



Dossiê Didático Ensino de História: Ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Dossiê Didático
Ensino de História: ensino sobre o Holocausto
Vol.II

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.)

Setor de Educação – UFPR
Curitiba, 2025

Créditos da imagem da capa

Le dernier chemin Korczak et les enfants pendant l'expulsion, Warsaw ghetto, 1943, by Halina Olomucki.

Acervo: *United States Holocaust Memorial Museum*, Photograph Number: 38017.

Disponível em <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1092049>

Site do Museu: <https://www.ushmm.org/>

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 / Setor de Educação, 2025.
v. 2 ; 1 recurso on-line : PDF .

ISBN: 978-65-5458-082-3

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Holocausto. I. Gonçalves, Nadia Gaiofatto. II. Título.

CDD 370.903

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

APRESENTAÇÃO

Este material foi elaborado pela equipe do Projeto de Extensão *Ensino de História: desafios e possibilidades*, em parceria com a equipe pedagógica do *Museu do Holocausto de Curitiba*, durante as atividades de 2023 e 2024.

Continuando os estudos e discussões do *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*, lançado em 2023, neste segundo volume, mantivemos o desenvolvimento de sequências didáticas, utilizando fontes e referências que possam subsidiar aulas de História, acerca do tema. O diferencial, nas sequências desenvolvidas em 2024, foi a escolha de necessariamente ser envolvido ao menos um filme que se relacionasse ao Holocausto (ou Shoah), ou a consequências dele, ao longo do tempo.

Consideramos os filmes como produções de uma indústria cultural, sendo que alguns podem ser baseados em fatos reais, mas sem o compromisso ou intenção de reprodução fiel; outros, biográficos ou como documentários, que buscam trazer uma narrativa mais fundamentada em registros acerca da pessoa ou do fato ou processo histórico retratados; e outros, ainda, ficcionais, mas abordando situações ou fenômenos que ocorrem ou ocorreram.

Lembramos que os filmes (como os demais documentos aqui utilizados) não foram produzidos para fins didáticos. Mas, ao escolhê-los para este uso, caberá ao/à professor/a o cuidado na crítica, na problematização, na contextualização, tanto da produção fílmica, quanto dos fatos/personagens retratados, ou situações/fenômenos a que se referem.

As sequências didáticas que compõem este Dossiê foram elaboradas por estudantes, de Pedagogia e de História, da UFPR, que compuseram a equipe do Projeto de Extensão, em 2023 e 2024. Estes/as estudantes foram protagonistas nessa produção, que envolveu a escolha de tema, de filme, pesquisas, e desenvolvimento da sequência didática. Este processo contou com orientações do/das docentes da Universidade e da equipe

pedagógica do Museu do Holocausto de Curitiba, com discussões coletivas da equipe para aperfeiçoamento das propostas, ora apresentadas.

Reiterando uma ideia já presente no Dossiê anterior, lembramos que na obra *Compromissos éticos da docência em História*, organizada pela *Associação Brasileira de Ensino de História* (ABEH, 2022), são destacados os compromissos com a democracia, com o direito à educação, com os direitos humanos e os direitos da natureza, com a autonomia docente, com o conhecimento científico, com os métodos da História para a formação do cidadão, com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica, com o direito à memória, com o trabalho de temas sensíveis, e com o direito à História. Acreditamos que esta produção coletiva do nosso Projeto é perpassada por todos eles.

Esperamos que este dossiê didático possa contribuir para aulas de História que promovam o desenvolvimento de uma consciência histórica mais fundamentada, contextualizada e crítica.

Nadia Gaiofatto Gonçalves

Coordenadora do Projeto de Extensão Ensino de História: diálogos e possibilidades

Como os demais materiais desenvolvidos no Projeto, este pode ser baixado gratuitamente do nosso site, no item Publicações do Projeto.

Acesse pelo link do rodapé, ou pelo QR Code.



SUMÁRIO

<i>Os guetos durante o Holocausto e seu papel na resistência</i>	5
Lara Zermiani	
<i>Neonazismo: disseminação e combate antifascista</i>	
Matheus Wendrechowski	31
<i>A importância da restituição da memória por meio da devolução de bens e obras de arte roubados pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial</i>	66
<i>Proposta para o 5º ano</i>	
<i>Proposta para o 9º ano</i>	66
Milena Chagas Ferreira	86
<i>Entre luta, educação e resiliência no Holocausto: as vivências do Dr. Korczak como um meio de reflexão para a formação de professores</i>	112
Juliana Mayumi Maeda	
<i>Direito a ter direitos: uma perspectiva sobre os direitos humanos a partir das memórias do Holocausto</i>	
Brianna Cantelli Carmali	137
<i>Sugestões de bibliografias, sites e materiais complementares</i>	
Matheus Wendrechowski	164

OS GUETOS DURANTE O HOLOCAUSTO E SEU PAPEL DE RESISTÊNCIA

Autora principal: Lara Zermiani

Orientadora: Karina Kosicki Bellotti

OBJETIVOS

- Compreender o que formava um gueto e como era a vida das pessoas sujeitas a esse espaço;
- Entender as principais características do nazismo e da Segunda Guerra Mundial;
- Apresentar os guetos como locais de resistência.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS (BNCC)

Esse tema se enquadra nas competências específicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira e a quinta competência propõem, respectivamente, a análise de diversos processos com o objetivo de estabelecer uma posição crítica em relação a eles e o combate à opressão e ao preconceito, assim como o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2018, p. 559). A partir disso, é possível inserir o tema na habilidade **(EM13CHS103)**:

[...] elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc. (Brasil, 2018, p. 560)

E na habilidade **(EM13CHS503)**:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (Brasil, 2018, p. 564)

SUGESTÃO DE PÚBLICO: 2º ano do Ensino Médio

PROBLEMATIZAÇÃO

Esta sequência didática procura realizar o estudo dos guetos como espaços de opressão e violência a partir do ponto de vista do dia a dia das pessoas sujeitas a esse regime, e seus atos de resistência. Com o primeiro ponto, será possível explicar aos alunos como ocorreu o Holocausto através do cotidiano dos guetos, em especial o de Varsóvia, apresentado no filme *O Pianista*, além de outros relatos. Também será apresentada a agência judaica como forma de resistência, não apenas como existência passiva, com foco no levante de 1943.

TEXTO DE APOIO

A Enciclopédia do Holocausto, organizada pelo museu estadunidense *Holocaust Memorial Museum*, define os guetos como uma parte crucial do longo processo nazista de exterminação dos judeus. Esse estágio parte de um conceito existente desde o século XVI na Europa, no qual a população judaica de um local era segregada em bairros específicos (Enciclopédia do Holocausto, 2024). Os guetos nazistas, porém, eram organizados de forma diferente dos anteriores, se baseando em questões raciais (pseudociência ariana) para justificar o isolamento, e na eficiência tecnológica para proporcionar a segregação completa, ou quase, de seus habitantes. Também foi comum o uso do argumento de que os judeus carregavam a doença Tifo e, por isso, precisavam ser separados do resto da população, ignorando que a contaminação era um produto da aglomeração extrema a que eram submetidos (Duneier, 2017). Assim, os guetos serviam ao propósito de agrupar a população judia e sujeitá-la a péssimas condições de vida, à exploração da força de trabalho e vigilância constante, além de destituí-la de seus bens (Yad Vashen Museum, 2024). Os guetos eram divididos em guetos fechados, abertos ou de destruição (Enciclopédia do Holocausto, 2024).

O processo de criação dos guetos iniciou com o estabelecimento de leis que controlavam o movimento e a ação da população judaica, como a obrigatoriedade do uso

de faixas que serviam como identificação e da imposição de um toque de recolher, por exemplo. Ainda, houve a criação de um “Conselho Judaico” - Judenrate -, com a função de aplicar e transmitir as ordens alemãs para as comunidades (Hilberg, 1961). No filme *O Pianista*, é possível ver a atuação desse conselho em diversas cenas e em contato com o protagonista. O plano eugenista difundido pelo nazismo tinha como alvo não apenas os judeus, mas também enfermos, portadores de deficiências físicas e mentais.

Figura 1 – Principais guetos na Europa ocupada



(Principais guetos na Europa ocupada. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/map/major-ghettos-in-occupied-europe>).

Embora os guetos fossem locais de ampla repressão e violência, existiram diversos movimentos e atos de resistência que quebram com a ideia de que os judeus assistiram de forma passiva as condições que lhes eram impostas (Pinheiro, 2010). Os diversos guetos presentes nos espaços ocupados pela Alemanha Nazista deram origem a diferentes formas e grupos de resistência. O grupo Oneg Shabat, por exemplo, enterrava documentos e

notícias sobre as atrocidades cometidas no Gueto de Varsóvia, ato que foi de extrema importância para a documentação da brutalidade nazista após o fim da guerra (Kinoshita, 2015).

Além disso, a chamada “resistência cultural” surgiu como forma de combate à desumanização, feita através de expressões subversivas e culturais que foram inclusive proibidas pelo regime (Bellotti, Carrico, Gonçalves, Vidal, 2023). Como parte desse tipo de resistência é possível citar as canções de Mordche Gebirtig, que compunha sobre temas como amor, protesto e denúncia, ou o grupo de poesia judaica Jung Vilne, no gueto de Vilna, dentre muitos outros (Kinoshita, 2015). Nas palavras de Pinheiro:

Foi na preservação dos hábitos culturais e religiosos, na fabricação de instrumentos do dia-a-dia e nas táticas de sobrevivência nos campos, na educação e nas publicações clandestinas nos guetos e na escrita de suas memórias, que homens e mulheres puderam resistir às tentativas do que o homem tentou fazer com o próprio homem. E se essa resistência não foi suficiente para barrar o extermínio de milhões de nós, ela nos serve como ferramenta indispensável para impedir as tentativas presentes e futuras da voltada maldade humana (Pinheiro, 2010, p.40).

A luta armada também assumiu um papel importante pela resistência. O levante de Varsóvia, 1943, por exemplo, foi um movimento de resistência que iniciou no interior do maior gueto nazista, cujos habitantes se muniram de material bélico contrabandeado e enfrentaram as forças nazistas, e exprime a vontade de resistir dos jovens habitantes dos guetos (Pinheiro, 2010). O levante foi uma resposta à quantidade de deportações que ocorriam. Alguns meses antes da revolta, combatentes do gueto se infiltraram entre os escolhidos para serem levados aos campos, armados, e ofereceram resistência durante o caminho, permitindo que os judeus fugissem. Por um tempo, não houve deportações, porém ao serem reiniciadas, o Levante teve início (Enciclopédia do Holocausto, 2024). Embora subjugados, os guerrilheiros lutaram por quase um mês contra um grupo muito mais numeroso – e bem-preparado – de soldados alemães (Enciclopédia do Holocausto, 2024). Para que esse e outros levantes em guetos se realizassem, foi necessária uma rede de contrabando de informações sobre os campos de extermínio – aos quais os habitantes

dos guetos eram constantemente levados – feita por mensageiros de fora (Yad Vashen Museum, 2024). O mapa abaixo demonstra os diversos focos de resistência armada que surgiram durante o período da guerra, tanto em guetos quanto em campos de concentração:

Figura 2 - Resistência armada judaica nos guetos e campos de prisioneiros



(Resistência armada judaica nos guetos e campos de prisioneiros entre 1941 e 1944. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/map/jewish-armed-resistance-in-ghettos-and-camps-1941-1944>)

Sendo assim, os guetos foram um local de extermínio, exploração de trabalho e extrema violência contra os judeus, segregados e isolados, destituídos de seus bens e propriedades. Frente a essa situação, surgiram diferentes modos de resistência que cumpriram não só o papel de luta física contra as forças alemãs, mas também o de preservação de costumes e culturas, ou seja, de identidade.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

ATIVIDADE 1 – documentos 1, 2, 3 e 4

A aula pode ser iniciada com uma chuva de ideias sobre o tema “Resistência” no geral, com o objetivo de entender o que os alunos entendem por resistências e suas manifestações. Depois deste momento, apresentar o poema de Haim Guri sobre as diferentes formas de resistência, presentes no documento 1.

Após, serão apresentadas à turma algumas cenas do filme *O Pianista* (2002), que retrata a realidade dos guetos e as diversas formas de resistência. A escolha das cenas é critério do professor, porém ao final deste trabalho estão sinalizados cinco trechos sugeridos que podem ser utilizados para contextualizar os guetos e a vida dentro desses espaços, assim como as diferentes formas de resistir articuladas em seu interior. O filme será usado como representação visual do conteúdo, apresentado logo após.

É importante frisar que o filme não é puramente ficcional, e sim baseado no relato de sobrevivência de Wladyslaw Spilzman (1911 – 2000), protagonista do filme. Neste momento, o professor pode trazer para a sala de aula informações sobre a vida do protagonista - já que o filme não será exibido na íntegra - como o fato de ter escrito um livro sobre sua vivência em 1946, e que faleceu antes da adaptação de seu relato para o cinema. Ainda, é possível mencionar que o filho de Szpilman escreveu o prefácio de uma das edições, onde ele conta sobre como foi “descobrir” como seu pai havia sobrevivido ao Holocausto ao encontrar seu relato, já que o assunto não era mencionado em casa (Andrade, 2017).

Com base no texto de apoio, iniciar uma contextualização mais geral sobre a Segunda Guerra Mundial e os guetos, e em seguida falar sobre as diferentes formas de resistência. É recomendado que sejam direcionadas perguntas aos alunos, de forma que a aula fique participativa e com diferentes possibilidades de discussão a partir dos tópicos levantados. Além disso, os mapas do texto de apoio podem ser explorados para dimensionar a quantidade de guetos existentes, sua localização geográfica e os principais focos da resistência armada. No site do *United States Holocaust Memorial Museum*, estão

disponíveis os dois mapas apresentados no texto de apoio, assim como outros que representam os guetos em regiões específicas e que podem ser utilizados em sala de aula para o mesmo objetivo¹.

