à casa em que morava, em Berlim. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 18)

Documento 15 – Gert Schramm.

Gert Schramm nasceu em 1928, em Thüringia, na Alemanha. Em 1941, o pai dele, um homem negro americano que havia emigrado para a Europa a trabalho, foi preso por violar as leis de pureza racial ao ter um filho com uma alemã branca. Em 1944, após encerrar os estudos e conseguir um emprego como ajudante de mecânico, Gert foi preso pela Gestapo. Aos 15 anos, foi enviado para o campo de concentração nazista na cidade de Buchenwald, onde recebeu o número 49489 tatuado no braço esquerdo. Em 1945, com a liberação do campo, voltou para Bad Langensalza, cidade onde foi criado, para reencontrar a mãe. O pai havia falecido no complexo de extermínio de Auschwitz. Gert passou os anos seguintes falando com estudantes sobre o tempo que passou detido. Ele morreu em 2016, na Alemanha. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 18)

Documento 16 – Hans Hauck.

Hans Hauck nasceu em Frankfurt, em 1920, filho de um soldado argelino que servia no exército francês. Sua mãe vinha de uma pequena cidade católica, onde conheceu o soldado Benmansur Belabissi. Naquele tempo, uma gravidez sem ser casada era inimaginável, ainda mais de um "soldado de ocupação". Em 1933, enquanto vivia em Sarre, Hans entrou para a Juventude Hitlerista. Mais tarde, conseguiu um emprego com a ajuda de um oficial da SS. Quando chegou a adolescência. Hans foi forçado à esterilização sem nenhum tipo de anestésico. Após o procedimento, os nazistas o liberaram para ir, desde que não tivesse nenhuma relação sexual com mulheres alemãs. Estas ações se enquadravam na Lei de Pureza Racial. Seis anos depois, Hans foi proibido de entrar no exército. Após uma tentativa de suicídio falha, conseguiu finalmente ingressar no exército alemão em 1942, com a ajuda do pai. Foi esta condição que o ajudou a sobreviver ao regime de Hitler. Chegou a ser capturado pelo Exército Vermelho em 1945, sendo liberado em 1949. Hans faleceu em 2003. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 19)

Documento 17 – Hilarius Gilges.

Hilarius Gilges foi um ator e dançarino de sapateado afro-alemão. Sua mãe, Maria Stüttgen, era uma trabalhadora têxtil em Düsseldorf. A origem de seu pai biológico, não se sabe ao certo, mas especula-se que tenha sido um africano que trabalhava em um barco rebocador. Mais tarde, Maria casou-se com Franz Peter Gilges, dando ao menino o nome da família. Tornou-se ator de um grupo de teatro amador e ativista político, sendo preso em 1931 e condenado a um ano de prisão por posse ilegal de armas. No início de 1933, com a chegada de Hitler ao poder, Hilarius passou a chamar a atenção dos nazistas devido a sua filiação política e a cor da pele. Em junho do mesmo ano, ele foi sequestrado de seu apartamento, na cidade de Altstadt, distrito de Dusseldorf, e brutalmente torturado e assassinado. Acredita-se que seus perpetradores tenham sido seis membros da Gestapo. Sua viúva e os dois filhos sobreviveram ao período nazista, provavelmente porque foram ajudados por vizinhos. Em 2003 uma praça de Düsseldorf recebeu o nome de Hilarius Gilges. Quinze anos antes, uma placa já havia sido colocada no local próximo do seu assassinato. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 20)

Documento 18 – Theo Wonja Michael.

Theo Wonja Michael nasceu em Berlim, em 1925. O pai, o camaronês Theophilus Wonja Michael, chegara à cidade em 1894, onde teve quatro filhos com a esposa alemã Martha Wegner, que morrera antes de Theo completar um ano. Em 1936, após a publicação das Leis de Nuremberg, os irmãos de Michael partiram para a França, enquanto ele decidiu ficar no país. Trabalhou como carregador de malas no Hotel Excelsior de Berlim, até ser expulso por um hóspede. Seu passaporte foi recolhido e tornou-se 'apátrida'. Após rodar a Europa num 'zoológico humano', Michael foi 'convidado' pelos nazistas para participar do primeiro filme de alemão, 'Muenchhausen'. Posteriormente, descobriu que a obra havia sido desenvolvida por Goebbels como propaganda racista. Em 1943, foi levado para um campo de trabalhos forçados na região de Berlim. Michael ficou no local até a liberação pelos Russos, em 1943. Depois de 1945, trabalhou como funcionário civil com as tropas de ocupação dos EUA. Estudou Ciências Políticas em Hamburgo e Paris, obtendo diploma em Economia. Trabalhou como jornalista e tornou-se editor-chefe da revista 'Afrika Bulletin'. Na década de 1950, reencontrou seus irmãos Juliana e James. Hoje ele vive em Colônia, na Alemanha, e é um membro ativo da comunidade alemã negra. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 22)

Documento 19 – Lionel Romney.

Lionel Romney nasceu na pequena ilha de St. Martin, nas Antilhas, em 1912. Dedicou a vida ao mar. Era um vaporino (termo usado no Panamá para identificar aqueles que trabalham em navios), até que, em 1940 seu barco quebrou no Mediterrâneo e foi feito prisioneiro pelo exército italiano. Lionel foi conduzido pelos Alpes, passando por Bolzano, Innsbruck, Linz e, em 1944, chegou ao campo de concentração nazista de Mauthausen. Falava inglês e espanhol, aprendeu a se comunicar em alemão, italiano, francês e holandês, habilidade que impediu seu extermínio antes da liberação do local, em maio de 1943. Ele foi o único negro mantido neste campo a sobreviver. Após a guerra, viajou para a Holanda e, de lá, imigrou para os Estados Unidos, onde faleceu em 2004. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 23)

Imagem: http://www.lesfruitsdemer.com/telling-lionel-romneys-story/.

Documento 20 – Johnny Voste.

Johnny Voste nasceu no Congo, quando o país ainda pertencia à Bélgica. Lutou pela resistência belga e, em 1942, foi preso por um ato de sabotagem na cidade de Malignes, perto de Antuérpia. Os nazistas o enviaram ao campo de concentração de Dachau, onde era o único prisioneiro negro. Johnny ficou conhecido por distribuir vitaminas aos outros detentos, o que salvou a vida de milhares de pessoas desnutridas. Seu lema era "não, você não pode ter a minha vida, eu lutarei por ela". Johnny sobreviveu até a chegada da libertação. Reconstruiu a sua vida na Bélgica, onde faleceu em 1993. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2017, p. 16)

TEXTO DE APOIO - CONTEMPORANEIDADE E CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta última parte do roteiro é interessante conectar os alunos com acontecimentos em contextos mais próximos ao seu, pois a intolerância e o racismo não são singulares do mundo europeu, muito pelo contrário. Reconhecendo as consequências de 300 anos de escravidão e posterior defesa de uma "democracia racial", o Brasil, por sua vez, apresenta grande complexidade quando trata-se de falar em raça. Nesse sentido, a eugenia no contexto brasileiro apresentou vários problemas, pois como defender o processo em um país já miscigenado? Aparentemente, não foi um empecilho. Por isso, o aluno deve compreender as adequações, aceitação e posterior rejeição do discurso eugênico, que ganhou espaço institucionalizado por algum período. Como já comentado, a eugenia partia da Teoria das Espécies de Charles Darwin, reconhecendo a classificação biológica e cultural em seres humanos. Francis Galton afirmava que a miscigenação deveria ser combatida e quando olhamos o Brasil sob a perspectiva internacional, o país era considerado como "laboratório racial" e uma "nação de raças mistas". Teorias como o "darwinismo social" eram utilizadas para justificar o atraso do Brasil em relação ao quadro internacional, principalmente em um contexto de mudanças sócio-políticas em defesa do progresso, exemplificadas pelas teorias imigrantistas. Assim, segundo Lotierzo e Schwarcz, "o desejo da nação conduzia um projeto de hegemonia política que encarava a sociedade como uma realidade biológica, racialmente classificável e cuja harmonia dependeria de seu branqueamento" (SILVA, 2018, p. 140).

Para tratar esta degenerescência racial, a política de branqueamento permeou os discursos literários, políticos e médicos ganhando espaço, por exemplo, na Constituição de 1934, com ênfase na educação eugênica. Outro exemplo, consiste no concurso promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, em 1844, premiou o naturalista alemão e sócio da instituição, Karl Friedrich Philipp Von Martius, o qual propôs uma "fórmula" para escrever e compreender a história do Brasil. Para ele, existia uma hierarquia entre as três raças no Brasil (bran-

ca, indígena e negra) e cabia ao branco o papel de "elemento civilizador", ao índio "restituição de sua dignidade original" e, acompanhando a visão do IHGB, ao negro estava o lugar de inferioridade que não poderia ser catequizado e representava um empecilho no caminho do progresso da nação (SILVA, 2018). Todavia, no decorrer da primeira metade do século XX esta teoria foi reorganizada para pensar na miscigenação como um fator singular do Brasil e, munidos da "democracia racial" de Gilberto Freyre, as defesas agora encontram outros caminhos para o progresso e dois aspectos destacam-se para serem desenvolvidos neste roteiro.

O primeiro diz respeito à Ação Integralista Brasileira. Fundado em 1932, por Plínio Salgado, o grupo foi inspirado no fascismo italiano mas com retoques brasileiros, como o nacionalismo. Defendia uma nação integral e para tanto eram favoráveis à miscigenação. Todavia, é importante perceber que essa defesa estava aliada a uma lógica colonial que enxergava o negro e o índio como subalternos e passíveis no processo do embranquecimento, enquanto o branco seria o "administrador" (SENTINELO, 2010). Um outro aspecto pode ser explorado a partir da obra *A Redenção de Cam* (Modesto Brocos, 1895). O médico João Baptista de Lacerda participou do Congresso Universal da Raça na sede da Universidade de Londres em 1911 e no evento expôs o quadro *A Redenção de Cam* que representa aquilo que ele já defendia, anteriormente, aos contemporâneos de Gilberto Freyre: a mestiçagem redentora. Em suas palavras: "o negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças". Novamente, o sujeito branco (e homem) é o componente ativo na miscigenação. O quadro representa formalmente os modelos deterministas raciais que resultaram de uma combinação de teorias filosóficas antigas com arranjos teóricos entre o darwinismo social e a perspectiva evolucionista e monogenista, visão que se preocupava em definir a origem do homem a partir do Éden, sendo o ponto máximo evolutivo do ser humano que variava de acordo com as raças até a degenerescência.

Finalmente, cabe discutir em relação à posição atual do negro na sociedade, para qual ele está sendo designado e por quem. As pessoas negras mobilizam-se a muito tempo requisitando dignidade e respeito, pois em casos como o Brasil, elas são constantemente negadas de forma

velada. Um destes movimentos, o *Black Lives Matter*, ganhou visibilidade e mobilização mundial no ano de 2020, após a morte de George Floyd, um homem negro, por um policial branco. Tamanha mobilização demonstra que o racismo ainda ocorre de diferentes formas, mas também que a população negra não está passível frente aos ataques cotidianos. A fonte utilizada abre debate sobre a xenofobia e o racismo que as pessoas negras enfrentam e como atitudes assim estão fortemente próximas ou mesmo visivelmente aliadas a discursos de supremacia branca. Portanto, cabe debater quais medidas efetivas estão sendo tomadas para uma vida com mais dignidade por parte das pessoas negras.

Atividades

11. Observando o Documento 21, os discentes deverão expor suas próprias interpretações, enquanto o professor as anota.

Algumas questões devem ser destacadas e respondidas por eles, como:

- Quem eles acham que são as pessoas representadas.
- As diferenças entre os personagens, tanto em relação à sua composição física, quanto às suas posições na obra.
- Quais questões reverberam no cotidiano dos/das discentes, que podem ser identificadas a partir da fonte.

12. Após assistir ao Documentário "Menino 23" (Documento 22), faça algumas anotações levando em consideração que a Abolição da escravatura ocorreu 45 anos antes do ocorrido, e depois relacione com o contexto brasileiro marcado pela defesa da eugenia.

É recomendável que o aluno assista o filme integralmente e fora do ambiente escolar pois irá perceber algumas questões individualmente que darão um primeiro caminho para o debate em sala de aula

Seria interessante nesse momento que os alunos discutissem entre si e junto com o/a docente sobre a formação da sociedade brasileira, que se desenvolveu estruturalmente marcada pela questão racial, na qual em muitos casos qualquer preconceito sobre foi "empurrado para debaixo do tapete". Destacar o papel do sujeito negro nesta sociedade e as dificuldades para fugir destas marcas, observando em perspectiva quais as mudanças que os alunos enxergam.

12.1. O Artigo 138 da Constituição de 1934 definia ser de responsabilidade da União, Estados e Municípios "estimular a educação eugênica". Relacione as propagandas proporcionadas pelo governo federal sob "entusiasmo patriótico e mesma orientação científica" com o Documento 9 deste roteiro (ver ROCHA, 2014).

12.2. Os irmãos Rocha Miranda faziam parte da Ação Integralista Brasileira, organização que defendia a união nacional a partir da miscigenação, sob dominação branca. O que os preceitos defendidos por esta organização nos dizem a respeito dos irmãos, como pessoas públicas, e sobretudo a situação a que submeteram os 50 meninos retirados do orfanato? (ver SENTINELO, 2010).

12.3. Para finalizar, o professor deve encaminhar um debate para a contemporaneidade, observando junto aos discentes como a liberdade das pessoas negras foi negada a partir de justificativas econômicas, sociais, raciais e pseudocientíficas e que sua dignidade nunca lhes foi atribuída de maneira correta: após a abolição da escravatura no Brasil, os negros não foram inseridos adequadamente na sociedade para desfrutar de direitos que a 300 anos lhes eram negados. Bem, mas atualmente, quais mudanças percebemos?

12.4. Após a Segunda Guerra Mundial, a humanidade viu-se na necessidade da existência de leis internacionais que priorizassem sobretudo a vida e, em 1948, era redigida a Declaração Universal de Direitos Humanos. Todavia, olhando em retrospecto, não houve momentos violentos anteriores que requisitassem um documento de tamanha importância, sobretudo para a população negra? Por que será que somente após a Segunda Guerra Mundial que esta Declaração foi estabelecida?

12.5. E após assistir ao vídeo[1], que foi gravado concomitantemente ao movimento *Black Lives Matter*, atualmente, qual a efetividade destas leis frente ao racismo e discriminação cotidianos que esta população sofre, sobretudo quando contesta esta ordem naturalizada?

Analise se este vídeo, ou mesmo as legislações de âmbito federal, estadual e municipal, produzem efeitos concretos, de proteção e amparo à pessoa que sofreu discriminação e o combate aos atos, para depois dialogar com os colegas que outras medidas podem ser tomadas para que comportamentos como esse tornem-se menos frequentes.

Outras sugestões

Propaganda racista da Volkswagen (https://www.youtube.com/watch?v=4BWzu4R4PtU&t=7s e https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/volkswagen-pede-desculpas-por-propaganda-de-carro-considerada-racista.shtml).

Documentário "Racismo: Uma História" (https://www.youtube.com/watch?v=jtg9xH2kum8).

1 Disponível em: https://youtu.be/nNv-1eP_mTg. Acesso em: 14 nov 2021.

Documento 21 - A redenção de Cam (1895).

Modesto Brocos. A redenção de Cam (1895). Óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

Documento 22 – Documentário Menino 23.

Disponível em: https://www.menino23.com.br/menino-23/. Acesso em: 14 nov 2021.

REFERÊNCIAS

BETHENCOURT, F. Darwin e a evolução social. In: BETHENCOURT, F. *Racismos*: *Das cruzadas ao século XX*. CIA das Letras, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.

DIETRICH, A. M. *Nazismo tropical?* O partido Nazista no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-113709/pt-br.php. Acesso em: 04 set 2021.

HITLER, Adolf. A Jovem Alemanha quer trabalho e paz – *Discursos do Chanceler Adolf Hitler*, Guia da Nova Alemanha. Berlim: Imprensa e Casa Editora Liebheit & Thiesen, 1933.

MAZOWER, Mark. "Impérios, nações e minorias" in. *O Continente Sombrio*: a Europa no século XX, SP: Cia das Letras, 2000.

MCCLINTOCK. A. O império do sabonete - Racismo mercantil e propaganda imperial. In: _____. *Couro imperial*. Raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Tradução de Plínio Dentzien, Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2010, p. 307-340.

Menino 23, Belisário Franca, Maria Carneiro da Cunha, Lia Rezende, Brasil, 2016.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. *Catálogo Nossa Luta*: A Perseguição aos Negros Durante o Holocausto. Curitiba, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/39667036/Nossa_Luta_-_a_persegui%C3%A7%C3%A3o_aos_Negros_durante_o_Holocausto . Acesso em: 14 nov 2021.

PALMEIRA, A. N. da S.; SCHURSTER, K. Educar para alteridade: o ensino de história da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. *Educ. Form.*, *[S. l.]*, v. 5, n. 13, p. 195–214. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1123. Acesso em: 05 out 2021.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

ROCHA, S. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. *X ANPED SUL*, Florianópolis, out 2014, pp. 1-14. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: 03 out 2021.

SENTINELO, J. T. O lugar das raças no projeto de nação da Ação Integralista Brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 9, n. 108, p. 145-152, maio 2010. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9457. Acesso em: 20 fev 2022.

SOUZA, Thiago B.F.L.. *Naziplakaten*: Uma análise sobre a influência e o poder de persuasão dos cartazes de propaganda nazista e sua utilização como arma política. 88f. Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) — Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/660. Acesso em: 01 out 2021.

STADLER, N. *Em busca das colônias perdidas*: a visualidade da propaganda do Movimento Neocolonial Alemão (1925-1943). Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38308. Acesso em: 30 jul 2021.

TONDER, G. *Einsatzgruppen*: Nazi death squads, 1939-1945. Barnsley: Pen and Sword Books, 2018

5

HOLOCAUSTO E RESISTÊNCIAS

Autor principal: Calebe Vidal
Orientadora: Karina Kosicki Bellotti

OBJETIVOS

- A partir da narrativa de Marian Grynbaum, sobrevivente do Holocausto e sogro do fundador do Museu do Holocausto de Curitiba, abordar em aula, dialogicamente, os temas do fascismo, nazismo, Holocausto e Segunda Guerra Mundial. Através destes assuntos, realizar uma discussão conceitual acerca de movimentos de resistência que se deram de diversas formas na época, assim como o impacto que tiveram.

- Colaborar para a identificação de movimentos de resistência constitutivos da realidade local, em diálogo com o global.

- Contribuir para ampliar a consciência histórica dos(as) educandos(as) e para a identificação destes(as) enquanto agentes históricos por meio do contato com a História do Holocausto e formas de resistências, utilizando procedimentos didáticos como forma de acionar o conteúdo tratado em aula.

ANO OU SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático possui como base as diretrizes da BNCC para o ensino de História, que elenca para o 9º ano do ensino fundamental, dentre outros, os objetos de conhecimento da emergência do nazismo e do fascismo, a Segunda Guerra Mundial, os judeus e outras vítimas do Holocausto, integrados à unidade temática "Totalitarismos e conflitos mundiais". Dentre as habilidades referentes a essa unidade, a BNCC cita a descrição e contextualização dos processos de emergência do nazismo e do fascismo, a consolidação dos Estados totalitários e as práticas de extermínio, como o Holocausto. Para tanto, utilizamos como pressupostos metodológicos as diretrizes estabelecidas no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), e referenciais de Educação História de Jorn Rusen (2001). Concebendo a educação como forma de intervenção no mundo e os educandos(as) como sujeitos sócio-histórico-culturais no ato de conhecer, é possível também trabalhar sobre a consciência histórica de modo a desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade (dialogando local com o global), de forma alinhada à consciência de agência histórica, papel que todas as pessoas têm no mundo do qual são fruto.

Este plano didático, além de trazer muitos documentos que podem ser explorados e problematizados, busca colocar em discussão a percepção social em relação ao nazifascismo e às resistências, que ocorreram sob a forma de reação armada, ajuda aos oprimidos feita por parte de pessoas que não concordavam com o que estava acontecendo e todas as buscas pela sobrevivência por parte das populações afetadas pelo regime. A discussão sobre como surge o fascismo, além de como foi sua recepção no Brasil, também deve ser feita. O aluno e a aluna devem ser levados a refletir sobre como os movimentos de resistência constituem a realidade ao seu redor, e como todas as pessoas possuem agência nos processos históricos.

Segundo fala em *live* de Nilton Pereira, um dos autores do livro *Ensinando o Holocausto nas Escolas*, o Holocausto deve ser visto como

"janela" para estudar outros genocídios, tratar de Modernidade, Estado, negacionismo e tantos outros temas, o que é importante para a formação de um elemento ético em sala: os/as estudantes devem se responsabilizar por seu mundo, se sentindo responsáveis inclusive pelo passado, que é constituinte do presente, que por sua vez condiciona o futuro.[1] O educador e a educadora podem trabalhar este tema em sala de aula de forma dialógica e relacionando fatores do contexto da Segunda Guerra Mundial com questões atuais, tais como formas de dominação e opressão que ocorrem contemporaneamente e as reascensões do fascismo.

PROVOCAÇÕES INICIAIS

Primeiramente, deve-se realizar sondagem sobre conhecimentos prévios dos(as) estudantes acerca do tema do Holocausto em sala de aula. Perguntas como "alguém sabe me dizer/já ouviu falar sobre o que foi o Holocausto?", ou "quem sabe me dizer o que é o fascismo? É diferente do nazismo?" poderiam ser feitas. Além de perguntar acerca dos conceitos que os(as) alunos(as) têm acerca destes temas, também é possível questionar quais fontes fundamentam seus conceitos e como a história do Holocausto aparece em seu cotidiano. Isso ainda pode se dar por meio de um formulário digital disponibilizado antes da aula, cujas respostas poderão ser usadas pelo professor ou professora para alavancar a discussão, bem como para posteriores atividades.

A partir deste diálogo inicial entre educador(a) e educandos(a), poderá ser tratado a forma como os(as) historiadores(as) chegam a um conhecimento histórico. A História é feita com base em fontes (registros parciais de práticas e eventos históricos), referencial teórico e método, e a importância disso é que os seres humanos orientam suas ações por meio da forma como se relacionam com o passado e, consequentemente, o tempo presente. O conhecimento atualmente obtido acerca de questões como o Holocausto e o fascismo foi construído pelo trabalho de historia-

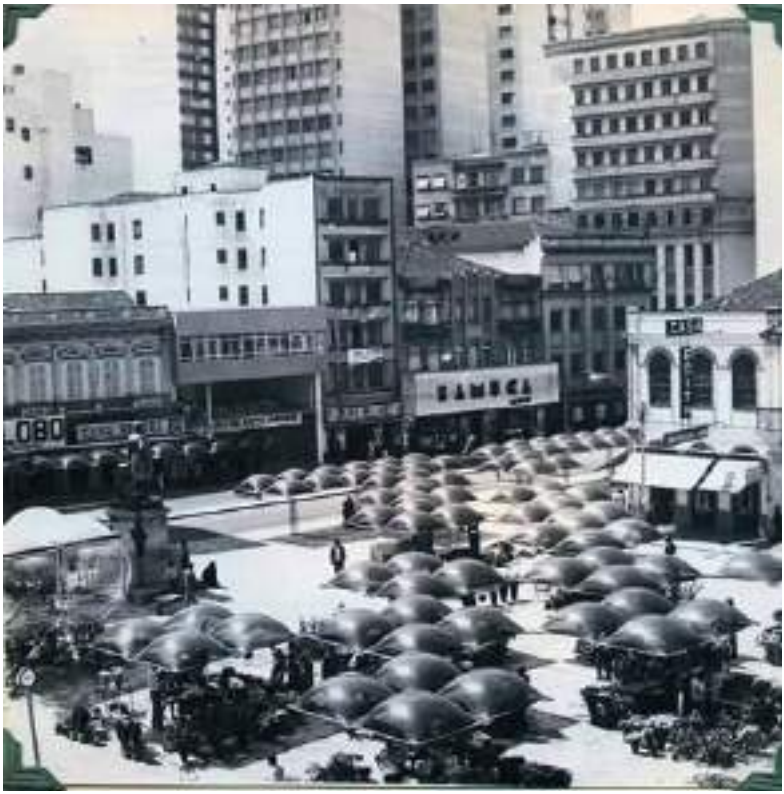
1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mo05w5qDdA0>.

dores e historiadoras, o que permite que hoje tenhamos uma compreensão mais abrangente acerca destes fenômenos.

Em seguida, apresentar aos alunos e alunas os Documentos 1 e 2: a foto da loja Samuca Modas na década de 1970 e a FICHA de imigração de Marian Grynbaum. Estes documentos servirão para o início da apresentação da narrativa de Marian Grynbaum, além de levantarem questões frutíferas para a relação do conteúdo tratado com a história local. Perguntas como "algum aluno ou aluna consegue identificar o local da foto?", "quem acham que é a pessoa no documento?" e "o que poderia ter levado esta pessoa a migrar?" podem ser feitas. Após obter as respostas, o professor ou professora pode comentar sobre a Rua Riachuelo e a praça Generoso Marques, retratadas na foto da Samuca Modas, e também falar sobre a diversidade de Curitiba no que diz respeito às migrações. Indagar também se alguém tem avós ou bisavós imigrantes ou se conhecem a origem de sua família, afinal todos os seres humanos possuem herança de migrações e diásporas históricas.

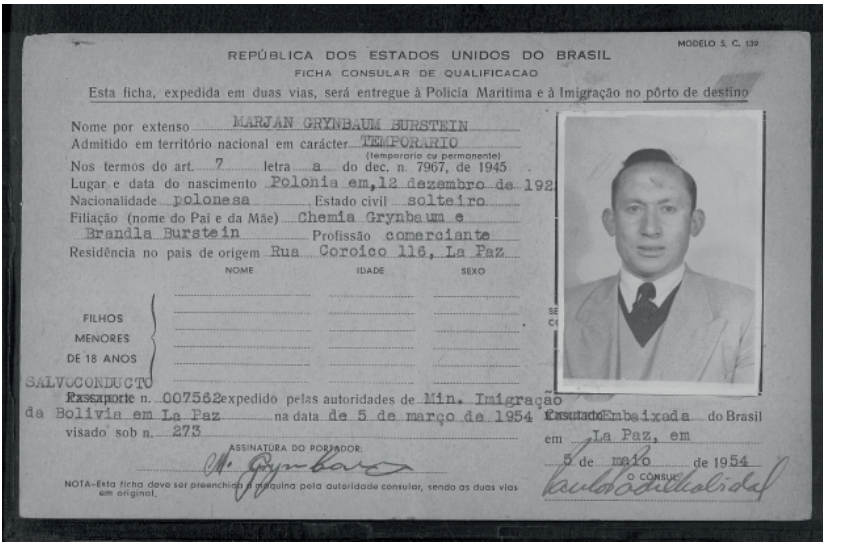
Essa discussão se encaixa dentro da abordagem da História local, que "[...] vincula as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros lugares, num processo contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes" (CAINELLI, 2014, p. 161). Em seguida, o educador ou educadora poderá apresentar a narrativa de Marian, que será relacionada à questão do fascismo e suas resistências na Europa e no Brasil, abordando o significado de resistência e a questão das diásporas.

Documento 1 - Samuca Modas na década de 1970, ao lado da praça Generoso Marques, Curitiba – PR.



Fonte: acervo IHGPR.

Documento 2 - Ficha de imigração de Marian Grynbaum.



MODELO S. C. 139

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

FICHA CONSULAR DE QUALIFICACAO

Esta ficha, expedida em duas vias, será entregue à Policia Maritima e à Imigração no pôrto de destino

Nome por extenso MARJAN GRYNBAUM BURSTEIN

Admitido em território nacional em carácter TEMPORARIO (temporario ou permanente)

Nos termos do art. 7 letra a do dec. n. 7967, de 1945

Lugar e data do nascimento Polonia em,12 dezembro de 192

Nacionalidade polonesa Estado civil solteiro

Filiação (nome do Pai e da Mãe) Chemia Grynbaum e Brandla Burstein Profissão comerciante

Residência no pais de origem Rua Coroico 116, La Paz

	NOME	IDADE	SEXO
FILHOS MENORES DE 18 ANOS			

SALVOCONDUCTO

Passaporte n. 007562 expedido pelas autoridades de Min. Imigração da Bolivia em La Paz na data de 5 de março de 1954 Consulado Embaixada do Brasil em La Paz, em visado sob n. 273 5 de maio de 1954

ASSINATURA DO PORTADOR:

M. Grynbaum

O CONSUL

NOTA-Esta ficha deve ser preenchida a maquina pela autoridade consular, sendo as duas vias em original.

Fonte: Acervo Reserva Técnica Museu do Holocausto de Curitiba

TEXTO DE APOIO - MARIAN, O CONTEXTO DO HOLOCAUSTO E DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE AS RESISTÊNCIAS

Marian Grynbaum nasceu no ano de 1922, em Blinów, Polônia. Trata-se da pessoa presente no documento 2, e foi um dos fundadores da loja Samuca Modas, retratada na foto. Depois da Segunda Guerra, ele foi morar na Bolívia, e, em 1957, foi convencido pela mãe a ir para Curitiba, onde seu irmão e irmã já moravam. Assim, abrem a loja Samuca Modas, em referência ao nome do irmão, e se estabelecem na capital paranaense. Antes disso, porém, Marian e seus parentes tiveram de sobreviver e resistir na Europa. Eram judeus, e no vilarejo em que habitavam, viviam quatro famílias judias. Com o início da guerra, muitos judeus são forçados a migrar e foram a este vilarejo, em 1941, entretanto, tropas nazistas invadem a vila.

Aqui, o professor ou professora pode explicar o contexto a partir da retomada da discussão inicial acerca do nazifascismo e do Holocausto, também se utilizando da obra *Para entender a Segunda Guerra Mundial: síntese histórica*, de Dennison Oliveira (2020). Algumas imagens de propaganda nazista da época também podem ser reproduzidas de forma a compreender as relações de alteridade nazistas. Destaque deve ser dado aos outros grupos que também foram perseguidos e tiveram de resistir ao fascismo nazista.

Pessoas capturadas no vilarejo de Marian são então forçadas a trabalhar em bosques, cortando árvores, e depois este é mandado para o campo de trabalhos forçados de Janiszów, no qual viu crueldades e assassinatos, e fugiu duas vezes: na primeira foi pego e castigado com chicotadas, e na outra foi ao encontro de sua família, que imediatamente abandonou Blinów e passou a viver uma rotina fugitiva, indo de uma casa para outra e sendo recebidos por famílias, escondidos em sótãos ou debaixo do piso. Em momentos nos quais estavam quase sendo descobertos, fugiam. As fugas eram sempre feitas à noite. Durante o inverno, para

não deixar rastro na neve, formavam uma fila em que cada um tentava encaixar o pé na marca deixada pelo outro.

Em um desses abrigos, um conhecido convidou Marian para se juntar aos *partisans*, o que ele fez em 1942, quando tinha 20 anos de idade, junto à irmã mais velha. Deixam a família escondida na casa de outra família, e juntam-se a um grupo de guerrilheiros das florestas liderados por Avraham Bron. Os *partisans* foram grupos paramilitares de pessoas comuns que atuaram, dentre outros contextos, na resistência ao nazismo, e que se refugiavam em bosques, montanhas e pântanos por toda a Europa. O grupo de que Marian participou, chamado Armia Ludowa, tinha poloneses judeus e não judeus, assim como russos e pessoas de outras nacionalidades. Era ligado à União Soviética, e em 1944 o grupo foi integrado ao exército polaco. Outros exemplos de grupos de *partisans* que atuaram neste contexto foram os *partisans Bielski* e os *partisans* iugoslavos, liderados por Josip Tito (entre 1941 e 1945 a Iugoslávia teve um regime-fantoche nazista, que matou muitas pessoas em campos de concentração).

Junto da Armia Ludowa, Marian dinamitou trens, destruiu pontes, fez prisioneiros de guerra, sabotou tarefas e enfrentou de forma armada as tropas nazistas. Recebeu o codinome Max e participou de várias ações contra o nazismo. O grupo chegou a ter seis mil pessoas. O educador ou educadora pode apresentar uma imagem de Marian e outros *partisans* da Armia Ludowa, perguntando aos alunos e alunas se alguém consegue identificá-lo na foto. Também pode ser reproduzida uma foto deste no final de sua vida (respectivamente, Documentos 3 e 4 deste roteiro). Reforçar então que Marian participou da resistência armada contra o nazifascismo na Europa.

No *Dicionário de Política*, o verbete "Resistência" aparece como todos os movimentos ou diferentes formas de oposição que se deram na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, contra a ocupação alemã e italiana. Surge como fenômeno espontâneo, de um ato voluntário ou da conscientização de indivíduos e pequenos grupos, dispostos a rebelar-se e a não aceitar a ocupação, de forma ativa ou passiva.

> A resistência ativa é diferente da passiva: enquanto esta se limita a não colaboração, a sabotar passivamente, nos ministérios e nas fábricas, as iniciativas do inimigo, aquela o ataca com o fim de o desmoralizar, estando a sua máxima manifestação na guerrilha, de características diversas, conforme se desenvolva na montanha, na planície ou na cidade. A resistência ativa faz obra de propaganda por meio da imprensa clandestina, organiza greves, sabota a economia que trabalha para o ocupante, desenvolve atividades de espionagem ao serviço dos aliados, comete atentados tanto contra os alemães como contra os colaboracionistas, tenta destruir as infraestruturas logísticas do inimigo, cria focos de resistência para comprometer e desviar, portanto, da frente as tropas alemãs (BOBBIO *et al*., 2004, p. 1115).

Tanto a resistência ativa de Marian e dos *partisans* quanto tantas outras que ocorreram, fizeram com que o regime enfraquecesse. Todo esforço individual ou coletivo na época foi significativo para o não apagamento de histórias. Neste momento, o educador ou educadora pode solicitar que um aluno ou aluna leia o poema "Resistência", de Haim Gouri, que permite vislumbrar as diversas faces que a resistência assumiu no contexto do Holocausto (Documento 5).

Documento 3 - Partisans Armia Ludowa. Marian é o terceiro da esquerda para a direita.

Fonte: Acervo Reserva Técnica do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 4 - Foto 3x4 de Marian na terceira idade.

Fonte: Acervo Reserva Técnica do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 5 - Poema "Resistência", de Haim Gouri.

Resistiu quem conseguiu um pedaço de pão.

Resistiu quem deu aula às ocultas.

Resistiu quem escreveu e distribuiu um jornal clandestino, advertindo e pondo fim às ilusões.

Resistiu quem introduziu secretamente um Sefer Torá.

Resistiu quem falsificou documentos "arianos" que salvaram vidas.

Resistiu quem conduziu os perseguidos de uma terra a outra.

Resistiu quem descreveu os acontecimentos e enterrou o papel.

Resistiu quem ajudou aos mais necessitados ainda.

Resistiu quem pronunciou as palavras que trouxeram seu próprio fim.

Resistiu quem se ergueu com mãos nuas contra seus assassinos.

Resistiu quem transmitiu mensagens entre os sitiados, e conseguiu trazer instruções e algumas armas.

Resistiu quem sobreviveu.

Resistiu quem combateu armado nas ruas das cidades, nas montanhas e florestas.

Resistiu quem se revoltou nos campos de extermínio.

Resistiu quem se rebelou nos guetos, entre os muros caídos, na revolta mais destituída de esperança que algum ser humano jamais vivenciou.

Fonte: Texto disposto na entrada do Museu do Holocausto de Curitiba.

A resistência se dá contra a violência, ou seja, contra qualquer relação desproporcional de força que uma pessoa ou grupo de pessoas impõe a outra pessoa ou grupo de pessoas, envolvendo desde agressão física, censura, desgastes, etc. A resistência de Anne Frank e sua família, por exemplo, como outras pessoas judias conhecidas, que juntas se esconderam da polícia política alemã (*Gestapo*), buscando sobreviver e proteger umas às outras, também foi constitutiva deste processo. A reação do lado oprimido (nesse caso os judeus e tantos outros grupos que sofreram neste contexto) vai à contramão da violência do lado opressor, ou seja, do monopólio legitimado da violência. Quem vai contra a violência que ocorre sobre grupos que estão sofrendo opressão, ajuda a resistir, também fazendo parte deste processo. Todos os seres humanos são agentes históricos. Resistência é um movimento direcionado contra a violência oriunda de uma relação desigual de poder, e pode ser executado por qualquer um, por necessidade frente à situação de opressão ou por solidariedade e empatia, como será analisado em alguns casos específicos.

Marian sobreviveu e, num certo dia de Verão em 1944, antes de um ataque organizado pelo grupo, ouviram-se bombas e foram avisados de que os soviéticos estavam atacando os alemães, que fugiam. A guerra estava terminando, e o nazismo sendo derrotado, para o alívio de tantas pessoas que sofreram e perderam suas vidas em nome deste regime. Depois disso, Marian passa um tempo na Polônia, e parte na busca por seus pais. Depois de procurá-los por um tempo, consegue a informação de que estavam na Áustria (comentar aqui sobre as dificuldades de um mundo antes das tecnologias com as quais estamos acostumados). Encontrou sua mãe doente, no hospital, além de irmãos, e recebeu o contato de uma tia que vivia na Bolívia desde antes da Guerra e para lá foram, pois as condições na Europa do pós-guerra estavam muito complicadas, e muitos judeus ficaram sem teto.

Posteriormente, como já comentado, viveram em Curitiba, onde Marian passou o resto de sua vida, até 2004. Foi condecorado por bravura e foi sogro do fundador do Museu do Holocausto de Curitiba, que conta diversas histórias de resistência deste período obscuro para a humanidade. O educando ou educanda deve comentar então que o poema, antes

lido com a turma, se encontra na entrada do Museu. Perguntar se alguém já visitou o Museu, e realizar o convite para visitas, além de convidar os alunos para que acessem o site e as redes sociais do Museu.

Este conteúdo poderia configurar uma primeira aula, em que seria abordada a forma como a História é construída, discussão acerca das migrações, o contexto da Segunda Guerra e da ascensão de fascismos, o conceito de resistência e a narrativa de Marian Grynbaum, resistente sobrevivente que viveu em Curitiba. Após esta primeira aula, o educador ou educadora pode propor a atividade 1, que será realizada como lição de casa e cujas respostas são lidas após a exposição e discussões da segunda aula.

SEGUNDA AULA: NOVAS QUESTÕES E DISCUSSÕES

Numa segunda aula, o educador ou educadora pode tratar de outras formas de resistência, assim como promover discussão acerca da agência histórica que todas as pessoas possuem. Tratar dos judeus refugiados no Brasil, do contexto brasileiro na época do regime nazista alemão e fascista italiano, dos Justos entre as Nações e abordar, em discussão, a importância das resistências para o não apagamento de histórias. Este ponto é importante, pois pode ser o eixo para abordar os outros temas acima. Também é possível relacionar a discussão com processos de opressão e resistência da atualidade. Primeiramente, a aula pode começar com uma breve recapitulação das discussões da aula passada, e iniciar nova discussão com a seguinte provocação: e no Brasil, teve nazismo? As respostas dos educandos e educandas alavancam a discussão. Geralmente, é construída a imagem do nazismo e fascismo como alheios ao resto do mundo, como fenômeno inserido dentro de recorte espacial e temporal específico, e mesmo sobre aquela época, não é dado destaque aos desdobramentos no Brasil, o que configura uma lacuna que a histórica local busca preencher. A resposta à primeira provocação é sim. O professor ou professora pode apresentar imagens que desconstroem a visão de que no Brasil não houve/há nazismo ou fascismo, como as seguintes (Documentos 6 e 7).

Documento 6 - Juventude hitlerista em Presidente Bernardes, cidade do interior de São Paulo, em registro ocorrido por volta de 1935.

Fonte: Acervo DEOPS/SP (reproduzido em https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1707298290429881-partido-nazista-no-brasil-foi-o-maior-fora-da-alemanha).

Documento 7 - Círculo paranaense do NSDAP - sigla em alemão para Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, o nome oficial do Partido Nazista (1939).

Fonte: DOPS/Arquivo Público do Paraná.

TEXTO DE APOIO - FASCISMOS NO BRASIL

Em *Nazismo tropical? O Partido Nazista no Brasil*, Ana Maria Dietrich (2007) revela as proximidades entre o Brasil e os ideais alemães e italianos na época. Segundo a historiadora, Hans Henning Von Cossel era líder do Partido Nazista (NSDAP) no Brasil, que tinha uma das maiores células do Partido fora da Alemanha. Em 1933, este faz visita a Curitiba e realiza fala sobre os preceitos nacional-socialistas. Além disso, segundo a autora, no ano de 1935 houve um encontro em Curitiba entre Elskop, enviado alemão ao Brasil, e o então governador do Paraná, Manoel Ribas. Os dois promovem um jantar junto de lideranças do partido nazista no local. Ribas demonstrava simpatia pelo germanismo, enquanto outros políticos e parte da elite econômica de Curitiba demonstraram afinidades para com o germanismo, antissemitismo e fascismo.

Este tipo de posição pública por parte de algumas figuras de destaque, seja de afinidade ou tolerância, só muda com a entrada do Brasil na guerra, em 1942, quando navios da Marinha Mercante Brasileira são atacados por submarinos alemães, como parte de represália pelos envolvimentos com os EUA, que tinham interesses políticos. Os interesses estadunidenses se referiam à instalação de bases estratégicas no Nordeste, intensificação do comércio de produtos estratégicos apenas com os EUA, rompimento de relações do Brasil com a Alemanha por conta da "solidariedade hemisférica" proposta pelo Império do Norte, dentre outros. Após o ataque, ocorre pressão popular para que o governo declare guerra ao Eixo.

Daí, a opressão do governo Vargas se dá contra os descendentes de japoneses, italianos e alemães no Brasil, muitas vezes desconectados politicamente do Eixo. Ainda assim, o antissemitismo e certas afinidades do governo Vargas em relação às potências do Eixo, refletidas na política de branqueamento da população no Brasil, sendo impedida a entrada de alguns imigrantes ou refugiados judeus e sendo contra a herança luso-afro-indígena, além de afinidades no que toca à estrutura administrativa, permaneceram, mesmo que soldados da FEB tenham participado da guerra contra o Eixo na Europa.

Além disso, Dietrich afirma que houve no Brasil uma "tropicalização do nazismo", e o integralismo acabou sendo o "modelo viável" dos ideais fascistas, por conta do segregacionismo nazista que só aceitava alemães. Ainda assim, o Brasil teve destaque no movimento nazista pelo mundo, pelo grande número de alemães e teuto-brasileiros. Sua expressão no Brasil (assim como a aderência de muitas pessoas ao integralismo) se relaciona com um imaginário conservador reacionário de forte presença no país. No Brasil, o nazismo (e o neonazismo, atualmente) mudou de alvo primário, dos judeus para a população negra e mestiça. Além disso, o integralismo foi um dos maiores movimentos de inspiração fascista fora da Europa. Por vezes, houve proximidades entre o nazismo e o integralismo, apesar de divergências. Os camisas verdes integralistas eram a versão brasileira das milícias de camisas pardas alemãs e camisas negras italianas.

Apesar de o racismo não ser explícito no integralismo, inclusive se apropriando de elementos nativos brasileiros, panfletos integralistas elogiavam o nacional-socialismo e convidavam novos adeptos a partir dessa similaridade. "Si tu fosses alemão, certamente serias Nacional Socialista. (...) És brasileiro, inscreve-te, portanto, nas Legiões Integralistas e vem vestir a camisa verde dos que se batem pelo bem do Brasil", constava em um panfleto que circulou na década de 1930 (DIETRICH, 2007, p. 9). Gustavo Barroso, que era vice-líder da AIB (Ação Integralista Brasileira), era pró-nazismo, antissemita e germanófilo. Podem ser apresentadas imagens que revelam proximidades entre o integralismo e o nazismo/fascismo, como os Documentos 8 e 9.

Segundo Rafael Athaides, as duas organizações tinham algumas semelhanças no projeto político, "[...] conviveram no Brasil e, como têm mostrado uma série de estudos, ora se identificavam – chegando a propor ações conjuntas – ora se repeliam, de acordo com um considerável número de variáveis" (ATHAIDES, 2009, p. 1). Von Cossel (e o Partido Nazista no Brasil) estava envolvido na tentativa de levante integralista.

Neste momento, o professor ou professora pode apresentar aos educandos e educandas uma imagem da manchete de jornal que fez referência à Batalha da Praça da Sé, um confronto entre integralistas e antifascistas ocorrido no centro de São Paulo, em 1934 (Documento 10).

Documento 8 - Plínio Salgado em Curitiba, em 1934.

Fonte: ARQ/SP.

Documento 9 - As sedes da Ação Integralista e Partido Nazista em Rio do Sul (SC) embandeiradas (década de 1930).

Fonte: Ribas (1944).

Documento 10 - "Um integralista não corre: vôa..."

JORNAL DO POVO

ANNO I

Um integralista não corre: vôa...

Fonte: Jornal do Povo, 10/10/1934.

TEXTO DE APOIO - OS REFUGIADOS NO BRASIL

Como consequência do Holocausto e da Guerra, muitos refugiados judeus (assim como outros grupos perseguidos e quaisquer pessoas que tentavam escapar daquela situação) buscavam asilo no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. No mesmo momento, o regime de Vargas, por meio do Ministério das Relações Exteriores, emitiu a Circular Secreta 1.127, autorizada pessoalmente por Getúlio, que proibia a emissão de vistos para judeus. O motivo era antissemitismo. O Brasil rejeitou ao menos 16 mil pedidos de visto feitos por judeus que fugiam do Holocausto, e o governo sujou suas mãos com o sangue de pessoas como Olga Benário, judia comunista que estava no Brasil e foi entregue aos nazistas. Ela foi presa e executada numa câmara de gás no campo de Bernburg, em 1942.

Neste contexto, o papel de pessoas como Luiz Martins de Souza Dantas, Aracy de Carvalho e João Guimarães Rosa foi essencial para salvar vidas. Os dois primeiros receberam o título de "Justos entre as Nações" pela Autoridade Memorial pelas Vítimas e Heróis do Holocausto. Carvalho, conhecida como "o anjo de Hamburgo" por aqueles que foram ajudados pela mesma, trabalhava na repartição consular brasileira de Hamburgo (Alemanha) como chefe do serviço de vistos, e conseguia formas de fazer com que os documentos com o "J" vermelho, indicando tratar-se de judeus, passassem despercebidos pelos oficiais.

Além disso, "[...] Aracy ainda arriscou sua vida usando clandestinamente o carro do consulado para transportar judeus que se escondiam, e, também, para distribuir alimentos aos judeus, desviando da cota que o consulado recebia" (FUX; SANTOS, 2012, p. 136). Era casada com João Guimarães Rosa, escritor que trabalhava como cônsul-adjunto no mesmo local, e procurava agir dentro da lei com o intuito de ajudar os judeus. Também assinava documentos, muitas vezes com falsas declarações de batismo (era a forma de alguns judeus serem admitidos a virem ao Brasil, escondendo sua origem).

Luiz Dantas, por sua vez, foi embaixador brasileiro em Paris e concedeu aos refugiados judeus centenas de vistos diplomáticos, indo

contra a orientação oficial do Itamaraty e do governo. Arriscou seu cargo e poderia ser punido, mas salvou muitas pessoas. O número certo de judeus, homossexuais, opositores políticos e resistentes de forma geral ao nazismo, que encontraram salvação graças à assinatura de Souza Dantas, não é conhecido, mas estima-se que possa passar de mil pessoas. Comentar sobre o grande número de histórias que são contadas hoje graças a estas pessoas e grupos de pessoas. As famílias sobreviveram, e a resistência foi fundamental neste processo. Este ponto é muito importante.

Em seguida, o professor ou professora pode pedir para que os alunos e alunas leiam as respostas referentes à atividade passada na aula anterior. A partir destas, realizar um diálogo acerca da importância dos movimentos de resistência para a constituição da realidade, além da possibilidade de realizar conexões com fenômenos contemporâneos. Algumas perguntas tornam-se frutíferas: E se Marian e sua família não tivessem resistido? E se outras formas de resistência não tivessem ocorrido? E se a solidariedade frente à situação daquelas pessoas não tivesse movido pessoas em prol de vidas humanas? Toda a sua história seria apagada pelo ódio e pela violência legitimada do governo nazista. Histórias como a de Marian não seriam contadas. São histórias das mais diversas e plurais, de resistência e luta por dignidade, que constituem a pluralidade da cidade de Curitiba e a pluralidade da humanidade como um todo.

A cidade tem uma população que é fruto de diásporas históricas, sendo migrações voluntárias ou involuntárias. Há presença de raízes ibéricas, indígenas, do continente africano, de imigrações europeias, dentre tantas outras origens e histórias muito ricas. A História serve como forma de compreender o passado para entender o presente, que também se articula com o futuro. Não é mero "estudo do passado", pois tudo se articula, toda a realidade na qual nós nos inserimos é historicamente condicionada, e todos os movimentos do presente condicionarão o futuro. Não à toa, aqui se fala uma língua específica, com um sotaque específico e certas tradições existem. Mesmo dentro de Curitiba, há muitas diferenças. Em alguns momentos da História, pessoas tentaram apagar diferenças, e ainda tentam, como ocorreu sobre regimes ditatoriais, na época da escravidão e em tantos outros momentos, e isso nos deve fazer pensar: os seres humanos possuem

um papel muito importante em conhecer diversas culturas e ter uma ampla compreensão de mundo, se posicionando em favor da humanidade. Além disso, fazer com que culturas resistam, e não aceitar que histórias sejam apagadas. Cada ação, individual ou coletiva, constitui o todo. O aluno e a aluna devem ser entendidos como agentes de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor e professora devem ser investigadores sociais e organizadores de atividades problematizadoras.

> A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professoras apropriam-se de determinadas idéias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com os seus próprios conhecimentos prévios e com outros encontrados por eles em atividades de captação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaborem para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança (GARCIA, SCHMIDT, 2006, p. 25).

TEXTO DE APOIO - A ALTERIDADE HOJE: REASCENSÃO DE FASCISMOS E OUTROS PROCESSOS DE OPRESSÃO

Hoje, o Brasil vive uma escalada no número de células neonazistas, reproduzindo ódio contra a população negra, mulheres feministas, judeus, nordestinos, deficientes, moradores de rua e também reproduzindo ultranacionalismo e anticomunismo delirante. Quem faz parte da "conspiração judaica internacional" hoje? "De 2015 a maio de 2021, células neonazistas saltaram de 75 para 530, segundo monitoramento feito pela antropóloga Adriana Dias, que pesquisa há duas décadas as atividades desses grupos no Brasil" (MENA, 2021). A nível global, o secretário-geral da Organização das Nações Unidas - ONU, António Guterres, teve até mesmo de criar uma aliança global contra o crescimento e o alastramento do neonazismo. A *internet* aparece como forma de difusão destes grupos e ideias. Além disso, o integralismo, mesmo em tamanho menor e

revisionista acerca de seu envolvimento com o fascismo (apesar da História demonstrar como este foi o maior propagador dos ideais fascistas no Brasil), segue existindo e colhendo adeptos dentro da juventude.

É importante conhecer para não repetir. Posicionar-se a favor da humanidade, da pluralidade e do respeito e contra ideais favoráveis à destruição disso, à desigualdade e ao discurso de ódio, que também reduzem a humanidade às nações e à vontade de líderes chauvinistas que têm seus próprios interesses políticos e econômicos. Além disso, opressão generalizada é exercida contra populações e minorias: o povo palestino vive sob situação análoga ao regime de *apartheid*; no Afeganistão, o fundamentalismo toma conta da vida da população; governos autoritários promovem a exclusão de determinados elementos da sociedade, dentre outras situações que necessitam de posicionamento por parte de todos os seres humanos. O professor ou professora pode explorar diversos temas contemporâneos que de alguma forma se relacionam às relações de alteridade nazifascistas e às opressões que ocorreram, tendo por horizonte a discussão acerca da importância das resistências contra estes processos.

Por fim, o educador ou educadora pode passar a atividade 2 ou 3 aos alunos e alunas, de forma que a realizem em sala de aula. Após isso, as respostas são lidas, e é feita a discussão final. Esta última atividade pode ser realizada em uma terceira aula. O enunciado das atividades (inclusive a primeira) poderá ser adaptado. O professor ou professora pode adicionar novas fontes a serem trabalhadas na exposição/discussão ou na atividade final.

Atividades

1. Marian Grynbaum nasceu na Polônia e migrou à Bolívia e posteriormente ao Brasil por conta das condições da Europa após a Segunda Guerra, com precariedade e falta de oportunidades. Além disso, judeus e outras populações perseguidas pelo regime nazifascista buscaram refúgio em outros países na época do Holocausto, mas apenas uma parcela dessas pessoas conseguiu migrar. Tendo isso em conta, quais são as mudanças

que você acha que ocorreram em relação aos motivos dos atuais processos migratórios? Quem são os refugiados hoje?

1.1. Você conhece a história de seus antepassados? Busque informações com sua família. Quais foram as circunstâncias que os levaram a chegar até aqui?

1.2. A resistência se dá contra qualquer relação desproporcional de força que uma pessoa ou grupo de pessoas impõe a outra pessoa ou grupo de pessoas. A partir da discussão sobre resistências em sala de aula e do contato com a história de uma vítima do Holocausto que viveu em Curitiba, cite a história de resistência de alguma pessoa ou grupo de pessoas (também pode ser com base em pessoa ou pessoas que você conheceu). O que aconteceria se essa ou essas pessoas não tivessem lutado, e como isso afeta sua vida e das pessoas ao seu redor? O que você acha que é resistir hoje em dia?

1.3. É realizada a leitura das respostas em sala de aula, com discussão acerca da agência histórica e relação com fenômenos atuais.

2. Após o conteúdo das duas aulas e suas discussões, fontes indicadas neste roteiro didático são disponibilizadas para alunos e alunas (como uma "maleta" pedagógica), de forma individual ou para duplas (documentos anteriores, e do 11 a 28). A partir disso, trabalhar a seguinte atividade:

2.1. Cite alguns pontos da fonte que você selecionou. Como dialoga com a discussão feita acerca de resistências? A partir dela, de seu conhecimento histórico sobre a questão do Holocausto e da discussão que foi feita em sala de aula, o que dessa fonte pode ser utilizado para acrescentar ao conhecimento que você já tem? Há uma diferença entre o conhecimento obtido e aquele que está exposto em seu livro didático? Pode-se utilizar a *internet* ou outros meios para complementar a explicação, caso permitido, ou consultar a professora ou professor.

2.2. Os comentários acerca das fontes são lidos em sala de aula, e cada aluno(a) deverá anotar alguns pontos importantes dos comentários dos colegas: como a explicação destes pode complementar a explicação feita sobre sua fonte?

2.3. A partir de sua resposta em comparação com suas concepções iniciais acerca do tema trabalhado, comente qual a importância do trabalho histórico, e como a História é feita.

Documento 11 - *Painting of a Young boy protecting people with Judenstern from German soldiers* (Aryeh Singer).

Fonte: *United States Holocaust Memorial Museum*. Disponível em collections.ushmm.org/search/catalog/irn523687.

Documento 12 - *Partisans sabotage a railroad* (Aryeh Singer).

Fonte: *United States Holocaust Memorial Museum*. Disponível em collections.ushmm.org/search/catalog/irn523679.

Documento 13 - As relações entre o Brasil e a Alemanha.

As relações entre o Brasil e a Allemanha

DECLARAÇÕES DO SR. VON COSSEL, CHEFE DAS ORGANISAÇÕES NAZISTAS EM NOSSO PAIZ

S. PAULO, 29 — Vem correndo, nestes ultimos dias alguns boatos tendentes a crear incompatibilidades entre a Allemanha e o Brasil. Sobre o assumpto o sr. Von Cossel, chefe das organizações nazistas em nosso paiz, acaba de fazer as seguintes declarações á imprensa:

"Effectivamente, a judiaria internacional não cessa com as suas intrigas. Aproveitando-se do movimento de unificação de ha muito aspirado pelos povos germanicos que viviam na Austria, economicamente dependentes da Allemanha, fonte de onde auriam todos os recursos para a sua subsistencia, procuram insinuar que esse movimento justo, satisfazendo a tendencias de nossa raça, pudesse extender-se até o Brasil.

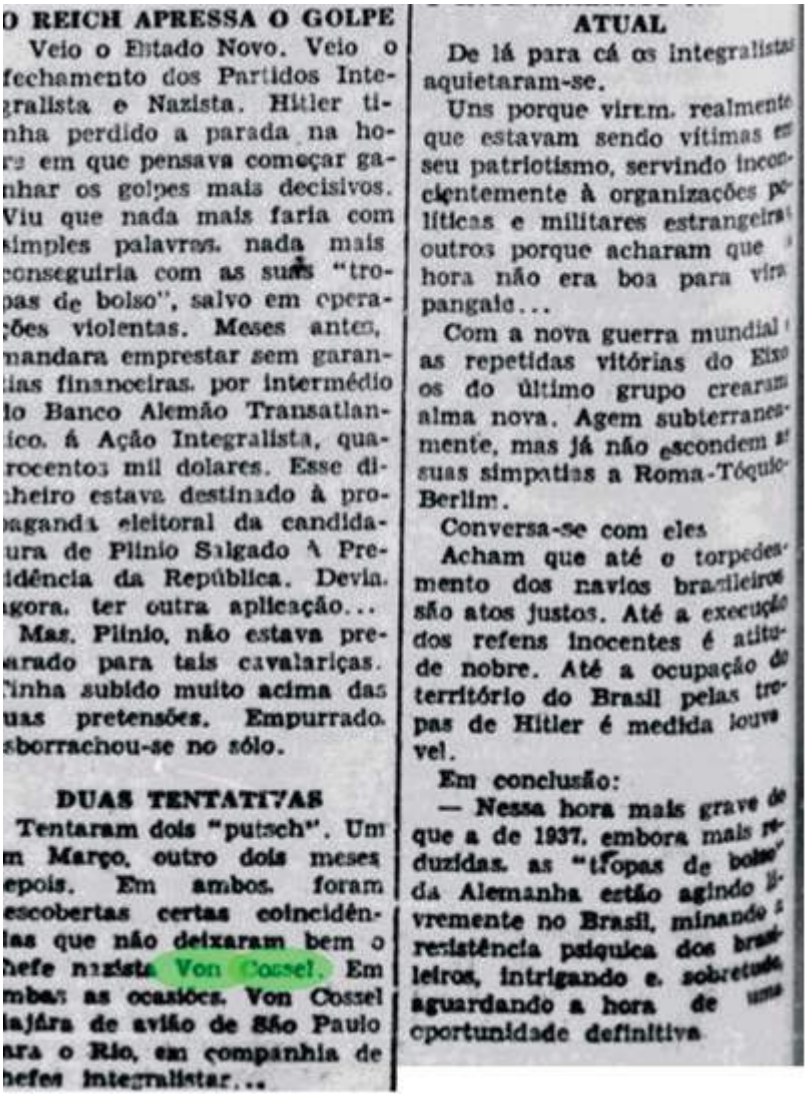
"Os allemães e austriacos que aqui residem orçam mais ou menos, em 80.000 pessoas, não attingindo nunca 100.000. Os teutos-brasileiros acham-se absolutamente integrados na sua grande patria, e concorrem para fazer uma grande raça, neste enorme crisol, sob a constellação do cruzeiro, e pódem orgulhar-se de haver attingido ao mais elevado gráo de civilização, em todos os periodos da historia da Humanidade. Maior número de elementos germanicos temos na America do Norte e, ninguem se aventura de aventar a idéa de que pretendessemos incorporar ao territorio da patria germanica, as regiões habitadas por aquelles compatriotas.

"Temos problemas mais sérios que nos assoberbam, na nossa vizinhança, na Europa Central e nas margens do Baltico, onde numerosas populações germanicas, opprimidas, anseiam um apoio que as livrem da miseria e da oppressão.

"A Allemanha é um grande consumidor de materias primas brasileiras e o Brasil muitissimo ao Reich, como consumidor dos seus manufacturados. Temos dificuldades de cambiaes, o mesmo se dando com o Brasil. Aspiramos, apenas, um entendimento amistoso, que faculte aos allemães, pobres em cambiaes — porque se criam todos os embaraços á sua exportação, — a permuta com materias primas brasileiras, que outros fazem concorrencia e que desejamos adquirir".

Fonte: Correio do Paraná, 29/03/1938.

Documento 14 - O Reich apressa o golpe.



O REICH APRESSA O GOLPE

Veio o Estado Novo. Veio o fechamento dos Partidos Integralista e Nazista. Hitler tinha perdido a parada na hora em que pensava começar ganhar os golpes mais decisivos. Viu que nada mais faria com simples palavras. nada mais conseguiria com as suas "tropas de bolso", salvo em operações violentas. Meses antes, mandara emprestar sem garantias financeiras. por intermédio do Banco Alemão Transatlantico. á Ação Integralista, quatrocentos mil dolares. Esse dinheiro estava destinado à propaganda eleitoral da candidatura de Plinio Salgado á Presidência da República. Devia, agora. ter outra aplicação...

Mas. Plinio, não estava preparado para tais cavalariças. Tinha subido muito acima das suas pretensões. Empurrado. esborrachou-se no sólo.

DUAS TENTATIVAS

Tentaram dois "putsch". Um em Março, outro dois meses depois. Em ambos. foram descobertas certas coincidências que não deixaram bem o chefe nazista Von Cossel. Em ambas as ocasiões. Von Cossel viajára de avião de São Paulo para o Rio, em companhia de chefes integralistas...

ATUAL

De lá para cá os integralistas aquietaram-se.

Uns porque viram. realmente que estavam sendo vítimas em seu patriotismo, servindo inconscientemente à organizações políticas e militares estrangeiras; outros porque acharam que a hora não era boa para virapangaio...

Com a nova guerra mundial as repetidas vitórias do Eixo os do último grupo crearam alma nova. Agem subterraneamente, mas já não escondem as suas simpatias a Roma-Tóquio-Berlim.

Conversa-se com eles

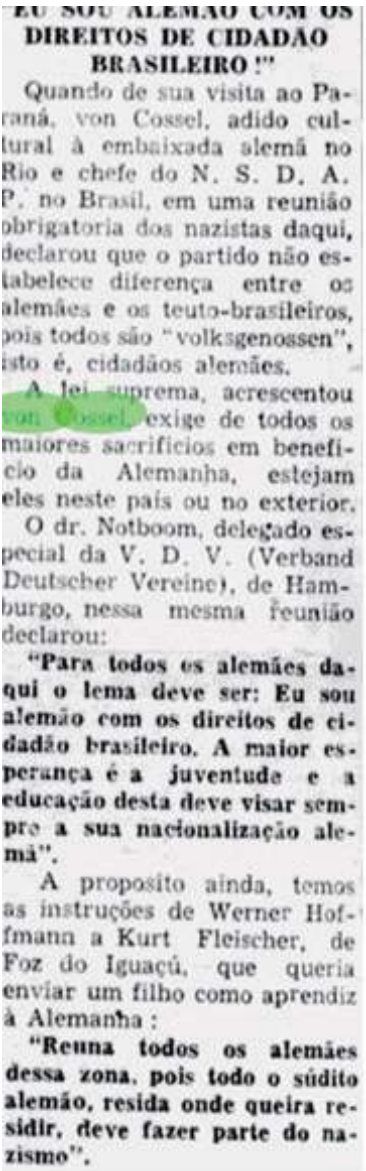
Acham que até o torpedeamento dos navios brasileiros são atos justos. Até a execução dos refens inocentes é atitude de nobre. Até a ocupação do território do Brasil pelas tropas de Hitler é medida louvavel.

Em conclusão:

— Nessa hora mais grave de que a de 1937. embora mais reduzidas. as "tropas de bolso" da Alemanha estão agindo livremente no Brasil, minando a resistência psiquica dos brasileiros, intrigando e. sobretudo, aguardando a hora de uma oportunidade definitiva.