Em seguida, separar a turma em trios e entregar três fontes, que consistem em um trecho de uma discussão entre os membros de um grupo de resistência armada formado nos guetos (documento 2), a ficha de identidade de Moisés Jakobson, sobrevivente dos guetos, que entregava comidas a famílias em piores condições (documento 3) e o relato e biografia de Benjamin Meed, que se escondeu do lado de fora do gueto, descrevendo a reação dos poloneses ao incêndio durante o Levante (documento 4). A partir das fontes e com base no que foi abordado em sala de aula, os alunos devem responder às seguintes perguntas:

1. Quais as formas de resistência que é possível identificar nas fontes?

- Aqui, é possível relembrar os conceitos acerca de resistência e opressão.

2. Por que os guetos foram formados? Qual seu papel na ideologia nazista?

- Abordar o funcionamento dos guetos e seus objetivos, como a exploração de mão-de-obra e o confisco dos bens e propriedades.

3. Qual o impacto da resistência cultural e por que é importante continuar relembrando essas ações de resistência?

- Abordar a agência de cada sujeito na história, as diversas maneiras de liberdade de expressão e a importância da memória.

4. Qual a importância dos relatos de sobreviventes, como o exposto no filme “O Pianista”?

- Abordar sobre memória e identidade.

Após entregue a atividade, o professor deve iniciar um debate com essas mesmas perguntas, para que haja o compartilhamento das respostas. Esse debate pode ser

¹ Disponíveis em: <https://encyclopedia.ushmm.org/en/a-z/map>

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

complementado com uma chuva de ideias idêntica à realizada no início da aula, com o objetivo de visualizar as diferenças nas respostas antes e depois da análise das fontes e da apresentação do conteúdo.

Documento 1 - “Resistência”, de Yom Hashoa

“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”.

(YOM HASHOA - Resistência, por Haim Guri. Disponível em: <

<https://judaismohumanista.ning.com/profiles/blogs/yom-hashoa-resistencia-haim>>.

Acesso em: 08/06/2024).

Documento 2 - Transcrição de reunião de ativistas sobre o Levante de Bialystok

“You know what happened in Warsaw, not one survived, and it was the same in Bendin and in Czestochowa, and probably everywhere else. We are the last. It is not a particularly pleasant feeling to be the last: it involves a special responsibility. We must decide today what to do tomorrow. There is no sense in sitting together in a warm atmosphere of memories! Nor in waiting together, collectively, for death. Then what shall we do?

We can do two things: decide that when the first Jew is taken away from Bialystok now, we start our counter-Aktion. That nobody will go to the factories from tomorrow, that none of us is allowed to hide when the Aktion starts.

Everybody will be mobilized for the job. We can see to it that not one German leaves the ghetto, that not one factory remains whole. It is not impossible that after we have completed our task someone may by chance still be alive.

But we will fight to the last, till we fall”

(The discussion on fighting aims by the activists of the Bialystok Members of the Dror Movement, february 27, 1943. *Yad Vashem Archives*, M-11/7. Disponível em: <<https://www.yadvashem.org/docs/bialystok-dror-movement-fighting.html>>. Acesso em: 08/06/2024).

TRADUÇÃO LIVRE

“Vocês sabem o que aconteceu em Varsóvia, ninguém sobreviveu, e foi igual em Bendin² e Czestochowa³, e provavelmente em todos os lugares. Somos os últimos. Não é um sentimento particularmente agradável ser os últimos, isso envolve uma responsabilidade especial. Nós devemos decidir hoje o que fazer amanhã. Não há sentido

² Gueto estabelecido na cidade de Bendin, na Polônia, em 1939. Muitos habitantes foram enviados para campos de concentração, e em oposição a isso, diversos movimentos de resistência eclodiram no interior do gueto em 1942. O gueto foi liquidado oficialmente em 1943. (YAD VASHEN MUSEUM. The Encyclopedia of the Ghettos. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/yv/he/research/ghettos-encyclopedia/ghetto-details.asp?cid=150>. Acesso em: 08/09/2024).

³ Gueto localizado na Polônia, estabelecido em 1939, logo após a invasão nazista. O gueto foi liquidado em 1942, e muitos judeus segregados foram enviados para campos de concentração (CZETOSCHOVA GHETTO EXHIBIT. Introduction. Disponível em: <https://hist1049-20.omeka.fas.harvard.edu/exhibits/show/czestochowa-exhibit-edelstein/introduction-page>. Acesso em: 08/09/2024).

em sentarmos juntos em uma atmosfera aquecida de memórias! Nem em esperarmos juntos, coletivamente, pela morte. Então o que devemos fazer?

Podemos fazer duas coisas: decidir que quando o primeiro Judeu for levado de Bialystok agora, nós começamos nosso “*counter-Aktion*” (*contra-ataque, em tradução livre*). Que ninguém irá para as fábricas a partir de amanhã, que nenhum de nós pode se esconder quando o ataque começar.

Todos se mobilizarão para a tarefa. Podemos fazer com que amanhã nenhum alemão deixe o gueto, que nenhuma fábrica permaneça intacta. Não é impossível que depois de completarmos nossa tarefa alguém talvez esteja vivo.

Mas lutaremos até o último, até cairmos”

(The Discussion on Fighting Aims by the Activists of the Bialystok Members of the Dror Movement, February 27, 1943. (Discussão dos objetivos de luta entre os ativistas do Movimento de Dror de Bialystok. 27 de Fevereiro, 1943). *Yad Vashem Archives*, M-11/7. Disponível em: < <https://www.yadvashem.org/docs/bialystok-dror-movement-fighting.html>>. Acesso em: 08/06/2024).

Documento 3 – Cartão de identificação de Moisés Jakobson



Nome: Moisés Jakobson

Data de nascimento: 19 de julho de 1926

Local de Nascimento: Lazy, Zawiercie, Polônia

Moisés nasceu em uma família tradicional judaica. Porém, quando tinha sete anos, seu pai Bernardo morreu em consequência de uma doença adquirida em uma guerra passada (...). Em Lazy, frequentou a escola primária e também a judaica. Por causa da discriminação, teve que mudar para outra escola, também pública, porém somente para judeus.

(...) Em 1940, os alemães estabeleceram um gueto em Lazy, onde chegou ainda um grupo de judeus deportados de Skoczów. Os cerca de 330 judeus eram forçados a viver sob constante medo e em condições miseráveis de saúde e de higiene.

Mesmo vivendo em uma situação econômica difícil, Osnat mandava o filho Moisés levar mantimentos para famílias que se encontravam em situação ainda mais complicada. Ela dizia baixinho, no ouvido do filho, para deixar o pacote em frente à casa da pessoa, com cuidado para não ser visto.

Em junho de 1942, os alemães invadiram sua casa, dando cinco minutos para irem para a rua (...). Toda população judaica de Lazy, cerca de 60 famílias, foi colocada em um

vagão de trem e sete quilômetros adiante foram encaminhados para uma praça no gueto de Zawierce, onde foram selecionados.

(...) Moisés foi levado a campos de trabalho forçado (...). Em 1944, foi transferido para o campo de concentração de Waldenburg e espremido num barracão com centenas de pessoas. Teve o cabelo raspado e objetos confiscados.

Passou a buscar a sobrevivência em meio aos maus tratos dos soldados, trabalhando de forma desumana na construção pesada. Ganhava-se pouca comida, raramente cigarros. Como não era fumante, tentou trocar seus cigarros por pão e foi espancado. Em 08 de maio de 1945, foi libertado pelo exército russo.

Moisés, o irmão Mendel Jakobson e um grupo foram para a cidade de Waldenburg com o objetivo de saciar a fome. Lá, foi ajudado por uma senhora que distribuía roupas. Alguns anos depois, entrou para o Brasil como clandestino para escapar da proibição das circulares secretas do governo Vargas, que não permitiam a entrada de judeus no país.

Passou a viver em Curitiba, casou-se, teve três filhos e quatro netas. Mais tarde, dedicou-se a contar sua história em escolas e faculdades. Faleceu em 2015, na capital paranaense. Quatro anos depois foi inaugurado, na cidade de Araucária, na região metropolitana de Curitiba, o Centro Cultural Moisés Jakobson, ao lado do Memorial Polonês (...)."

(Cartão de Identificação. *Museu do Holocausto de Curitiba*. Disponível em: <<https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/cartoes-de-identificacao/>>. Acesso em: 09/06/2024)⁴.

⁴ O Memorial Moisés Jakobson fica em Araucária, e possui exposições sobre a vida de Moisés e sobre outras vítimas do Holocausto, como o próprio Wladyslaw Szpilman. A entrada é gratuita e o museu fica aberto das terças aos domingos, e também em feriados. Mais informações em: <https://www.araucarianoar.com.br/araucaria-possui-centro-cultural-dedicado-a-memoria-do-holocausto/>

Documento 4 - Transcrição de uma entrevista com Benjamin Meed

“Todo o céu de Varsóvia estava vermelho. Completamente vermelho. Mas as chamas estavam tão concentradas ao redor do gueto que iluminavam a cidade inteira. Na semana seguinte foi Domingo de Ramos. Eu não podia ficar mais no lugar onde estava com meus pais, no meu esconderijo. Eu saí naquele Domingo de Ramos e fui até Plac Krasinski, onde havia uma igreja, uma igreja bem velha, e eu senti que o lugar mais seguro para mim era a igreja. Ali, eu assisti o sermão do padre. Nenhuma palavra foi dita sobre as pessoas lutando do outro lado da rua, as centenas morrendo ou sobre o incêndio. Eu parecia um bom cristão ouvindo todo o sermão. É tradicional na Polônia, após a cerimônia, o padre sair para a frente da igreja e cumprimentar a paróquia...Provavelmente isso seja algo praticado em todos os países do mesmo jeito, mas na Polônia é algo tradicional. E ele cumprimentou todos os poloneses e do outro lado da rua havia um carrossel com um parque e a música estava tocando. As pessoas colocavam as crianças no carrossel, belamente vestidas. E a música estava tocando e eu estava no meio daquele grupo olhando para o outro lado do quarteirão, para o gueto em chamas. De quando em quando, nós ouvíamos gritos, "Olhem. Olhem. As pessoas estão pulando dos telhados". Outros faziam observações, "Os judeus estão fritando". Mas eu nunca ouvi vozes de compaixão. Talvez, existissem pessoas que pensassem de modo diferente. Era muito doloroso para mim que lá estava, impotente, sem poder fazer nada, tendo que ver e observar, sem sequer protestar ou mostrar minha raiva. Às vezes, eu sentia que precisava fazer alguma coisa, até mesmo pagar com a minha vida, começar a gritar, mas eu não o fiz. Eu não gritei. Eu não fiz nada. Eu só estava sofrendo. Mas aquela cena, provavelmente, vai permanecer comigo por toda a minha vida”.

- Junto da entrevista, o museu oferece uma rápida biografia sobre Benjamin Meed, transcrita abaixo:

“Ben era uma das quatro crianças nascidas em uma família judia religiosa. A Alemanha invadiu a Polônia no dia 1º de setembro de 1939. Depois que os alemães ocuparam Varsóvia, Ben decidiu fugir para o leste da Polônia que estava ocupado pelos soviéticos. Entretanto, ele logo decidiu voltar para sua família, que se encontrava no gueto de Varsóvia. Ben foi designado para um grupo de trabalho fora do gueto e ajudou a contrabandear pessoas para fora do gueto - incluindo Vladka (Fagele) Peltel, um membro da Organização Judaica Combatente (ZOB) que mais tarde viria a ser sua esposa. Depois disso, ele se escondeu fora do gueto e fingiu ser um polonês não-judeu. Durante a revolta do gueto de Varsóvia em 1943, Ben agiu com outros membros da resistência para resgatar os combatentes do gueto, tirando-os de lá através da rede de esgotos e escondendo-os no lado "ariano" de Varsóvia. Após a revolta, Ben conseguiu fugir de Varsóvia fingindo ser um não-judeu. Após a libertação, ele reencontrou seu pai, sua mãe e sua irmã mais nova”.

(Benjamin (Ben) Meed descreve o incêndio do gueto de Varsóvia durante a revolta daquele gueto em 1943. Testemunhos. *Holocaust Memorial Museum*. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/oral-history/benjamin-ben-meed-describes-the-burning-of-the-warsaw-ghetto-during-the-1943-ghetto-uprising?parent=pt-br%2F3636>>. Acesso em: 10/06/2024⁵.

ATIVIDADE 2 - documentos 5 e 6

Ao início da aula, após a apresentação dos trechos previamente selecionados do filme *O Pianista*, separar a turma em grupos, de número variável de acordo com a quantidade de alunos e de fontes - os trechos a serem apresentados dependem do professor, porém ao final deste trabalho estão sugeridos quatro trechos que retratam tanto a vida no interior dos guetos quanto as diferentes formas de resistência que existiam dentro deles. A cada grupo será entregue o nome de um sobrevivente do Holocausto, presentes no site do *Museu do Holocausto de Curitiba* - que contêm histórias de sobreviventes dos guetos e suas famílias, muitas das quais vieram para Curitiba após o fim da guerra - ou no arquivo do *United States Holocaust Memorial Museum*. Ao encontrarem o relato, os alunos deverão identificar nele uma forma de resistência e apresentá-la para a turma, indicando os motivos da escolha e como essa prática (indicada por eles) se opõe à ideologia nazista.

Combinando as respostas dos alunos e os exemplos apresentados nos trechos, o professor pode explicar o que eram os guetos e como se encaixavam no “Plano de Extermínio”, assim como o papel dos movimentos de resistência e suas motivações, além das diferentes formas de resistir. Aqui, é incentivado o uso dos mapas disponíveis no *United States Holocaust Memorial Museum*, citados anteriormente.

Dentre os diversos relatos disponíveis no *Museu do Holocausto de Curitiba*⁵, é possível selecionar os de Leo Weil, Moisés Jakobson, Szlama Kac, e Hershel Szmargovicz. No site do Museu estadunidense, é possível selecionar as fichas de Henry Maslowicz, Chaya Medalion, Berta Rivkina, Paula Garfinkel, e o testemunho de Charlene Schiff⁵ e de Blanka Rothscild⁶.