Fonte: O Dia, 21/03/1942.

Documento 15 - Eu sou alemão com os direitos de cidadão brasileiro.



EU SOU ALEMÃO COM OS DIREITOS DE CIDADÃO BRASILEIRO!"

Quando de sua visita ao Paraná, von Cossel, adido cultural à embaixada alemã no Rio e chefe do N. S. D. A. P. no Brasil, em uma reunião obrigatoria dos nazistas daqui, declarou que o partido não estabelece diferença entre os alemães e os teuto-brasileiros, pois todos são "volksgenossen", isto é, cidadãos alemães.

A lei suprema, acrescentou von Cossel, exige de todos os maiores sacrificios em beneficio da Alemanha, estejam eles neste país ou no exterior.

O dr. Notboom, delegado especial da V. D. V. (Verband Deutscher Vereine), de Hamburgo, nessa mesma reunião declarou:

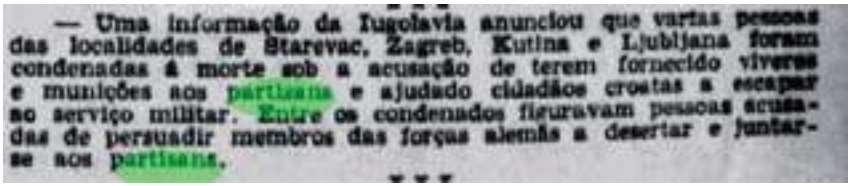
"Para todos os alemães daqui o lema deve ser: Eu sou alemão com os direitos de cidadão brasileiro. A maior esperança é a juventude e a educação desta deve visar sempre a sua nacionalização alemã".

A proposito ainda, temos as instruções de Werner Hoffmann a Kurt Fleischer, de Foz do Iguaçú, que queria enviar um filho como aprendiz à Alemanha:

"Reuna todos os alemães dessa zona, pois todo o súdito alemão, resida onde queira residir, deve fazer parte do nazismo".

Fonte: O Dia, 14/04/1942.

Documento 16 – Desertores alemães.



— Uma informação da Iugoslavia anunciou que varias pessoas das localidades de Starevac, Zagreb, Kutina e Ljubljana foram condenadas á morte sob a acusação de terem fornecido viveres e munições aos partisans e ajudado cidadãos croatas a escapar ao serviço militar. Entre os condenados figuravam pessoas acusadas de persuadir membros das forças alemãs a desertar e juntar-se aos partisans.

Fonte: Diário da Tarde, 18/12/1943.

Documento 17 - Quatrocentas localidades e onze mil nazistas capturados.

Quatrocentas Localidades e Onze Mil Nazistas Capturados

MAIS UMA FULMINANTE OFENSIVA RUSSA — OS "PARTISANS" DO MARECHAL TITO PARTICIPAM DAS OPERAÇÕES

Fonte: Diário da Tarde, 30/11/1944.

Documento 18 - A repressão efetuada contra civis e guerrilheiros.

impiedosa de guerrilheiros quer em luta, quer em fuga, e supressão de ataques pelos civis contra os membros das forças armadas alemãs.

"Contra os métodos de ataques usados pelos civis contra membros das forças armadas alemãs, métodos mais extremados devem ser usados até que os assaltantes sejam destruídos" — diz uma ordem de Keitel.

Outra ordem de Keitel dizia: "deve ser lembrado que em países irriquietos a vida humana frequentemente não vale nada e que o efeito repressivo só poderá ser obtido mediante uma severidade extrema. A pena de morte para 50 a 100 comunistas deve ser considerada compensação justa pela morte de um soldado alemão. A maneira pela qual a execução fôr realizada deverá ainda aumentar o efeito repressivo".

Von Dembach, que foi chefe da repressão aos guerrilheiros da frente oriental falou no Tribunal que as batalhas contra os "partisans" na Russia, gradativamente chegaram a uma matança em larga escala de civis executada pela "SS" e pelo exército. Explicou a testemunha que isso foi devido a falta de ordens claras do alto comando sôbre como deveria ser conduzida a campanha contra os guerrilheiros. "A ordem era agir com severidade e não houve outro orientação além desta. Por isso grande numero de civis foi morto desnecessariamente. Percebíamos a desorganização e fizemos vários relatórios. Tudo em vão. As mais altas autoridades militares chegaram mesmo a ordenar que as côrtes marciais

Fonte: O Dia, 08/01/1946.

Documento 19 - Festa da juventude teuto-brasileira.

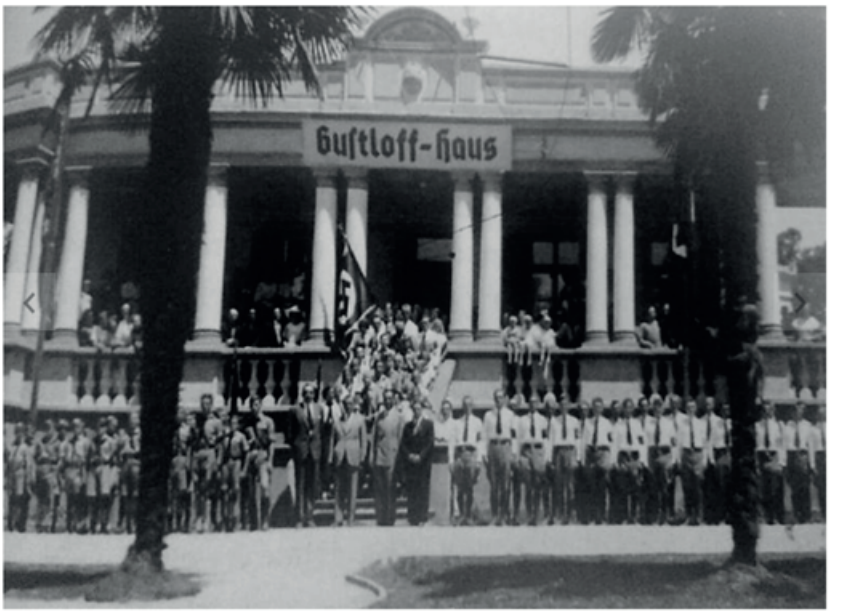
Flagrante de uma festa da Juventude Teuto-Brasileira na Sociedade Beneficente Handwerker", vendo-se a bandeira brasileira ao lado das bandeiras nazista e da Juventude Hitlerista do Paraná.

Fonte: O Dia, 14/04/1942.

Documento 20 - Integralistas de Blumenau (SC) desfilam (1934).

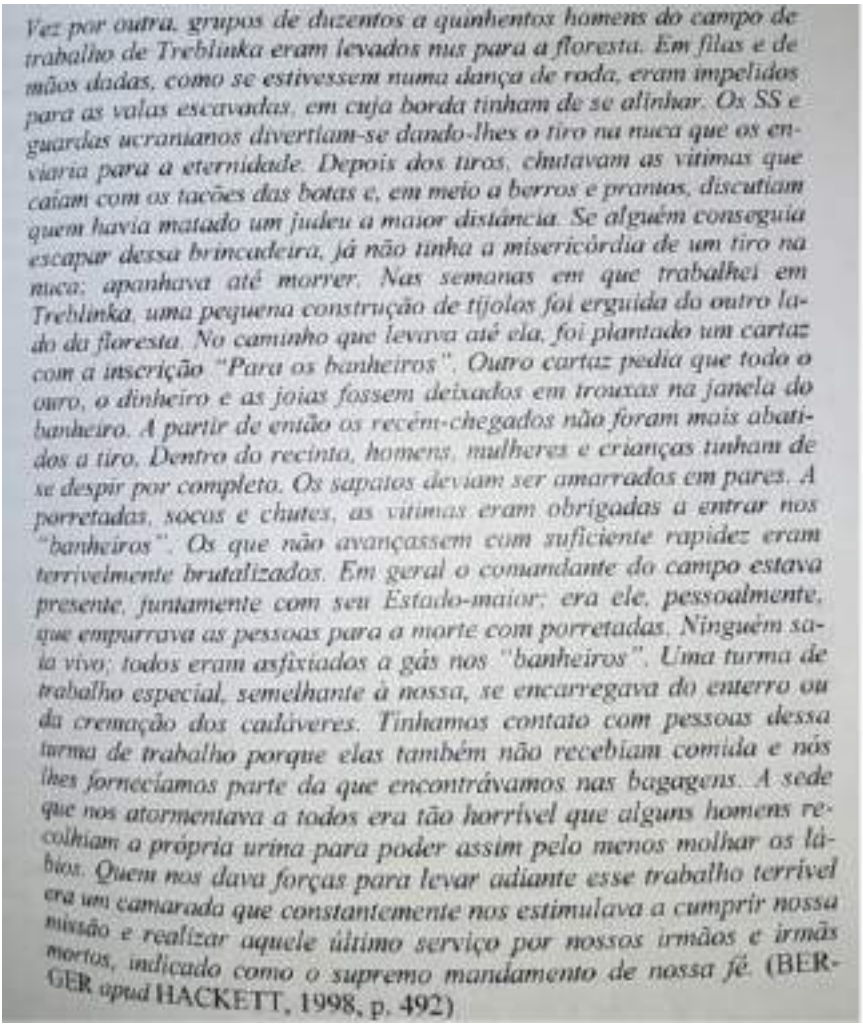
Fonte: IFC campus Blumenau (divulgação do documentário "Anauê! O integralismo e o nazismo na região de Blumenau": http://blumenau.ifc.edu.br/noticias/2018/06/27/filme-anaue-traz-a-historia-do-integralismo-e-do-nazismo-em-blumenau/).

Documento 21 - Encontro do Círculo do Partido Nazista em Curitiba (década de 1930).



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Paraná (reproduzido em https://jornalismodeguerra.com/2018/02/07/autoridades-brasileiras-participavam-das-festas-nazistas-no-parana/).

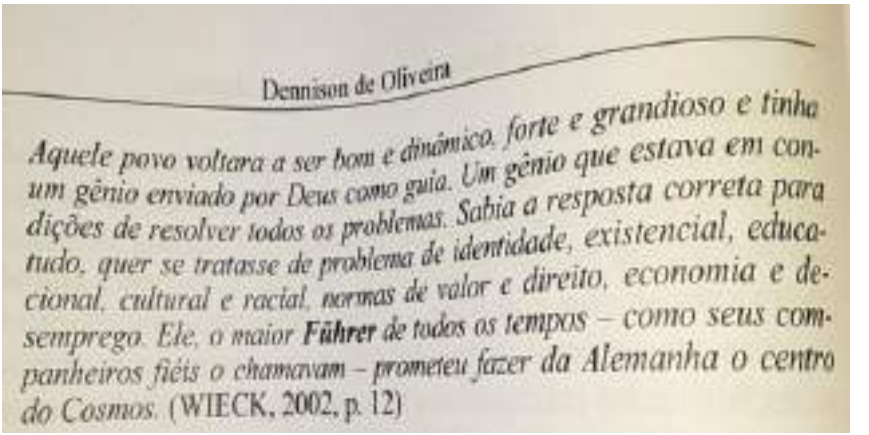
Documento 22 - Relato de sobrevivente.



Vez por outra, grupos de duzentos a quinhentos homens do campo de trabalho de Treblinka eram levados nus para a floresta. Em filas e de mãos dadas, como se estivessem numa dança de roda, eram impelidos para as valas escavadas, em cuja borda tinham de se alinhar. Os SS e guardas ucranianos divertiam-se dando-lhes o tiro na nuca que os enviaria para a eternidade. Depois dos tiros, chutavam as vítimas que caíam com os tacões das botas e, em meio a berros e prantos, discutiam quem havia matado um judeu a maior distância. Se alguém conseguia escapar dessa brincadeira, já não tinha a misericórdia de um tiro na nuca; apanhava até morrer. Nas semanas em que trabalhei em Treblinka, uma pequena construção de tijolos foi erguida do outro lado da floresta. No caminho que levava até ela, foi plantado um cartaz com a inscrição "Para os banheiros". Outro cartaz pedia que todo o ouro, o dinheiro e as joias fossem deixados em trouxas na janela do banheiro. A partir de então os recém-chegados não foram mais abatidos a tiro. Dentro do recinto, homens, mulheres e crianças tinham de se despir por completo. Os sapatos deviam ser amarrados em pares. A porretadas, socos e chutes, as vítimas eram obrigadas a entrar nos "banheiros". Os que não avançassem com suficiente rapidez eram terrivelmente brutalizados. Em geral o comandante do campo estava presente, juntamente com seu Estado-maior; era ele, pessoalmente, que empurrava as pessoas para a morte com porretadas. Ninguém saía vivo; todos eram asfixiados a gás nos "banheiros". Uma turma de trabalho especial, semelhante à nossa, se encarregava do enterro ou da cremação dos cadáveres. Tínhamos contato com pessoas dessa turma de trabalho porque elas também não recebiam comida e nós lhes fornecíamos parte da que encontrávamos nas bagagens. A sede que nos atormentava a todos era tão horrível que alguns homens recolhiam a própria urina para poder assim pelo menos molhar os lábios. Quem nos dava forças para levar adiante esse trabalho terrível era um camarada que constantemente nos estimulava a cumprir nossa missão e realizar aquele último serviço por nossos irmãos e irmãs mortos, indicado como o supremo mandamento de nossa fé. (BERGER *apud* HACKETT, 1998, p. 492)

Fonte: HACKET, D. (org.). *O Relatório Buchenwald*: o dia a dia de um campo de extermínio nos depoimentos dos sobreviventes. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 492.

Documento 23 - Relato do culto à personalidade.



Dennison de Oliveira

Aquele povo voltara a ser bom e dinâmico, forte e grandioso e tinha um gênio enviado por Deus como guia. Um gênio que estava em condições de resolver todos os problemas. Sabia a resposta correta para tudo, quer se tratasse de problema de identidade, existencial, educacional, cultural e racial, normas de valor e direito, economia e desemprego. Ele, o maior ***Führer*** *de todos os tempos – como seus companheiros fiéis o chamavam – prometeu fazer da Alemanha o centro do Cosmos.* (WIECK, 2002, p. 12)

Fonte: WIECK, M. *Zeugnis vom untergang Konigsbergs*: ein "geltungsjude" berichet. Tradução do Instituto Goethe de Curitiba, 2002. p. 12. Citado por Oliveira (2020).

Documento 24 - Carteira de identidade de Kurt Alexander com a marca do "J" (judeu) emitida pelo Reich em 1º de Janeiro de 1939.

Fonte: Acervo D. Alexander/RJ; Arqshoah/Leer-USP. Fonte presente em: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Vozes do Holocausto. São Paulo: Editora Maayanot, 2017. pp. 283-318. Disponível em: https://www.arqshoah.com/images/imagens/sobreviventes-testemunhos/ROSA_Aracy_Moebius_de_Carvalho_Guimar%C3%A3es.pdf).

Documento 25 - FICHA consular de qualificação de Klara Schindler (irmã M. Edigna), admitida em caráter permanente, com assinatura do cônsul João de Guimarães Rosa.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL 13317

FICHA CONSULAR DE QUALIFICAÇÃO

Esta ficha, expedida em duas vias, será entregue à Polícia Marítima e à Imigração no pôrto de destino

Nome por extenso Klara Schindler (Irmã M.Edigna)

Admitido em território nacional em caráter permanente (temporário ou permanente)

Nos termos do art. 24 letra do dec. n. 3010, de 1938

Lugar e data de nascimento Schönau / 14.3. / 1906

Nacionalidade alemã Estado civil solteira

Filiação (nome do Pai e da Mãe) Joseph e Anna Schindler

Profissão Religiosa

Residência no país de origem Ingolstadt

	NOME	IDADE	SEXO
FILHOS MENORES DE 18 ANOS			

Passaporte n. 161/1939 expedido pelas autoridades de Ingolstadt na data 21.6.1939

visado sob n. 794

ASSINATURA DO PORTADOR: Schwester Klara (M. Edigna)

NOTA—Esta ficha deve ser preenchida à máquina pela autoridade consular, sendo as duas vias em original.

Consulado Geral do Brasil em Hamburgo

8 de Julho de 1939

O CÔNSUL: J. Guimarães Rosa

Fonte: Acervo Arquivo Nacional/RJ; Arqshoah/Leer-USP. Acervo Arquivo Nacional/RJ; Arqshoah/Leer-USP. Presente em: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Vozes do Holocausto. São Paulo: Editora Maayanot, 2017. pp. 283-318. Disponível em: https://www.arqshoah.com/images/imagens/sobreviventes-testemunhos/ROSA_Aracy_Moebius_de_Carvalho_Guimar%C3%A3es.pdf).

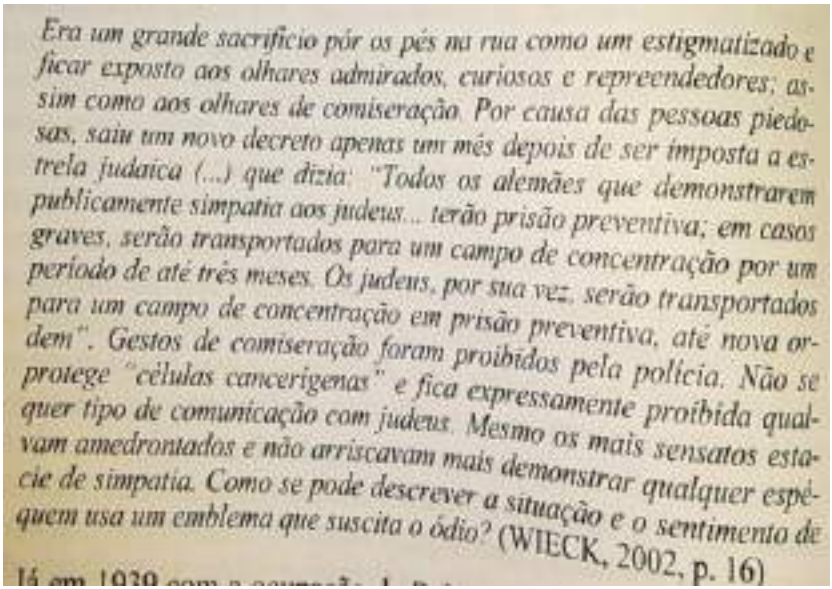
Documento 26 - "Por trás das forças inimigas, O Judeu" (1942).

Fonte: *United States Holocaust Museum* https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn2910.

Documento 27 - "O complô judeu contra a Europa" (1940).

Fonte: *United States Holocaust Museum*. https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn544558.

Documento 28 - Relato de sobrevivente sobre o tratamento aos judeus nos anos iniciais do governo nazista.



Era um grande sacrifício pôr os pés na rua como um estigmatizado e ficar exposto aos olhares admirados, curiosos e repreendedores; assim como aos olhares de comiseração. Por causa das pessoas piedosas, saiu um novo decreto apenas um mês depois de ser imposta a estrela judaica (...) que dizia: "Todos os alemães que demonstrarem publicamente simpatia aos judeus... terão prisão preventiva; em casos graves, serão transportados para um campo de concentração por um período de até três meses. Os judeus, por sua vez, serão transportados para um campo de concentração em prisão preventiva, até nova ordem". Gestos de comiseração foram proibidos pela polícia. Não se protege "células cancerígenas" e fica expressamente proibida qualquer tipo de comunicação com judeus. Mesmo os mais sensatos estavam amedrontados e não arriscavam mais demonstrar qualquer espécie de simpatia. Como se pode descrever a situação e o sentimento de quem usa um emblema que suscita o ódio? (WIECK, 2002, p. 16)

Fonte: WIECK, M. *Zeugnis vom untergang Konigsbergs*: ein "geltungsjude" berichet. Tradução do Instituto Goethe de Curitiba, 2002. p. 16. Citado por Oliveira (2020).

3. Após o conteúdo das duas aulas e suas discussões, os documentos indicados neste plano didático são disponibilizados para alunos e alunas (como uma "maleta" pedagógica), de forma individual ou para duplas. A partir disso, trabalhar a seguinte atividade:

3.1. Com base na fonte, construam uma matéria de jornal, como se fossem jornalistas da época. Em seguida, desenvolvam o título e o texto da matéria (10 a 15 linhas). Os jornalistas podem usar de depoimentos, imagens, ou outras fontes para a composição da notícia e para subsidiar sua abordagem ao tema. Fontes complementares também podem ser buscadas por outros meios, e sempre deve ser indicada a referência ou link de onde foram encontradas.

3.2. As matérias dos alunos e alunas são apresentadas em sala de aula, e um destes deverá registrar pontos importantes das matérias dos colegas: como a explicação destes pode complementar a matéria que você desenvolveu, adicionando informações para enriquecer o conhecimento acerca do tema?

3.3. A partir da matéria que você escreveu e em comparação com suas concepções iniciais acerca do tema trabalhado, comente qual a importância do trabalho histórico, e como a História é feita.

3.4 As diferentes matérias são compiladas sob a forma de um jornal, elaborado pelos alunos e alunas juntamente ao educador ou educadora.

Sugestões para alunos e alunas

- *O Diário de Anne Frank* (quadrinhos). Ari Folman e David Polonsky (tradução de Raquel Zampil). Rio de Janeiro: Record, 2017.

- *A Onda*. Direção: Dennis Gansel. Ano: 2008. País: Alemanha. Duração: 108 min. Informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Onda_(filme_de_2008).

REFERÊNCIAS

ATHAIDES, Rafael. A historiografia e as relações nazi-integralistas. In: *ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História*. Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_06ac745a79162ee4463c5cee3ea09ccd.pdf.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. São Paulo: Editora UNB, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com Alunos do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. v. 9, n. 21. Curitiba: UTP, 2014.

DIETRICH, Ana Maria. *Nazismo tropical? O Partido Nazista no Brasil.* (Tese de Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-113709/pt-br.php.

FELLET, João. A época em que o Brasil barrou milhares de judeus que fugiam do nazismo. *BBC News Brasil*. São Paulo, 20 de Janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46899583>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUX, Jacques; SANTOS, Darlan. Justos entre as Nações, brasileiros e portugueses. *Revista da Universidade de Aveiro - Letras*. nº 1 (2012): O(s) rosto(s) da Europa. Aveiro: UA Editora, 2012. Disponível em: https://proa.ua.pt/index.php/rual/article/view/9567.

GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em revista*. v. 22. Curitiba: Editora

UFPR, 2006 Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/SG6bzs5zNxrjpBjg4B-C3vJJ/?format=pdf&lang=pt.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 933-949, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2011000300016&lng=pt&nrm=iso.

LARANJEIRA, Lucas. O fugitivo de campo de concentração que lutou nos bosques contra os nazistas e inspirou único Museu do Holocausto no Brasil. *BBC*, Curitiba, 23 de Setembro de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41310817>.

LEWIN, Helena. Solidariedade em tempos sombrios: tributo aos "Justos entre as Nações". *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v.3 n.1 (jan-jun), 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/22358.

MENA, Fernanda. Brasil vive escalada de grupos neonazistas e aumento de inquéritos de apologia de nazismo na PF. *Folha de São Paulo*, 14 de Agosto de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/08/brasil-vive-escalada-de-grupos-neonazistas-e-aumento-de-inqueritos-de-apologia-do-nazismo-na-pf.shtml>.

LEAL. B. *A repressão do regime nazista contra as Testemunhas de Jeová.* Café História, 19 de Março de 2012. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/testemunhas-de-jeova-contra-o-nazismo/>.

OLIVEIRA, Dennison. *Para Entender a Segunda Guerra Mundial: Síntese Histórica.* Curitiba: Juruá, 2020.

PAXTON, Robert. *A Anatomia do Fascismo.* Tradução de Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RIBAS, Antonio L. *O punhal nazista no coração do Brasil.* 2ª ed., Santa Catarina: DOPS/Imprensa Oficial do Estado, 1944.

RUSEN, Jorn. *Razão Histórica.* Brasília: Editora UnB, 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos.* São Paulo: Contexto, 2009.

6

EUGENIA, TOTALITARISMO E DIREITOS HUMANOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS (RE)ATUALIZAÇÕES DA INTOLERÂNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Autor principal: Alex de Lima Ferreira
Orientadora: Cristina E. Taborda Ribas

OBJETIVO GERAL

Relacionar os conceitos de Estado-nação, Eugenia, Nacionalismos e Totalitarismo. Discutir com os estudantes como a relação entre tensões nacionalistas e perseguição às minorias é indissociável para compreendermos o contexto em que se deu o surgimento do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, bem como a construção reatualizada de Direitos Humanos - a qual já não poderia ignorar os efeitos do colonialismo. A partir da articulação dos conteúdos trabalhados, discutir como a intolerância ainda se faz presente na atualidade para com algumas categorias de indivíduos sempre colocadas à margem pelo poder dominante, explicitando a violência de gênero e contra sexualidades não normativas, bem como no âmbito das relações étnico-raciais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o antissemitismo europeu e o surgimento do Holocausto em suas especificidades contextuais, sem descartar possíveis relações com outros genocídios na História, bem como a permanência da intolerância às minorias na contemporaneidade.

Destacar que, apesar da forte perseguição aos judeus durante a *Shoá*, estes não foram os únicos a ter sua humanidade negada perante o imperialismo nazifascista — ciganos, deficientes físicos e mentais, homossexuais e negros também foram vítimas do mesmo esforço de dominação total.

Abordar como a noção de Direitos Humanos é reatualizada diante da barbárie do Holocausto. Problematizar, porém, as contradições dessa noção jurídica e filosófica, que se expressam desde a sua concepção tradicional eurocêntrica, enquanto tributária do cânone europeu e que compartilha o mesmo contexto histórico ao qual se deu a colonização das Américas e a escravização de milhares de africanos. Aprofundar a discussão, por fim, sobre as suas incongruências de aplicação prática no Sul Global.

Integrar às análises historiográficas do período estudado uma reflexão mais atualizada sobre a intolerância e a discriminação, não apenas de cunho étnico-racial, mas também conforme a classe social, identidade de gênero e orientação sexual.

Apresentar a chave de análise da interseccionalidade para discutir como os múltiplos campos de discriminações se articulam no mundo contemporâneo.

ANO OU SÉRIE: 3ª ano do Ensino Médio

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático, além de apresentar o que foi a perseguição aos "sujeitos indesejáveis" durante o regime totalitário nazifascista, que re-

sultou na Solução Final de extermínio realizada em campos de concentração, procura discutir, em sentido mais amplo, o que é a intolerância e como ela permanece na atualidade negando identidades. Para tanto, utilizamos fontes documentais diversas, tanto escritas quanto audiovisuais. Uma problematização importante a ser desenvolvida ao longo das atividades é que o Holocausto não representa um evento único na história da humanidade, apesar de conter certas especificidades, e que o ódio ao diferente, tão atribuído ao totalitarismo, não é exclusivo desta forma de governo. Assim, procuramos debater como a discriminação se faz presente na sociedade brasileira, trazendo a discussão para a história local e para o tempo presente, evidenciando formas de exclusões étnico-raciais e, também, conforme a classe social, identidade de gênero e orientação sexual.

TEXTO DE APOIO - RAÇA E NACIONALISMOS: A CRIAÇÃO DOS SUJEITOS INDESEJÁVEIS E SUBALTERNIZADOS

A corrida imperialista das potências europeias entre os séculos XIX e XX tem estreita relação com os movimentos nacionalistas e com a adoção das teorias raciais, conjuntamente resultando nos grandes conflitos mundiais que assolaram diversos povos entre 1914-1945. Para iniciar as discussões pretendidas neste roteiro didático, torna-se então necessário ao(à) docente trabalhar com os alunos as ideias de nação e de raça. Afinal, o que é uma nação e quem faz a nação? O que se entendia por raça antes de tais conflitos? Essas questões podem ser direcionadas diretamente aos estudantes, enquanto o texto "Impérios, nações e minorias" do historiador britânico Mark Mazower (2001) pode ser mobilizado pelo(a) professor(a) para auxiliar o debate.

Assim, a primeira parte da aula visa evidenciar e problematizar as implicações narrativas dos "valores nacionalistas", principalmente quanto ao desejo por homogeneidade étnica e racial das antigas potências europeias que acabavam por criar categorias de indivíduos indesejáveis, como os refugiados, apátridas e demais minorias. Entretanto, os estudantes de-

vem ser levados a questionar se essas mesmas categorias não se fazem presentes na atualidade.

Antes de avançar nesta proposição didática, porém, o(a) professor(a) deve ainda revisar com seus alunos os temas do imperialismo e da eugenia. É necessário destacar como a atuação imperialista estabelecia divisões étnicas e políticas fora da Europa ocidental, além de fundamentar a alteridade no estabelecimento de categorias epistêmicas definindo universalmente, por exemplo, o que era cultura, história e religião. Neste contexto, surge também a "diferença colonial", especialmente na ideia do *Outro racializado*. O racismo pode ser lido como um símbolo constituinte da modernidade ocidental. Recomenda-se aqui, como leitura complementar para um debate mais aprofundado sobre o assunto, o texto de Walter Mignolo (2017), intitulado "Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade".

As teorias raciais produzidas durante o século XIX, incentivadas pelo cientificismo das ciências naturais, também cumpriram um papel fundamental nas implicações últimas do Holocausto por interligarem as noções de patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais com o modo colonialista ocidental de classificar, ordenar e organizar o mundo. Segundo a historiadora Lilia Schwarcz (2005), os teóricos raciais da época haviam adotado perspectivas bastante diversas, embora todas fossem orientadas pelo paradigma científico evolucionista surgido com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859. A partir deste momento, a obra de Darwin é subvertida em prol de questões de cunho político e cultural que definiam uma escala de valores das "raças" humanas, mediante os valores de progresso e civilização. Conceitos como "competição", "seleção do mais forte", "evolução" e "hereditariedade" passam então a ser aplicados em diversos campos do conhecimento, sendo mobilizados para justificar o imperialismo europeu.

Além disso, a ideia de seleção natural, ainda de acordo com Schwarcz (p. 45, 2005), implicava na noção própria de degeneração social e numa concepção determinista das leis da natureza, que acabava por associar a questão da raça às diferentes experiências nacionais. A perspectiva teórica que ficou conhecida como "darwinismo social" enaltecia a existência de "tipos puros" de raças, isto é, não sujeitos a processos de miscige-

nação. As consequências mais dramáticas dessa corrente caracterizam o movimento eugenista — *eu*: boa; *genus*: geração —, criado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883. Galton afirmava a pretensa superioridade da raça branca e procurara incentivar um certo "aprimoramento das populações" ao proibir casamentos inter-raciais e dos indivíduos "aloolatras, epiléticos e alienados", ou seja, grupos indesejáveis, considerados menos aptos. Aqui, mais uma vez, o(a) docente deve chamar a atenção para a categoria de sujeito "indesejável" e o que ela significa para a classe.

☼ **Sugestão**:

Homo sapiens 1900. Direção e produção: Peter Cohen. Ano: 1998. País: Suécia. Duração: 85 min. Gênero: Documentário. Distribuidora: Mais Filmes. Informações: <https://www.imdb.com/title/tt0176825/>.

Depois desta discussão inicial, deve ser realizado o primeiro exercício de reflexão da aula. O(A) docente pode questionar aos alunos sobre o que sabem a respeito do nazismo e do Holocausto e se recordam de algum outro evento que seja "comparável" enquanto genocídio pela dimensão de suas atrocidades, levando em consideração, é claro, suas especificidades. É importante também observar se a classe imagina quais foram as motivações para que os judeus tenham sido perseguidos. No tocante à eugenia, o(a) professor(a) poderá perguntar aos alunos se conhecem exemplos de como este movimento foi adotado e implantado no Brasil, questão que será melhor problematizada adiante nesta exposição.