Ao abordar sobre os sobreviventes do Holocausto é necessário retomar que o filme *O Pianista* é uma adaptação do relato de Wladyslaw Szpilman, representando pelo protagonista do filme. É possível perguntar aos alunos qual a importância desses relatos e

⁵ A entrevista completa está disponível em: https://collections.ushmm.org/oh_findingaids/RG-50.030.0152_trs_en.pdf

⁶ Disponíveis em: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/cartoes-de-identificacao/>

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

da forma com que é pensada a memória das vítimas do Holocausto, discutindo o conteúdo previamente apresentado junto das conclusões retiradas a partir da atividade.

Documento 5 – Transcrição de trecho do relato de Charlene Schiff

“Engenhosamente, cavamos dois buracos nas cercas, por baixo delas, para que uma criança pudesse fugir para o outro lado. Escondíamos a Estrela de David e isso nos permitia agir como um ser humano normal para tentar conseguir comida. De vez em quando, as crianças levavam comida de volta para o gueto. Fiz isto muitas vezes. Era muito perigoso porque se alguém fosse pego, pagaria com a vida. Esta era a ordem: atirar para matar o criminoso. Eu tinha muita sorte e às vezes levava uma fatia de pão, uma cenoura, uma batata ou um ovo e estas eram grandes conquistas. Minha mãe me fez jurar que eu não faria mais isto, mas eu a desobedecia”.

(Charlene Schiff descreve como as crianças contrabandeavam alimentos para dentro do gueto de Horochow. Testemunhos. *United States Holocaust Memorial Museum*. Disponível em: < <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/oral-history/charlene-schiff-describes-children-smuggling-food-into-the-horochow-ghetto>>. Acesso em: 10/06/2024).

Documento 6 – Transcrição de trecho do relato de Blanka Rothschild

“Uma das minhas amigas de escola (eu estudei em uma escola particular para meninas) também estava no gueto, com a mãe dela. E ela ficou muito, muito doente, e eles queriam deportá-la. Todos nós, que éramos seus amigos, decidimos tirar um pouco das nossas porções miseráveis, e juntar tudo isso para levar a ela todos os dias. Você não pode imaginar o valor da comida naquele tempo, para distribuir assim. Eu tinha uma luva, de algum jeito, em algum lugar no gueto, e nós estávamos congelando. Então, a luva estava sendo usada por todo mundo, por minha amiga, pelos meus amigos. Nós estávamos dividindo essa luva unitária, assim, uma mão conseguia se esquentar por alguns minutos. Eu não sei de quem era a luva de verdade, mas ela me foi dada e nós a dividíamos. E eu me lembro dessa luva. Quando eu encontrei uma das garotas após a guerra, na Inglaterra, ela perguntou se eu lembrava da minha luva. Respondi que sim, que eu lembrava da luva”.

(Blanka Rothschild descreve a importância de compartilhar e de ter amigos para conseguir sobreviver no gueto de Lodz. Testemunho. *United States Holocaust Museum*. Disponível em: < <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/oral-history/blanka-rothschild-describes-the-role-of-sharing-and-friendship-in-surviving-the-lodz-ghetto>>. Acesso em: 10/06/2024).

TRECHOS SUGERIDOS DO FILME *O PIANISTA*

15:52 – 18:09 - **A construção do muro do Gueto de Varsóvia**



Filme: *O Pianista*, 2002, disponível na Netflix.

A família do protagonista, Wladyslaw Szpilman, é expulsa de sua casa e forçada a se deslocar para o gueto de Varsóvia, em um apartamento em condições precárias. É possível ver a construção do muro que delimitava o gueto, assim como a aglomeração de pessoas e a busca por familiares que foram separados. Esse trecho pode ser utilizado para introduzir a aula.

23:21 – 25:15 - Conversa sobre um jornal clandestino impresso no gueto



Filme: O Pianista, 2002, disponível na Netflix.

O protagonista visita um local onde se imprime um jornal clandestino e conversa com seu organizador e distribuidor. Eles falam sobre o grande número de leitores e a perspectiva de iniciar uma revolta, além das técnicas de distribuição (escondê-los em banheiros para judeus).

32:45 – 34:12 - Atuação do conselho judaico (Judenrate)



Filme: O Pianista, 2002, disponível na Netflix.

O protagonista procura a ajuda de um amigo, Itzak, membro do Judenrate., pedindo para que ele liberte Henryk, que está preso. Durante a conversa, Itzak cobra de Szpilman, que diz que está sem dinheiro, e também interrompe o diálogo para agredir uma pessoa que passava pelo local. Em sua vestimenta, é possível perceber o uso do uniforme e da braçadeira com a estrela de Davi, que o identifica como judeu.

58:05 – 1:00:08 - **Articulação da resistência entre os habitantes do gueto**



Filme: O Pianista, 2002, disponível na Netflix.

O protagonista conversa durante o trabalho, e falam sobre a ameaça dos campos de concentração e a organização da resistência frente a isso. Essa cena mostra tanto o regime de trabalho exaustivo, com fiscalização armada, quanto os esforços para obter informações de fora do gueto e organizar um levante contra as forças nazistas.

1:19:12 - 1:23:25 - **O Levante do Gueto de Varsóvia (1943)**



Filme: O Pianista, 2002, disponível na Netflix.

Wladyslaw Spilzman está escondido em um apartamento ao lado do gueto, e observa da janela eclodir um movimento de resistência armada contra os nazistas, que dura vários dias. Após o fim da luta, o protagonista conversa com a mulher que o esconde sobre o ocorrido e seus efeitos. Esse trecho pode ser utilizado para introduzir as formas de resistência.

MATERIAL EXTRA SOBRE O FILME



(Poster do Filme “O Pianista”. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-pianista/detalhes/>)

Entrevista com Adrien Brody (Wladyslaw Szpilman) e Thomas Kretschmann (Wilm Hosenfeld), concedida para AboutFilm - Disponível em: <https://www.aboutfilm.com/features/pianist/interview.htm>

Resenha do Filme (Omelete). Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/o-pianista>

Outras cenas sugeridas, que abordam temas como antissemitismo, sobrevivência e solidariedade, disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Paraná: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17362>

TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O FILME

ANDRADE, R. de M. "O pianista", de Wladyslaw Szpilman, e a literatura de testemunho. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 186–197, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14409>

SOUZA, Eder Cristiano. *Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*. 2014, 358f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

2014. Disponível em: <https://lapeduh.com/wpcontent/uploads/2014/10/2014-c3a9der-cristiano-de-souza.pdf>

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. de M. "O pianista", de Wladyslaw Szpilman, e a literatura de testemunho. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 186–197, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14409>

BELLOTTI, K.; CARRICO, G.; VIDAL, C.; GONÇALVES, N. O ensino da história do Holocausto sob as lentes das resistências. *Revista Conexão UEPG*, n.1, 2023, p. 1 – 11. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/22528>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DUNEIER M. *Ghetto: the history of a place, the invention of an idea*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2017.

HILBERG, R. "Concentration". In: _____ *The destruction of European Jews*. Chicago: Quadrangle Books Inc., 1961, p. 106 – 176.

KINOSHITA, D. L. A literatura do Holocausto e da Resistência. *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v.7, n.2, p. 19 – 28, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/63016>.

PINHEIRO, C. G. Holocausto: outros lugares de resistência. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 27–42, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14034>.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Guetos. *Enciclopédia do Holocausto*. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/ghettos#:~:text=Havia%20tr%C3%AAs%20tipos%20de%20guetos,e%20os%20guetos%20de%20destrui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 05/06/2024.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. O Levante no Gueto de Varsóvia. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-warsaw-ghetto-uprising>>. Acesso em: 08/06/2024.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. A Revolta do Gueto de Varsóvia. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/warsaw-ghetto-uprising>>. Acesso em: 10/06/2024.

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

YAD VASHEN. The Ghettos. About the Holocaust. Disponível em: <
<https://www.yadvashem.org/holocaust/about/ghettos.html>>. Acesso em: 06/06/2024.

YOM HASHOA - Resistência, por Haim Guri. Disponível em: <
<https://judaismohumanista.ning.com/profiles/blogs/yom-hashoa-resistencia-haim>>.
Acesso em: 08/06/2024

NEONAZISMO: DISSEMINAÇÃO E COMBATE ANTIFASCISTA

Autor principal: Matheus Wendrechowski

Orientadora: Karina Kosicki Bellotti

OBJETIVOS

- Entender como o neonazismo se desenvolveu no Brasil e como ele se mostra presente na atualidade;
- Compreender como o discurso neonazista se dissemina entre jovens e quais são os riscos da propagação desta ideologia;
- Aprender a identificar manifestações neonazistas de incentivo ao ódio contra minorias, a fim de combatê-lo;
- Discernir quais são os alvos deste discurso neonazista e estabelecer meios no Ensino de História para contrapor este tipo de manifestação.

PROBLEMATIZAÇÃO / HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Esta proposta didática visa abordar o neonazismo, tratando desde o surgimento do nazifascismo e seu desdobramento no Brasil, até a atuação do movimento na atualidade. Para isso, os temas apresentados serão a disseminação do movimento neonazista, e os desdobramentos da ideologia e seus discursos de ódio. As atividades possuem o intuito de conscientizar os alunos sobre a presença crescente das células neonazistas no país, assim como alertar para o seu caráter violento e discriminatório, comunicando-se com as seguintes competências:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os

Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (Brasil, 2018, 577)

SUGESTÃO DE PÚBLICO: 2º ano do Ensino Médio

TEXTO DE APOIO

Para a aplicação da análise de fontes junto aos alunos, é importante que o professor apresente a devida contextualização sobre o tema. Nesse caso, é preciso uma abordagem crítica sobre o percurso da ideologia em três momentos: surgimento do nazifascismo alemão, seu aparecimento no Brasil durante o século XX, e sua presença na atualidade.

Segundo o historiador Robert O. Paxton em *Anatomia do Fascismo*, é possível entender o surgimento do nazifascismo por duas dimensões simultâneas. A primeira delas, abrange o contexto da primeira metade do século XX, especificamente as condições socioeconômicas precedentes ao regime nazista. A derrota alemã na Primeira Guerra se desdobrou em repercussões avassaladoras para o país, seus índices de desemprego e inflação elevados se mostravam um sintoma da economia instável e fragilizada. Na esfera política, o radicalismo crescente era incentivado por veteranos de guerra que buscavam expressar o descontentamento com a derrota e com estruturas morais que se encontravam ultrapassadas. Tal sentimento era somado ao pessimismo e desesperança que foram imputados pelo período de guerra, que introduziu um modelo de violência em escala industrial, com brutalidade sem precedentes. Este ambiente tornou-se propício para o surgimento de movimentos extremistas de base popular, entre eles o nazismo (Paxton, 2007, p.58).

A segunda dimensão exposta por Paxton faz alusão ao próprio conceito de fascismo. Ao analisar o período de ascensão da ideologia fascista, corre-se o risco de vinculá-la a um período e espaço específicos, estabelecendo um determinismo que o rotula como fruto de uma época em particular, incapaz de ser replicado em larga escala de maneira efetiva. Esta concepção é contrariada pelo autor, que demonstra o risco de: 1º - nascimento de movimentos políticos que fazem alusão aos ideais extremistas; 2º -

estabelecimento destes movimentos nos sistemas políticos como atores relevantes (Paxton, 2007, p.287). Este processo pode ocorrer justamente por modificações, conceitos e estética que fazem alusão à ideologia original, mas sem replicá-la de maneira exata⁷.

No Brasil, é possível demonstrar a presença da política nazista desde a década de 20, quando o partido nazista brasileiro (1920 – 1938) foi iniciado. Segundo a historiadora Ana Maria Dietrich em *Nazismo tropical? O partido nazista no Brasil*, esta organização fazia parte de uma rede de filiais atuantes em quase noventa países ao redor do mundo, chefiadas pela Organização do Partido Nazista no Exterior. O movimento esteve presente em 17 estados, constituindo a maior célula nazista fora da Alemanha (Dietrich, 2007, p. 142). As relações entre os dois países se estabeleceram após o Golpe de 1930 e durante o Estado Novo, com a disseminação de conteúdo ideológico através de jornais, rádio, e até mesmo festividades da Juventude Hitlerista que foram endossadas em algumas das principais capitais brasileiras. Com sua instauração em outro contexto político e cultural, as ideias nazistas sofreram adaptações e modificações, o que não alterou o extremismo e o caráter discriminatório de seus discursos (Dietrich, 2007, p. 371).

Com o fim do regime nazista em 1945, as estruturas políticas oficiais de perpetuação do nazismo gradualmente se dissiparam. Porém, a ideologia se manteve viva, inclusive no cenário brasileiro. Segundo o historiador Odilon Caldeira, o neonazismo se manteve ativo no Brasil por três núcleos: um meio urbano constituído por jovens – *skinheads* -, um núcleo institucional no qual certos grupos buscam legitimidade política, e um meio cultural no qual a disseminação de ideias ocorre através de livros, revistas e outras publicações escritas (Gonçalves, 2017, p. 226).

A partir da década de 1980, grupos punks se inspiravam no movimento britânico dos *skinheads* para a expressão de seu posicionamento político-ideológico durante o processo de redemocratização. Gradualmente, esses grupos intitulados *Carecas do subúrbio*

⁷ Paxton conceitua o fascismo em cinco fases: (1) criação dos movimentos; (2) enraizamento no sistema político; (3) tomada do poder; (4) exercício do poder (5) opção pela radicalização ou entropia. Apenas o nazismo alemão e o fascismo italiano atingiram as cinco, mas movimentos fascistas em fases iniciais podem ser estimulados pela falha da democracia em lidar com problemas de natureza econômica, social ou política (PAXTON, 2007, p.49).

se apropriaram de ideais e de simbologia nazista, explicitamente aderindo a discursos discriminatórios e extremistas. No âmbito político, a existência de manifestações neonazistas institucionalizadas foi efêmera. Essas organizações também surgiram durante o período de redemocratização, como uma reação conservadora aos avanços sociais e às mudanças progressistas. Seu principal entusiasta foi o político Armando Zanine Júnior, que deu origem à ideia do Partido Nacional-Socialista Brasileiro, com clara aproximação ao nacional-socialismo alemão e às teses raciais. Estas manifestações foram fortalecidas pela presença de literatura revisionista, com livros publicados no Brasil, ou traduzidos de autores estrangeiros. Grande parte desses livros foi publicada pela Editora Revisão, com títulos como “Hitler: Culpado ou inocente?”, e “O judeu internacional”, em que se encontravam ideias que buscavam relativizar o Holocausto e a culpabilidade dos agentes nazistas dentro da perseguição de minorias, além de disseminar ideias antissemitas (Gonçalves, 2017, p. 235).

Na atualidade, o crescimento do movimento neonazista no Brasil ocorre de maneira vertiginosa. De 2019 a 2022, o número de manifestações cresceu em 270% com aproximadamente 530 núcleos neonazistas, perpetradores de crimes de ódio, apologia explícita ao nazismo e disseminação de ideias racistas, xenofóbicas e antissemitas (Globo, 2022). A internet se tornou um meio eficiente de transmissão deste discurso: redes sociais e fóruns abrigam perfis e comunidades neonazistas, facilitando a comunicação de seus ideais e angariamento de apoiadores, dentre eles jovens e adolescentes (Ragusa, 2023, p.117). A falta de uma regulação eficaz torna possível a presença de milhares de perfis neonazistas e posts com discursos de ódio que acabam influenciando diretamente a realidade escolar brasileira.

Discursos de ódio neonazistas estão presentes em diversas comunidades TCC’s (True Crime Community ou “Comunidade de crimes reais”) e AAS (Assassinos, Atiradores escolares e Supremacistas brancos), espaços virtuais abertos para a discussão de crimes e de ataques armados a escolas, que acabam incentivando atos de violência extrema. A disseminação deste tipo de discurso faz parte de um diálogo entre a realidade

virtual e a escolar, já que boa parte dos autores de ataques a escolas foi usuária da subcultura extremista, além de interagir com perfis, comunidades virtuais mórbidas ou conteúdo de ódio - todos elementos que podem levar à autorradicalização ou radicalização online (Vinha, 2023, p.21).

Indivíduos que fazem parte de comunidades extremistas podem se apropriar de discursos de ódio como parte de um processo identitário que é resultado por vezes de bullying e outras formas de exclusão. As escolas são lugares importantes na formação de identidade, e justamente por esta importância o bullying nestes espaços poderia potencializar a violência, tornando os ataques “massacres íntimos” por serem direcionados a pessoas ou grupos com quem os agressores tiveram, ou imaginam ter, envolvimento pessoal de qualquer tipo (Vinha, 2023, p.12). Esta efetivação da violência seria uma tentativa de transformação da versão social da identidade, mudando a percepção do autor pela comunidade. O incentivo para o consumo e disseminação de conteúdo extremista se encontra nesta dinâmica, em que os autores são vítimas de algum tipo de agressão social, e por isto buscam refúgio nestas narrativas – que oferecem justificativas para o problema e as formas para o solucionar, direcionado a perseguição e a frustração:

Essas comunidades funcionam como câmaras de eco, amplificando os ressentimentos, frustrações e raiva. Para eles, o mundo não é como gostariam, sentem-se vítimas de injustiças da sociedade, a diversidade e a democracia são vistas como ameaça. Parecem achar que o mundo lhes deve alguma coisa que está sendo sonhada ou ameaçada por grupos que consideram que estão sendo injustamente favorecidos socialmente (minorias) (Vinha, 2023, p. 32).

Diversos exemplos demonstram a correlação entre os ataques violentos no ambiente escolar e a adesão ao extremismo político por parte dos jovens. O atentado ao Colégio Goyases, em Goiânia (GO), em 20 de outubro de 2017, foi realizado por um aluno do ensino fundamental, que possuía um perfil nomeado “Adolf” no qual falava sobre os benefícios do nazismo para a humanidade, além de fazer alusão a teorias negacionistas sobre o Holocausto e utilizar símbolos nazistas, como a suástica. Os ataques de 25 de novembro de 2022, a duas escolas em Aracruz (ES) foram obra de um adolescente de 16 anos, que frequentava grupos de extrema-direita e fóruns nazistas na

deep web (Observatório, 2023, p. 11-12). Além dos casos de extrema violência, outros eventos também ocorreram por influência de grupos neonazistas em 2022, como a invasão e depredação de escolas em Contagem (MG), nas quais símbolos nazistas foram gravados, ou a disseminação de mensagens antissemitas em grupo neonazista por parte dos alunos do colégio Visconde de Porto Seguro, em Valinhos (SP) (Observatório, 2023, p. 12; 62). O *Relatório de Eventos Antissemitas e Correlatos no Brasil* realizou uma contagem das violações contra os direitos humanos em ambiente escolar, abrangendo o período entre 2019 e 2022 e verificando as motivações de cada uma. Com a contabilização total, 193 violações foram relatadas, e entre elas o neonazismo foi a mais frequente, com uma incidência de 24% em relação às outras (Observatório, 2023, p. 62-63).

Justamente por estes motivos a conscientização sobre discursos de ódio e a disseminação de material antifascista se tornam tão importantes. Certas leis concedem a base legislativa para a condenação deste tipo de discursos, como a Lei 7.716/1989, segundo a qual é crime:

Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa – ou reclusão de dois a cinco anos e multa se o crime foi cometido em publicações ou meios de comunicação social.

Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa (Brasil, 1997, p. 9901)

Com base nestes dados, as seguintes atividades propõem a conscientização dos alunos de ensino médio através de duas etapas distintas. Por meio de utilização deste texto de apoio, bibliografias recomendadas, fontes e direcionamento didático, a primeira atividade visa elucidar a disseminação da ideologia neonazista, expondo alguns dos meios utilizados para difundir este discurso. A segunda atividade possui o intuito de expor a violência perpetuada por este tipo de ideologia, e construir propostas para o estabelecimento de uma conduta antinazista. Materiais de campanhas pedagógicas contra o discurso de ódio também podem ser utilizados em sala de aula. O *No Hate Speech*

*Movement*⁸ é um dos movimentos mais influentes para a mobilização de processos educativos neste sentido. A produção de materiais como o “REFERÊNCIAS: Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos” é pensada para a aplicação em colégios e aulas. Outro agente notável é a SaferNet Brasil, que atua a fim de monitorar e analisar crimes de ódio no país. Estes e outros materiais se encontram referenciados no anexo a seguir.

O crescimento alarmante de grupos neonazistas no Brasil faz parte de um amplo contexto de radicalização política estimulada pela utilização da internet como meio de perpetuação. Realizando alusão a formulação de Vinha sobre a efetuação de incidências de violência extrema no ambiente escolar, é possível considerar este cenário como um fenômeno complexo e multifatorial, para o qual não há resoluções simples ou saídas de curto prazo (Vinha, 2023, p.35). Esta proposta didática tem o intuito de constituir apenas uma parte do longo processo de conscientização e ação necessários para que este tipo de ideologia nociva e violenta possa ser combatida de forma efetiva.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

GEORGESCU, M; KEEN, E. REFERÊNCIAS: Manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos. *Referências*, 2016.

GONÇALVES, L. P., CALDEIRA, O. Neto. Neonazismo e transição democrática: a experiência brasileira. *Anuário IEHS*, 32(2), 221-240, 2007.

PAXTON, Robert O. Outras épocas, outros lugares. In:_____. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

Esta proposta didática tem como objetivo apresentar uma introdução sobre o surgimento e atuação do movimento neonazista no Brasil, expondo seu caráter violento e

⁸ O No Hate Speech Movement é uma campanha juvenil liderada pelo “Council of Europe Youth Department” que tem por intuito mobilizar jovens a fim de rechaçar o discurso de ódio e promover os direitos humanos online. Lançado em 2013, foi implementado por meio de campanhas em 45 países.

discriminatório. Visa também demonstrar a necessidade de conhecer e combater esta ideologia, que se propaga em uma constante crescente entre os jovens brasileiros, representando um risco para a convivência social e o cenário educacional. As atividades expostas neste projeto didático têm como propósito a conscientização dos alunos através do manejo das fontes utilizadas. Diversos documentos apresentam conteúdo que contém apologia ao nazismo ou discursos de discriminação, e por isso devem ser introduzidos com a devida contextualização a respeito do movimento neonazista e dos riscos presentes na reprodução desta ideologia. No início das atividades, é recomendado que o professor aplique em suas atividades ferramentas para a captura de ideias prévias dos estudantes em relação ao tema, a fim de entender as percepções presentes para melhor aplicar e comunicar os objetivos da proposta.

O filme *A Outra História Americana* aborda a história dos dois irmãos protagonistas, Derek e Danny Vinyark. A narrativa conta sobre o arco de redenção de Derek, que atuava como um líder de gangues neonazistas, mas foi preso pelo assassinato de jovens negros e passou por experiências intensas que o fazem se arrepender de sua conduta. Simultaneamente, apresenta a perspectiva de Danny, que adentra cada vez mais no universo neonazista ao seguir o exemplo de seu irmão. Segundo Cristiane Nova em *O cinema e o conhecimento da História*, toda produção cinematográfica deve ser contextualizada em seu período de produção, pois nenhuma delas pode ser desconectada das características que formam o condicionamento social de sua época (Nova, 1996, p.2). Esta mesma percepção pode ser aplicada ao filme *A Outra História Americana* e a narrativa que este apresenta.

A produção data de 1998, uma década depois do surgimento do movimento neonazista no Estados Unidos, que se fortaleceu ao longo dos anos de 1980. Os skinheads racistas foram algumas das primeiras manifestações desta ideologia insurgente. Com apologias abertas ao nazismo, estes grupos realizaram atos de violência direcionados a diversas minorias, e continuaram ativos mesmo durante o período de produção do filme. O ator Edward Norton, que atua como o protagonista Derek, revelou em uma entrevista

que nos dias de gravação um ataque neonazista a uma loja gerenciada por imigrantes foi noticiado. O roteiro foi alterado para poder incluir este evento, e este trecho foi utilizado como uma das fontes abaixo. A realidade retratada no filme não se comunica somente com seu contexto de produção, mas também com a atualidade, fato demonstrado pelo aumento considerável de células neonazistas, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. O surgimento destes grupos fascistas no cenário brasileiro se deu quase de forma simultânea ao processo que ocorria no exterior. Muitas vezes os grupos skinheads brasileiros buscavam inspiração nas estruturas estadunidenses e britânicas, e os mesmos ideais que se apresentavam na década de 1980 são resgatados e disseminados no presente, como demonstram os ataques realizados nas escolas brasileiras, em que a apologia ao nazismo é existente (Senado, 2023).

Abaixo se encontram alguns materiais que podem auxiliar o professor na utilização dos trechos escolhidos, tanto na contextualização quanto na análise do filme.

ARCHIVE, The Bobbie Wygant. *Edward Norton "American History X"* 10/25/98 - Bobbie Wygant Archive. Youtube, 20 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KMGOBuo5VrI>

ARCHIVE, The Bobbie Wygant. *Edward Furlong "American History X"* 10/25/98 - Bobbie Wygant Archive. Youtube, 27 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRVm62DzM0E>

COSTA, Júlia. A infeliz semelhança entre “A Outra História Americana” e a atual narrativa brasileira. *Medium*, 25 de abr. de 2018. Disponível em: <https://mjuliacsls.medium.com/a-infeliz-semelhan%C3%A7a-entre-a-outra-hist%C3%B3ria-americana-e-a-atual-narrativa-brasileira-f24b51ae943c>

PAST, Remembrance of Things. *Edward Norton on American History X*. Youtube, 28 de mar. de 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=7HqUvUZlhT4>

SILVA, Diego Leonardo Santana. A Redenção Skinhead Sob a Ótica do Cinema: uma análise comparativa a partir dos filmes *A Outra História Americana* e *Skin a Flor da Pele*. *Boletim do Tempo Presente*, vol. 11, n. 06., p. 44-51, jun. de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempopresente/article/view/17886/12951>

SUGESTÃO AO PROFESSOR

A fim de obter uma visão mais específica sobre parte da ideologia exposta por esse movimento e sua disseminação entre jovens, recomenda-se a leitura destes materiais:

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. Neonazismo: nova roupagem para um velho problema. *Akrópolis* - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 11, n. 2, p.67 – 73, 2003.

VINHA, T. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2023.

ATIVIDADE 1 – Documentos 1, 2, 3, 4 e 5

Esta atividade visa conceder uma elucidação sobre as formas de disseminação da ideologia neonazista. Com base no texto de apoio e nas fontes apresentadas, o professor deverá orientar a turma sobre as maneiras pelos quais grupos extremistas podem angariar apoio e os meios utilizados para compartilhar esta ideologia.

1.1 Ao início da aula, estabelecer uma chuva de ideias com a turma sobre as informações que os alunos possuem a respeito do movimento neonazista para sondagem da percepção da turma a respeito do tema. A proposta central será conscientizar os alunos sobre a lógica utilizada como justificativa das ações de violência, para que ao fim da atividade possam expor o conteúdo adquirido.

1.2 Depois de primeiro contato, o professor poderá introduzir os discentes sobre a atuação do movimento nazista no Brasil na atualidade com base no texto de apoio e expor o trecho presente no documento 1. O professor deverá realizar um debate em sala a partir do filme ao contrastá-lo com as fontes 2 e 3, direcionando os alunos com as seguintes questões:

- Qual a importância da representação cinematográfica de um discurso neonazista?
- As informações apresentadas no filme são congruentes quando contrastadas com os outros documentos? Por quê?

- Quais são os meios utilizados para disseminação destes discursos?
- Quais são as condições das quais os grupos neonazistas se utilizam para angariar apoio entre jovens?

1.3 Com base nas informações apresentadas e análise dos documentos 1, 2, 3, 4 e 5 os alunos deverão se reunir em duplas ou trios para discutir e responder as perguntas. Após obter as respostas, o professor deverá orientar a construção de cartazes para exibição do tema. As respostas deverão ser sintetizadas em um texto e expostas juntamente com dados e notícias que sejam relacionadas a atos de violência neonazista ou disseminação de seu discurso. É recomendada a utilização do material intitulado *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* (Senado, 2023), para demonstrar a associação presente entre atos de violência e o movimento extremista.