O termo "genocídio" é um conceito jurídico ainda em disputa, cunhado primeiramente pelo jurista polonês Raphael Lemkin. Segundo Sergio Vezneyan (2009, pp. 34-39), para Lemkin, o crime de genocídio continha uma definição ampla, que não diz respeito apenas à extinção da vida, mas as ações que a tornem especialmente difícil, aliadas a uma "intenção criminal de destruir ou permanentemente alijar um determinado grupo humano" (LEMKIN, 1948, *apud*. VEZNEYAN, 2009). Entretanto, o Artigo II da Convenção de Prevenção e Punição ao Crime de Genocídio

das Nações Unidas de 1948 traz uma definição mais estreita do que essa originalmente proposta por Lemkin, reconhecendo o conceito como:

> Qualquer dos atos que se seguem, cometidos com a intenção de destruir, em parte ou totalmente, uma nação, etnia, raça, ou grupo religioso, da seguinte forma:
>
> a. Matando membros do grupo;
>
> b. Causando sérios danos, mentais ou físicos, aos membros do grupo;
>
> c. Impondo, deliberadamente, condições de vida ao grupo que lhe tragam destruição física, total ou parcial;
>
> d. Impondo medidas que evitem nascimentos dentro do grupo;
>
> e. Forçando a transferência de crianças do grupo a outro grupo.
>
> (ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas. Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, 1948.)

Exclui-se, então, a abrangência do conceito para com grupos políticos e socioeconômicos. Mas além disso, uma percepção mais atualizada de genocídio também consegue discutir este tema e analisá-lo sobre a ótica das dinâmicas de gênero. O estupro e demais violências sexuais foram tão generalizados na guerra da Bósnia e em Ruanda, por exemplo, durante o período Pós-Guerra Fria, que acabaram sendo identificados como ferramentas de genocídio no Tribunal Penal Internacional que julgou os conflitos (BIEZUS e BLUM, 2017, p. 237). Assim, mesmo com o objetivo totalizante de aniquilar determinado grupo, ou seja, atacar coletivamente, podemos perceber como o genocídio atua de formas ainda complexas e específicas para cada segmento.

Durante o regime nazifascista, as mulheres também sofriam violências sexuais nos campos de concentração e guetos, inclusive o estupro, embora existissem leis que proibissem relações sexuais entre arianos e judeus ou ciganos. Sandra de Almada Mota Arantes (2018) revela que o campo de concentração Ravensbrück, construído a 90 quilômetros ao norte de Berlim, tinha o objetivo de abrigar exclusivamente as mulheres, mas também recebeu crianças, muitas delas nascidas no local, resultado dos abusos sexuais cometidos contra as prisioneiras. Dentre as violações, constavam ainda a coerção, experimentos de esterilização e aborto — para impedir a reprodução destes grupos indesejáveis —, humilhação,

prostituição forçada, além de outras violências físicas. Já as mulheres grávidas e com crianças de colo eram consideradas inaptas para o trabalho escravo e descartadas nas primeiras fileiras dos centros de extermínio (ARANTES, 2018, pp. 92-93).

Em seguida, neste mesmo exercício de reflexão, a seguinte citação do intelectual e ativista afro-diaspórico Aimé Césaire, extraída do livro *Discurso sobre o colonialismo*, pode ser lida e debatida em sala:

> E então, um belo dia, a burguesia despertada por um golpe formidável que lhe é devolvido: a GESTAPO agem com afinco, as prisões se enchem, os torturadores inventam, sutilizam, discutem sobre os instrumentos de tortura.
> Nos assombramos, nos indignamos. Dizemos: "Que curioso! Porém, bah, é o nazismo, já passará!". E esperamos. Nos esperançamos; e calamos a nós mesmos a verdade, que é uma barbárie, porém a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a cotidianidade das barbáries; que é o nazismo, sim, porém contudo **antes de ser a vítima fomos seu cúmplice**; que apoiamos o nazismo antes de padecê-lo, o absolvemos, fechamos os olhos diante dele, **o legitimamos, porque até então só havia aplicado aos povos não europeus; e este nazismo cultivamo**s; somos responsáveis por ele e ele brota, penetra, goteja, antes de engolir em suas águas avermelhadas a civilização ocidental e cristã por todas as fissuras desta.
> Sim, valeria a pena estudar clinicamente, com detalhe, as formas de atuar de Hitler e do hitlerismo, revelar-lhe ao mui distinto, mui humanista, mui cristão burguês do século XX que leva consigo um Hitler e que o ignora, que Hitler o habita, que Hitler é seu demônio, que se o vitupera, é por falta de lógica, **e que no fundo o que não é perdoável em Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, senão o crime contra o homem branco**, é a humilhação do homem branco, e haver aplicado na Europa, procedimentos colonialistas que até agora só concerniam aos árabes da Argélia, aos *coolies* da Índias e aos negros da África (CÉSAIRE, 2010, pp. 16-18, grifos nossos).

Após a leitura, os estudantes devem destacar por escrito as passagens que mais lhes chamaram a atenção neste texto. O(A) professor(a) deverá contextualizar a obra de Césaire para que os estudantes possam melhor compreendê-la. Estes, também devem procurar responder qual

a relação que Aimé Césaire estabelece entre o nazismo e o colonialismo. Espera-se que os alunos destaquem o aspecto da racialização e colonialidade fora da Europa, estabelecendo paralelos com o que foi a escravidão. Ainda, será que o colonialismo das potências ocidentais poderia ser concebido como genocídio para os povos periféricos, como a África, a Ásia e mesmo a América?

Retornando, em seguida, o contexto nazifascista, o(a) docente precisa destacar que interessava aos regimes totalitários a construção - ainda que fictícia em discurso - de um projeto humanitário homogeneizante, em defesa de uma raça "pura", especialmente entre os quadros nazistas que pregavam o arianismo. É oportuno também reforçar que os movimentos conservadores e reacionários do século XX, que se expressam fundamentalmente no nazifascismo entre as duas grandes guerras mundiais, se colocavam como uma terceira via diante das democracias liberais das nações capitalistas e, também, diante do comunismo do Leste Europeu.

Em seguida, o(a) professor(a) poderá explicar como a propaganda antissemita foi essencialmente mobilizada pelo partido nazista para manter o controle sobre a população antes mesmo da ascensão do regime totalitário ao poder, pois os judeus não estavam incorporados como sujeitos da nação (ARENDT, 1998, pp. 31-75). Historicamente, estes constituíam parceiros comerciais do Estado e mantinham relações com outras comunidades judaicas fora do Estado, interligando uma comunidade intereuropeia. Durante a corrida imperialista, porém, quando os Estados passaram a desempenhar um papel fundamental para a consolidação da hegemonia burguesa, os judeus perderam sua importância como financiadores dos projetos estatais. Vale ainda mencionar que a condição atribuída aos judeus por Hannah Arendt é bastante ambígua, pois a autora não considera estes sujeitos como membros de uma classe, nem mesmo burguesa, embora destaque que mantinham o interesse em resguardar privilégios antes obtidos como administradores junto aos Estados nacionais.

A revelação do antissemitismo anterior e mesmo posterior ao Holocausto é fundamental neste roteiro didático porque se espera contradizer a própria ideia de que esteja superado ou ainda de que constitua um evento excepcional na história da humanidade — atitude esta que

acaba por apagar e/ou menosprezar outros genocídios na história, principalmente aqueles ocorridos fora do espaço europeu, e cometidos por nações europeias. Da mesma forma, como assinalam Silva e Kchrster, a tragédia do Holocausto não deve ser ensinada como um fato inexplicável e a-histórico, além da compreensão humana, pois isso nos impossibilitaria de entendê-lo como um fato originado da humanidade, cometido até mesmo por pessoas comuns. Segundo estes autores, "é justamente por estar dentro do campo das ações humanas que a *Shoah* é um fenômeno compreensível, mesmo que por muitas vezes pouco explicável e jamais justificável" (SILVA e KCHRSTER, 2016, p. 755).

Além do mais, o desprezo pela diversidade sempre se revela perigoso em sua capacidade de "repetir" injustiças e carnificinas. Aqui, o ensino sobre a memória do Holocausto pode ser enquadrado na chamada "*burdening history*" ou "história difícil", conforme conceitua Schmidt (2015 e 2018), pois justamente através do seu aspecto controverso abre a possibilidade de se repensar o passado e promover a formação de uma consciência histórica válida à compreensão do presente. Citando a proposta de "reconciliação histórica" de Bodo Von Borries, Schmidt entende que a partir do ensino história difícil os estudantes desenvolvem a capacidade de entender a História, revisar condutas e se relacionar com o outro, alcançando neste último estágio a tolerância e aceitação do diferente.

Cabe lembrar que no contexto que antecede a construção dos campos de concentração, a propaganda antissemita já era facilmente assimilada pelas massas diante do ressentimento gerado contra a figura judia. Exemplo disto é o Caso Dreyfus, escândalo que dividiu as opiniões na França, décadas antes da II Guerra Mundial.

Adiante, o(a) docente deve retomar o contexto de intolerância aos judeus durante o nazismo. De acordo com Arendt (1998, pp. 31-75), em toda a Europa pequenos burgueses e comerciantes mobilizaram ódio contra os pequenos banqueiros judeus, devido a relação histórica destes com o Estado-nação - uma vez que nesta concepção moderna do Estado eram mais prejudicados pelas mazelas do livre mercado. Assim, o antissemitismo destes comerciantes é atualizado pelas paixões políticas, para dar surgimento aos partidos antissemitas.

Tais partidos, no entanto, viriam a mobilizar a propaganda antissemita para atacar a própria estrutura do Estado-nação. Dessa forma, o movimento nazifascista, apesar de propagandear um nacionalismo alemão exacerbado, almejava um "supranacionalismo" e um "supra-partido"' - a fim de incorporar todos os partidos e nações, o que acaba por caracterizar o regime "totalitário". O ideal da raça "ariana", por sua vez, tentava justificar a ambição deste projeto ao se colocar como "raça" superior, que deveria conduzir o destino dos povos menos aptos.

Tratando especificamente sobre os horrores da *Shoá*, faz-se necessário também contextualizar o que Hannah Arendt entende por "domínio total", o projeto de completa aniquilação da individualidade e dignidade humana, objetivo último dos regimes totalitários. Segundo a autora, a destruição dos direitos de um homem, expressa pela morte da sua pessoa jurídica, é fundamental para que este seja inteiramente dominado, condição que não é restrita apenas às categorias especiais de indivíduos indesejáveis (criminosos, oponentes políticos, judeus, homossexuais e negros), mas que também se manifesta contra qualquer habitante do Estado totalitário (ARENDT, 1998, p. 502). O *modus operandi* do regime nazista necessitava, então, da constante ampliação da categoria de sujeitos "inaptos" ou "indesejáveis", constituindo uma seleção e extermínio (racial) que não poderia ser encerrada segundo o projeto totalizante.

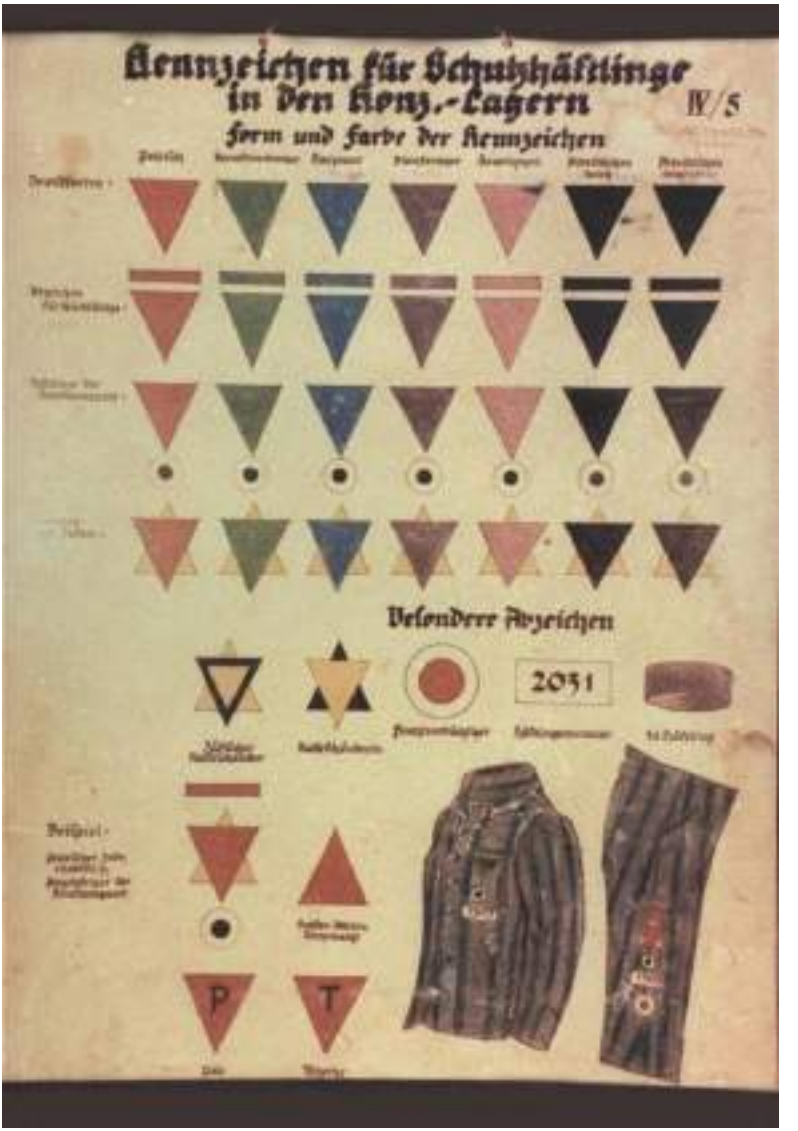
Ainda de acordo com Arendt, os campos de concentração constituíam "laboratórios", onde procurava-se demonstrar a validade do domínio total, eliminando toda pluralidade e diferenciação dos seres humanos, tornados sujeitos inteiramente supérfluos.

> Os campos destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são; pois o cão de Pavlov que, como sabemos, era treinado para comer quando tocava um sino, mesmo que não tivesse fome, era um animal degenerado (ARENDT, 1998, pp. 488-489).

O domínio total sobre a natureza humana é explicado por Arendt em três estágios: a morte da pessoa jurídica, a morte da pessoa moral e, por fim, a eliminação da individualidade. No primeiro passo, certas categorias são excluídas da proteção da lei e o mundo não-totalitário é forçado a recebê-las por causa da desnacionalização em massa. Então os campos de concentração surgem fora do sistema penal, representando uma "custódia preventiva" dos indesejáveis, cada qual com a sua insígnia (criminosos, adversários políticos, judeus, portadores de doenças, homossexuais, ciganos, etc). Estes indivíduos são considerados "inimigos internos" na propaganda do Estado e também são atrelados aos preconceitos já existentes na sociedade, o que acabaria por tornar mais "fácil" o consentimento das massas sobre a chamada "solução final", a política de extermínio sistematizada.

No Documento 1, temos um cartaz que representa a distinção entre os prisioneiros do campo de concentração de Dachau, na Alemanha, entre 1938-1942. As diferentes insígnias identificavam o motivo do encarceramento de um indivíduo. O triângulo rosa, por exemplo, demarcava os prisioneiros homens homossexuais. É possível debater com os estudantes por quais motivos os prisioneiros eram segregados nos campos e identificados de forma diversa, uma vez que, segundo Hannah Arendt, o ideal de sujeito almejado era a concepção homogeneizante de indivíduo tornado supérfluo. Será então que no nazifascismo haveria uma escala de valorização entre os indivíduos indesejáveis para o Estado? Através das insígnias, os oficiais identificavam quais vidas eram mais descartáveis? Ou garantia-se apenas a segregação? Logo, em contraponto com as minorias da atualidade, poderíamos dizer que determinados sujeitos estão mais vulneráveis do que outros? Quais seriam e por quais motivos?

Documento 1 - Quadro de marcações de prisioneiros.



Fonte: United States Holocaust Memorial Museum, Washington, DC. GAY men under the nazi regime. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/gay-men-under-the-nazi-regime>. Acesso em: set. 2021.

Já o segundo estágio, a morte moral do homem, se caracteriza pela destituição da solidariedade e da oposição binária entre o bem e o mal, o que implicava entre o matar e não matar. É representada ainda pelo completo esquecimento, ou seja, o não direito à memória. Dessa forma, até a dor e a recordação eram proibidas dentro dos campos de concentração. A última etapa do processo, por sua vez, requer a eliminação da individualidade. Nas palavras de Arendt,

> As maneiras de lidar com essa singularidade da pessoa humana são muitas e não tentaremos arrolá-las. Começam com as monstruosas condições dos transportes a caminho do campo, onde centenas de seres humanos amontoam se num vagão de gado, completamente nus, colados uns aos outros, e são transportados de uma estação para outra, de desvio a desvio, dia após dia; continuam quando chegam ao campo: o choque bem organizado das primeiras horas, a raspagem dos cabelos, as grotescas roupas do campo; e terminam nas torturas inteiramente inimagináveis, dosadas de modo a não matar o corpo ou, pelo menos, não matá-lo rapidamente. O objetivo desses métodos, em qualquer caso, é manipular o corpo humano - com as suas infinitas possibilidades de dor - de forma a fazê-lo destruir a pessoa humana tão inexoravelmente como certas doenças mentais de origem orgânica (ARENDT, 1998, p. 504).

Entretanto é difícil de imaginar sob quais condições este estado de horror que caracteriza o Holocausto, mundo concentracionário onde "matava-se um homem tão impessoalmente como se matava um mosquito" (ARENDT, 1998, p. 493), seria humanamente possível. Questão que pode ser exercitada com os estudantes sem retirar a responsabilidade da ação humana na realização deste mesmo horror. Em termos materialistas e utilitários, por exemplo, a miséria da Alemanha, que havia perdido a Primeira Guerra e, consequentemente, fora obrigada a uma série de compromissos fiscais com as nações vencedoras, além de perder suas colônias e se ver humilhada, é certamente uma explicação plausível. Tal hipótese é também proclamada, em parte, por Arendt. Além de criticar a inviabilidade prática da noção de Direitos do Homem neste período, a autora afirmava que o estímulo e silencioso consentimento a tais condições de-

sumanizantes do projeto totalitário resultaram da cena de desintegração política. Neste contexto, de forma súbita, centenas de milhares de seres humanos foram tornados indivíduos apátridas, desterrados, proscritos e indesejados, enquanto o desemprego tornara milhões de outros economicamente supérfluos e socialmente onerosos para o Estado. Todavia, quais outras motivações podem ser relatadas para explicar a perseguição sistêmica que deu origem ao Holocausto? A classe pode ser incentivada a tentar responder essa questão ao longo da exposição.

Ao fim desta discussão inicial, o(a) docente pode partir para exercícios com fontes e demais suportes para mais uma análise crítica dos conteúdos estudados. Inicialmente, sugerimos o uso de alguns recortes de "histórias base" do Museu do Holocausto de Curitiba, os quais constituem uma coletânea de depoimentos obtidos com sobreviventes e/ou descendentes das vítimas do Holocausto. É importante mencionar que os extratos selecionados a seguir não foram transcritos diretamente de entrevistas orais realizadas pelo Museu e algumas histórias também encontram-se disponíveis em sites e livros sobre as memórias do Holocausto.

Atividades

1. Em grupo, leiam o conjunto dos extratos a seguir (Documentos 2 a 7). São recortes de histórias de sobreviventes e/ou descendentes das vítimas da *Shoá*, reunidas pelo Museu do Holocausto de Curitiba[1].

1 Os relatos e depoimentos utilizados neste exercício integram uma documentação reunida pelo próprio Museu do Holocausto de Curitiba, logo não obtivemos acesso ao material original de que foram retirados. Trata-se, antes, de uma fonte secundária, sob guarda nos arquivos do Museu, como parte do acervo privado e sem a inteira disponibilidade on-line. As referências foram preenchidas aqui em parênteses, citando a origem dos extratos/fragmentos de histórias de sobreviventes e/ou familiares de sobreviventes do Holocausto, da mesma forma como constam na coleção de "Histórias-Base" (sem paginação ou veiculação específica de domínio internet, livro ou vídeo), do Museu.

1.1. Após a leitura geral dos extratos, discuta com o seu grupo como a eugenia foi adotada no regime nazifascista, identificando passagens que a evidenciam, nos depoimentos.

2. Relacione os documentos analisados, principalmente o nº 8, com a noção de *dominação total*, assinalando passagens que demonstram a morte da pessoa jurídica, a morte da pessoa moral e a eliminação da individualidade.

[Aspectos que devem ser observados: a destituição de posses materiais, a segregação entre judeus e não judeus, o estatuto jurídico diferenciado que fora aplicado aos "indesejáveis"; a perda da solidariedade mesmo entre os prisioneiros; as torturas físicas e psicológicas a que eram submetidos desde a vivência nos guetos, bem como no transporte desumano até os campos e, evidentemente, defronte ao arame farpado, quando deviam realizar trabalhos forçados até o extermínio sistematizado nas câmaras de gás. Destaca-se, então, o estado de degradação e terror absolutos.]

3. Identifique quais categorias de indivíduos indesejáveis são relatadas nos extratos e especifique como foram afetadas pela ação totalitária. Descreva, em seguida, como os prisioneiros eram identificados nos campos de concentração.

4. Explique como os conceitos de raça e nacionalismo podem ser explorados a partir dos depoimentos, destacando como as categoriais "indesejáveis" eram tidas dessa forma mesmo fora do alcance da Alemanha nazista, isto é, fora do mundo totalitário.

5. Utilizando os relatos, assinale como o antissemitismo se fez presente antes e depois da II Guerra, especialmente com os chamados *pogroms*. Em seguida, pesquise mais informações sobre o que foi o episódio *Kristallnacht*, a Noite dos Cristais.

6. Discuta sobre a adesão das massas à propaganda antissemita, identificando especialmente os aspectos econômicos e materiais que po-

dem ser observados a partir dos extratos, para justificar o levante de ressentimentos contra os judeus, quando se tratavam de pequenos comerciantes.

7. Ainda levando em consideração a esfera econômica, é possível dizer que o fator classe interferiu de alguma forma no movimento de perseguição aos judeus? Estes eram tratados indistintamente, mesmo sob diferentes condições sociais? Justifique as respostas a partir dos documentos 2 e 3.

8. Com base nos conteúdos estudados e nos relatos das histórias-base do Museu do Holocausto, defina a noção de "genocídio" e problematize a ideia de "limpeza étnica". Em seguida, responda ainda em grupo: além do extermínio cometido pelos nazistas, existe algum outro caso de genocídio que se recorde?

9. Responda individualmente aos próximos questionamentos. Podemos dizer que o colonialismo atuou de forma genocida? Justifique sua resposta. Em caso de resposta afirmativa, estabeleça semelhanças e diferenças perceptíveis.

9.1. A adoção do eugenismo não se limitou aos territórios europeus e nem sempre foi caracterizada pelo genocídio. Reflita e dê exemplos de como este movimento se manifestou na sociedade brasileira. É possível dizer que esteve presente na composição das instituições psiquiátricas e presídios?

9.2. Quase todos os extratos fazem menção aos deslocamentos forçados dos indivíduos perseguidos pelo nazifascismo. Reflita sobre a memória traumática deste processo, que inevitavelmente desagregou diversas famílias. Após este exercício, pesquise e compare as categorias "refugiados" e "apátridas". Há algum povo que se encaixe em ambos os termos na atualidade?

Documento 2 - Informações pessoais: Simone Soares (Goldring), nascida na Romênia em 1927.

Depois das leis de Vichy os alunos judeus não poderiam frequentar mais esses espaços [os liceus], assim a comunidade judaica juntou dinheiro e criou um Liceu chamado Vitória. Também durante esse período os judeus passaram a usar a Estrela de David sobre a roupa. [...]

Simone comenta que sempre houve antissemitismo na Romênia. Ouviam na rádio notícias da Alemanha, mas não sobre as atrocidades, nunca se falava desses assuntos claramente. Mas quando escutavam informações sobre isso sempre acreditavam.

Como o seu pai era rico, sempre haviam denúncias contra a família. Os Legionários, apelido da Guarda de Ferro, entravam em casa e revistavam tudo. [...] Mas a sobrevivente ressalta que nunca encostaram muito na família, pois dependiam de Aizu para negociações e transações de petróleo bruto para o industrializado.

Simone se lembra de um episódio que aconteceu em janeiro de 1942. A sua família morava em um bairro rico da cidade de Bucareste e logo atrás do apartamento havia uma pequena Sinagoga da grande elite onde havia um pequeno lar de idosos judeus. Nesse mês os Legionários entraram nessa Sinagoga, mataram os idosos arrancando-lhes os membros.

Em fevereiro de 1944 o pai de Simone foi preso com mais sete judeus que tinham dinheiro. A única tortura que seu pai sofreu era a ameaça de ver sua filha e esposa, com a família dos outros judeus, irem para o campo de concentração. Um mês depois ele foi solto, foi para casa e morreu na cama de complicações de cálculo renal que se deslocou. Simone diz que a doença foi uma consequência da angústia que o atormentou durante a prisão.

No dia 23 de agosto de 1944 os nazistas deixam a cidade de Bucareste e os soviéticos ocuparam a cidade. Durante a saída, os alemães pegaram aviões e passaram a metralhar pessoas indiscriminadamente. Simone comenta que quando ouvia barulhos de sirenes ou músicas militares tinha de se controlar para não sentir medo.

Fonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro. Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 3 - Informações pessoais:
Ruth Rosenman, nascida na Romênia em 1938.

[...] Um gueto foi instalado na cidade e ainda no final de 1941 começaram as deportações. O prefeito da cidade, Traian Popovici, conseguiu negociar com as autoridades fascistas romenas a permanência de judeus considerados essenciais para a economia e o funcionalismo público, uma lista contendo inicialmente 200 nomes que acabou expandida para 20 mil – Popovici, devido a isso, acabaria recebendo mais tarde o título de Justo entre as nações.

A maior parte da família de Ruth obteve essas permissões especiais, mas uma tia paterna não obteve e seria deportada. Não querendo se separar, toda a família do pai de Ruth, inclusive quem tinha permissão para ficar em Cernauti, foram deportados para campos romenos na Transnistria.

Ruth ficava em casa o dia todo. Havia um período do dia em que os judeus podiam sair, usando a estrela amarela, para adquirir mantimentos. A mãe de Ruth não dizia à filha que o motivo para ficar trancada em casa era por ser judia, mas devido aos perigos da guerra. Assim, até o fim da guerra, quando Ruth já tinha quase 7 anos de idade, ela não tinha qualquer lembrança de contato com outras crianças, ou mesmo de sair de casa.

Algumas famílias judias entregavam suas crianças para serem criadas e salvas por famílias cristãs, mas a mãe de Ruth sempre se recusou a isso. [...]

Fonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro. Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 4 - Informações pessoais:
Samuel Rosenman, nascido em 1932, na Bélgica.

[...] Ao voltarem a Bruxelas encontraram a loja da família saqueada. Pouco tempo depois, em uma inspeção da Gestapo o pai de Samuel foi preso; pouco depois a mãe teria o mesmo destino. A irmã de Samuel, Rachel, a essa altura já estava vivendo como adotada com uma família cristã.

Quando a mãe de Samuel foi presa, uma senhora apareceu e levou Samuel. Ele nunca mais a viu e mais tarde descobriu que era da resistência belga, que a levou para uma cidade do interior, onde Samuel foi entregue a uma família que adotou Samuel como se fosse seu próprio filho. [...]

Lá ele recebeu um nome falso, Jean Meunier. Recebeu também uma história para explicar sua aparição repentina naquela cidade do interior. Jean (Samuel) teria vindo da Alsácia, onde a casa da família teria sido destruída em um bombardeio e ele vindo morar com esses parentes belgas.

[...] Temendo serem descobertos, Samuel foi mudado de família . A irmã de Samuel estava escondida na mesma vila, mas deveriam fingir não se conhecer caso se vissem, para não gerar desconfianças, embora uma vez ele tenha se dirigido a ela escondido.

Quando a guerra acabou, Samuel descobriu que os pais estavam vivos, embora, segundo ele, seu pai estivesse esquelético. [...]

Fonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro. Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 5 - Informações pessoais: Shoshana Klin (Bercowicz), nascida em 1926, na Eslováquia (à época, Tchecoslováquia).

O terror chegou a Bratislava em 11 de Novembro 1938, quando sinagogas e escolas judaicas foram atacadas durante o episódio conhecido como Noite dos Cristais. A vida da família muda drasticamente quando Shoshana e sua irmã foram mandadas de férias para a cidade de Budapeste para visitar parentes, e não puderam voltar para casa, devido à invasão alemã sob o território. No ano seguinte, foram publicadas 270 leis contra os judeus tchecos que incluíam o uso de uma estrela de David amarela e os trabalhos forçados.

[...] transporte até o campo de Ravensbrück. O vagão de deportação sempre andava extremamente cheio. Os passageiros eram obrigados a seguir viagem em pé, sem alimentação ou água. A sobrevivente comenta que diversas pessoas mal conseguiam respirar, e diversas delas não sobreviveram ao transporte. Ao chegar ao campo, os judeus que agora eram prisioneiros, tiveram seus cabelos raspados e suas roupas foram trocadas por pijamas listrados, com número de identificação, e tamancos de madeira. Os barracões eram cheios de beliches, onde sempre dormiam mais de uma pessoa por nicho, e o trabalho dos recém chegados consistia em tirar a neve dos lugares por onde passavam os soldados alemães. A comida distribuída pelos soldados eram algumas sopas ralas e pães pretos. Os prisioneiros que trabalhavam em fábricas recebiam comida mais regularmente, e Shoshana se encontrava neste grupo, trabalhando das seis da tarde às seis da manhã.

Fonte: Depoimento da Shoah Foundation. Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 6 - Informações pessoais: Maximiliam Herbert Moser, nascido na Alemanha em 1910.

O sobrevivente comenta que seu pai tinha a ideia de que Hitler logo sairia do governo, e por possuir lojas e fábricas, não tinha o desejo de emigrar para outro país. Assim, após se formar, foi mandado pelo pai para a cidade de Konigsberg e morou em diversas casas com diversas famílias.

Em primeiro de abril de 1933, as lojas de judeus foram boicotadas. Sob o olhar incrédulo de Max, que sempre se vira como um bom cidadão alemão. Maximiliam não sofreu fisicamente, mas conta que diversas pessoas foram torturadas, tendo que tomar óleo de rícino, assassinadas ou mandadas para lugares que ele descreve como "pequenos campos de concentração" [provavelmente prisões]. Em 1935 casou-se com Herta, e já no ano seguinte nasce o filho, Peter Joachim. Logo em seguida, com as leis raciais, os judeus foram proibidos de sentar em bancos em praças públicas, de frequentar cinemas, restaurantes, entre outros.

Max comenta que em 10 de novembro de 1938 (Kristallnacht) os alemães entraram em sua casa, pegaram o carro da família e nele o levaram para uma imensa praça, onde se encontravam todos os homens judeus de Konigsberg. No caminho, o sobrevivente viu que as sinagogas e as lojas dos judeus haviam sido destruídas, mas os alemães continuavam a bater em idosos e doentes mesmo após o encarceramento. Desse local foram encaminhados para uma prisão e Max ficou junto de um judeu ortodoxo, com quem rezava todos os dias. Da cela onde estavam conseguia ver Herta, que o visitava todos os dias com o seu filho.

Fonte: Depoimento dado por Max Moser em 28/09/1989 - Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

Documento 7 - Informações pessoais: Lejbus Brener, nascido em 1922, na Polônia (3 páginas).

[...] Na sua cidade natal, Dzialoszyce, Lejbus estima que os oito ou nove mil judeus locais chegassem a 90% da população total em setembro de 1939. Lejbus descreve como o antissemitismo já era presente na Polônia do pré-guerra, havendo, por exemplo, recorrentes piquetes para que não se comprassem em lojas de comerciantes judeus, o que era aceito inclusive pelo Estado, desde que não resultasse em violência física. Ainda assim, na sua cidade isso não era muito visível já que os judeus eram ampla maioria em Dzialoszyce.

Logo da invasão da Polônia pela Alemanha nazista e sua rápida vitória a situação começou a mudar, e os judeus começaram a se sentir não somente discriminados, mas com sua vida em risco. Na cidade de Lejbus foi criado um Judenrat, comitê administrativo judaico, e a Ordungsdienst polícia judaica formada por membros da elite judaica. A partir desse momento, os judeus foram obrigados a usar uma estrela de David na roupa e proibidos de sair ou entrar na cidade, sob risco de fuzilamento. Ainda assim, Lejbus relata que ele e sua família não imaginavam que o plano nazista fosse o extermínio total dos judeus e até por isso não cogitaram deixar o país.