Documento 1 – Derek angaria jovens para o movimento (33:21 – 38:20)



Uma Outra História Americana. Direção: Tony Kaye. Produção de John Morrissey. Warner Bros, 1998. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8qmpy5> . Acesso em 01/06/2024

Documento 2 – Entrevista com o neonazista de pseudônimo “Wolf”

“(…) indubitavelmente a única organização realmente Nacional Socialista em atuação local [Distrito 88], isto quer dizer, trabalhamos ativamente pelas nossas crenças como nacional-ativistas (não como “hooligans bêbados” ou mestiços membros de muitos grupos patéticos com suas autodestrutivas atitudes estúpidas). Muitas das atividades promovidas vão da produção e distribuição de materiais (como livros, informativos, adesivos autocolantes, camisetas (...) etc...) até ações diretas (colagem de cartazes em locais estratégicos, distribuição de panfletos e propagandas nas ruas, etc...) em campanhas contra a miscigenação, drogas, homossexualidade e outras pestilências (frutos podres do judaísmo). (...) com o objetivo primordial de ser um instrumento da causa racalista local. Achamos que ela é a melhor forma para espalhar nossa mensagem neste decadente mundo “moderno”, porque a maior parte dos jovens não leem livros. Por meio de músicas com letras pró brancos nós podemos promover a revolução branca (vital para nossa existência) e ‘acordar’ os jovens brancos de todo o mundo.” (Almeida, 2012/2013, p.11)

ALMEIDA, Alexandre. A Divisão 18: a identidade de resistência de uma organização Skinhead White Power Argentino – Brasileira. *Revista Contemporâneos*, nº11, nov. 2012/abril 2013. Disponível em <https://revistacontemporaneos.com.br/n11.htm>

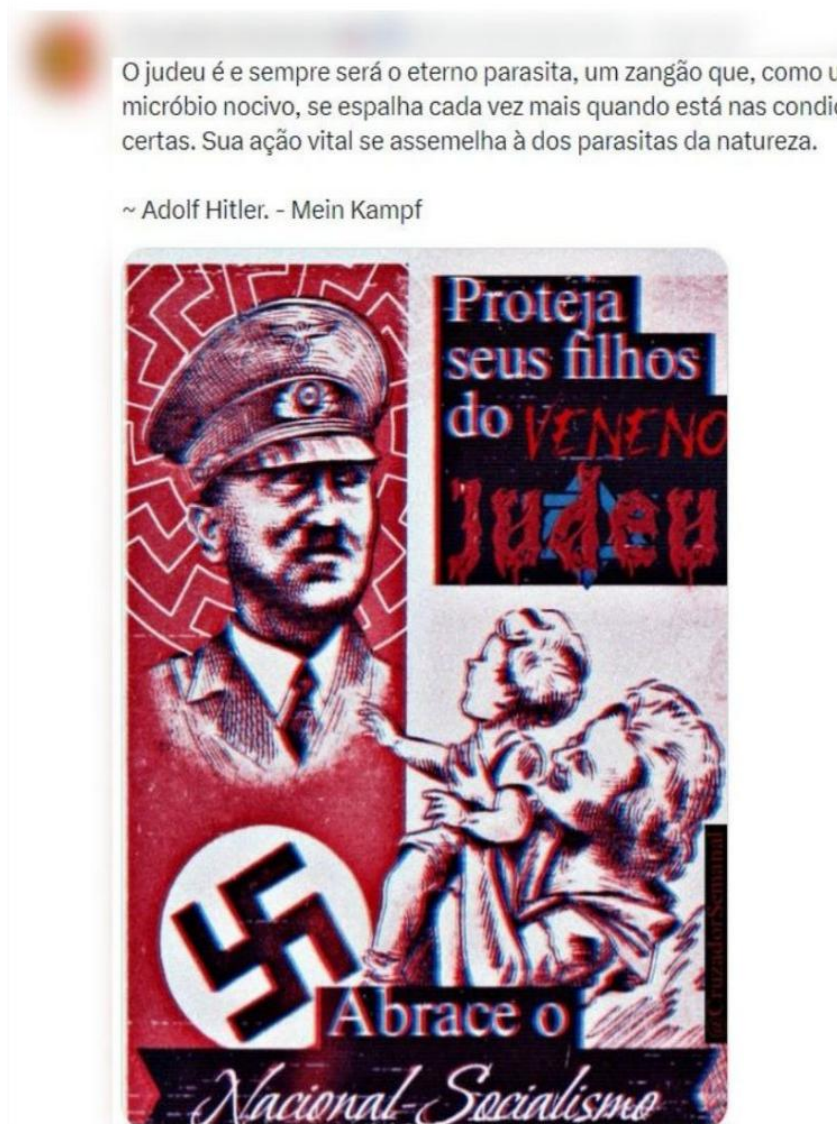
Documento 3 – Trecho de livro neonazista negacionista

“O leitor arguto há de ter chegado à [sic] conclusões próprias. Conclusões que levam a admitir o exagero e a **falsidade com que os ‘estoriadores’⁹ discorrem sobre o ‘extermínio’ ou ‘holocausto judeu’**. E pôde constatar que o exagero e a falsidade não se restringem às cifras, mas procuram mascarar, principalmente, as causas que determinaram a morte de tão grande número de pessoas. Os 500/600 mil judeus mortos durante o transcurso da Segunda Guerra Mundial representam uma cifra bastante inferior àquela comumente propalada (6 milhões), mas ainda assim merecedora de estudos por parte dos historiadores. Por que teriam morrido estas cinco ou seis centenas de milhares de judeus? Em primeiro lugar, é preciso compreender que essas mortes ocorreram numa situação muito especial: os judeus estavam em guerra com a Alemanha nacional-socialista, seja através de ações concretas de sabotagem ao esforço de guerra alemão ou empreendimentos de guerrilhas, seja por meio de uma ação sub-reptícia dos agentes sionistas infiltrados nos governos inimigos da Alemanha, principalmente da União Soviética e dos Estados Unidos. Estando em guerra, os judeus haveriam de apresentar sua quota de sacrifício em vidas humanas, como de resto ocorreu com todos os beligerantes que tomaram parte do conflito. Se for levado em conta o fato de que os judeus eram, em realidade, os principais adversários do governo nacional-socialista alemão, conclui-se que sua quota de sacrifício em vidas humanas foi sensivelmente menor do que a de outros beligerantes. Não foram os judeus, de modo algum, os maiores sacrificados da Segunda Guerra Mundial. Outros povos jogados na hecatombe sangrenta, pelos verdadeiros condutores da política européia, pagaram um preço muito mais caro.”

OLIVEIRA, Sérgio. *Hitler: Culpado ou Inocente?*, Porto Alegre: Revisão, 1989, p.139.

⁹ Termo pejorativo com o intuito de desvalorizar o ofício de historiador ao associar o mesmo com o simples ato de contar “estórias” (ficção)

Documento 4 – Imagem de post neonazista



"O judeu é e sempre será o eterno parasita, um zangão que, como um micróbio nocivo, se espalha cada vez mais quando está nas condições certas. Sua ação vital se assemelha à dos parasitas da natureza. ~Adolf Hitler - Mein Kampf"

FRANÇA, Inácio. Com moderação frouxa, propaganda nazista escancarada circula no Twitter, 8 de maio de 2023. *MarcoZero*, 2023. Disponível em: <https://marcozero.org/com-moderacao-frouxa-propaganda-nazista-escancarada-circula-no-twitter/>

Documento 5 - Música “Peste Negra” da banda neonazista Distrito 88

“Negro negro

Vê se te banca

Cai fora do meu país, levando o teu samba

Saibam a minha razão

Para abaixar o índice de ladrão

Já estou cansado de te aturar

E o seu fedor ter de respirar

Ainda és escravo e não podes reclamar

Abaixe a cabeça senão vai apanhar

(...)

Ainda és primitivo és só um animal

Na minha nação tu não tem mais lugar

De tanto procriar agora tem que roubar

Volte para a África macaco desgraçado

Não temos mais senzalas pra você vegetar”

DISTRITO 88. Peste Negra. São Paulo: 1997. (3 min)

ATIVIDADE 2 – Documentos 5 a 18.

2.1 A seguinte atividade atua como complemento da primeira, mas pode ser aplicada separadamente. O objetivo desta atividade é entender quais são os grupos afetados pelo discurso de ódio com o propósito de estabelecer uma conduta antinazista e que combata a ideologia através de representatividade e inclusão das minorias perseguidas. Fontes antinazistas serão utilizadas como base para que os alunos possam realizar a atividade com base na análise e pesquisa deste tipo de material.

2.2 Em primeiro momento deverá ocorrer a contextualização da experiência neonazista no Brasil, para que posteriormente ocorra a introdução a respeito dos discursos de ódio. Para isso, as fontes escolhidas servirão como norteadoras a fim de prosseguir na primeira parte da atividade.

2.3 O professor deverá apresentar o trecho selecionado na fonte 4 para problematização dos ideais neonazistas, em conjunto com a contextualização e exposição da temática.

2.4 Após esta contextualização, ocorrerá a análise das fontes 5, 6, 7 onde a turma deverá responder às seguintes questões:

- Quais são as minorias atacadas pelos neonazistas? Explique os malefícios dos discursos de ódio para estes grupos e quais riscos esta vertente extremista oferece à convivência social.

2.5 Depois de entender os prejuízos que a ideologia neonazista produz, o docente poderá prosseguir na segunda parte da atividade, onde deverá expor as fontes retratando o combate ao pensamento nazista, expostos nos documentos 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

- Como são expostas as ideias presentes na propaganda antinazista? De que maneira a propaganda antinazista pode auxiliar a combater os grupos extremistas?
- Quais são os diferentes meios utilizados para difundir o antifascismo?
- Qual é o intuito específico de cada fonte? De que forma eles se relacionam com o combate ao facismo?

2.6 Considerando as respostas obtidas, e os dados apresentados e debatidos em sala, os alunos deverão realizar um jornal para exposição do tema, os alunos podem utilizar imagens, charges, notícias e entrevistas. O docente pode apresentar à turma um jornal impresso para que os alunos possam observar a dinâmica de cada sessão, além de uma possível explicação sobre os gêneros textuais que compõem o jornal (notícias, biografias, charges etc.). Este poderá seguir o seguinte modelo:

- Textos abordando a perseguição histórica e atual estabelecida contra um dos grupos abordados (negros, judeus, LGBTs, imigrantes, etc.). Poderá envolver as respostas oriundas da análise de fontes.
- Resenhas de filmes/documentários, quadrinhos ou músicas antinazistas para recomendação.
- Breves biografias ou entrevistas de personalidades relevantes para a luta antifascista no Brasil ou em outros países (artistas, escritores, ativistas políticos).
- Utilização de charges antifascistas
- Inserção de pesquisa sobre a atuação neonazista no Brasil, com intuito de alertar outros estudantes.

SUGESTÃO AO PROFESSOR

A bibliografia abaixo pode auxiliar o professor a direcionar os alunos em relação ao comportamento antifascista:

BRAY, Mark. *Antifa: o Manual Antifascista*. Tradução: Guilherme Ziggy. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. Disponível em: <https://ithanarquista.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/antifa-o-manual-antifascista-by-mark-bray.pdf>

PINHEIRO, Caio L. M. O sequestro dos estádios de futebol: a dimensão simbólica das novas arenas e a guinada antifascista transnacional nas torcidas. *Locus: Revista de História*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 338–364, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/31064>

PUGA, Jonatas Conde Y Martin. *Desalmado: ideologia e antifascismo*. 2023. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:
<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/22010>

VIEIRA, Tiago de J. *O futuro do “sem futuro”: uma análise da escrita sobre o punk no Brasil e suas construções identitárias (1982 – 2010)*. 2017. 266 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2017

**Documento 6 - Danny demonstra seus ideais e o discurso de ódio neonazista
(26:52 – 30:10)**



Uma Outra História Americana. Direção: Tony Kaye. Produção de John Morrissey. Warner Bros, 1998. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8qmpy5>. Acesso em 01/06/2024

Documento 7 - Música “Sábios de Sião” da banda neonazista Distrito 88
--

“Lobos em pele de cordeiro

Dominam a economia mundial

Causam miséria e fome

E combatem todo o orgulho racial

Corrompem toda a mocidade com o ensino subversivo

Destroem a vida em família e dominam as pessoas pelo seu vício

Acorde homem branco e lute contra o sionismo

A cura para essa praga é o nacional socialismo

Destroçam os povos com sofrimento

Preparam a agonia dos estados

Criam angústias e privações

Por que a fome gera escravos”

DISTRITO 88. **Sábios de Sião**. São Paulo: 1997. (3 min)

Documento 8 – Trecho do livro neonazista “A morte do comunismo”

“Quando os imigrantes estrangeiros imigram em grandes ondas, dos seus países de origem para os países brancos, eles enchem essas terras brancas até à [sic] exaustão, assumindo os empregos dos brancos pobres, sendo promovidos acima dos brancos qualificados. Eles pioram a já difícil situação nas cidades com a venda de drogas, o assassinato de cidadãos naturais que residem nessas cidades e o estupro. Em outras palavras, eles alcançam o seu objetivo (infligir deliberadamente condições de vida calculadas para causar destruição física, no todo ou em parte), tornando a vida “impossível de viver” para os brancos na sua própria terra onde sempre viveram. Os anti-racistas afirmam que a solução para este problema é promover a integração. Estes imigrantes são então acolhidos em comunidades brancas, autorizados a viver como iguais, ajudados a adaptar-se ao novo país para onde imigraram. Este esforço anti-racista constitui um ataque constante à identidade da raça branca. Os multiculturalistas¹⁰ têm razão até certo ponto, porque a pobreza é uma força poderosa, capaz de trazer à tona o que há de pior em algumas pessoas. Parte do problema racial nos países brancos está enraizado na falta de igualdade, mas forçar a inclusão é a mais traiçoeira de todas as medidas. Colocar essas pessoas no nível dos brancos, dar-lhes a oportunidade de serem vistos como iguais, isso também parece bom para a maioria das pessoas, afinal, apoiar o oposto seria racismo, mas os nacionalistas brancos também têm razão quando dizem que esse esforço anti-racista é definitivamente anti-branco.”