Em 1940, Lejbus se escondeu e escapou de ser transportado para Koszcze, campo de trabalho nos subúrbios de Cracóvia, para o qual centenas de jovens judeus foram levados para trabalhar numa firma de canalização de ruas. Foi o momento em que Lejbus sentiu que a situação poderia ficar dramaticamente pior.

Até agosto de 1942, Lejbus continuou convivendo com seus pais e irmãos, quando decidiu que deveria fugir junto com o Sr. Szaya, inquilino e vizinho da família que tinha amigos poloneses em uma outra aldeia. Em 3 de setembro de 1942, Lejbus se despediu da sua mãe e fugiu, sem saber ao certo o que o aguardava nem se veria novamente sua família.

Chegando a uma aldeia, cerca de uma hora de caminhada, Lejbus, Szaya e duas de suas filhas, receberam alimentação, mas foram surpreendidos com barulho de tiros. Diante disso, o conhecido de Szaya avisou que eles teriam que abandonar o esconderijo, caso contrário os denunciaria. O

grupo então resolveu buscar refúgio na cidade de Pinczów, 20 km da aldeia. Após caminharem a noite toda, por vezes se escondendo dos holofotes dos nazistas, ao chegaram ao Judenrat de Piczów, descobriram o motivo dos holofotes e tiros: os judeus de Dzialoszyce foram evacuados – mais tarde saberiam que alguns milhares haviam sido fuzilados lá mesmo e outros deportados.

Após ficar cerca de 30 dias em barracas do Judenrat de Pinczów, os nazistas autorizaram que os fugitivos retornassem a Dizialoszyce, que se encontrava agora praticamente deserta. Ainda assim, o Judenrat havia sido preservado e cobrava uma contribuição em dinheiro de Lejbus, apesar de informá-lo da proibição de reabrir a loja.

Após algum tempo sobrevivendo, vendendo aos poloneses os pertences da família, chegaram novos boatos de que a cidade seria evacuada e aniquilada. De modo a conseguir fugir, Lejbus pagou uma quantia elevada para poder se voluntariar para trabalhar na firma Strauch, a mesma empresa de canalização da qual ele havia antes se escondido, em outubro de 1942. Dois dias depois, os boatos se confirmam, e Dzialoszyce foi evacuada novamente.

Até março de 1943, Lejbus trabalhou para a Strauch em Cracóvia, quando o gueto local foi liquidado. Enquanto os demais judeus do campo de trabalho de Koszcze foram liquidados, aqueles que trabalhavam para a Strauch foram transferidos para Plaszów, executando o mesmo trabalho.

No campo, a cada vez que era verificado na contagem a fuga de um prisioneiro, duas fileiras (da contagem) eram fuziladas, modo pelo qual foi morto o primo de Lejbus, Moshe Brener.

Lejbus relata que no campo, muitas vezes desapareciam os laços de solidariedade entre os prisioneiros como na disputa entre um pai e um filho por um pedaço de pão. No fim de outubro de 1943, Lejbus foi levado para um terreno cercado de grades e de policiais judeus – que, segundo Lejbus, não eram menos brutais que seus chefes alemães -, junto com centenas de companheiros. Diante dos boatos de que seriam fuzilados, Lejbus descobriu uma brecha e conseguiu fugir.

Em julho de 1944, Plaszów foi esvaziado também e os prisioneiros levados para Mathausen, em uma viagem na qual milhares de judeus morreram nos vagões lotados e sem suprimentos. Após menos de 10 dias, Lejbus, sentindo que não suportaria por muito tempo o serviço pesado de carregar pedras em Mathausen, se voluntariou como mecânico, mesmo sem nada saber da profissão, para ser levado ao campo de Melk, na Áustria. Lá, assim como em outros campos, haviam judeus de diversas nacionalidades, também alemães dissidentes, homossexuais, ciganos, russos e polacos.

Em dezembro do mesmo ano, Melk foi esvaziado devido a proximidade das tropas alemãs, e os prisioneiros forçados a caminhar até o campo de Ebensee, 50 ou 60 km distante, marcha que devido ao frio, a falta de alimentos e o esgotamento anterior, deixou milhares de mortos.

Para Lejbus, foi sua força psicológica que o manteve vivo. Em seis de maio de 1945 Ebensee foi libertado pelas tropas americanas. Lejbus pesava então entre 28 e 30 kg. Após a guerra, Lejbus voltou a Polônia, especificamente para Katovice, procurar a família, mas não para Dzialoszyce, com medo do antissemitismo local, especialmente após saber do pogrom em Kelce, cidade próxima. Por isso, Lejbus condena "os poloneses" tanto quanto "os alemães". [...]

Fonte: USC Shoah Foundation; Livro Sobre Viver. Constante na coleção Histórias-base, do Museu do Holocausto de Curitiba.

CUIDADOS COM O USO DE FILMES

O(a) docente pode também propor um segundo exercício, através dos documentários *Menino 23* (Belisário Franca) e *Holocausto Brasileiro* (Daniela Arbex e Armando Mendz), documentos 9 e 10, ambos lançados em 2016. Os estudantes podem decidir individualmente qual dos títulos desejam acompanhar para realizar uma atividade em grupos. Aqui recomendamos alguns procedimentos didáticos para este tipo de atividade, indicados pelo professor Marcos Napolitano (2003).

Antes de tudo, faz-se necessário uma sondagem sobre as oportunidades de acesso à internet e computadores pelos estudantes para que assim o(a) docente possa decidir o tipo de assistência a ser realizada: os filmes podem ser exibidos na sala de aula em horário escolar; assistidos em casa; ou, ainda, ter partes previamente selecionadas pelo(a) professor(a) para a exibição conjunta com a classe. Esta última é a melhor alternativa caso alguém não tenha condições de acompanhar em casa, mas nesse caso o(a) professor(a) deve preparar a classe, informando-a sobre os filmes, fornecendo as sinopses e contextualizando as cenas selecionadas.

Antes da exibição, porém, os alunos devem receber um roteiro de análise para estimular o debate desejado ao final da atividade e também para exercitar alguns preceitos básicos da leitura cinematográfica. Conforme orienta Napolitano (2003), o roteiro deve conter duas partes: uma de caráter mais informativo e outra com a intenção de "provocar o olhar", ou seja, realizar um direcionamento para a análise e debate crítico dos elementos e conteúdos audiovisuais.

Na primeira etapa, os estudantes podem ser instruídos a pesquisar mais informações sobre a FICHA técnica e o contexto histórico representado, bem como o contexto de produção das filmagens (entrevistas do diretor do filme ou notícias de divulgação na mídia, podem trazer algumas pistas sobre este último elemento, que deve ser debatido mais atentamente com o(a) professor(a) em sala). Já para a segunda parte, indicamos um quadro de questões prévias que podem ser utilizadas para a análise de ambos os documentários.

Recomendamos ainda o direcionamento de questões específicas para cada filme escolhido, que devem ser respondidas pelos estudantes após a exibição. Quando estas questões estiverem finalizadas, o(a) docente deve procurar promover o debate, convidando os alunos a exporem suas percepções sobre os filmes, levantando comparações sobre o desdobramento de cada narrativa e o modo como se articulam com os conteúdos já estudados. O(A) professor(a) também poderá incluir no debate a sua própria leitura dos filmes sugeridos, todavia, segundo assinala Napolitano (2003, p. 85), esta deve ser mais provocativa do que conclusiva.

Atividades

10. Questões gerais para ambos os filmes.

- Qual o tema do filme? Qual é a síntese da história contada pelo filme?

- Como a narrativa do documentário se articula com os conteúdos estudados na aula, em especial, com os conceitos de eugenia e intolerância? No filme, é possível identificar alguma categoria de sujeito "indesejável"? Explique.

- Houve algum elemento do filme que não tenha compreendido? Qual?

- Quais foram as cenas que mais lhe chamaram a atenção no filme assistido? Por qual motivo?

- Utilizando os fragmentos de histórias-base do Museu do Holocausto, discutidos no exercício anterior, é possível estabelecer uma relação entre a experiência do holocausto e o documentário escolhido para exibição? Justifique sua resposta.

11.Questões sobre o documentário *Menino 23: infâncias perdidas*.

11.1. O documentário *Menino 23*, adaptado a partir da pesquisa do historiador Sidney Aguilar, revela como o ideário nazifascista esteve presente no Brasil através do movimento conhecido como Integralismo, o qual tem como um dos seus principais expoentes o escritor e jornalista Plínio Salgado. Pesquise a respeito das principais convergências da Ação Integralista Brasileira com os movimentos fascistas europeus.

11.2. A descoberta de tijolos marcados com suásticas nazistas na fazenda da família Rocha Miranda supõe a adesão a certo imaginário social por meio do compartilhamento de ideologias, símbolos e mitos. Segundo o historiador José Murilo de Carvalho (2005), a ideologia se trata de um instrumento clássico de legitimação de novos regimes políticos, enquanto os símbolos e mitos constituem imagens e alegorias manipuladas para operar o extravasamento de visões políticas para as camadas populares, projetando nelas certos interesses, aspirações e medos coletivos. A partir do filme, procure debater em sala sobre quais interesses orientavam a ação da elite política e econômica do país neste período, destacando-se, em especial, a tentativa de conservar uma ordem branca hegemônica mesmo após o fim da escravidão.

11.3. Apenas negros e mulatos foram levados do orfanato no Rio de Janeiro para a fazenda Rocha Miranda, onde passaram a ser identificados por números e foram submetidos ao trabalho escravo. Aqui podemos estabelecer um paralelo da história local com a história do Holocausto: a seleção de uma categoria de indivíduos indesejáveis (negros e periféricos), a sistematização do controle social e a implantação do regime de exploração sob o trabalho forçado. Assim, da mesma forma que os prisioneiros dos campos de concentração, podemos dizer que os meninos

levados para a fazenda Rocha Miranda eram "coisificados", privados da condição de "sujeitos". Contudo, quando analisamos a experiência brasileira podemos verificar certas especificidades. A vulnerabilidade dos negros no país ainda hoje é presente, sendo marcada por uma herança do passado escravista e pelo longo desamparo social do Estado, vigente por décadas após a abolição. Relacione este aspecto com a citação de Aimé Césaire, discutida no início deste roteiro didático.

11.4. A memória sobre os acontecimentos ocorridos na fazenda da família Rocha Miranda é narrada no documentário por meio do relato de dois sobreviventes, Aloísio Silva (o "Menino 23") e Argemiro Santos, além do depoimento da família de José Alves de Almeida (o "Dois"). Contraponha os discursos apresentados no filme, observando como os diferentes relatos se aproximam ou se distanciam.

12. Questões sobre o documentário *Holocausto Brasileiro*.

12.1. O documentário Holocausto Brasileiro, adaptado de livro homônimo da jornalista Daniela Arbex, expõe a condição degradante à qual eram submetidos os pacientes do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena (CHPB), em Minas Gerais, durante as décadas de 1930 a 1980. Após a exibição do filme, discuta qual relação o título estabelece entre esta experiência de Barbacena com o Holocausto.

12.2. O discurso médico-legal do início do século XX se articulava intimamente com os ideais eugênicos e higienistas do período, estando a insanidade e a criminalidade atreladas aos indivíduos tidos como socialmente "não aptos" ou "degenerados". O documentário não apro-

funda quais categorias estavam sujeitas ao enquadramento psiquiátrico em Barbacena, mas faz menção de como a população negra constituía a grande maioria dos internos, assim como também se faziam presentes alcoólatras e indigentes, sem ocupação formal. Discuta por quais motivos estes indivíduos estavam mais vulneráveis ao confinamento e a função que estes espaços assumiram na sociedade da época. Em seguida, relacione este último aspecto com a expressão extraída do documentário: "o doente não tinha voz".

12.3. Conforme discutido a respeito da adoção de teorias raciais no Brasil, o cientificismo positivista atuou na regulação de comportamentos e condutas sociais. No contexto representado pelo documentário, os tratamentos psiquiátricos adotavam tratamentos de choque como "terapia" para reverter condições consideradas degeneradas. Contudo, o cotidiano relatado pelos entrevistados do documentário revela que essa prática era exercida sobretudo como "punição" ao comportamento desviante da norma, para indivíduos considerados socialmente indesejáveis. A homossexualidade, por exemplo, foi durante muito tratada como uma patologia, inclusive para a Organização Mundial da Saúde, "tratada" pelos mesmos métodos de tortura com eletrochoques. Reflita sobre essas questões e discuta o papel do cientificismo na manutenção da intolerância.

12.4. O gênero documentário geralmente se utiliza de meios específicos para atribuir um tom mais fidedigno à narrativa, embora este não seja o seu objetivo final enquanto obra cinematográfica. Nesse sentido, o uso de imagens documentais, por exemplo, pode cumprir a função de marcar historicidade à trama. Analise as imagens a seguir [Documentos 9 e 10], que constituem o primeiro registro fotográfico tornado público do Hospital Psiquiátrico de Barbacena, realizado pelo fotógrafo Luiz Alfredo para a Revista O Cruzeiro em 1961. Reproduzidas no documentário de Daniela Arbex, o que estas fotografias revelam sobre a "desumanização institucionalizada" dos internos? O cenário das imagens, que traz uma perspectiva de corpos esquecidos, pode ser comparado de algum modo a um campo de concentração nazista? Justifique sua resposta.

Documento 9 - Pacientes internados no Hospital Psiquiátrico de Barbacena, sob o pátio.

Fonte: Imagem extraída do documentário *Holocausto Brasileiro*, dirigido por Armando Mendz e Daniela Arbex, 2016. Reprodução de acervo do fotógrafo Luiz Alfredo para a Revista *O Cruzeiro,* em 1961.

Documento 10 - Internos acamados no Hospital Psiquiátrico de Barbacena.

Fonte: Imagem extraída do documentário *Holocausto Brasileiro*, dirigido por Armando Mendz e Daniela Arbex, 2016. Reprodução de acervo do fotógrafo Luiz Alfredo para a Revista *O Cruzeiro,* em 1961.

CINE DEBATE - DISCUSSÃO COMPLEMENTAR

Documentário *Parágrafo 175* (Rob Epstein e Jeffrey Friedman, 2000).

Este documentário tem por objetivo abordar histórias de sujeitos perseguidos durante o regime nazista a partir do Parágrafo 175, item que condenava a homossexualidade, especialmente masculina, no Código Penal Alemão de 1871.

De acordo com o filme, estima-se que entre 1933 e 1945, 100.000 homens foram presos devido a este instrumento legal, sendo alguns enviados para os campos de concentração. Deste número, apenas 4.000 sobreviveram. No momento da realização do documentário, no ano 2000, restavam vivos menos de dez destes sobreviventes, dentre os quais cinco aceitaram conceder seus depoimentos sobre o período (além de Annette Eick, uma escritora e poeta lésbica judia). Os relatos são de Albrecht Becker, Gad Beck, Heinz Dörmer, Heinz F. e Pierre Seel.

O documentário também aponta que a condenação à homossexualidade no estatuto legal alemão continuou, mesmo por décadas depois da queda do Terceiro *Reich*, adotando-se uma versão do Parágrafo 175 até o ano de 1968 na Alemanha Oriental e outra até 1969 na Alemanha Ocidental. No final do século XX ainda não havia o reconhecimento oficial de que estes sujeitos haviam sido vítimas do regime nazista.

Atividades

13. A permanência da intolerância contra os homossexuais após a queda do Terceiro Reich alemão revela que estes ainda representavam uma categoria de indivíduos "indesejáveis", mesmo sem a presença de um Estado totalitário. Reflita sobre este aspecto.

14. O não reconhecimento dos indivíduos presos sobre o regime nazista como vítimas das atrocidades do período, caracteriza uma memória em disputa. Logo, podemos perceber como a relação oficial com o passado também pressupõe jogos de interesse, poder e exclusão. Reflita sobre os motivos pelos quais o silenciamento dos indivíduos homossexuais enquanto vítimas do nazismo poderia interessar à civilização ocidental.

15. Apesar da questão étnica-racial ser o elemento central na problematização da eugenia, talvez possamos interpretar este conceito em conexão a múltiplos outros fatores que se articulam na manutenção de uma mesma ordem hegemônica masculina, branca, cisheteronormativa e ocidental. Levando isso em consideração, podemos dizer que a longa vigência do Parágrafo 175 reflete a expectativa de um modelo de sujeito - homem - *ideal*, com uma sexualidade controlada? Isso caracterizaria então uma forma de intolerância de longa duração? Justifique sua resposta.

16. Relacione a última questão com as reportagens a seguir [Documentos 11 a 13], extraídas dos jornais Diário do Paraná (1955), Diário da Tarde (1964) e Correio de Notícias (1985), respectivamente. Em seguida, procure identificar informações sobre cada um desses veículos da imprensa — especialmente os setores sociais que representavam — e contextualizar a época de cada recorte, sem perder de vista a permanência do discurso contra "sexualidades desviantes".

Observação sobre o Documento 11: perceber aqui como o discurso contra a homossexualidade está atrelado ao higienismo. A manchete, em letras garrafais, "isto está errado", em sintonia com o tamanho assumi-

do pela imagem que identifica um homem trajado de Carmem Miranda — símbolo marcante para o orgulho gay nas décadas de 1940 e 1950, segundo o historiador James N. Green (2019) — revela um contraste bastante evidente com o texto da notícia. Este, através de uma fonte consideravelmente menor, esconde a crítica ao homoerotismo sobre o viés sanitarista, mas o positivismo higienista contrário às sexualidades não normativas é destacado em sua última frase: "Positivamente, isto está errado!".

Documento 11 - Reportagem do Diário do Paraná "Isto está errado" (1955).

ISTO ESTÁ ERRADO

Bibocas como esta, infestam o centro e os bairros da cidade, com tendencias de se proliferarem, de dia para dia. O que o clichê estampa casta para comprovar a falta de higiene e o mau aspecto dos locais em fóco. Os detritos depositados em caixas de madeira constituem atrativo sem par para moscas e outros insetos propagadores de infecções. Devem, sem duvida, o poder municipal competente e a Secretaria de Saúde, através dos Comandos Sanitarios (?) negar licença e impedir o funcionamento desses botequins que atentam clamorosamente contra os mais primitivos principios de higiene e sanitarismo.
Positivamente, isto está errado!

"Bibocas como esta, infestam o centro e os bairros da cidade, com tendências de proliferarem, de dia para dia. O que o clichê estampa casta para comprovar a falta higiene e o mau aspecto dos locais em foco. Os detritos depositados em caixas de madeira constituem atrativo sem par para moscas e outros insetos propagadores de infecções. Devem, sem dúvida, o poder municipal competente e a Secretaria de Saúde, através dos Comandos Sanitários (?) negar licença e impedir o funcionamento desses botequins que atentam clamorosamente contra os mais primitivos princípios de higiene e sanitarismo. Positivamente, isto está errado!"

Fonte: ISTO está errado. *Diário do Paraná*, Curitiba, 12 abr. 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/761672/5370>. Acesso em: set. 2021.

Documento 12 - Reportagem do Diário da Tarde "'Blitz' da Costumes prende dois homossexuais: Campanha" (1964).

«Blitz» Da Costumes Prende Dois Homossexuais: Campanha

Governador inaugurará obras em Ponta Grossa

CURSO SOBRE ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Fonte: "BLITZ" da Costumes Prende Dois Homossexuais: Campanha. *Diário da Tarde*, Curitiba, 12 set. 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/800074/106343>. Acesso em: set. 2021.

Documento 13 - Reportagem do Correio de Notícias "'Blitz' contra travestis" (1985).

Polícia

"Blitz" contra travestis

Face os apelos da Cúria Metropolitana e de moradores próximos da Praça João Cândido (a Praça do Operário), uma das áreas históricas de Curitiba, a Delegacia de Costumes com o apoio do Centro de Operações Policiais Especiais (Cope), e do 3º Distrito, realizou na noite de ontem uma operação cognominada "Caça aos Travestis". Além da Praça João Cândido vários outros locais foram vasculhados pela polícia. Mais de 12 travestis acabaram sendo detidos. Mas mundanas e jovens que não portavam documentos de identificação também foram custodiadas.

Durante a operação um homossexual, dirigindo um Brasília, acabou ludibriando os policiais. Conduzindo o carro em alta velocidade conseguiu fugir. Ao contrário do que acontecia anos atrás, os agentes não utilizaram armas de fogo. Tinham nas mãos somente cacetetes. A operação teve início às 21 horas, tendo inúmeros veículos da polícia cercado primeiramente a Praça João Cândido.

Mas no local encontraram poucos travestis. Logo depois, bares próximos do Passeio Público acabaram recebendo a visita dos policiais. Mundanas (em número de 35) foram detidas e levadas em seguida para a especializada de Costumes. A operação terminou somente na madrugada e os números da 'blitz' somente serão conhecidos hoje (oficialmente).

Fonte: BLITZ contra travestis. *Correio de Notícias*, Curitiba, 21 jun. 1985. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/325538_01/6690>. Acesso em: set. 2021.

TEXTO DE APOIO - DIREITOS HUMANOS PARA QUAL HUMANIDADE?

Diante dos horrores cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, a noção de Direitos Humanos alcança um papel preponderante nas discussões do pós-guerra. Um dos resultados deste processo foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que procura delinear os direitos básicos e inalienáveis de toda a humanidade, adotado pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Mas afinal o que são os Direitos Humanos? Toda humanidade se encontra preservada nesta noção? O que os estudantes pensam a respeito de sua aplicação atual? Essas questões devem abrir o último tópico didático pretendido por este roteiro.

Primeiramente, o(a) docente deve destacar como o desenvolvimento da teoria dos direitos humanos é geralmente atrelado à tradição política e filosófica do cânone ocidental moderno, baseada na essência universal do homem, por meio do atributo da racionalidade. Segundo Fernanda Frizzo Bragato (2014), a gênese dos direitos humanos é compreendida de forma linear através da reivindicação do parlamentarismo inglês, da Revolução Francesa sob a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1789) e da Independência Americana com a Declaração da Virgínia (1776). Estes dispositivos tornaram inatos e invioláveis o direito à vida, à liberdade e à propriedade, articulando-se com a noção de sujeito racional e com a viabilização de um projeto liberal-burguês de sociedade (BRAGATO, 2014, p. 209).

Logo, uma das principais observações que podemos realizar a partir da noção de direitos humanos é que a atribuição da dignidade humana foi — e talvez ainda seja — excludente. Neste breve histórico, os direitos humanos não eram concedidos em tom de igualdade, mas se assegurava a humanidade de uma certa camada de indivíduos capazes de representar o ideal racional e burguês. Ainda segundo Bragato,

> Devido ao seu caráter eurocêntrico, o discurso dominante dos direitos humanos é localizado e parcial. Ele concebe os direitos

> humanos como um fenômeno ligado a sociedades metropolitanas e ignora a trajetória constitutiva nos espaços invisíveis da humanidade. Por outro lado, a gênese europeia dos direitos humanos é um conceito-chave para consolidar o imaginário segundo o qual o Ocidente é o *locus* legítimo de enunciação e de produção de conhecimento válido e legítimo. Isso porque reforça a ideia de que apenas o Ocidente possui as condições para o estabelecimento destes direitos e que, quando o resto da humanidade alcançar o mesmo estágio, estará apta a gozar dos mesmos direitos, o que está no cerne do projeto homogeneizante de negação da diversidade cultural (BRAGATTO, 2014, p. 218).

Sendo assim, a enunciação do Ocidente como ponto de referência para o estabelecimento e salvaguarda legítima dos Direitos Humanos por si só se mostra paradoxal. Após o fim da Segunda Guerra Mundial ficara evidente que a Europa já não poderia ocupar este lugar de portadora dos direitos universais da humanidade, pois a memória traumática do Holocausto escancarava a aptidão do continente para realizar uma das maiores atrocidades já vistas pelo homem. Contudo, a cegueira habitual do discurso eurocêntrico centraliza essa mesma experiência do Holocausto em lugar de "sofrimento superior". Hannah Arendt, por exemplo, uma das maiores teóricas sobre o tema, no livro *Origens do Totalitarismo* mostra uma certa relutância em comparar o trauma deste evento com a instituição da escravidão. Para Arendt, o holocausto seria um pesadelo incomparável na história da humanidade porque os prisioneiros dos campos de concentração eram tornados completamente supérfluos. A escravidão, por outro lado, se distanciaria desta experiência, na concepção da autora, porque os escravizados africanos ainda resguardavam uma valorização monetária. Independentemente desta concepção eurocentrada, fato é que

> As brutalidades e os horrores do colonialismo, representados nas figuras do genocídio indígena, da escravidão africana, do saque das riquezas dos continentes colonizados e, especialmente, da ideologia do racismo e da intolerância, reproduzida no século XX dentro da própria Europa e responsável por duas guerras de dimensões globais, descortinam a realidade de que a concepção geohistórica dominante dos direitos humanos é uma contradição em si mesma (BRAGATO, 2014, p. 219).

Ainda que a importância do aparato jurídico concernente aos Direitos Humanos não deva ser relativizada, é interessante questionar quais indivíduos são mais facilmente amparados por este sistema e se o mesmo, ainda hoje, reproduz escalas de hierarquias e exclusões. Historicamente os direitos humanos encarnaram a figura do europeu, branco, do sexo masculino, cristão, conservador, heterossexual e proprietário. Resta saber se na atualidade os grupos minoritários, que sofrem condições degradantes contra a própria existência, encontram respaldo neste instrumento legal.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FINAL - INTOLERÂNCIAS (RE)ATUALIZADAS

Articulando os conteúdos estudados ao longo deste roteiro, os estudantes deverão realizar uma apresentação procurando responder o que entendem por intolerância e como analisam a permanência dela na contemporaneidade, especialmente a partir da sociedade brasileira. Para tanto, devem destacar grupos vulnerabilizados a partir da pesquisa de recortes jornalísticos e identificar como estes *sujeitos* [considerados] *indesejáveis* se conectam ou não com a história dos regimes totalitários, com referência ao que foi o Holocausto — a sistematização do extermínio daqueles que se distanciavam do modelo homogeneizante pretendido pelo Estado, com a cidadania negada. Por fim, devem problematizar a aplicação prática da noção de Direitos Humanos na proteção social destes indivíduos, seja de ordem política, econômica ou cultural.

A intervenção docente se faz necessária, porém, para apresentar o conceito de interseccionalidade ao longo do exercício, o qual revela como múltiplos marcadores sociais de identidade podem ser relacionados a um sistema mais amplo de opressão e discriminação. Dessa forma, categorias como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, casta, idade e geolocalização devem ser observadas de forma conectada, quando pretendemos analisar a construção de hierarquias e exclusões na sociedade, bem como a incitação aos ressentimentos e manifestações de

ódios. A seguir, destacamos algumas reportagens que podem servir de fomento ao debate crítico pretendido ao final da exposição, mas salientamos que o escopo destes recortes deve ser ampliado a partir da pesquisa dos próprios estudantes.

1. Notícia. ÍNDIO é queimado por estudantes no DF. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 abr. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff210401.htm> Acesso em: set. 2021.

2. Notícia. GALDINO Pataxó: O que aconteceu com os jovens que incendiaram indígena que dormia na rua. *O Globo*, Rio de Janeiro, 02 de set. 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/foi-so-uma-brincadeira-o-assassinato-de-galdino-pataxo-queimado-vivo-enquanto-dormia-na-rua.html>. Acesso em: set. 2021.

3. Notícia. HÁ TRÊS ANOS, Dandara dos Santos era torturada e morta em rua de Fortaleza. *O Povo*, Fortaleza, 15 fev. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/02/15/ha-tres-anos--dandara-dos-santos-era-torturada-e-morta-em-rua-de-fortaleza.html>. Acesso em: set. 2021.

4. Notícia. MORRE Roberta Nascimento, mulher Trans que foi queimada viva por adolescente no Centro de Recife. *Notícia Preta*, s/l, 09 jul. 2021. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/morre-roberta-nascimento-mulher-trans-que-foi-queimada-viva-por-adolescente-no-centro-de-recife/>. Acesso em: set. 2021.

5. Notícia. HOMEM negro é espancado e morto em supermercado Carrefour em Porto Alegre. *G1*, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-e-morto-em-supermercado-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: set. 2021.

6. Notícia. MARIELLE Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras. *El País*, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/politica/1521080376_531337.html>. Acesso em: set. 2021.

7. Notícia. EXU CORONA e terreiro queimado escancaram intolerância religiosa na pandemia. *Folha de S. Paulo*, 4 nov. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/exu-corona-e-terreiro-queimado-escancaram-intolerancia-religiosa-na-pandemia.shtml>. Acesso em: set. 2021.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Sandra de Almada Mota. Memória e esquecimento: uma relação indissociável nos relatos de mulheres que sobreviveram ao maior genocídio do século XX, o Holocausto. *Conexões Ci.,* Vol. 13, n° 1, p. 87-98, 2018. Disponível em https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/conexaociencia/article/view/767.

ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas. *Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio*, 1948. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/99247/Convencao_para_a_prevencao_e_repressao_do_crime_de_genoc.pdf>. Acesso em: 05 out. de 2022.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos* - Eletrônica, Vol. 19, n. 1 - jan-abr 2014., pp. 201-230. Disponível em https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

GREEN, James N. *Além do carnaval*: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MAZOWER, Mark. "Impérios, nações e minorias". In. _____. *O Continente Sombrio*: a Europa no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. pp. 52-85.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da "burdening history": desafios para a educação histórica. *Caicó*, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484-492, jul./dez. 2018. Disponível em https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios do tempo presente. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, mai-ago, 2016. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192.

VEZNEYAN, Sérgio. *Genocídios no século XX*: uma leitura sistêmica de causas e consequências. v. 1. 2009. 342f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-16122009-082827/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2021.

7

RESISTÊNCIA CULTURAL E MEMÓRIA: A MÚSICA JUDAICA DURANTE O HOLOCAUSTO

Autor principal: Gustavo Muhlstedet Carrico
Orientadora: Nadia G. Gonçalves

OBJETIVO

Discutir o conceito de memória e sua importância na História de momentos traumáticos, bem como a relevância da construção de uma resistência, dando foco à vertente cultural.

ANO OU SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Este roteiro didático visa apresentar fontes alternativas às tradicionais para se compreender a História do Holocausto. Isso partindo da premissa da incapacidade racional de se expressar, de fato, o que foi e como se deu tal crime. Para tanto utilizará a música em duas esferas: na construção e permanência da Memória e refletindo sobre como a arte e/ou a cultura também configuram um ato heroico de resistência (NAPOLITANO, 2020).

Serão apresentadas as imagens e documentos selecionados, e em seguida, se provocará os alunos para que identifiquem e descrevam os eventos, e apontem eventuais relações e semelhanças entre estes fatos e momentos históricos.

Documento 1 - A Itália e a Abissínia (1936).

Lai, lai, lai, rai, rai, lai, lai, lai, rai, rai
Lai, lai, lai, rai, rai, lai, lai, lai, rai, rai..

falado:
("-Não é essa a moda, Alvarenga!
-Ué! Então qual é, Ranchinho?
-É aquela que nóis inventemo
com o Capitão Furtado
-Han! Intália e Abissínia?
-É essa mesmo!
-Bão, então sapeca")

A Intália e Abissínia já
tão dando o que falar
Pelo jeito que eu tô vendo
isso vai acabá már
Inda hoje ove um fécha lá
no fundo do quintár
A Bastiana com o seu Bepe
já chegaram a se unhar

Bastiana virou e disse, eu
sou neta de africano
Pra defender minha gente já
comprei uma dois cano
Seu Bepe ficou furioso deu
um berro de intaliano
Mazia, porca miséria e de
Intália porco cano

Bastiana que não é sopa
também já soltou a tropa
Deu um murro num intaliano
e depois um vidjopa
Deu um tapa no seu Bepe que
estalou que nem pipoca
E acabou desafiando a
Intália e toda Oropa

Quando foi daí a poco foi
que a coisa ficou feia
Seu Bepe tava roncando com
a boca beijando a areia
Bastiana berrava arto tali
i guali uma sereia
Seu Bepe foi pra assistência
e a Bastiana pra cadeia

Na minha própria opinião
o meior que a gente faz
É acabá com a brigaiada
e vorta a viver em paz
Dá ordem pra sordadesca
vortá tudo pra trás
Cada quar vai pra sua casa e
não se briga nunca mais

Fonte: FURTADO, Capitão. ALVARENGA, RANCHINHO. *A Itália e a Abissínia*, 1936. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2XFTeUknBA>.