Joy of Enki. **La muerte del comunismo**. 2014, p.81.

¹⁰ A definição de multiculturalista poderia ser atrelada a sociedades que cultivam a coexistência de povos de diferentes origens culturais em um mesmo território. Ver ZORZI, José Augusto. **Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) UFRG, 2012, p. 5-13.

Documento 9 - Notícia sobre ameaças de morte direcionadas a ativistas LGBT



The screenshot shows the website of DHESCA Brasil. The header includes the logo, navigation links (QUEM SOMOS, RELATORIAS, NOTÍCIAS, ACERVO, CAMPANHAS, CONTATO), a search bar, and social media icons. The article is categorized under 'NOTÍCIAS' and has the title 'Nota de Apoio a defensoras e defensores dos direitos LGBT ameaçados de morte no Piauí'. It is dated '25 de junho de 2014' and includes tags for 'Defensoras e Defensores' and 'LGBT'. The text describes the threats against LGBT rights defenders in Teresina, Piauí, mentioning a recent message to André Santos, a member of the 'Somos Todos Defensorxs' campaign, and the broader context of violence against the community.

NOTÍCIAS

Nota de Apoio a defensoras e defensores dos direitos LGBT ameaçados de morte no Piauí

Publicado em 25 de junho de 2014 | Compartilhar: [ícones de redes sociais]

Tags: Defensoras e Defensores, LGBT

Defensoras e defensores dos direitos LGBT em Teresina, no Piauí, estão vivendo um momento difícil e de muita tensão, em razão das constantes ameaças de morte feitas por grupos de inspiração nazista.

Na mais recente delas, o Presidente do Conselho Municipal LGBT, André Santos, recebeu uma mensagem de texto enviada por celular no dia 9 de junho por um grupo que se autodenomina Irmandade Homofóbica. Além de utilizar as redes sociais para fazer ameaças, o grupo também deixa bilhetes em lugares públicos na tentativa de intimidar.

Marinalva Santana, que integra o Grupo Matizes e deu seu depoimento durante o lançamento da **Campanha Somos Todos Defensorxs** em maio, também vêm sofrendo ameaças. Ela é membro do Conselho Municipal LGBT, fundado em 2010 com o objetivo de defender os direitos da comunidade LGBT.

As ameaças começaram na segunda quinzena de fevereiro e em março foram dirigidas à Marinalva, após o pedido de apuração acerca da existência da “irmandade” ter sido protocolado e depois de ela ter declarado na imprensa a possibilidade de que as pessoas que fizeram as ameaças são as mesmas que espancaram travestis no final de 2013. Ainda em março houve ameaça dirigida a todas as feministas organizadoras da Marcha das Vadias em Teresina. Há cerca de três semanas as defensoras foram surpreendidas com mais uma ameaça, escrita na parede e no vaso sanitário de um bar que fica no centro da cidade.

Diante das graves violações de direitos e da situação de vulnerabilidade das defensoras e dos defensores em Teresina, as organizações que integram a **Campanha Somos Todos Defensorxs** abaixo mencionadas solicitam que o poder público, em especial o Estado do Piauí, realize investigação imediata sobre as ameaças contra membros do Conselho Municipal LGBT de Teresina e do Grupo Matizes, bem como tome medidas que garantam a segurança e a integridade física e psicológica dos integrantes, de forma que as defensoras e os defensores possam continuar atuando livremente na defesa dos direitos humanos.

DHESCA Brasil . Nota de Apoio a defensoras e defensores dos direitos LGBT ameaçados de morte no Piauí. *DHESCA Brasil*, 2014. Disponível em: <https://www.plataformadh.org.br/2014/06/25/nota-de-apoio-a-defensoras-e-defensores-dos-direitos-lgbt-ameacados-de-morte-no-piaui/>

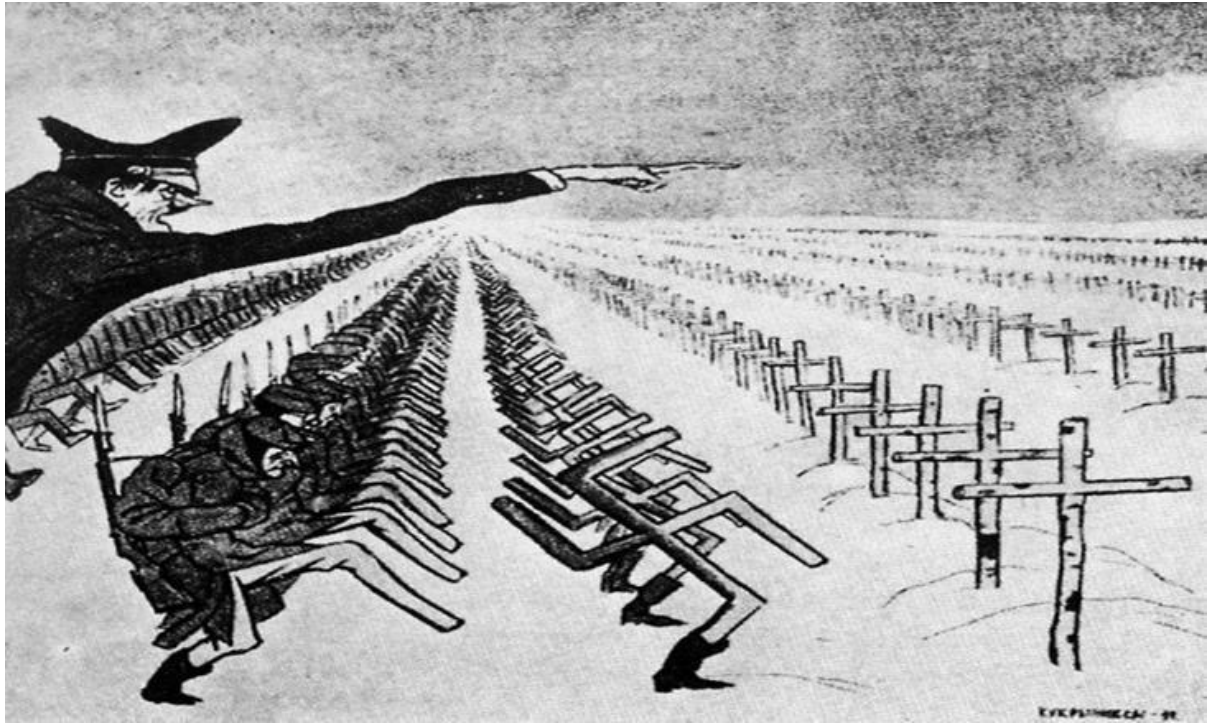
Documento 10 – Charge Antinazista de Osher, 1931



OSHER, Caricatura de E. O. Plauen, 1931. Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Erich Ohser - Dienst am Volk, 1931.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Erich_Ohser_-_Dienst_am_Volk,_1931.jpg)

Documento 11 – Charge satírica sobre o exército alemão, autoria desconhecida



ANÔNIMO. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/charges-segunda-guerra-mundial/>

Documento 12 - Capa do Jornal “A Manhã” de junho de 1935



As actividades nazistas no Brasil. *A Manhã*. Rio de Janeiro, 7 de jun. 1935. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/pdf/116408/per116408_1935_00037.pdf

Paul, Rafael e Argemiro e de alguns políticos que hoje, de-	quartil estavam Jansen e Mel-	dentro da sua unidade. Os pa-	empolgar a tropa, com um
		drões, ao analisar, realçavam	sangue frio e uma coragem no

Documento 14 – Trecho do documentário Minha Luta (1961) (01:29:20 – 01:33:30)



MINHA Luta. Direção: Erwin Leiser. Produção: Tore, Sjöberg. Suécia: Columbia, 1961.

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

Documento 15 - Música intitulada “Schrei nach Liebe” (Grito por Amor) da banda punk Die Ärzte

Você é realmente burro, e é por isso que pra você tá tudo bem

Ódio é sua atitude, seu sangue está sempre fervendo

Tudo precisa ser explicado, porque você não sabe de nada

Muito provavelmente não sabe nem o que atitude significa!

Sua violência é só um grito silencioso por amor

Seus coturnos anseiam por carinho

Você nunca aprendeu a se expressar

E seus pais nunca tiveram tempo pra você

Oh imbecil!

Por que você tem medo de afeto? Qual é a sua com essa revolta?

Sob a coroa de louros com carvalho, eu sei que o seu coração bate

E romance pra você não é só um conceito teórico

Entre seus discos de Störkraf e Onkelz (bandas nazistas), flutua um CD de rock meloso!

(...)

Porque você tem problemas que ninguém se interessa

Porque você tem medo de abraço, você é um fascista!

Você não deveria projetar seu ódio de você mesmo nos outros

Pra que ninguém perceba que cara amoroso você é

Sua violência é só um grito silencioso por amor

Seus coturnos anseiam por carinho

Você nunca aprendeu a se expressar

E sua namorada, ela nunca tem tempo pra você

Imbecil! Imbecil! Imbecil!

Die Bestie In Menschengestalt. Schrei nach Liebe. 1993 (4min).

Documento 16 – Trechos da entrevista com os médicos David Levinson e Gail Shaw, membros veteranos do primeiro NCCF (Comitê Nacional de Combate ao Fascismo) criado na década de 1970¹¹

“David Levinson: Meus pais eram judeus. Meu pai cresceu em Spring Valley, NY, que naquela época era uma comunidade composta principalmente de judeus e negros pobres da classe trabalhadora. Meus pais sempre buscaram inculcar em seus filhos a perspectiva de que os judeus historicamente foram um povo oprimido e que nós, como judeus, devemos sempre agir como se tivéssemos acabado de sair da escravidão, que devemos sempre lutar contra a opressão e a injustiça. Meu pai se opôs veementemente às políticas de Israel contra os palestinos, que ele considerava opressivas e, portanto, contrárias à nossa história como judeus.

(...) Trabalhar com o BPP (Partido dos Panteras Negras) era um projeto familiar. O envolvimento de minha família começou com minha mãe, que fundou o Comitê de Defesa de Huey Newton, que se organizou para apoiar a defesa de Huey (líder do BPP), aumentar a conscientização sobre seu caso e lutar por sua libertação. Por meio desse trabalho, ficamos muito próximos da liderança do BPP. A conferência da Frente Unida Contra o Fascismo (UFAF) convocou a criação de “Comitês Nacionais de Combate ao Fascismo” (NCCF) para organizar programas concretos de oposição ao fascismo incipiente.

Tínhamos um centro comunitário aberto 24 horas por dia, 7 dias por semana, onde trabalhávamos e vivíamos coletivamente e a partir do qual dirigíamos uma série de “programas de sobrevivência” no espírito do BPP. Esses programas foram elaborados para ajudar a aliviar as necessidades específicas da comunidade e fornecer avanços para a organização em direção a uma transformação revolucionária da sociedade; uma sociedade baseada na justiça social e ambiental.

¹¹ Entre 18-21 de julho de 1969, o BPP patrocinou uma conferência, convocando uma “Frente Unida contra o Fascismo” (UFAF); uma rede inclusiva e multirracial contra o capitalismo, o racismo e o imperialismo americanos. A conferência reuniu aproximadamente 5.000 pessoas de centenas de organizações radicais representando comunidades negras, pardas, latino-americanas, asiático-americanas e outras comunidades marginalizadas, além de muitos participantes brancos.

Um dos principais programas era o “Controle Comunitário da Polícia”; demanda que consistia em colocar os departamentos de polícia sob o controle das comunidades para que servissem como uma forma de combater a brutalidade policial e evitar que os departamentos de polícia se tornem instrumentos de violência do Estado. Em nosso centro, tínhamos uma clínica médica de emergência, serviço de ambulância, serviços de encanamento e troca de janelas, creche, reforço escolar depois da escola e reuniões comunitárias. Todos esses programas eram gratuitos e envolviam muitos membros da comunidade.”

LITVIN, Yoav. *O Antifascismo Multirracial do Partido dos Panteras Negras. Tradução de Bruno Santana*. LavraPalavra, 2020. Disponível em: <http://ec2-3-129-235-144.us-east-2.compute.amazonaws.com/2020/09/30/o-antifascismo-multirracial-do-partido-dos-panteras-negras/>

Documento 17 – Capa do Jornal Pantera Negra de 14 de jun. de 1969.



A frase na parte inferior diz “Porcos fascistas devem retirar suas tropas de nossa comunidade ou encarar a ira de um povo armado”

PARTY, The Black Panther. *The Black Panther: Black Community News Service*, 1969.

Disponível em: <https://www.marxists.org/history/usa/pubs/black-panther/>

Documento 18 - Notícia sobre o movimento *Rock Against Racism* (Rock Contra o Racismo) 1976

“Gente normal pode fazer coisas. Pode mudá-las.” A frase sai da boca de Red Saunders, fotógrafo, ativista e fundador do *Rock Against The Racism* (Rock contra o racismo), o movimento popular criado em 1976 no Reino Unido como reação ao crescimento do partido ultradireitista Frente Nacional (*National Front*, em inglês) e os ataques que os imigrantes sofriam nas ruas britânicas. (...)

O Rock Against Racism proclamava as raízes negras da música britânica. O punk reivindicava seu fio direto com o primitivismo do rock’n’roll, com Chuck Berry, Little Richard e Bo Diddley. Também seus vasos comunicantes com o reggae, posto em órbita pelo próprio Bob Marley. Em *White Riot* (documentário) aparecem Gang of Four, The Clash, Sham 69, Steel Pulse, Buzzcock e Tom Robinson Band, mas seria possível acrescentar também formações como The Specials, Burning Spear, The Mekons e 999. Todas tinham ideologia. Todas enfrentavam a ultradireita com canções.