Documento 2 - A História de um Soldado (1953).

Tendo o soldado perdido a parada (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o aspeçada (bis) O aspeçada que é homem do diabo (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o seu cabo (bis) O seu cabo que é homem do momento (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o sargento (bis) O sargento que é homem renitente (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o tenente (bis) O tenente que é homem valentão (bis) Pegou logo na pena e escreveu pro capitão (bis) O capitão do Estado-Maior (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o major (bis)	O major que é amargo como fér (bis) Pegou logo na pena e escreveu pro coronér (bis) O coronér que é homem geniár (bis) Pegou logo na pena e escreveu pro generár (bis) O generár que é homem sem iguar O generár que é homem de tino Pegou logo na pena e escreveu pro marechar (bis) O marechar que não gosta de embrulho (bis) Pegou logo na pena e escreveu para o Getúlio (bis) O Getúlio que é homem ativo (bis) Pegou na papelada e mandou para o arquivo (bis)

Fonte: ALVARENGA, A História de um Soldado**.** In. *Raízes Sertanejas*, 2004. Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/alvarenga-ranchinho/historia-de-um-soldado/>.

Documento 3 – Capa da Edição Número 1 da HQ Capitão América, março de 1941.

Fonte: Disponível em <https://www.marvel.com/comics/issue/7849/captain_america_comics_1941_1>.

Documento 4 – Grupo de prisioneiros é levado ao crematório de Auschwitz, onde todos seriam assassinados.

Fonte: Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1945-liberta%C3%A7%C3%A3o-do-campo-de-concentra%C3%A7%C3%A3o-auschwitz-birkenau/a-1465691>.

**Documento 5 – Entrada do campo de Auschwitz.
Onde lê-se: 'O trabalho liberta'.**

Fonte: Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/
arbeit-macht-frei-o-trabalho-liberta-colega/>.

Documento 6 – Bella Ciao.

Esta manhã, eu acordei Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! Esta manhã, eu acordei E encontrei um invasor Oh, membro da Resistência, leve-me embora Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! Oh, membro da Resistência, leve-me embora Porque sinto que vou morrer E se eu morrer como um membro da Resistência Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! E se eu morrer como um membro da Resistência Você deve me enterrar	E me enterre no alto das montanhas Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! E me enterre no alto das montanhas Sob a sombra de uma bela flor E as pessoas que passarem Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! E as pessoas que passarem Me dirão: Que bela flor! E essa será a flor da Resistência Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus! E essa será a flor da Resistência Daquele que morreu pela liberdade E essa será a flor da Resistência Daquele que morreu pela liberdade

Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V9sXDNMvZjA>. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/la-casa-de-papel/bella-ciao-traducao.html>. Versão em português disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TSXRZ60QXJY>.

Documento 7 – Ameaças de neonazistas a vereadoras negras e trans alarmam e expõem avanço do extremismo no Brasil.

El País

Ameaças de neonazistas a vereadoras negras e trans alarmam e expõem avanço do extremismo no Brasil

Ameaças de neonazistas a vereadoras negras e trans alarmam e expõem avanço do extremismo no Brasil. Ataques contra vereadoras de várias cidades...

10 de jan. de 2021

Fonte: Matéria disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-10/ameacas-de-neonazistas-a-vereadoras-negras-e-trans-alarmam-e-expoem-avanco-do-extremismo-no-brasil.html.

Atividades

1. A ação Nazifascista na Alemanha (1933-1945) criou a noção do inimigo da nação, ou seja, a personificação das falhas e males de uma nação em um grupo ou etnia que agiria de maneira contrária ao interesse geral. De certa forma, criou um bode expiatório, a quem pudesse ser atribuída toda a responsabilidade dos problemas nacionais, passando a perseguir minorias que considerava inferiores - além dos judeus, foram considerados inimigos os ciganos, negros, comunistas, Testemunhas de Jeová e também os homossexuais e pessoas com deficiência por constituírem uma "impureza genética". Porém, além da perseguição, prisão e extermínio desses grupos, os nazistas, em especial nos campos de concentração, tentavam sobretudo desumanizar essas pessoas. Nesse contexto:

1.1. Leia como o seu livro didático[1] explica a ascensão do Partido Nazista e como ele aborda os crimes cometidos pelo partido contra as minorias perseguidas.

1 Também é possível utilizar como material auxiliar o episódio 20 do podcast "História FM", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zRdzOFtYKDo&t=464s> ; Sobre a ascensão do partido nazista pode-se utilizar o vídeo" Hitler chegou ao poder de forma democrática?" do historiador Filipe Figueiredo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=91Jo_mC0NQQ>.

Como exemplo, podemos trazer o livro de História do terceiro ano do Projeto Múltiplo (DORIGO *et al.*, 2019), usado em redes de ensino privado, que cita os crimes de guerra nazistas em 3 parágrafos espalhados entre os capítulos 33 e 35, referentes à ascensão do Nazifascismo e o da Segunda Guerra. Sendo em suma, breves menções aos campos de concentração e de extermínio construídos pelos alemães, citando as vítimas judias e os opositores de esquerda. Trazendo números e evidenciando alguns métodos como a câmera de gás e os crematórios. Para além disso, há um quadro informativo discutindo a improbabilidade de que os civis não soubessem, ou sequer imaginassem, o que era feito com os prisioneiros naqueles campos. A abordagem acaba sendo superficial, demonstrando uma falha na capacidade do material de dar um sentido real à profundidade e ao significado daquele processo histórico. É interessante notar também a completa ausência de menções à resistência de qualquer tipo a esses regimes, sendo a luta antifascista relacionada quase que exclusivamente ao esforço de guerra "institucional" dos Aliados. Por outro lado, ao se observar o material didático utilizado pelo Governo do Estado do Paraná, intitulado 'História Passado e Presente' (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018), 3º ano, demonstra uma preocupação maior com as resistências, tendo esta com um dos objetivos do capítulo referente ao desenrolar da Segunda Guerra Mundial, a saber o capítulo 5. O tema é abordado em dois boxes, um falando de resistência armada e outro que, apesar de não chamá-la pelo nome de resistência, fala do apoio mútuo e das ações realizadas pela população civil. Discute também o Holocausto, mas apenas em um box, tratando do assunto de maneira quantitativa e factual, ainda que indique o filme *O Diário de Anne Frank* como repertório para a discussão acerca do da Shoá, mostrando certa inclinação para o trato subjetivo e de memória do fato.

1.2. Leia o poema no documento 8. O autor, Primo Levi, foi um químico judeu italiano, nascido em 1919, em Turim. Em 1943 ele se juntou a resistência armada no Piedmonte, mas foi capturado meses depois pela milícia fascista. Se revelou judeu, temendo o fuzilamento, e foi deportado para Auschwitz em fevereiro de 1944. Dos 650 prisioneiros que chegaram neste campo no mesmo trem que Levi, sobreviveram apenas

ele e mais quatro. Posteriormente à Guerra, se tornando escritor, Levi escreve suas memórias sobre os onze meses que passou em Auschwitz, como forma de lidar com o fardo de suas lembranças. No entanto, nenhuma editora queria publicar sua obra, se passando mais de uma década até que seu trabalho fosse propriamente publicado e reconhecido.

A partir da reflexão sobre o poema, o que você entende por Memória Histórica? Qual a importância você crê que a memória tem para a compreensão deste período?

> Aqui se busca a noção da memória que, mesmo diferente, se aproxima da História na forma de um processo de experiência individual e coletiva de temporalidade, relacionando o passado, mas sempre em função das inquietações e perguntas do tempo presente. A relação da história com a memória se dá numa disputa constante daquilo que é lembrado e daquilo que é esquecido, estando aí sua importância social (DOS SANTOS, 2017).

1.3. "O que não pode ser falado também não pode ter descanso. E quando isso acontece, as feridas continuam a sangrar de geração em geração" (BETTELHEIM *apud* LERNER, 2017, p. 17). Considerando essa frase de um sobrevivente dos campos de Dachau e Buchenwald, e as reflexões feitas em sala, como você acha que se pode transmitir essa memória, uma vez que as palavras muitas vezes se tornam insuficientes?

Documento 8 – Poema de Primo Levi, intitulado "É isto um homem?".

Vocês que vivem seguros
Em suas cálidas casas,
Vocês que voltando à noite,
Encontram comida quente e rostos amigos,
Pensem bem se isso é um homem.
Que trabalha no meio do barro,
Que não conhece a paz,
Que luta por um pedaço de pão,
Que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome,
Sem mais força para lembrar,
Vazios os olhos, frio o ventre,
Como um sapo no inverno.
Pensem que isto aconteceu:
Eu lhes mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
Estando em casa, estando na rua,
Ao deitar, ao levantar;
Repitam-nas a seus filhos.
Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
A doença os torne inválidos,
Os seus filhos virem o rosto para não vê-los.

Fonte: LEVI, 1998 (*apud* LERNER, 2017, p. 25)

2. O professor distribui os documentos 9 a 15. Podendo trabalhar as músicas individualmente ou agrupadas, se possível reproduzir o áudio, quando disponível.

2.1. Identifique:

- Ritmos das músicas;
- Temas.

2.2. Pensando sobre as respostas das atividades 1.2. e 1.3., como essas músicas podem ajudar na compreensão do Holocausto?

2.3. Dessa forma, é possível considerá-las como fontes históricas? Por quê?

Documento 9 – Canção de ninar para o meu pequeno filho no Crematório (1942) - Aaron Libeskind, Aleksander Kulisiewicz.

Crematório negro e silencioso.
Portões do inferno, corpos empilhados até o alto
Eu me arrasto através desses corpos escorregadios
Enquanto o sol sorri no céu.
Cá está ele deitado, meu único pequeno menino
Minúsculas linhas pressionam sua boca
Como posso jogá-lo dentro das chamas?
Com seus cabelos brilhantes cor de ouro
Lulay, Lulay, meu pequeno
Lulay, Lulay, filho único
Lulay, Lulay, meu próprio filho
Você, sol, está espreitando em silêncio
Enquanto sorri e brilha sobre nós
Veja como se destrói o meu bebê
Nas frias paredes de pedra.
Agora pequenos olhos olham calmamente para o céu
Lágrimas geladas, eu o ouço chorando
Oh, meu menino, seu sangue está em todo lugar
Três anos apenas… seu cabelo louro
Lulay - meu pequeno
Lulay - filho único
Lulay - meu próprio filho

Fonte: Lerner (2017, p. 192).

Documento 10 – O tango de Auschwitz - Margit Bachner.

Nós temos tangos, fox e melodias
Cantávamos e dançávamos antes da guerra
Essas doces canções, melodiosas e cheias de saudade
Que embalavam nossas cabeças com amor.
E agora, em tempos de guerra, ninguém cria canções
Acerca daqueles anos juvenis na cidade
Cante, oh menina, uma outra canção
Sobre dias e noites nos campos por detrás dos arames.
Nosso tango-escravo sob o chicote do algoz
Oh nosso tango-escravo do campo de Auschwitz
Lanças de aço dos animais-sentinelas
Oh, clama pela liberdade e o tempo livre
O negro logo pegará seu bandolim
E logo começará a emitir sua canção aqui,
E o inglês e o francês cantam uma melodia,
Assim, um trio nascerá da tristeza.
E também o polonês pegara sua flauta
E o mundo saberá como se sente
A música vai acender os corações
Dos que anseiam pela liberdade perdida

Fonte: Lerner (2017, p. 178). Disponível versão em inglês e alemão em < https://www.youtube.com/watch?v=ABeo7gHPoDo >.

Documento 11 – Judeu, o *partisan* (1943) - Schemerke Kaczeringinski.

Das paredes da prisão do gueto
Nas florestas livres,
Em vez de correntes em nossas mãos
Eu seguro uma nova arma
Durante os exercícios, meu amigo,
/:Erga pescoço e ombros,
Com armas, não é de hoje
Que cresci robusto.:/
Em números somos poucos,
Valentia temos de milhões,
Destruímos vales e colinas
Pontes, trens das tropas.
O fascista vai tremer,
Não se sabe de onde ou quando
Tempestades surgirão do fundo da terra,
[..]
A palavra "vingança" tem um sentido
Quando escrita com sangue
Antes do anoitecer abençoado
Conduziremos as batalhas
/:Não, nós seremos
O último dos moicanos
A noite trará - o amanhecer
O judeu - o *partisan* :/

Fonte: Lerner (2017, p. 129). Disponível em <https://holocaustmusic.ort.org/places/ghettos/vilna/yid-du-partizaner/>.

Documento 12 – Os soldados do pântano (1933)
- Johann Esser, Wolfgan Langhoff.

Até onde os olhos alcançam Pântanos e terra ao nosso redor Nem um pio de pássaro nos entretém Galhos gélidos e curvados Nós somos os soldados dos pântanos E marchamos com as pás para o pântano (2x) Aqui nesta desolada área Foi construído o campo Onde nos afastamos de todas as alegrias Escondidos atrás de arames farpados REFRÃO Pela manhã arrastam- se as colunas Para no pântano trabalhar Escavando sob o sol abrasador Mas nosso pensamento está em nosso lar REFRÃO	Todos anseiam voltar para o lar Para os pais, esposa e filhos Os peitos suspiram Por que aqui estamos prisioneiros REFRÃO Para cima e para baixo os guardas caminham Ninguém, ninguém pode passar Escapar custaria nossa vida Quatro cercas cercam o castelo REFRÃO Nós não podemos nos queixar O inverno não será para sempre Um dia diremos felizes Lar você será meu outra vez E então os soldados do pântano Não terão mais as pás no pântano E então os soldados do pântano Não mais estarão com as pás no pântano

Fonte: Lerner (2017, p. 44). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aEDBkK_BthA>.

Documento 13 – Rifkele do sábado (1943) - Peysach Kaplan.

Rifkele do sábado
Trabalho na fábrica
Vira um fio em meada,
Trança um barbante.
Oh, a escuridão do gueto,
Já se prolonga demais,
Seu coração tão deprimido
Causa-lhe tanta saudade.
Seu querido Herselhele
Foi embora, não está.
Desde aquele sábado,
Desde aquela hora.
Rifkele está entristecida,
Lamenta-se dia e noite,
Gira a roda na máquina,
Sentada e pensando:
Onde está, meu amado,
Ainda vive onde?
Se no campo de concentração
Trabalha pesado sem descanso.
Oh como está escuro para ele lá,
Para mim, aqui é amargo.
Desde aquele shabat,
Desde aquela hora.

Fonte: Lerner (2017, p. 66).

Documento 14 – Os Dez Irmãos (1940) - Martin Rosenberg.

Nós éramos dez irmãos
Nós comerciávamos com vinho
Um de nós morreu,
E ficamos nove.
Yidl com seu violino
Moishe com seu contrabaixo
/:Toque-nos uma canção
Estão nos levando para o gás:/
Eu sou o único irmão que sobrou
Com quem eu vou chorar?
Os outros foram mortos
Lembram-se de seus nomes?
Yidl com seu violino
Moishe com seu contrabaixo
/:Toque-nos uma canção
Estão nos levando para o gás:/
Dez irmãos nós éramos
Não fizemos mal a ninguém

Fonte: Lerner (2017, p. 161). Disponível no idioma original em <https://www.youtube.com/watch?v=v9oWCJAKOeQ>.

Documento 15 – Silêncio, a noite está estrelada - Hirsh Glick.

Silêncio, a noite está estrelada
E o frio queima com força.
Você se lembra como eu te ensinava
A segurar uma arma na mão?
Uma menina, um casaco de pele e uma boina
Segurando uma pistola na mão
Uma menina com uma pele aveludada
Enfrenta uma coluna de inimigos
Apontar, atirar e acertar
Com sua pequena pistola
Um carro cheio de armas
Ela o parou com uma bala
Antes do anoitecer, saiu de dentro da floresta
Com guirlandas de neve no cabelo.
Animados com pequenas vitórias
Pela nossa nova fase de liberdade

Fonte: Lerner (2017, p. 124).

Documento 16 - Poema de Haim Gouri – Resistência.

Resistência

Resistiu quem conseguiu um pedaço de pão.
Resistiu quem deu aula às ocultas.
Resistiu quem escreveu e distribuiu um jornal clandestino,
advertindo e pondo fim às ilusões.
Resistiu quem introduziu secretamente um Sefer Torá.
Resistiu quem falsificou documentos "arianos" que salvaram vidas.
Resistiu quem conduziu os perseguidos de uma terra a outra.
Resistiu quem descreveu os acontecimentos e enterrou o papel.
Resistiu quem ajudou aos mais necessitados ainda.
Resistiu quem pronunciou as palavras que trouxeram seu próprio fim.
Resistiu quem se ergueu com mãos nuas contra seus assassinos.
Resistiu quem transmitiu mensagens entre os sitiados,
e conseguiu trazer instruções e algumas armas.
Resistiu quem sobreviveu.
Resistiu quem combateu armado nas ruas das ci-
dades, nas montanhas e florestas.
Resistiu quem se revoltou nos campos de extermínio.
Resistiu quem se rebelou nos guetos, entre os muros caídos,
na revolta mais destituída de esperança que al-
gum ser humano jamais vivenciou.

Fonte: Poema exposto na entrada do Museu do Holocausto, de Curitiba.

3. Existe uma falsa noção de passividade dos judeus quanto ao Holocausto. No entanto, a História demonstra que não foi bem assim, com judeus integrando várias formas distintas de resistência ao Nazifascismo, considere o poema de Haim Gouri (documento 16).

3.1 O que você entende por resistência?

No *Dicionário de Política*, o verbete Resistência é definido como: "todos os movimentos ou diferentes formas de oposição ativa e passiva" (SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique, 2004, p. 1114), aqui falando das ações na Europa contra o nazifascismo, constituindo um ato de reação contra as forças invasoras, numa luta de libertação nacional patriótica, que visava além do combate à dominação territorial e econômica, mas também numa luta contra um domínio ideológico e contra a desumanização, portanto uma luta no campo de ideais, inclusive.

Desta forma, a resistência vai além da luta de guerrilha, ou dos movimentos partisanos, ainda que estes tenham sido de imensurável valia. A força de reação à violenta opressão de um grupo dominante está presente naqueles que não aceitaram o regime que lhes era imposto. Seja através de armas, da solidariedade a grupos perseguidos ou da própria resiliência em se manter vivos e manter suas crenças, convicções e identidades.

3.2. A produção cultural e artística pode ser considerada uma forma de resistência? Por quê?

3.3. Com base nos documentos apresentados (9 a 15), discuta como se dava a resistência pela música.

3.4. O Museu do Holocausto de Curitiba possui em seu acervo o violino do garoto Mordechai "Motele" Schlein. Pesquise sua história e a descreva em um pequeno texto.

☼

Nome: Mordechai Schlein

Data de nascimento: 1930

Local de nascimento: Karmanovka (Bielorrússia)

Em 1943, na aldeia de Karmanovka, em Belarus, uma família de músicos e violinistas foi dizimada por tropas nazistas. Mordechai, de 12 anos, viu seus pais e irmã mais nova serem mortos. Fugiu para a floresta carregando seu violino Stradivarius, jóia da família. Lá, juntou-se a um grupo de guerrilheiros que faziam operações militares contra os alemães e seus colaboradores ucranianos. Não demorou para que ele fosse selecionado pelo líder do grupo, Moshe Gildenman (o "Tio Misha"), a viajar ao vilarejo de Ovruch, na Ucrânia. Com documentos falsos, Mordechai foi instruído a juntar-se a mendigos em frente à igreja para tocar melodias folclóricas ucranianas no violino. Sua missão era apenas manter um olho nos companheiros e alertar seus comandantes se alguma coisa de errado acontecesse. Mas o garoto tinha talento. Logo uma multidão se reuniu para ouvir as lindas músicas. Entre os espectadores estava um oficial alemão, que lhe arrancou da praça e o levou a um restaurante repleto de soldados nazistas. Foi-lhe dito para tocar uma música famosa com um pianista idoso – e Mordechai tocou tão bem que lhe foi oferecido um emprego para proporcionar entretenimento aos oficiais durante as refeições. Um dia, ele percebeu grandes rachaduras em uma das salas de estoque do restaurante. O jovem traçou um plano para colocar explosivos nas fissuras. Usando a caixa do violino, ele transportou 18 quilos de dinamite em seis dias para dentro do restaurante, empurrando nas paredes do porão durante os intervalos de suas apresentações. Mordechai esperou o momento oportuno para atacar. Quando os membros de uma divisão da SS entraram no restaurante, o garoto encontrou no escuro o pavio da bomba e acendeu. Na saída, fez uma piada com um soldado alemão (levantando o braço e gritando Heil Hitler) e partiu em disparada. Quando encontrou seus colegas guerrilheiros, gritou "isso é pelos meus pais!"

A bomba explodiu. Schlein não sobreviveu ao Holocausto. Dois anos depois, aos 14, foi morto durante um bombardeio alemão. Tio Misha tomou posse de seu violino, levando-o a Berlim, em seguida a Paris e finalmente a Israel, onde morreu em 1958. O violino chegou às mãos do neto do Tio Misha, Seffi Hanegbi, um guia turístico israelense. Seffi doou o violino ao museu Yad Vashem, em Jerusalém, com a condição de que ele estivesse disponível para performances. Em 2009, um adolescente chamado David Strongin tocou o violino num concerto das celebrações do Dia de Lembrança do Holocausto. Quando perguntado como ele se sentiu ao ouvir a música do instrumento, ele respondeu. "Eu choro. Toda vez que ouço, surgem lágrimas nos meus olhos". A réplica no Museu do Holocausto de Curitiba foi doada pelo Yad Vashem. Informações[2] fornecidas pelo Museu do Holocausto de Curitiba.

3.5 Pesquise de que outras maneiras se deu a resistência dos judeus e das outras minorias perseguidas no contexto do Nazifascismo.

4. A música nas décadas de 1930 e 1940 já possuía uma diversidade enorme de gêneros e estilos. Como o *jazz*, o *swing* e o *tango*. Estas sendo músicas muito populares no mundo e na própria Alemanha, apesar de serem condenadas pelo regime nazista.

4.1. Escolha um dos gêneros citados acima e pesquise sobre sua origem.

4.2. De que forma você acredita que esse tipo de arte incomodou os dirigentes nazistas?

4.3. Em 1943, jovens franceses foram presos pelos nazistas em Paris por estarem "vestidos em roupas berrantes, impertinentes e provocativas e com uma faixa com as palavras: 'Uma França *swing* em uma Europa *zazoue*'" (HOBSBAWN, 1990, p. 272). Pesquise e descreva como a moda *Zazou* se relacionava com a música e porque ia contra o tradicionalismo nazista.

2 Para mais informações, mas em inglês, acesse: https://aish.com/12-year-old-jewish--hero-of-wwii/ e https://jewishcurrents.org/september-25-uncle-mishas-partisans.

5. Análise individual das obras

5.1. Sobre a música o Tango de Auschwitz (documento 10), responda:

5.1.1. Considerando que Auschwitz era também um campo de extermínio, não só de concentração ou trabalho, qual você crê ter sido a importância de canções como esta para os prisioneiros?

5.1.2. Ela pode ser compreendida como um ato de resistência? Por quê?

5.1.3. Reflita sobre o significado da última estrofe da canção. Como você pode relacioná-la com os usos da memória?

5.2. A música *Os soldados do pântano* (documento 12) foi produzida durante uma espécie de festival cultural no campo de Börgermoor, em 1933, que ficou conhecido como o "Circo na Concentração". Este evento reuniu diversas apresentações, de palhaços a apresentações onde os prisioneiros desfilavam vestidos de mulher. A canção ficou conhecida como o hino do campo de Börgermoor.

5.2.1. Você acha que formas não diretamente políticas de arte, como as apresentações do circo descrito acima, são em algum grau atos de resistência? Por quê?

5.2.2. O nome da canção faz referência à atividade realizada pelos prisioneiros de aterrar um pântano nas imediações. Relatos contam que no final de sua performance todos cantavam o refrão junto aos músicos (inclusive oficiais da SS), que marchavam e manuseavam pás, numa coreografia que assemelhava-se a soldados. Qual o sentimento que a música evoca, em sua opinião?

5.3. Qual a importância você atribuiria a canções que celebram a resistência armada, como o caso da *Judeu, o partisan* (Documento 11) ou *Silêncio, a noite* (Documento 15)?

6. A música e a cultura como forma de resistência não são, absolutamente, exclusivos do período do regime nazista. Pesquise e apresente músicas que em algum outro momento histórico do passado se mostraram atos de resistência.

6.1. Ainda hoje a música serve também como uma ferramenta de protesto, denúncia e sobretudo a resistência de grupos marginalizados e oprimidos na sociedade atual. Pesquise músicas que possam expressar esses movimentos.

Em relação aos itens anteriores, poderá também apresentar algumas obras para dar o tom da pesquisa. Por exemplo, músicas produzidas durante o Estado Novo como as composições do Samba-Malandro de, por exemplo, Wilson Batista, como *Lenço no Pescoço*, ou, no período da Ditadura Militar Brasileira, como *Cálice* (Chico Buarque), *Carcará* (João do Vale), *para não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré), entre outras.

Tratando-se dos tempos atuais pode se trazer músicas tratando de questões de desigualdade social e de racismo em músicas como *Voz Ativa* (Racionais MC's), *Cartão de visita* (Criolo), *Mandume* (Emicida) ou também músicas sobre a violência contra a comunidade LGBTIQIA+, como *War on Love* (Roadside Bombs), *Diaba* (Urias), ou do feminismo como *De dentro do Ap* (Bia Ferreira), *What's up* (Four non Blonds).

☼ SUGESTÕES

O filme de Roman Polanski *O Pianista* (2002), conta a história de um judeu polonês durante o regime nazista, baseado nas notas de Wladyslaw Szpilman. A obra também aborda as questões da resistência e da música como fatores dignificadores do homem (GODOY, 2018).

O filme *Amarga Sinfonia de Auschwitz* (1980), inspirado no livro de memórias de Fania Fénelon. Conta a história de Fania e de outras prisioneiras do campo de concentração de Auschwitz. Fania era uma cantora talentosa e muito famosa na cidade de Paris. Sendo capturada após se juntar à resistência, passa a integrar a banda de Auschwitz, tocando para os novos prisioneiros que chegam. Aborda o conflito interno da cantora, devido aos atos que é obrigada a fazer em nome da sua sobrevivência.[3]

3 Para mais informações ver: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-fania-fenelon-mulher-musica-holocausto-nazismo.phtml>.

A HQ *Maus* Art Spiegelman, de 1980. Metaforiza os judeus, nazistas e outros agentes do período em animais, e desenvolve uma narrativa sobre a ascensão do nazismo e da vida sob o regime de Hitler. Incluindo também uma discussão sobre como a memória traumática deste período histórico é passada e recebida pelas gerações posteriores àquelas que viveram durante as décadas de 1930 e 1940.

Outras correspondências entre a música, resistência e memória durante o Holocausto estão presentes também no site *Music and the Holocaust,* de uma organização internacional judaica voltada para a educação chamada ORT[4]. O material está disponível em inglês e em espanhol. Ver: <https://holocaustmusic.ort.org/>.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. *História passado e presente 3*: do século XX aos dias de hoje. São Paulo, Ática 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. São Paulo: Editora UNB, 2004. P. 1114-1116.

DORIGO, Gianpaolo. VICENTINO, Cláudio. VICENTINO, José. *História Parte 3***.** São Paulo, Scipione, 2019.

DOS SANTOS, P. M. Memória e memória histórica: categorias para a reflexão sobre o saber histórico escolar.. *Revista Binacional Brasil-Argentina*: *Diálogo En-*

4 Disponível em <https://ort.org/en/about-ort/about/>.

tre As Ciências, 4(1), 2017, 49-62. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1428>.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. O Pianista, o Holocausto e a música como elevação e resistência da condição humana. *Consultor Jurídico*, 2018. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2018-fev-25/embargos-culturais-pianista-holocausto-musica-resistencia-humana> Acesso em 25 de julho de 2021.

GORTZ, Birgit. *1945*: Libertação do campo de concentração Auschwitz-Birkenau. DW Brasil. Janeiro de 2021. Disponível em <https://p.dw.com/p/69IB>.

HOBSBAWM, Eric J. *História social do Jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

KINOSHITA, Dina Lida. A literatura do Holocausto e da resistência. WebMosaica. *Revista do Instituto Judaico Marc Chagall*, v 7, n 2 (jul-dez) 2015. p. 19-28. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/63016.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. A arte produzida durante o holocausto. WebMosaica. *Revista do Instituto Judaico Marc Chagall*, v 4, n 1 (jam-jun) 2012. Disponível em https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/31824.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. *A música como memória de um drama*: o Holocausto. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. "Amanhã fico triste, hoje não!" - A música judaica no cotidiano e no Holocausto. *Revista Guará*, nº 7, 2017, p. 9-17. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/17527>.

NAPOLITANO, Marcos Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 68, n. 01, jan./jun., 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67794/40072>.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. Holocausto: outros lugares de resistência. *Arquivo Maaravi*: *Revista de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v 4, n 6, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14034.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 412 – 415.

VINICIUS, Paulo. "Arbeit Macht Frei?! O trabalho liberta, colega?!". *Vermelho*, fevereiro 2021. Disponível em <https://vermelho.org.br/coluna/arbeit-macht-frei-o-trabalho-liberta-colega/>.

RUPP, Isadora Ameaças de neonazistas a vereadoras negras e trans alarmar e expõe avanço do extremismo no Brasi. *El País*, Curitiba, 10 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-10/ameacas-de-neonazistas-a-vereadoras-negras-e-trans-alarmam-e-expoem-avanco-do-extremismo-no-brasil.html>.

SANTOS, Polliana M.. Memória e memória histórica: categorias para a reflexão sobre o saber histórico escolar. (Memoria y memoria histórica: categorías para reflexión sobre el saber histórico de la escuela.). *Revista Binacional Brasil-Argentina*: Diálogo Entre As Ciências, *4*(1), 49-62. 2017. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1428>.

GLOSSÁRIO

- **Auschwitz:** Um dos mais famosos campos de extermínio do regime nazista, localizado no sul da Polônia. Esteve em operação de maio de 1940 até janeiro de 1945, quando foi dominado (e os prisioneiros, libertados) pelas tropas da URSS.
- **Börgermoor:** Campo de trabalho forçado localizado na região da Saxônia, na Alemanha. Construído em 1933 se dedicava à prisão de prisioneiros políticos.
- **Dachau:** Primeiro campo de concentração da Alemanha, organizado em 1933, próximo a Munique, no Sul da Alemanha. Funcionou até 1945.
- **Guetos:** Distritos murados nas cidades conquistadas pelos nazistas, nos quais se segregavam os judeus.
- **Partisan:** Grupos paramilitares que lutavam em resistência ao domínio nazifascista na Segunda Guerra Mundial.

8

CULTURA, MÚSICA E RESISTÊNCIA NO HOLOCAUSTO

Autor principal: Gustavo Muhlstedet Carrico
Orientadora: Nadia G. Gonçalves

OBJETIVO

Possibilitar a estudantes, por meio do contato mais direto com as fontes históricas primárias, disponíveis no acervo do Museu do Holocausto de Curitiba, uma visão mais ampla e dinâmica do fazer histórico; bem como ampliar suas noções acerca da pluralidade das formas de resistência a regimes opressores e autoritários, com um olhar mais cuidadoso sobre os usos da cultura tanto como forma de resistência, como maneira de propaganda de ideologias racistas e eugenistas.

ANO OU SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

MATERIAL DE APOIO – CONCEITOS BÁSICOS MOBILIZADOS

Nazisfascismo

Um dos principais conceitos que devem ser trabalhados para a contextualização deste documento é justamente o do Nazifascismo,

prezando por uma abordagem mais crítica acerca dos ideais fascistas e dos fatores conjunturais que permitiram a ascensão destes regimes. Para tanto, se recomenda a abordagem do cientista político e historiador estadunidense Robert Paxton, em seu livro *A Anatomia do Fascismo*. Ele apresenta uma definição que, baseando-se nos processos históricos, foge de uma noção estática do 'mínimo fascista', ou seja, evita-se um determinismo que diga que só é fascismo o que ocorreu em determinado espaço geográfico, em um período específico da história.

Tampouco pode-se prender em uma armadilha de estágios e processos que não elucidem de alguma forma padrões teóricos que definam o fascismo. Em resumo, o fascismo surge em um contexto de crise capitalista, ainda que não seja possível colocar essa como motivo exclusivo do surgimento desse regime autoritário. Isso porque, esta abordagem tende a ignorar uma das principais características desse fenômeno: a adesão popular. Sendo, para o autor, mais interessante analisar este público do que necessariamente a mente dos 'grandes líderes', assim como a conivência e colaboração das elites econômicas e políticas nesse movimento.

É notável também a construção nazifascista da figura do "inimigo da nação", ou seja, a personificação das falhas e males de uma nação em um grupo ou etnia que agiria de maneira contrária ao interesse geral (de certa forma, um bode expiatório, a quem pudesse ser atribuída toda a responsabilidade dos problemas nacionais). Além disso, trata-se de um regime que passaria a perseguir minorias que considerasse inferiores (além dos judeus, foram considerados inimigos os ciganos, negros, comunistas, testemunhas de Jeová, além de homossexuais e pessoas com deficiência, por constituírem uma "impureza genética»). Porém, além da perseguição, prisão e extermínio desses grupos, os nazistas, em especial nos campos de concentração, tentavam sobretudo desumanizar essas pessoas.

Para um debate mais didático recomenda-se os vídeos "Hitler chegou ao poder de forma democrática?"[1] e "Marcha sobre Roma e o Fascismo Italiano" do canal Nerdologia[2], e os episódios "Itália Fascista: das origens

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=91Jo_mC0NQQ>.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1crIvDB7Ios>.

do Fascismo ao fim da Segunda Guerra"[3] e "O que é Fascismo? História, definição e sobrevivência no presente"[4] do podcast História FM, ou, por fim, do podcast Nerdcast, o episódio 849 "A ascensão do Fascismo."[5]

Holocausto

Holocausto, ou Shoa, é definido como a destruição sistemática, perseguição, exclusão sócio-econômica, expropriação, trabalho forçado, tortura, ghetoização[6] e extermínio de minorias étnicas e políticas pelo regime nazista nas décadas de 1930 e 1940. Vitimando sobretudo judeus, sinti e roma (ciganos), homossexuais, negros, deficientes, maçons, testemunhas de Jeová e eslavos.

Este processo é marcado pela sua crueldade e pelo excepcional uso do aparato de Estado para promover um extermínio em escala industrial, dessas pessoas. Para além disso, o Holocausto teve como objetivo a desumanização total dos sujeitos, ou seja, mais do que a violência física, se atacavam as pessoas em um campo social, profissional e até mesmo as estirpavam da própria condição de cidadãos.

Guetos

O termo "gueto" tem origem na denominação do distrito no qual os judeus eram confinados na cidade de Veneza, já no século XVI. No contexto do regime nazista, os guetos eram regiões dentro das cidades ocupadas, cercadas por muros, e nelas eram confinados os judeus da re-

3 Disponível em: <https://leituraobrigahistoria.com/podcast/italia-fascista-das-origens-do-fascismo-ao-fim-da-segunda-guerra/>.

4 Disponível em: <https://leituraobrigahistoria.com/podcast/o-que-e-fascismo-historia-definicao-e-sobrevivencia-no-presente/>.

5 Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/a-ascensao-do-fascismo/>.

6 O termo significa segregar, isolar em guetos, ou seja, excluir certos grupos do contato social, ver também a conceitualização de 'Gueto".

gião em condições degradantes, separando essas populações do resto da sociedade. Nos guetos, os judeus eram submetidos ao trabalho forçado, sem acesso a comida e remédios. Entre 1939 e 1941 os alemães instauraram cerca de 1.000 guetos pela Europa.

Os guetos eram, na verdade, uma medida provisória para aquelas populações, até que os nazistas planejassem e colocassem em prática a chamada "Solução Final", ou seja, o plano de extermínio sistemático de todos os grupos perseguidos.[7]

Campos de concentração

Desde a chegada nazifascista ao poder, em 1933 até o final da guerra, em 1945, foram construídos mais de 40.000 campos de concentração pela Europa, podendo ser campos de trabalho forçado, aprisionamento ou extermínio (ainda que normalmente eles não se restringissem a somente uma dessas funções). Inimigos políticos, opositores e diversos membros de grupos perseguidos eram mandados a estes campos, onde passavam por situações desumanas, trabalho escravo e subnutrição. Na década de 1940, os campos de extermínio tornaram-se peças chave no plano da Solução Final, formando um complexo industrial para o assassinato em massa de judeus, ciganos, deficientes, homossexuais e outros grupos considerados degenerados ou inferiores pelos nazistas.[8]

Memória Histórica

A memória é, ainda que diferente, próxima da História. Ela assume a forma de um processo de experiência individual e coletiva de temporalidade, relacionando o passado, mas sempre em função das in-

7 Para mais material sobre os Guetos: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/ghettos>.

8 Sobre campos de concentração: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-camps?series=109>.

quietações e perguntas do tempo presente. A relação da História com a memória se dá numa disputa constante daquilo que é lembrado e daquilo que é esquecido, estando aí sua importância social.

Tendo em vista o poema de Primo Levi[9]:

Vocês que vivem seguros
Em suas cálidas casas,
Vocês que voltando à noite,
Encontram comida quente e rostos amigos,
Pensem bem se isso é um homem.
Que trabalha no meio do barro,
Que não conhece a paz,
Que luta por um pedaço de pão,
Que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome,
Sem mais força para lembrar,
Vazios os olhos, frio o ventre,
Como um sapo no inverno.
Pensem que isto aconteceu:
Eu lhes mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
Estando em casa, estando na rua,
Ao deitar, ao levantar;
Repitam-nas a seus filhos.

9 Primo Levi (1919 - 1987) foi um químico e escritor italiano, judeu que foi aprisionado em Auschwitz em 1944, após a captura do grupo de partisanos do qual fazia parte no norte da Itália, sendo libertado no ano seguinte pelo Exército Vermelho. Levi se destacou como um dos melhores memorialistas do século XX, com destaque ao livro É isso um homem escrito já em 1947, mas só publicado e distribuído de forma expressiva em 1958.

Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
A doença os torne inválidos,
Os seus filhos virem o rosto para não vê-los.[10]

Em eventos traumáticos da história, o discurso racional e acadêmico se torna insuficiente e incapaz de fazer jus ao que aconteceu de fato. Desta forma, deve-se lançar mão de maneiras mais subjetivas na historiografia, e a cultura e a memória podem servir como meio de mitigar esta falha. Para além disso, a transmissão da memória funciona, de fato, como forma de resistência contra os males que foram feitos no passado, reforçando a brutalidade e a autoria das violências praticadas, para que tais pensamentos não sejam relativizados, ou sequer, reavivados.

Resistência[11]
Resistiu quem conseguiu um pedaço de pão.
Resistiu quem deu aula às ocultas.
Resistiu quem escreveu e distribuiu um jornal clandestino,
advertindo e pondo fim às ilusões.
Resistiu quem introduziu secretamente um Sefer Torá.
Resistiu quem falsificou documentos "arianos" que salvaram vidas.
Resistiu quem conduziu os perseguidos de uma terra a outra.
Resistiu quem descreveu os acontecimentos e enterrou o papel.
Resistiu quem ajudou aos mais necessitados ainda.
Resistiu quem pronunciou as palavras que trouxeram seu próprio fim.
Resistiu quem se ergueu com mãos nuas contra seus assassinos.

10 LEVI, Primo. É isto um homem?, Rio de Janeiro, Rocco, 1998. In LERNER, Silvia Rosa Nossek *A música como memória de um drama: o Holocausto.* Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p. 25.

11 O poema está exposto na entrada do Museu do Holocausto de Curitiba, e é de autoria de Haim Gouri, judeu israelense nascido em 1923 na cidade de Tel-Aviv e falecido em 2018 em Jerusalém. Um dos maiores novelistas e poetas de Israel, tendo inclusive ganhado o Prêmio de Israel para poesia em 1988.

Resistiu quem transmitiu mensagens entre os sitiados,
e conseguiu trazer instruções e algumas armas.
Resistiu quem sobreviveu.
Resistiu quem combateu armado nas ruas das cidades,
nas montanhas e florestas.
Resistiu quem se revoltou nos campos de extermínio.
Resistiu quem se rebelou nos guetos, entre os muros caídos,
na revolta mais destituída de esperança que algum ser
humano jamais vivenciou.

No Dicionário de Política, o verbete "Resistência" é definido como: "todos os movimentos ou diferentes formas de oposição ativa e passiva" (SILVA, 2009, p. 412-415), aqui falando das ações na Europa contra o nazi-fascismo. Constituindo um ato de reação contra as forças invasoras, numa luta de libertação nacional patriótica, que visava além do combate à dominação territorial e econômica, uma luta contra um domínio ideológico e contra a desumanização, portanto uma luta no campo de ideais.

Desta forma, a resistência vai além da luta de guerrilha, ou dos movimentos partisanos, ainda que estes tenham sido de imensurável valia. A força de reação à violenta opressão de um grupo dominante está presente naqueles que não aceitaram o regime que lhes era imposto, seja através de armas, da solidariedade a grupos perseguidos ou da própria resiliência em se manter vivos e manter suas crenças, convicções e identidades.

Para uma abordagem mais didática sobre alguns movimentos de oposição e resistência contra o regime nazista ver os vídeos: "Oposição Alemã Contra Hitler"[12] e "Nazistas e a Resistência Holandesa"[13], ambos do canal de *Youtube* Nerdologia.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HCk11UjNKR0>.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QhOjRpuDaTc>.

Cultura como resistência

Tendo por base essa definição mais ampla de resistência, devemos refletir sobre de que maneira as produções culturais podem assumir esse papel. Silva Lerner descreve a cultura como a memória do indizível. Em momentos como o Holocausto, em que o objetivo nazista era a total degradação da humanidade de suas vítimas, a manutenção de uma condição humana era um dos maiores atos de resistência possível. A arte servia então como forma de manter a moral, seja no ato de rememorar a história, de celebrar a vida e a resistência ou então, de prometer um futuro melhor. Como aponta o psicólogo sobrevivente do Holocausto, Viktor Frankl, a esperança e um motivo para viver eram, de fato, fundamentais para a sobrevivência na Shoá, "quem tem um porquê enfrenta qualquer como" (LERNER, 2017, p. 35). É essencial destacar que de forma alguma a produção cultural abranda a luta ou a revolta, como evidencia a revolta no gueto de Varsóvia, onde se tinha uma produção cultural fortíssima, inclusive as reuniões para a organização do levante ocorriam, muitas vezes, usando ensaios da orquestra como disfarce.

Música como resistência

A música sempre foi um elemento muito presente na cultura judaica, contudo com a ascensão nazista esse costume foi sumariamente perseguido. Isso, no entanto, felizmente, não foi suficiente para suprimir essa expressão cultural. Para uma abordagem historiográfica acerca dos usos da música como forma de resistência, é necessário que se atente a todos os elementos dessa produção. Ou seja, quando se analisa uma música como fonte histórica, deve-se levar em conta não somente o conteúdo da sua letra, mas também quem a escreveu, quando escreveu, para qual objetivo, além de elementos técnicos e subjetivos, como o próprio estilo e ritmo musical.

Podemos tomar como exemplo o jazz, muito popular durante os anos 1930 e 1940, inclusive na Alemanha, e que por sua história como

música negra e "inculta" por si só já pode ser lida como uma forma de resistência ao regime higienista de Hitler. De toda forma, para a discussão acerca dos usos da música como material histórico, se recomenda o trabalho de Marcos Napolitano "História & Música: História Cultural da música popular" e o artigo "A História em cantos: música popular brasileira na pesquisa e no ensino da história"[14].

Partisans

Partisans ou partisanos é um termo usado para designar pessoas que, no contexto da Segunda Guerra Mundial, encontravam-se em zonas sob o domínio nazifascista e que se organizavam como grupos de resistência armada. Escondendo-se em florestas ou em redes urbanas, esses grupos passaram a utilizar táticas de guerrilha em operações contra linhas de suprimentos, atentados contra oficiais e outras ações que pudessem prejudicar os fascistas de alguma maneira, ou então que serviriam de apoio às tropas aliadas.

Máquina de Propaganda

A chegada dos nazistas ao poder tinha como um dos objetivos declarados uma "revolução cultural", fortemente baseada em ideias higienistas e levada a cabo pelo Ministro da Propaganda Joseph Goebbels. Além desse plano de transformar a arte e a cultura alemã, o ministério da propaganda nazista trabalhava para fortalecer e instaurar a ideologia nazista na sociedade alemã. Com o intuito de mobilizar a população como um todo ao redor do partido, Goebbels utilizava-se de várias formas de produção cultural, como o cinema, o teatro, a literatura e músicas, tanto no rádio, mas também hinários de canções, distribuídos especialmente entre os membros da juventude hitlerista.

14 Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548-772189_c6f7a6ba153e2481ebe2c62ffe7f053f.pdf>.

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

A seguir, são apresentadas fichas com documentos históricos, e após, proposições de problematizações e encaminhamentos, para as atividades com estudantes.

Documento 1 – Fotografias de crianças no Gueto.

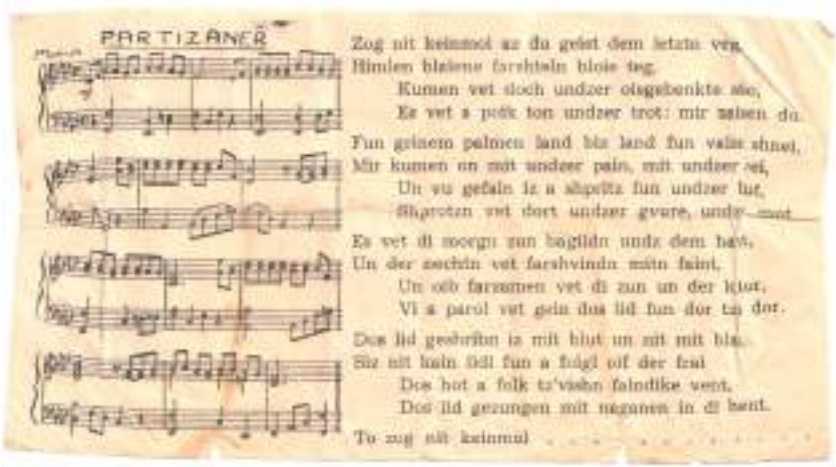
(continua)

Fonte: Livro disponível no acervo do Museu do Holocausto - Nº de Registro: 2021/0286.12.016, p. 68, 67, 65.

Estas imagens foram retiradas do livro "Tselem foi para casa"[15], que traz uma série de fotografias tiradas em guetos durante o período do Holocausto, e que podem servir como forma de gerar reflexões para a discussão acerca do Holocausto e das violências às quais eram submetidas essas pessoas.

15 Tradução livre.

Documento 2 - Partitura e letra da canção *Zog Nit Keynmol* conhecida como "Nunca diga Jamais" ou "a Canção do Partisan".



Fonte: Letra transliterada e com partitura de "Zog Nit Keynmol" ("Não diga jamais" ou "Canção do Partisan") Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba. Nº de registro: 2012/0105.05.001.

Essa é a partitura e letra da canção *Zog Nit Keynmol* conhecida como "Nunca diga Jamais" ou "a Canção do Partisan". A canção escrita em Ídiche foi composta por Hirsh Glick, judeu preso no gueto de Vilna, em 1943, após saber da ocorrência do levante no gueto de Varsóvia. A música foi adotada como hino da resistência entre vários grupos partisans e fulgura até hoje como um símbolo da resistência anti-fascista.

Na página seguinte, a letra da canção, traduzida:

“Nunca diga Jamais” ou “a Canção do Partisan”

Nunca diga que você está percorrendo a estrada Final
Ainda que o céu de chumbo escureça os dias azuis
O momento que ansiamos ainda está porvir
Nossos passos ecoaram- nós estamos aqui!

Da verde terra das palmeiras a longínqua terra da neve
Nós chegamos com nossa dor e o nosso sofrimento
e onde um jorro de sangue tenha derramado
Lá jorrará nossa força, nossa coragem

O Sol da manhã tingirá nosso hoje com ouro
E o ontem desaparecerá com nossos inimigos
Mas se o Sol e ontem se atrasarem-
Como um lema esta canção seguirá de geração em geração
Esta canção é escrita com sangue e não com chumbo,
Não é uma canção sobre um pássaro que é livre,
Uma gente, entre muros caídos,
Cantou essa canção com uma pistola na mão

Nunca diga que você está percorrendo a estrada Final
Ainda que o céu de chumbo escureça os dias azuis
O momento que ansiamos ainda está porvir
Nossos passos ecoaram- nós estamos aqui![16]

16 Tradução livre.

Documento 3 - Folheto "Porque nós Brasileiros lutamos contra os Alemães?".

Porque nós Brasileiros lutamos contra os Alemães?

Eis uma pergunta facil de responder. O Brasil juntou-se às nações livres contra a Alemanha Nazista por duas simples e poderosas razões:

PRIMEIRO, porque nosso país foi provocado pelos submarinos-piratas Alemães, que afundaram nossos navios indefesos, ao longo da costa do Brasil, apesar dos nossos protestos diplomaticos. O Brasil mantinha então a mais estrita neutralidade;

SEGUNDO, porque o povo do Brasil deseja viver num mundo livre, onde como homens livres possam trabalhar pacificamente-não em um mundo dominado pelo Nazismo. A chamada «Nova-Ordem» de Hitler, nao se limitava somente á Europa: era um esquema mundial, uma ameaça universal. A rede de intrigas politicas que os Nazistas tentaram espalhar sobre as republicas Latino-Americanas, inclusive a nossa terra, tornou bem claro que o Brasil estava diretamente afetado e ameaçado pelo desafio Nazista.

Nós soldados Brasileiros na Europa lutamos contra a agressão imperialista da Alemanha Nazista-afim de manter a nossa maneira de viver, e, por um futuro de progresso e liberdade, assim como lutam todas as Nações Unidas.

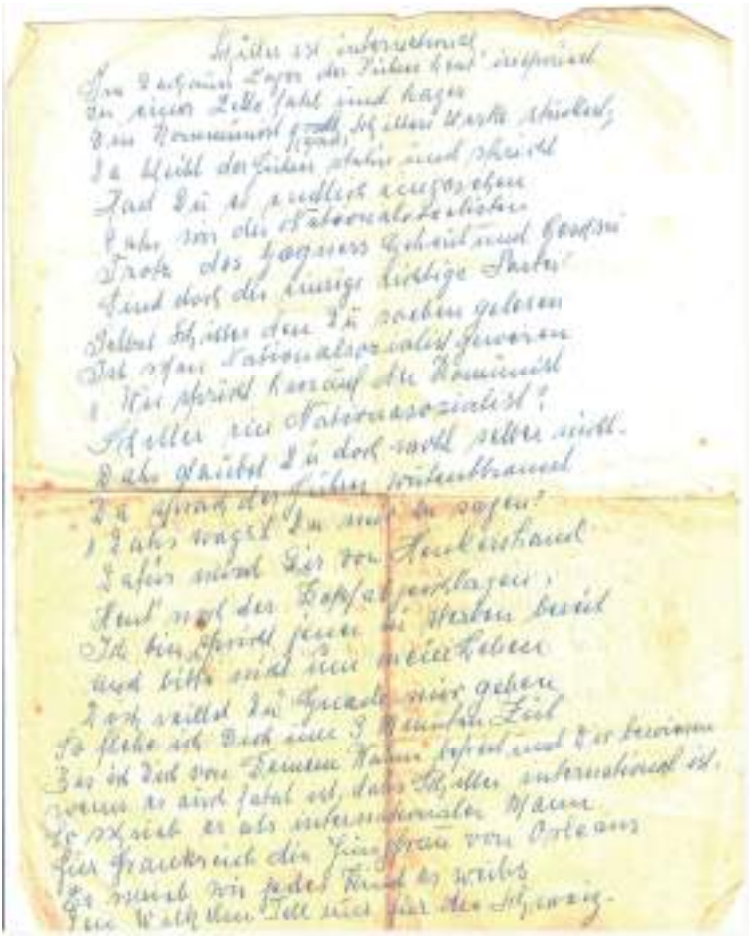
T 58

Fonte: Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba - Nº de Registro 2011/0044.07.001. Material brasileiro que advoga pelo envolvimento do país no esforço de guerra contra o Eixo; produzido na década de 1940, sob o Regime do Estado Novo de Vargas.

Documento 4 - Conjunto de selos com propaganda antinazista.

Fonte: Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba - Nº de Registro 2011/0040.06.001. Material brasileiro que advoga pelo envolvimento do país no esforço de guerra contra o Eixo; produzido na década de 1940, sob o Regime do Estado Novo de Vargas.

Documento 6 - Poesia escrita por Emil Weinhausen contra Adolf Hitler em Theresienstadt.



Fonte: Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba - Nº de Registro 2012/0083.09.008

Este é um poema escrito por Emil Weinhausen no gueto de Theresienstadt, na atual Tchecoslováquia. A obra é uma crítica a Adolf Hitler.

Documento 6 - O tango de Auschwitz[17] (Margit Bachner).

Nós temos tangos, fox e melodias
Cantávamos e dançávamos antes da guerra
Essas doces canções, melodiosas e cheias de saudade

Que embalavam nossas cabeças com amor.
E agora, em tempos de guerra, ninguém cria canções
Acerca daqueles anos juvenis na cidade
Cante, oh menina, uma outra canção
Sobre dias e noites nos campos por detrás dos arames.

Nosso tango-escravo sob o chicote do algoz

Oh nosso tango-escravo do campo de Auschwitz
Lanças de aço dos animais-sentinelas
Oh, clama pela liberdade e o tempo livre

O negro logo pegará seu bandolim
E logo começará a emitir sua canção aqui,
E o inglês e o francês cantam uma melodia,
Assim, um trio nascerá da tristeza.
E também o polonês pegara sua flauta
E o mundo saberá como se sente
A música vai acender os corações
Dos que anseiam pela liberdade perdida

Fonte: Lerner (2017, p. 178).

17 Esta canção, apesar de popular entre os prisioneiros do campo não tem uma autoria muito clara, apenas sabe-se que uma menina de 12 anos chamada Margit Bachner, a traduziu do polonês para o ídiche, a menina acabou por morrer no campo. Disponível versão em inglês e alemão em < https://www.youtube.com/watch?v=ABeo7gHPoDo >.

Documento 7 - Judeu, o *partisan* [18] (1943) - Schemerke Kaczeringinski.

Das paredes da prisão do gueto
Nas florestas livres,
Em vez de correntes em nossas mãos
Eu seguro uma nova arma
Durante os exercícios, meu amigo,
/:Erga pescoço e ombros,
Com armas, não é de hoje
Que cresci robusto.:/
Em números somos poucos,
Valentia temos de milhões,
Destruímos vales e colinas
Pontes, trens das tropas.
O fascista vai tremer,
Não se sabe de onde ou quando
Tempestades surgirão do fundo da terra,
[..]
A palavra "vingança" tem um sentido
Quando escrita com sangue
Antes do anoitecer abençoado
Conduziremos as batalhas
/:Não, nós seremos
O último dos moicanos
A noite trará - o amanhecer
O judeu - o *partisan* :/

Fonte: Lerner (2017, p. 129).

18 Escrita pelo poeta e *partisan* lituano Scmerke Kaczerginsk, em 1943, relata o desejo de vingança dos guerrilheiros que atuavam nas florestas. Disponível em <https://holocaustmusic.ort.org/places/ghettos/vilna/yid-du-partizaner/>.

Documento 8 - Os soldados do pântano[19] (1933) - Johann Esser, Wolfgan Langhoff.

Até onde os olhos alcançam
Pântanos e terra ao nosso redor
Nem um pio de pássaro nos entretém
Galhos gélidos e curvados

Nós somos os soldados dos pântanos
E marchamos com as pás para o pântano (2x)

Aqui nesta desolada área
Foi construído o campo
Onde nos afastamos de todasas alegrias
Escondidos atrás de arames farpados

REFRÃO

Pela manhã arrastam-se as colunas
Para no pântano trabalhar
Escavando sob o sol abrasador
Mas nosso pensamento está em nosso lar

REFRÃO

Todos anseiam voltar para o lar
Para os pais, esposa e filhos

19 Essa música foi escrita por Wolfgang Langhoff (1901-1966) e Johan Esser (1896-1971), um ator e um mineiro, respectivamente, e composta por Rudi Goguel. Apresentada pela primeira vez em um 'circo' no campo de Borgermoor, em 1933. O título faz referência ao trabalho forçado aos prisioneiros, secar um pântano. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aEDBkK_BthA>.

Os peitos suspiram
Por que aqui estamos prisioneiros

REFRÃO

Para cima e para baixo os guardas caminham
Ninguém, ninguém pode passar
Escapar custaria nossa vida
Quatro cercas cercam o castelo

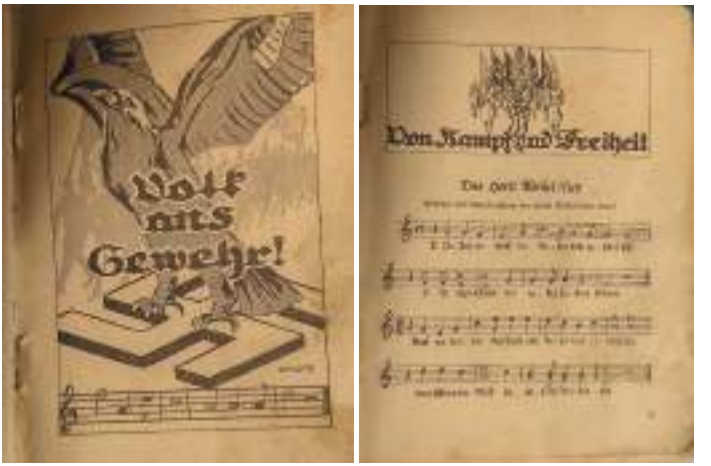
REFRÃO

Nós não podemos nos queixar
O inverno não será para sempre
Um dia diremos felizes
Lar você será meu outra vez

E então os soldados do pântano
Não terão mais as pás no pântano
E então os soldados do pântano
Não mais estarão com as pás no pântano

Fonte: Lerner (2017, p. 44).

Documento 9 - Capa e página de um Hinário Nazista.



Fonte: Liderbuch der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei, 1934, editor Zentralverlag der N.S.D.A.P. Frz. Eher Nacht. Nº de registro 2022/0420.12.027. Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

Na capa, lê-se: Povo às Armas

Na p. 5 do Hinário, lê-se: A liberdade da cor de batalha - A canção da Horda Wessel [Hino das SA]

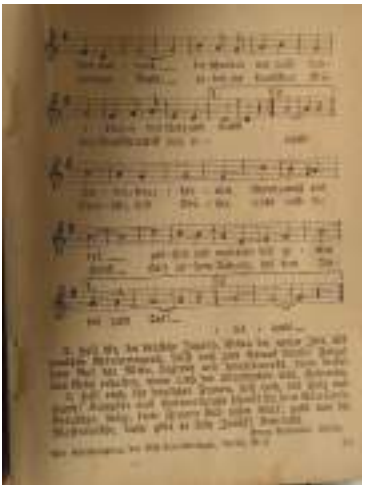
Ergam a bandeira! As colunas se aproximem

Marchem juntos num passo rápido e silencioso

Camaradas mortos no front vermelho ou pelos reacionários

Marchando juntos como espíritos as nossas fileiras!

Documento 10 – Trecho de texto de um Hinário Nazista.



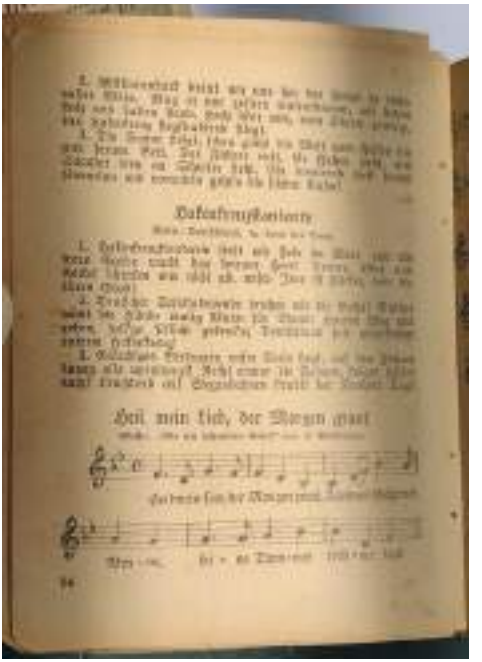
Fonte: Liderbuch der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei, 1934, editor Zentralverlag der N.S.D.A.P. Frz. Eher Nacht, p. 13. Nº de registro 2022/0420.12.027. Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

Tradução

A pátria juramos novamente
A noite do perigo, alegrem-se, irmãos alemães
Lealdade com o coração e mão, a Alemanha desperta
Bandeiras do Porto, pretas, brancas e Alemãs são irmãs
Te entregam os vermelhos, enterrados e avisem:
Sejam a mão firme, salve o Fuhrer, saúde-o de bebê até a Morte
Salve, juventude alemã, herdeiros da nova Era
Pratiquem os costumes alemães, e se preparem para lutar!
Sigam o chamado de Ulten[20], vitoriosos e endurecidos pela batalha
E assim o Reich será preservado, mesmo que o vento furioso fustigue.
Salve, moças alemãs, salve, com corações e mãos!
Lutadoras cheias de fé em Deus, que se entregam a pátria
Mulheres fiéis, orgulhosas e livres são a nossa felicidade;
Nos dão as armas e nós devolveremos o bem!

20 Comuna no sul de Tirol.

Documento 11 – Trecho de texto de um Hinário Nazista.



Fonte: Liderbuch der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei, 1934, editor Zentralverlag der N.S.D.A.P. Frz. Eher Nacht, p. 24. Nº de registro 2022/0420.12.027. Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

Tradução

Em milhões o inimigo se forma ao nosso redor!

Que ele só babe de raiva, permaneceremos orgulhosos e firmes

Bem acima de nós, forjada pela tempestade, a suástica paira.

O Sol está nascendo, o mundo já vai das rochas ao cinturão distante.

O Fuhrer chama, agita a bandeira, se põe ombro a ombro.

Uma saudação estrondosa sobe aos céus e marcha segue em frente!

Estandarte da Suástica

Alemanha, sua terra da alegria

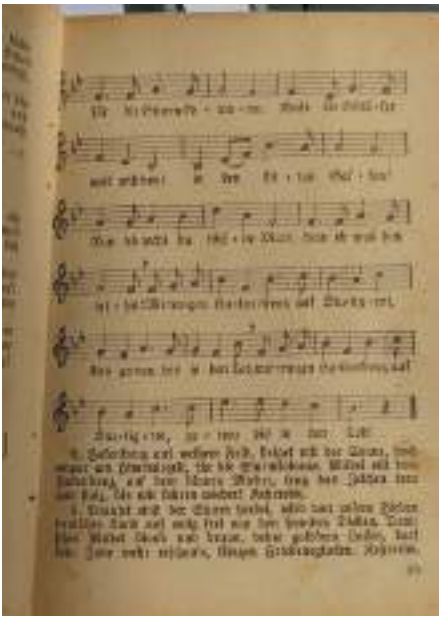
O Estandarte da Suástica, se finca firmemente como uma rocha nos mares, e como uma guarda leal, vigia o exército marrom! Terror, sangue e prisão não nos intimidam, nosso ideal é mais forte, vive até nosso túmulo.