Enquanto iam se organizando improvisadamente em diversas cidades ou bairros de Londres, punks e ativistas atenderam ao chamado do *Rock Against Racism* para uma manifestação na Trafalgar Square em 1978. Entre fortes medidas de segurança e tensões recentes, parecia fadada ao fracasso, mas acabou sendo um sucesso, com 80.000 pessoas. A cereja do bolo foi um show ao ar livre no Victoria Park com Steel Pulse, Tom Robinson Band e X-Ray Spex. E com o The Clash fechando o show cantando sua canção *White Riot* junto a Jimmy Pursey do Sham 69, autores do hino *If the Kids Are United*. A partir de 1980, a ultradireita começou a perder fôlego.

NAVARRO, Fernando. Quando o punk britânico se rebelou contra a ultradireita (e Eric Clapton). *El País*, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-12-03/quando-o-punk-britanico-se-rebelou-contr-a-ultradireita-e-eric-clapton.html>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre. A Divisão 18: a identidade de resistência de uma organização Skinhead White Power Argentino – Brasileira. *Revista Contemporâneos*, nº11, nov. 2012/abril 2013.

BECKER, Annette. Extermínios – o corpo e os campos de concentração. In: CORBIN, Alain et al. (Org.). *História do corpo*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3, p. 417-441.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. *Anacronautas do tentonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na Internet*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DIETRICH, Ana Maria. *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.

GONÇALVES, L. P., CALDEIRA, O. Neto. Neonazismo e transição democrática: a experiência brasileira. *Anuário IEHS*, 32(2), 221-240.

GRUPOS neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos. *Fantástico*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghml>. Acesso em: 02/06/2024.

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. Neonazismo: nova roupagem para um velho problema. *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, v. 11, n. 2, p. 67 – 73, 2003. - LEE, Jason. *Nazism and Neo-Nazism in Film and Media*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2018.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *O olho da história*, 3 (1996).

PAXTON, Robert O. Outras épocas, outros lugares. In: _____. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RAGUSA, H. Expressões antidemocráticas da extrema-direita na conjuntura brasileira atual: neonazismo, negação do Holocausto e antissemitismo. *Entropia*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 113–128, 2023.

RELATÓRIOS de Eventos Antissemitas e Correlatos no Brasil. *Observatório Judaico de Direitos Humanos no Brasil*, 2022.

SENADO, Agência. Ataques em escolas estão ligados ao neonazismo, dizem especialistas. *Senadonotícias*, Brasília, 05 de mai. de 2023. Disponível em:

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/05/ataques-em-escolas-estao-ligados-ao-neonazismo-dizem-especialistas>

VINHA, T. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2023.

A IMPORTÂNCIA DA RESTITUIÇÃO DA MEMÓRIA POR MEIO DA DEVOLUÇÃO DE BENS E OBRAS DE ARTE ROUBADOS PELOS NAZISTAS DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Autora principal: Milena Chagas Ferreira

Orientador: Wilian Carlos Cipriani Barom

OBJETIVOS

- Refletir criticamente sobre a relação entre objetos de memória e representações visuais através do filme “A Dama Dourada”, promovendo uma compreensão mais detalhada do contexto do Holocausto por meio da história de Maria Altmann.
- Relacionar o conceito de cidadania com os princípios de respeito à diversidade étnica e à pluralidade de ideias, identificando momentos e contextos históricos em que esses valores foram desrespeitados.

PROBLEMATIZAÇÃO / HABILIDADES E COMPETÊNCIAS (BNCC)

Com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018) para o 5º ano de Ensino Fundamental, os alunos devem aprender os conteúdos das unidades temáticas “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” e “Registros da História: linguagens e culturas”. A temática apresentada poderá ser utilizada para desenvolver as seguintes habilidades:

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

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

A problematização poderá ser desenvolvida por meio do contato dos alunos com a história de Maria Altmann, relatada pelo professor, e a reflexão de como a retirada da cidadania dos austríacos judeus resultou na perda de objetos de memória e da própria

identidade das pessoas. Com a história de Maria Altmann, a protagonista, também é possível refletir sobre como ela precisou mudar de país para recuperar sua cidadania, porque ela sentiu necessidade em realizar essa mudança e a importância de os alunos prezarem e reconhecerem seus próprios direitos. Outro ponto é reconhecer como a recuperação do quadro representou uma conquista histórica e foi muito importante para que Maria Altmann pudesse dar um destino digno a ele.

SUGESTÃO DE PÚBLICO: 5º ano do Ensino Fundamental

TEXTO DE APOIO

Durante a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão do nazismo alemão, do fascismo italiano e suas influências se disseminando pela Europa, a população da Áustria estava dividida. Parte dessa população apoiava os ideais nazistas e desejava a anexação da Áustria à Alemanha. Por outro lado, uma parte da população repudiava esses ideais, entre eles, muitos judeus que construíram suas vidas no país. O partido Austro Fascista teve seu advento no país em 1933, o que já abriu portas para maiores influências do nazismo e fascismo. A partir desse momento, novas alianças e a anexação já pareciam prováveis, porém, somente em 1938 a anexação da Áustria pela Alemanha nazista ocorreu efetivamente (Bischof; Steininger; Gehler, 2002, p. 9). O governo da Áustria foi completamente dissolvido e o país ficou sobre total influência nazista, onde Hitler implementou o Terceiro Reich (Stadler, 2002, p.122).

Nesse contexto, as políticas segregacionistas e antissemitas foram implementadas com força na Áustria. Os judeus perderam sua cidadania e as tentativas de migração cresceram de forma substancial, as famílias começaram a ter seus bens tomados e precisaram deixar suas próprias casas. A migração de mais de 500 mil pessoas ocorreu, entre elas, 300 mil judeus, em uma tentativa desesperada de conseguir sobreviver (Stadler, 2002, p.122-123). Entre esses migrantes estava Maria Altmann, que era integrante da família dos Bloch-Bauers, uma das mais ricas de Viena na época. Seu tio Ferdinand estava

exilado na Suíça e Maria conseguiu fugir e reconstruir sua vida nos Estados Unidos. (Oliveira; Duarte, 2017, p.706).

Os nazistas saquearam toda a residência dos Bloch-Bauers e seus pertences, entre eles, estava a obra “Retrato de Adele Bloch-Bauer I” pintada por Gustav Klimt e que era um retrato da tia de Maria Altmann, Adele Bloch-Bauer. Ainda durante a guerra, a obra permaneceu guardada na Galeria Nacional da Áustria junto ao “Retrato de Adele Bloch-Bauer II”, que passaram a fazer parte do acervo do museu após o fim da Guerra. A primeira obra passou a ser conhecida como A Dama Dourada ou Mulher Dourada, retirando a identidade da mulher retratada. Durante a invasão nazista, Adele já havia falecido, mas Maria tinha um grande carinho por sua tia e carregava muitas lembranças (Casagrande, 2019).

No século XX, o jornalista austríaco Hubertus Czernin começou a questionar a posse de determinadas obras pelo museu austríaco. O museu utilizava o argumento de que Adele havia deixado a pintura para a instituição em seu testamento. Tomando conhecimento sobre esses questionamentos e se apoiando na Lei da Restituição instituída na Áustria em 1998, Maria Altmann faz o requerimento de seis quadros de Klimt pertencentes a sua tia Adele, entre eles o da Dama Dourada. Seu pedido foi enviado para o Comitê de Restituição¹² que negou sua solicitação com base no testamento de sua tia. Como a Lei da Restituição¹³ havia sido implementada por pressão popular e a obra era conhecida como a Mona Lisa Austríaca, era considerado muito difícil que tanto o governo quanto o museu cedessem aos pedidos de Maria Altmann. Entretanto, a sobrinha de Adele Bloch-Bauer não desistiu (Medeiros, 2020, p.44).

Maria Altmann contratou o advogado Randol Schoenberg, que constatou que o testamento de Adele Bloch Bauer não tinha legitimidade jurídica. Além disso, mesmo que

¹² O Comitê de Restituição foi um órgão consultivo criado no mesmo período da Lei de Restituição e que servia como um suporte à legislação. Esse Comitê era responsável por analisar os pedidos de restituição e dar uma resposta a quem solicitou as obras (Medeiros, 2020, p.44).

¹³ A Lei de Restituição possibilitou a devolução/restituição de obras de arte roubadas ou que seus proprietários originais foram obrigados a vender ou doar. Essa nova legislação também se apoiava na Lei da Anulação, que havia sido aprovada em 1946 e anulava as transações ocorridas entre 1938 e 1945 pelos nazistas. Entretanto, somente com a Lei da Restituição essas medidas seriam efetivadas com maior frequência (Medeiros, 2020, p.44).

fosse verídico, ela destinava as pinturas ao museu apenas após a morte de seu marido Ferdinand, o que não havia ocorrido, já que ele estava exilado na Suíça quando as pinturas foram roubadas. Então, eles recorreram ao testamento do próprio Ferdinand que destinou seus pertences às sobrinhas, o que também legitimava Maria como a verdadeira dona das obras (Medeiros, 2020, p.44). Passada essa etapa, mais um obstáculo aparecia diante de Maria e Randol: para resolver a questão na Áustria as custas do processo passariam de um milhão de dólares, o que era impossível economicamente para Maria (Casagrande, 2019).

Diante desse desafio, Randol Schoenberg começou a procurar soluções e encontrou uma brecha no documento *Foreign Sovereign Immunities Act* de 1976. Esse documento estabelecia que os Estados Unidos poderiam organizar ações contra países estrangeiros que violassem a ordem internacional. Assim, Randol utilizou esse argumento em uma sessão judiciária na Califórnia ao afirmar que as obras de sua cliente haviam sido roubadas em um momento de violação das ordens internacionais, que consistia na anexação da Áustria pela Alemanha. A justiça decidiu a favor de Maria Altmann e possibilitou a continuidade do processo. O caso ainda chegou à Suprema Corte dos Estados Unidos em uma tentativa da Áustria de recorrer, mas não houve mais impedimentos (Casagrande, 2019). Para resolver o caso da forma mais rápida possível, ambos os lados decidiram pela arbitriedade e a Áustria colocou a condição de que fosse resolvido em seu país (Medeiros, 2020, p.46).

Contra o que as probabilidades indicavam, os três árbitros decidiram a favor de Maria Altmann, que conseguiu recuperar não somente o “Retrato de Adele Bloch-Bauer I”, mas também, outras cinco obras que eram de sua família e se encontravam no museu (Medeiros, 2020, p.40). Diante desse contexto, a recuperação das obras não representa somente a reposição de um valor material, mas a restituição do direito à memória, a possibilidade de Maria, vítima do Holocausto, rever sua tia tão querida, recuperar suas lembranças e ressignificar o quadro. Segundo o conceito de memória, esquecimento e silêncio de Michel Pollak:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou

menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (Pollak, 1989, p.7)

Assim, é importante relacionar o caso de Maria Altmann a um direito de recuperação do passado que deve ser dado às vítimas do Holocausto como forma de reconstrução do sentimento de pertencimento, da retomada de uma identidade roubada violentamente. No caso da pintura, a identidade de Adele foi roubada e apagada pela substituição do título da obra como “A Dama Dourada”, de forma que a pintura era um símbolo austríaco sem que as pessoas ao menos soubessem quem era a mulher retratada. Em 2015, a história de Maria Altmann e o processo para reaver as pinturas de sua família foram adaptados para o cinema no filme *A Dama Dourada*.

GLOSSÁRIO

Nazismo: constitui uma ideologia política de extrema-direita. Inicialmente, essa ideologia se desenvolveu e foi associada ao Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães. Ele foi fundado em 1920, após a Primeira Guerra Mundial, na Alemanha. Nesse contexto, os alemães carregavam ressentimentos pelas punições impostas ao país pela derrota no conflito. O nazismo se aproveitou desse contexto ao reivindicar pautas anticomunistas, adotar retórica populista, desprezo pela democracia liberal, disseminar ideais segregacionistas e apoiados no racismo científico, adotando como vítima principal os judeus. Os nazistas acreditavam que a Alemanha somente poderia evoluir com a raça ariana, de forma que uma purificação racial seria essencial. As raças consideradas inferiores como judeus, ciganos, negros e eslavos deveriam ser eliminadas, além dos inimigos ou degenerados, como eram chamados artistas que não seguiam o padrão estético, comunistas, pessoas com deficiência e homossexuais. O nazismo chega ao poder na Alemanha em 1933. Mesmo após a Segunda Guerra Mundial, os resquícios da ideologia nazista permanecem em grupos neonazistas e discriminatórios até a atualidade.

Fonte: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/historia/faq/>. Acesso em 09/09/2024.

Fascismo: constitui um movimento ideológico e não se restringe ao Partido Nacional Fascista italiano. As grandes metas e preocupações do fascismo são pautadas na decadência da comunidade, no nacionalismo exacerbado, no imperialismo expansionista, no repúdio às liberdades democráticas e no enaltecimento da limpeza étnica e racial. O fascismo também se originou no período entre guerras em um contexto carregado de ressentimento e democracias frágeis. O movimento visava retomar a glória perdida e se disseminou para diferentes locais nesse período. O nazismo e o fascismo carregam ideologias semelhantes e grande parte dos historiadores consideram o nazismo como o fascismo em sua forma mais extrema, apesar de algumas particularidades. Como regime político, ambos apoiavam seus objetivos no nacionalismo, no expansionismo, no anticomunismo, no antiliberalismo, no ideal de ordem social, no autoritarismo, no militarismo e na legitimação da violência como prática política.

Fonte: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/historia/faq/>. Acesso em 09/09/2024.

Segregacionismo: segundo definição do dicionário Dicio, segregação pode ser definida como “ação de segregar, de separar, de isolar, de se afastar; afastamento, separação.”. No âmbito específico da Sociologia é definido como um “isolamento forçado de um grupo para o afastar do grupo principal ou de outros; discriminação: segregação racial.”. Dessa forma, uma política segregacionista aplicaria a segregação como projeto de governo e ideologia ao identificar grupos considerados inadequados ou inferiores e sentir a necessidade de separá-los da parcela da sociedade considerada superior (Caires, 2019, p.33). No caso do nazismo, a segregação esteve presente em grande parte das políticas de governo, como a retirada de cidadania dos judeus, a identificação de artes degeneradas, o roubo de obras de artes, o envio aos campos de concentração, entre outras.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/segregacao/>. Acesso em 09/09/2024.