A reviravolta no destino Alemão, rompemos a base! Irmãos estendem bravamente a mão, de homem para homem! Percorrer o caminho mais árduo, é um dever sagrado; A Alemanha se erguerá sob a suástica!

Ave meu amor, a manhã raia!

Ave, meu amor, a manhã raia, os tambores tocam com prazer, o fino tambor ressoa estrondosamente [...]

Documento 12 – Trecho de texto de um Hinário Nazista.



Fonte: Liderbuch der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei, 1934, editor Zentralverlag der N.S.D.A.P. Frz. Eher Nacht, p. 25. Nº de registro 2022/0420.12.027. Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

Tradução

[...] para o Sol da tempestade! Desperta os adormecidos por todas as partes, nas lacunas silenciosas!

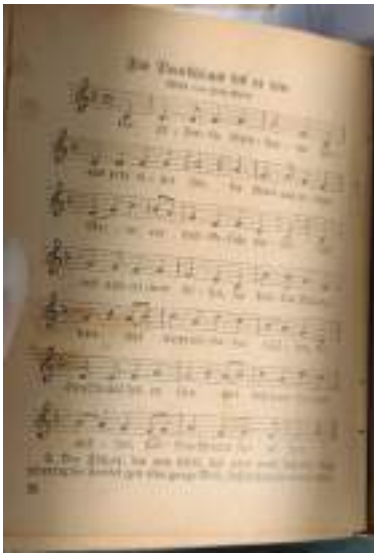
Adeus, bela donzela, eu tenho que te levar! Nós portamos a suástica, vermelho sangue, sempre fiéis, até a morte! Nós portamos a suástica, vermelho sangue, sempre fiéis, até a morte!

A suástica em um campo branco, nasce com o Sol, nos altos céus, para a Coluna da Tempestade[21]. Menina com a suástica no corpete azul, use esse símbolo com fidelidade e orgulho até voltarmos!

Quando esta tempestade rugir, a terra alemã estará para sempre livre de ladrões estrangeiros. Garotas alemãs, loiras e morenas, seus cachos dourados, nenhum judeu jamais poderá ver, voe sinos da paz!

21 As AS (Sturmabteilung) podem ser traduzidas como tropa da tempestade, ao que faz referência tal trecho da canção.

Documento 13 – Trecho de texto de um Hinário Nazista.



Fonte: Liderbuch der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei, 1934, editor Zentralverlag der N.S.D.A.P. Frz. Eher Nacht, p. 20. Nº de registro 2022/0420.12.027. Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

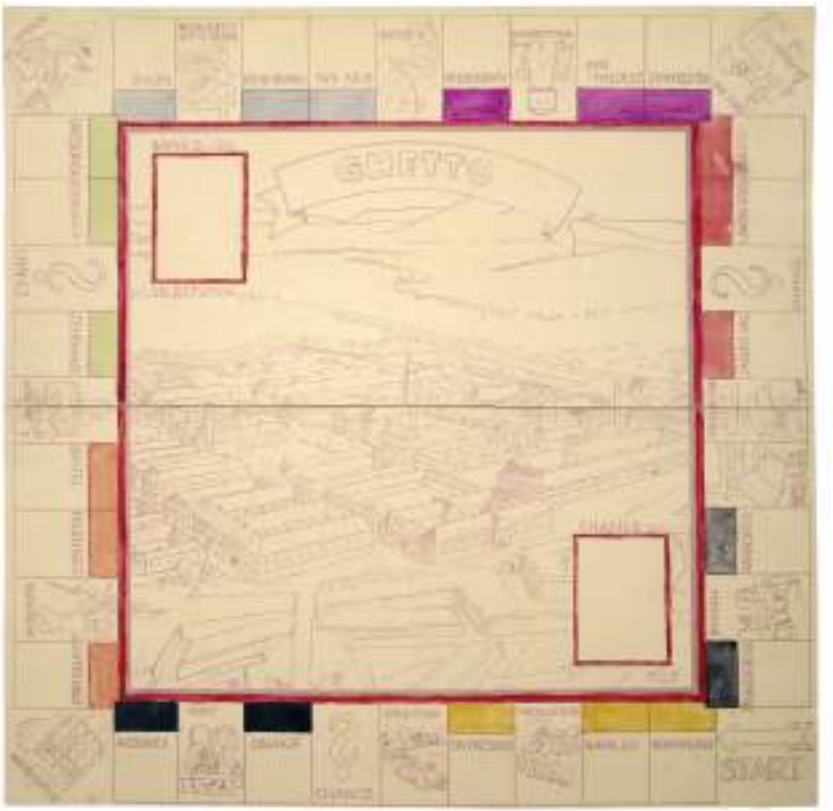
Tradução

Será pela Alemanha

Os estandartes saem para o antigo portão, parece de um jardim uma linda espada. Deixe beijar, mais uma vez sua loirinha. E se tivermos que morrer, se for pela Alemanha, tudo bem.

O fuhrer que nos guia ordena tudo direito, para que todos lutem bravamente por um mundo unificado. E se tivermos que morrer (...)

Documento 14 – Jogo Monopol, do Ghetto - tabuleiro.



Fonte - Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba Nº de registro 2011/0031.16.002.

Documento 14 – Jogo Monopol, do Ghetto (continuação) - cartas.

Fonte - Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba Nº de registro 2011/0031.16.002.

O documento 17 é composto por tabuleiro e cartas do jogo Monopol, desenvolvido pelo judeu Oswald Poeck, em 1943, no gueto de Teresin, na Tchequia. O jogo se inspira em "Monopoly", adaptando os locais que constavam no produto original por lugares e situações comuns aos prisioneiros do gueto. Com ele foi criado algum grau de entretenimento às crianças do gueto, ao mesmo tempo em que as ajudava a criar familiaridade com o espaço e a realidade às quais eram submetidas.

As casas do tabuleiro se constituem em lugares do gueto, separadas em três cores, além de espaços como: produção, entregas, correios, cadeia, centro de energia, cozinha, descanso, Banco dos Judeus de Selbst Verwein, açougue, torre de vigia, "vá a prisão", oficinas e vários espaços de "sorte".

Também há cartas, em ordem: Cozinha: 200; Sorte: A produção é sua 25; Banco: Você herda 100; Sorte. Pague pela diversão: 20; Sorte: Punição por invasão 25; Sorte: Você ganha extra pelas horas noturnas 50; Banco: Aumente sua qualificação de trabalho 45; Banco: Como subsídio você recebe: 150; Sorte: sua moradia pegou fogo, pague pelos reparos: 300. As outras cartas representam os preços de "aluguel" nas respectivas áreas, com e sem as construções.

Atividades

1. Após um debate acerca da interpretação de materiais culturais de resistência, os alunos devem pesquisar sobre outros períodos e lugares em que a arte e a cultura foram também campos de disputa, frisando que busquem movimentos atuais que possam se enquadrar como faces de resistência.

Pode-se também apresentar algumas obras para dar o tom da pesquisa. Por exemplo, músicas produzidas durante o Estado Novo como as composições do Samba-Malandro de Wilson Batista, como *Lenço no Pescoço*, ou no período da Ditadura Militar Brasileira, como *Cálice* (Chico Buarque), *Carcará* (João do Vale), *Para não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré), entre outras. Tratando-se dos tempos atuais, pode-se trazer músicas que abordem questões de desigualdade social e

de racismo, como *Voz Ativa* (Racionais MC's), *Cartão de visita* (Criolo), *Mandume* (Emicida). Ou ainda, nas músicas sobre a violência contra a comunidade LGBTIQIA+ como *War on Love* (Roadside Bombs), *Diaba* (Urias), ou do feminismo como *De dentro do Ap* (Bia Ferreira), *What's up* (Four non Blonds).

Em um segundo momento se propõe a produção de peças que relacionem movimentos culturais com resistência e memória, podendo abordar os eventos do Holocausto, outros momentos traumáticos ou então, questões atuais que se relacionem com o tema proposto.

2. Paralelamente a isso, é interessante identificar nas canções expostas no hinário os elementos conservadores e nazifascistas das letras. Destacando então o seu papel propagandista e de violência simbólica, para então fomentar um debate sobre a instrumentalização de expressões culturais como forma de reforçar e fortalecer as ideologias dominantes. Podendo também, relacionar outras formas dessa apropriação cultural em outros momentos históricos, como por exemplo a relação do Estado Novo brasileiro com o Samba, ou o próprio uso do cinema no período.

3. A vida das crianças nos guetos nazistas era marcada por uma forte contradição, pois ao mesmo tempo em que elas eram postas sob condições degradantes e desumanas, alguns remanescentes de suas vidas antigas permaneciam presentes, por exemplo, eram organizadas escolas e atividades lúdicas para estas crianças. Alguns adolescentes chegaram, inclusive, a se organizar na produção e publicação de revistas e jornais nos guetos[22]. Eram organizados espécie de orfanatos para as crianças e adolescentes que tivessem perdido seus pais antes ou durante seu confinamento, seja pelas políticas de extermínio ou pelas "doenças do guetos". Outra prática muitas vezes relegada a esses jovens era o contrabando de comida, uma vez que, por serem pequenas, as crianças

22 Para mais informações sobre estes, seguem sugestões de artigos em inglês: <https://www.vedem-terezin.cz/en/zije_republika_skid_en.html> <https://www.vedem-terezin.cz/en/home_full_en.html> <https://www.vedem-terezin.cz/kamarad/index-en.html>.

poderiam se esgueirar por pequenos buracos nos muros para conseguir suprimentos nas cidades.[23]

Inspirando-se no trabalho de Poeck, os alunos devem se reunir em grupos para preparar um jogo em que eles relacionem as ideias trabalhadas com a sua própria realidade. Ou seja, que permita a ampliação do contato entre eles e os espaços que ocupam, aprofundando os laços com essa realidade, seja a cidade, o bairro ou a própria escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Thayli Viviane. *As crianças no Gueto de Lodz*: Vidas e mortes no segundo maior gueto judeu da Polonia ocupada, 1941 - 1944. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8158/tde-17092019-160757/publico/2018_ThailyVivianeAndre_VOrig.pdf>.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. São Paulo: Editora UNB, 2004. pp. 1114.

FFLCH DIVERSITAS. *Holocausto e Antissemitismo*. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/holocausto-e-anti-semitismo>.

HOBSBAWM, Eric J. *História social do Jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

KINOSHITA, Dina Lida A literatura do Holocausto e da resistência. *WebMosaica. Revista do Instituto Judaico Marc Chagall,* v 7, n 2 (jul-dez) 2015, p. 19-28. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/63016.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. "Amanhã fico triste, hoje não!" - A música judaica no cotidiano e no Holocausto. *Revista Guará*, nº 7, 2017, p. 9-17. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/17527>.

23 Para um material mais completo acerca da vida das crianças nos Guetos, ver a dissertação de mestrado *As crianças no gueto de Łódź: Vidas e mortes do segundo maior gueto judeu da Polônia ocupada, 1941-1944*, sobretudo entre as páginas 157 a 222 (ANDRÉ, 2018).

LERNER, Silvia Rosa Nossek A arte produzida durante o holocausto. *WebMosaica. Revista do Instituto Judaico Marc Chagall*, v 4, n 1 (jam-jun) 2012. Disponível em https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/31824.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. *A música como memória de um drama*: o Holocausto Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

NAPOLITANO, Marcos Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. *História: Questões & Debates, Curitiba*, v. 68, n. 01, jan./jun., 2020. Disponível em https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67794.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*: História Cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAXTON, Robert. O. *A Anatomia do Fascismo*. RJ: Paz e Terra, 2007.

PINHEIRO, Cristiano Guede. Holocausto: Outros lugares de resistência. *Arquivo Maaravi: Revista de Estudos judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v4, n 6, 2010. Disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14034.

REIS, Bruna. As crianças no Holocausto. *Jornal Plural*, out 2022. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/holocausto-e-atualidade/as-criancas-no-holocausto/>.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 412-415.

9

O ÓDIO AO OUTRO: CONHECER PARA NÃO REPETIR

Autora principal: Brianna Cantelli Carmali
Orientadora: Karina K. Belotti

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Compreensão do Holocausto;
- Compreensão dos mecanismos estatais de segregação social durante o Holocausto;
- Compreensão do passado por meio do presente;
- Análise dos mecanismos de segregação entre o passado e o presente;
- Reflexão sobre as opressões às minorias sociais no tempo presente;
- Estímulo à empatia histórica pelas pessoas que foram e ainda são segregadas;
- Promoção da identificação de casos de segregação e opressão.

ANO OU SÉRIE: 9º ano do Ensino Fundamental

☼ ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

A presente caixa didática apresenta uma proposta de roteiro que tem como ponto de partida e de chegada o manejo de fontes históricas nela contidos. Nessa caixa em especial, perspectivam-se os diferentes aspectos acerca dos instrumentos estatais de segregação aos grupos não arianos.

Para tanto, parte-se do presente, com a problematização de um post de Regina Duarte (realizado em 14/11/2022), para uma busca de possíveis respostas no passado (tendo seu recorte temporal nas décadas de 1930 e 1940) e o conteúdo circunscrito no nazismo.

Nesse contexto, utilizam-se problematizações para um grupo de fontes que levam os estudantes à identificação e à análise, considerando os diferentes grupos étnicos-raciais perseguidos, brutalizados e mortos, com a intenção de se trabalhar o conceito epistemológico[1] de "empatia histórica"[2].

A estrela de Davi é utilizada como exemplificação de uma das maiores formas de segregação étnica e racial que ocorriam durante o Holocausto, que, nesse caso, é a obrigatoriedade do uso de uma identificação da etnia ou da raça a que a pessoa não ariana pertencia. A partir da segregação para com os povos judeus, que eram obrigados a utilizar em suas vestes uma estrela de Davi, é possível apresentar outros grupos que também foram oprimidos e segregados, como mulheres, negros, ciganos e LGBT's. Esses grupos, em sua maioria, também utilizavam identificações, corroborando que esses indivíduos fossem facilmente identificados pelas autoridades do Estados e assim, fossem presos ou impedidos de viverem

1 No campo de pesquisas da Educação Histórica, consideram-se conceitos epistemológicos aqueles conceitos diretamente ligados à epistemologia da ciência histórica (explicação, argumentação, empatia, interpretação histórica, entre outros). (LEE, 2005; 2011).

2 "Empatia histórica" é um conceito epistemológico que busca compreender como o agente histórico pensou e agiu no passado, estabelecendo uma relação de alteridade. (LEE, 2005).

de forma condigna e ocuparem os espaços sociais. Dessa maneira, deverá ser construído um envelope com fotos das minorias supracitadas nos campos de concentração, bem como um cartaz com a cor dos triângulos utilizadas por cada minoria para ser identificada pelo Estado.

Por conseguinte, será utilizada a carta genealógica de Anna Goldschmidt, que prova, com o fim de libertar seu marido que havia sido preso, que sua ascendência familiar era ariana, demonstrando que ele estava sendo preso de forma injusta, já que somente os povos arianos eram aceitos na sociedade, podendo viver, trabalhar, estudar e existir de forma livre, em contraste com os não arianos, que sofreram duras perseguições durante todo o governo de Adolf Hitler, que culminaram nos assassinatos dentro das câmaras de gás.

Por fim, após o contato com todas as fontes e com o que ocorreu com pessoas não-arianas, retoma-se a pergunta inicial, se os alunos concordam ou discordam do posicionamento de Regina Duarte em segregar os eleitores, ao passo que é sugerido aos estudantes a produção de uma narrativa sobre a temática. As provocações ao longo do percurso da caixa objetivam a construção de um pensamento histórico pelos estudantes para que estes, ao partir do tempo presente e investigar o passado, possam construir a empatia e promover a transformação de um futuro sem ideologias como as estudadas na caixa.

Atividades

1. Observem o Documento 1.

- Vocês conhecem a mulher da foto?
- Qual a intenção de Regina Duarte ao sugerir que os eleitores de Lula marquem seus comércios como os judeus durante o nazismo?
- Vocês concordam com a ideia da atriz?
- Por quê?

2. Sobre o Documento 2:

- Que tipo de documento é?
- Quem o produziu? - Em que ano foi produzido?
- Sobre o que trata a fonte? - Qual a intenção do autor ao produzi-la?
- De acordo com a fonte, que motivos levaram o governo alemão a perseguir os judeus? Vocês concordam com os argumentos apresentados pelos alemães a partir de 1933 para praticarem segregação, ou seja, isolar, excluir pessoas da sociedade?

3. Sobre o Documento 3:

- Que tipo de documento é?
- Quem a produziu? - Em que ano foi produzida?
- Sobre o que trata a fonte? - Qual a intenção do autor ao produzi-la?
- Por que os judeus precisavam andar identificados na Alemanha Nazista?
- Vocês conhecem outros povos, grupos ou etnias que foram segregados pelos nazistas? Quais?

Após essas atividades iniciais, vocês poderão reconstruir mais esse passado usando os documentos dos envelopes a seguir!

Envelope 1 – Documentos 4 a 10 - Minorias sociais segregadas pelos nazistas

Envelope 2 – Documentos 11 a 16 - Sequência de matérias do Brasil atual

Documento 1 - Captura de tela da conta da Revista Fórum no *Instagram* (14/11/2022).

Disponível em: https://revistaforum.com.br/cultura/2022/11/14/regina-duarte-sugere-que-eleitores-de-lula-marquem-seus-comercios-como-judeus-durante-nazismo-127331.html.

Documento 2 - Matéria do site *About Holocaust*.

Disponível em: https://aboutholocaust.org/pt/facts/a-perseguicao-aos-judeus-comecou-com-sua-deportacao-para-guetos-e-campos-de-concentracao.

Documento 3 - Estrela de Davi.

Fonte: Acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

Estrela de Davi: Durante o período do Holocausto, os judeus eram obrigados pelo regime nazista a usarem a Estrela de Davi, como forma de identificação e, portanto, de segregação.

Documento 4 - Ciganos são detidos para deportação, pelo governo alemão, em 22 de maio de 1940.

Foto: Bundesarchiv, R 165 Bild-244-48 / CC-BY-SA 3.0. Disponível em Café História: https://www.cafehistoria.com.br/holocausto-cigano/.

Documento 5 - A perseguição contra mulheres queer durante o Holocausto.

Fonte: MILLS, Laura. *A perseguição de mulheres lésbicas, bis e homens trans no Holocausto*. 2018. Disponível em: https://revistahibrida.com.br/historia-queer/a-perseguicao-contra-mulheres-queer-durante-o-holocausto/.

Documento 6 - Homossexuais nos campos de concentração, identificados com um triângulo rosa.

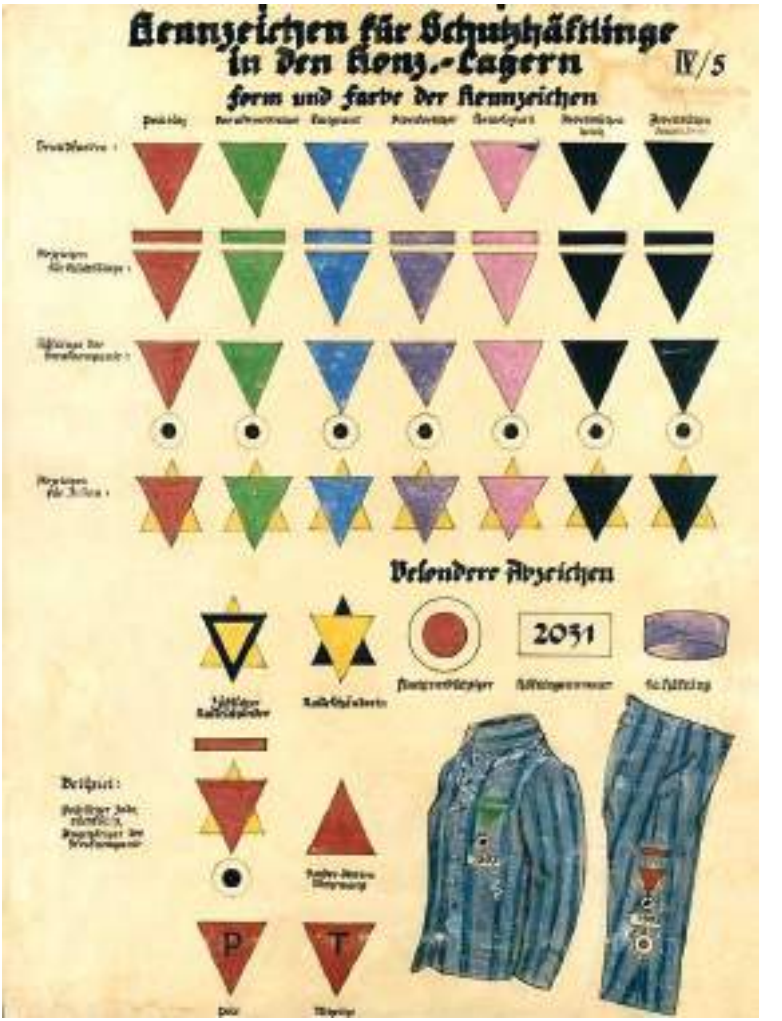
Fonte: BBC Brasil. BARIFOUSE, Rafael. A perseguição nunca acabou', diz autor de livro sobre caçada nazista a gays. BBC Brasil, 2017. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41376120.amp.

Documento 7 - Meninos no campo de concentração de Dachau.

Foto: Foto publicada no site do Museu do Holocausto dos Estados Unidos. Fonte retirada de BBC News. ZANE, Damian. A vida dos negros na Alemanha nazista. BBC News, 2019. https://www.google.com.br/amp/s/www.bbc.com/portuguese/internacional-48363834.amp.

Jean Voste (direita), teria nascido na colônia belga no Congo e seria o único prisioneiro negro do campo de concentração de Dachau.

Documento 8 - Cartaz de 1936 explica aos alemães o significado de cada cor dos triângulos.



Fonte: NOGUEIRA, André. Triângulos do Holocausto: O cruel sistema de identificação nos campos da morte nazistas. *Aventuras na História*. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-que-eram-os-triangulos-do-holocausto.phtml.

Documento 8 (continuação).

TRIÂNGULO AMARELO - Como principal marca dos campos, era costurada para identificar os judeus. O mais comum para esse grupo era o uso de dois triângulos que, em direções opostas e sobrepostas, formavam a Estrela de Davi. Normalmente, essa identificação acompanhava o escrito jude ("judeu" em alemão).

TRIÂNGULO AZUL – Usado pelos nazistas para identificar imigrantes não germânicos que entraram no Reich ou foram capturados em regiões ocupadas pelo Império. Um dos principais alvos desse triângulo eram os refugiados e prisioneiros que escaparam da Guerra Civil Espanhola e foram para a França, dominada pelos nazistas em 1940. Declarados apátridas, esses imigrantes costumavam ir para campos de trabalho e, depois, eram deportados.

TRIÂNGULO VERMELHO - Um dos principais alvos da máquina de assassinatos do Reich nazista foi a oposição política ao regime, cujos membros foram mortos em maior número até mesmo que o genocídio étnico. Entre eles, estavam os anarquistas, os sociais-democratas, os comunistas, os liberais e os maçons.

TRIÂNGULO PRETO - Feministas, grevistas, alcóolatras, deficientes e as militantes políticas, recebiam a marca do triângulo negro. Havia também a junção de um desses polígonos pretos com um amarelo, para arianos que se casaram com judias.

TRIÂNGULO MARROM - Outro alvo étnico dos nazistas, menos conhecidos que os judeus, foram os ciganos, principalmente romanis e sintis, que são um povo sem terra que circula pela Europa. Esses grupos eram marcados pelo triângulo marrom.

TRIÂNGULO ROSA - Homossexuais do gênero masculino eram vistos como aberrações sociais e uma ameaça à prosperidade social, que mereceriam a completa extinção por negarem os compromissos naturais da família ariana. Assim como foi feito em outras ditaduras, os homossexuais foram perseguidos e exterminados na Alemanha. Na guerra, os nazistas

associaram essa classe à cor rosa, geralmente vista como do universo feminino. Por isso, aos homossexuais eram dedicados os triângulos rosa.

TRIÂNGULO VERDE - Entre os enviados para os campos de concentração estavam os criminosos comuns, que não eram necessariamente perseguidos pelo discurso totalitário do Partido Nazista, mas eram vistos como ameaças ao funcionamento integral da sociedade. Por isso, eram tratados como qualquer criminoso digno do isolamento nos campos. Para essas pessoas, eram usados os triângulos verdes.

TRIÂNGULO ROXO - Essa cor ficou dedicada a um grupo específico de presos políticos: aqueles que eram dissidentes do regime por conta de uma consciência religiosa. Além dos padres católicos e protestantes, que usavam sua posição para ajudar a oposição à ditadura hitlerista, havia as Testemunhas de Jeová.

Documento 9 - Comércio de Judeu demarcado pelos nazistas como forma de segregação.

Fonte: MARQUES, Carlos José. A barbárie ideológica. *Isto é*. 2022. Disponível em: https://istoe.com.br/a-barbarie-ideologica/.

Documento 10 - Carta genealógica de Anna Goldschmidt.

Acervo: Museu do Holocausto de Curitiba.

A fonte histórica trata-se de uma carta genealógica de Anna Goldschmidt, datada de 1941, tendo como local de origem a Alemanha. A carta genealógica foi utilizada por Anna para comprovar que ela não tinha descendência semítica, enquadrando-se assim enquanto a raça ariana perante o regime nazista. Essa documentação a isentou de sofrer perseguição racial e garantiu direito de petição legítima de libertar seu marido Siegfried que estava preso por ser acusado de semítico. Ainda que, anteriormente, as petições justificassem que Siegfried sofresse com as sequelas da febre tifoide desde que serviu o exército alemão na Primeira Guerra Mundial, o indivíduo só conseguiu ser libertado após a apresentação da carta genealógica. Atualmente, esta documentação encontra-se no acervo do Museu do Holocausto de Curitiba.

ATIVIDADES

4. Após a observação das imagens, responda:

- Você sabe o que é um campo de concentração?
- Para que servia a demarcação pelos nazistas de diferentes grupos sociais?
- Você sabe para que servia a marcação dos comércios dos judeus durante o regime nazista alemão?

5. Observe o documento 10 e responda:

- Que tipo de fonte é?
- Quem a produziu? - Em que ano foi produzida?
- Sobre o que trata a fonte? - Qual a intenção do autor ao produzi-la?
- Por que Anna Goldschmidt teve que provar que ela e seu marido eram arianos para conseguir a libertação dele?
- Se a família Goldschmidt, que era ariana, teve que comprovar suas origens para garantir a liberdade, o que acontecia com os não arianos?

Documento 11 – Bolsonaro já lamentou que o Brasil não dizimou os indígenas.

GUEDES, Octavio. Bolsonaro já lamentou que o Brasil não dizimou os indígenas. Blog do Octavio Guedes. G1. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2022/03/16/bolsonaro-ja-lamentou-que-o-brasil-nao-dizimou-os-indigenas.ghtml.

Documento 12 – Bolsonaro diz que não pode "ceder às minorias": precisam "se adequar".

SOARES, Ingrid. Bolsonaro diz que não pode "ceder às minorias": precisam "se adequar". Correio Braziliense. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/07/5022550-bolsonaro-diz-que-nao-pode-ceder-as-minorias-precisam-se-adequar.html.

Documento 13 – Eleitores insatisfeitos criam lista de estabelecimentos "petistas" da Capital.

CORREIO DO ESTADO

Boicote

Eleitores insatisfeitos criam lista de estabelecimentos "petistas" da Capital

Proprietários se manifestaram contra a lista nas redes sociais

2 NOV 2022 • POR ALANIS NETTO • 15h42

NETTO, Alanis. Eleitores insatisfeitos criam lista de estabelecimentos "petistas" da Capital. Correio do Estado. 2022. Disponível em: https://correiodoestado.com.br/cidades/eleitores-insatisfeitos-criam-lista-de-estabelecimentos-petistas/406805/.

Documento 14 – Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019.

WESTIN, Ricardo. Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019. Senado Federal. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/08/confundida-com-liberdade-de-expressao-apologia-ao-nazismo-cresce-no-brasil-a-partir-de-2019.

Documento 15 – Há provas de que Bolsonaro cometeu genocídio contra os Yanomami, diz organização indígena.

Brasil de Fato

ENTREVISTA

Há provas de que Bolsonaro cometeu genocídio contra os Yanomami, diz organização indígena

PAJOLLA, Murilo. Há provas de que Bolsonaro cometeu genocídio contra os Yanomami, diz organização indígena. Brasil de Fato. 2023. https://www.brasildefato.com.br/2023/01/23/ha-provas-de-que-bolsonaro-cometeu-genocidio-contra-os-yanomami-diz-organizacao-indigena#:~:text=O%20Conselho%20Ind%C3%ADgena%20de%20Roraima,crise%20humanit%C3%A1ria%20enfrentada%20pelos%20Yanomami.

Documento 16 – "'Me senti na inquisição': 'listas de petistas' se espalham pelo país e causam medo".

'Me senti na inquisição': 'listas de petistas' se espalham pelo país e causam medo

Vinicius Lemos - @viniciuslemos
Da BBC News Brasil em São Paulo

19 novembro 2022

LEMOS, Vinicius. "'Me senti na inquisição': 'listas de petistas' se espalham pelo país e causam medo". BBC News Brasil. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63575268.amp.

ATIVIDADES

6. Leia as matérias do Envelope 2 (Documentos 11 a 16) e reflita se encontra nelas alguma ideia, valor ou prática, que sejam similares a situações observadas nos Documentos do Envelope 1.

7. Depois de analisarem todas as fontes da caixa, retomam-se as seguintes questões:

Vocês concordam com a ideia da atriz Regina Duarte? Por quê?

8. Após percorrer todo o trajeto da caixa didática "O ódio ao outro: conhecer para não repetir", é hora de produzir uma redação, individual.

Você tem duas opções: ou produza uma dissertação de, no mínimo 25 e, no máximo, 30 linhas, que apresente os argumentos que sustentam a sua posição acerca da última questão a partir de artigos e fatos históricos, ou produza uma carta-resposta para a atriz Regina Duarte, também contendo sua argumentação a partir de fontes e artigos.

Importante: deverão ser utilizadas, no mínimo, duas fontes primárias trabalhadas nesta caixa didática — que possibilitam um apoio para sua argumentação — além de, ao menos um exemplo atual acerca da temática, que você pesquisará e discutirá na redação.

REFERÊNCIAS

GEBER, Cláudia Osna. PFEFFER, Renato Somberg. Judaísmo: a identidade que sobreviveu a propaganda nazista. *Vozes e Diálogo*. v. 16, n. 01, jan./jun. Itajaí. 2017. Disponível em: http://repositorio.fjp.mg.gov.br/bitstream/123456789/3393/1/Juda%c3%adsmo.pdf.

GUERRA, Andréa Trevas Maciel. Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.58, n.1, p. 4-5, Mar. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002&lng=en&nrm=iso>.

LEE, Peter J. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Dossiê - História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. Ed.: UFPR, nº 42, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/?lang=pt&format=pdf.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Olga é deportada e entregue à Gestapo. Disponível em: http://memorialdademocracia.com.br/card/olga-benario-e--entregue-a-gestapo.

MILLS, Laura. A perseguição de mulheres lésbicas, bis e homens trans no Holocausto. *Revista Híbrida*. 2018. Disponível em: https://revistahibrida.com.br/historia-queer/a-perseguicao-contra-mulheres-queer-durante-o-holocausto/.

MÜHLEN, Bruna Krimerg Von. *Cultura, identidade e gênero no processo de imigração judaica de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial*. Dissertação. Programa de pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4863/1/000445398-Texto%2bCompleto-0.pdf.

NOGUEIRA, André. Triângulos do Holocausto: o cruel sistema de identificação nos campos da morte nazistas. *Aventuras na História*. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-que-eram--os-triangulos-do-holocausto.phtm.

SZPICZKOWSKI, Ana. Símbolos Visuais Judaicos. *Revista de Estudos Orientais*, n.3, 1999, 149-160. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reo/article/view/193784.

Esta publicação contou com recursos do Fundo de Desenvolvimento Acadêmico (FDA) da UFPR, para sua diagramação e impressão.