SUGESTÃO AO DOCENTE

Além de ler a história de Maria Altmann no texto de apoio, a sugestão é que o professor assista ao filme *A Dama Dourada* (2015) para poder relatar a história de Maria Altmann com maior facilidade aos alunos e compreender de quais cenas do filme algumas imagens foram retiradas.

A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em: https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em: <https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

ATIVIDADE 1

Esse encaminhamento didático levará de 3 a 4 aulas para aplicação completa. Por exemplo:

Primeira aula: orientações 2 e 3 (com objetos já solicitados para os alunos).

Segunda aula: orientações 4 e 5.

Terceira aula: orientação 6.

Quarta aula: orientação 7.

1. Ao final de uma aula, solicitar que os alunos levem objetos que tragam boas lembranças ou sejam especiais para eles. Podendo ser fotos de infância, brinquedos, alguma relíquia de família, entre outros. O importante é que o objeto gere um sentimento bom no aluno.
2. Na próxima aula, com o objeto em mãos, realizar uma roda de conversa e questionar aos alunos:
 - Por que esse objeto é especial para você?
 - O que você sente quando olha/lembra/brinca com ele?
 - O que você sentiria se esse objeto fosse tirado à força de você?

Caso algum aluno não leve nenhum objeto, pergunte para ele qual objeto ele traria ou problematize um objeto que o estudante carregue no seu dia a dia e tenha certo apego.

Peça que ele pense nesse objeto enquanto as perguntas são feitas.

3. Fazer uma introdução à Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto por meio da história de Maria Altmann (relatada no texto de apoio e presente no filme *A Dama Dourada*). A intenção não é relatar os acontecimentos da guerra de forma aprofundada, mas abordar a discriminação dos judeus com foco na retirada da cidadania. A sugestão é que o professor aproxime esse momento de uma contação de histórias ou roda de conversa, dissertando sobre como os judeus foram discriminados de diversas formas durante a guerra e perderam sua cidadania. Em seguida, contar a história de Maria Altmann, explicando que antes da guerra ela vivia com seus pais e seus tios, que sua tia era muito importante para ela, que sua casa foi saqueada com um quadro da tia querida e ela precisou fugir para os Estados Unidos. A sugestão é que o professor exiba uma imagem de Maria, para que os alunos se aproximem da narrativa.
4. Ainda em roda, distribuir imagens dos objetos retirados de Maria Altmann e recortes de cenas do filme (fontes 1 a 7), questionando aos alunos se eles imaginam o que são aquelas imagens. Em seguida, recolher as imagens e utilizá-las para explicar que todas elas estavam na casa de Maria e foram retiradas injustamente de sua família após a personagem ser discriminada e perder sua cidadania. A sugestão é que o professor foque no colar da tia de Maria, explicando como era um objeto pessoal importante e como Maria se sentiu mal por perder esse contato com a tia.
5. Depois da dinâmica, se reunir novamente com os alunos, contando o desfecho da história: que Maria conseguiu recuperar o quadro, descobriu onde estavam os outros objetos, mas nunca conseguiu recuperar o colar. Após esse momento exibir o seguinte trecho do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) aos alunos: “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.”. Destacando o trecho sobre “objetos pessoais”, explicar aos alunos que esse é um direito garantido para eles como cidadãos brasileiros e que a garantia “da identidade” possibilita que eles guardem objetos especiais e relembrem partes importantes de sua vida. Explicar que, mesmo que Maria estivesse em um lugar diferente e em uma época diferente, ela também tinha essa garantia de direitos como cidadã antes do Holocausto.

6. Para finalizar, é possível realizar uma roda de conversas ou passar as questões escritas, até mesmo como dever de casa. A intenção é levar os alunos a pensarem no colar e nas outras imagens apresentadas como objetos especiais para Maria, relacionarem ao seu objeto trazido e refletirem sobre seus direitos apresentados.

- O que é cidadania para você?
- Você acha que Maria teve seus direitos respeitados? Por quê?
- Você acha que o objeto trazido faz parte da sua história, assim como, o colar fazia parte da história de Maria?
- Qual a importância de respeitar as diferenças e os direitos de todos os cidadãos?

7. Caso o professor considere necessário realizar uma finalização, ainda é possível revisar as perguntas e conversar novamente com os estudantes sobre a importância do respeito às diferenças e à cidadania.

Documento 1: Colar de Adele, tia de Maria Altmann

Imagem do filme A Dama Dourada - 23min 50seg



A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KAkmE?si=8'TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 2: Quadro A Dama Dourada em que a tia de Maria Altmann está retratada - Imagem do filme A Dama Dourada - 28min 42seg



A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 3: Cálice com pedras preciosas da família

Imagem retirada do filme - 35min 26seg



A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 4: Violoncelo de pai de Maria

Imagem retirada do filme - 32min 19seg



A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 5: Quadro preferido de seu tio, ficava em sua sala de estar

Imagem retirada do filme - 38min 41seg



A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 6: Representação de casa de Maria Altmann

Imagem do filme A Dama Dourada - 19 min 56seg

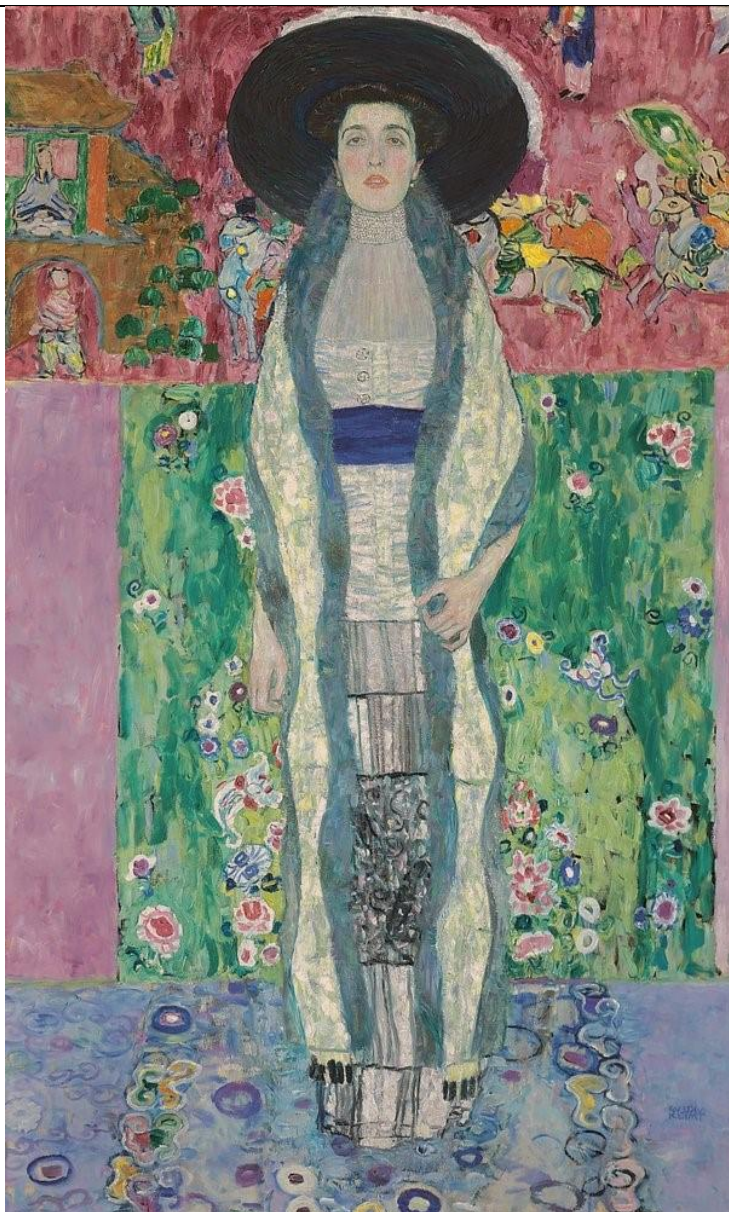


A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em:

https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYYsqbqR. Disponível legendado em:

<https://youtu.be/8YHKa1KakmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 7: Outro quadro de Gustav Klimt, também representando sua tia



Adele Bloch-Bauer II, Gustav Klimt, 1912. Disponível em:

<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1480>. Acesso em 06/06/2024.

Documento 8: Cartaz de divulgação do filme A Dama Dourada (2015)



Disponível em:

https://play.google.com/store/movies/details/A_Dama_Dourada_Legendado?id=VpERSWBPI1U&hl=pt_PT&gl=US. Acesso em 23/07/2024.

ATIVIDADE 2 – COMPLEMENTAR À 1ª ATIVIDADE – PARA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS

A partir de uma abordagem interdisciplinar com a disciplina de Geografia, conceituar imigração, emigração, migração, migração forçada, migração espontânea, refugiados e apátridas, relacionando esses conceitos com a biografia de Maria Altmann.

PROBLEMATIZAÇÃO/ HABILIDADES E COMPETÊNCIAS (BNCC)

Além das habilidades já citadas para a área de História, a problematização desenvolvida dialoga com as seguintes habilidades de Geografia:

(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.

TEXTO DE APOIO

Para que os alunos tenham uma introdução aos conceitos migratórios e não sejam sobrecarregados com conceitos complexos, a sugestão é que seis conceitos mais básicos sejam abordados, sendo eles: migração forçada, migração espontânea, migração externa, migração interna, apátrida e refugiado.

SUGESTÃO AO DOCENTE

Para revisar os conceitos migratórios, consulte o Glossário Sobre Migração:

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). *Direito Internacional da Migração* N° 22: Glossário sobre Migração. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009. ISBN ISSN 2075-2687. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 23/07/2024.

O caso de Maria Altmann constitui uma migração forçada, porque ela não possuía pretensões evidentes de deixar seu país de origem, até ser ameaçada pela Alemanha Nazista, ter sua cidadania retirada e correr risco de vida. Ela também realizou uma migração externa, já que saiu de seu país (Áustria) para outro (Estados Unidos), mudando inclusive de continente. Já para classificá-la como apátrida ou refugiada, os estudos são mais complexos, porque a diferença nas duas definições é tênue e um indivíduo pode estar nas duas categorias ao mesmo tempo (Pereira; Filho, 2014, p. 198). Observando as definições do Glossário sobre Migração, constata-se que Maria Altmann poderia ser reconhecida como apátrida do momento em que teve seus direitos retirados na Áustria até o momento em que regularizou sua situação nos Estados Unidos. Assim, ela não pertenceria a nenhuma nacionalidade e ficaria sem seus direitos protegidos em um certo intervalo de tempo, de acordo com a seguinte definição:

Pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional (art. 1.o da Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954). Como tal, faltam ao apátrida os direitos decorrentes da nacionalidade: a protecção diplomática do Estado, nenhum direito inerente permanência no Estado da residência e nenhum direito de regresso caso decida viajar. (Organização Internacional para as Migrações, 2009, p.8).

Ao observarmos o conceito de refugiado, mais especificamente relacionado a refugiados de guerra, o caso de Maria Altmann também poderia se encaixar, já que ela deixou seu país de origem por perseguições étnicas e religiosas que geravam risco de vida a ela e a sua família. Altmann também não poderia retornar ao seu país de origem ou solicitar qualquer auxílio à Áustria naquele momento, já que não tinha sua cidadania garantida e seria perseguida. Também seguindo o Glossário Sobre Migração, um refugiado reconhecido seria definido como:

Pessoa que “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a protecção daquele país” (Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, art.o 1.o - A, n.o 2, de 1951, com as alterações introduzidas pelo Protocolo de 1967). (Organização Internacional para as Migrações, 2009, p. 62).

Esses conceitos podem parecer complexos para serem apresentados no 5º ano, mas eles podem ser explicados de uma forma mais simples pelo professor, de forma que as especificidades dos casos de refugiados e apátridas ainda não precisam ser introduzidas. A intenção é que os alunos tenham um primeiro contato com os conceitos, compreendendo como as migrações fazem parte da vida das pessoas e podem ocorrer em diferentes situações. De maneira mais geral, apátrida pode ser definido como a pessoa que perde sua cidadania e não faz parte de nenhum país (como uma introdução sobre o caso de Maria Altmann já terá sido realizada, os alunos conseguirão identificar melhor). Enquanto os refugiados podem ser definidos como pessoas que precisem de proteção em outro local por estarem em risco, como em razão de guerras e perseguições religiosas. Dessa forma, os alunos desenvolverão empatia ao entender como a situação de Maria e de muitos outros judeus foi dolorosa, mas também poderão identificar formas de migração mais positivas.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

Essa atividade ocupará de 2 a 3 aulas. Por exemplo:

Primeira aula: orientação 1.

Segunda aula: orientação 2 a 5.

Terceira aula: orientação 6 e 7.

1. Para iniciar a abordagem, relembrar aos alunos como Maria Altmann teve que deixar a Áustria pela perseguição e precisou realizar a mudança para os Estados Unidos. Nesse momento, a sugestão é que o professor utilize um mapa *mundi* e mostre aos alunos de onde Maria saiu e para onde ela foi. Também é necessário apontar onde nós estamos (no caso, para o Brasil) para que os alunos tenham uma proporção de distância.
2. Em seguida, explicar que existem muitas classificações e formas diferentes de sair de um local e ir para outro e que essa mudança pode ser satisfatória ou não. Nesse momento, o professor pode utilizar o quadro para escrever o nome de Maria

Altmann e associar aos conceitos que ela se encaixa, no caso: migração forçada, migrações externas, refugiada e apátrida.

3. Perguntar aos alunos se eles já ouviram alguma dessas palavras e, a partir de suas respostas, explicar cada conceito. Ressaltar como o processo de Maria e de outras pessoas que passaram pela mesma situação foi complicado até ela se adaptar ao país de destino.
4. Em seguida, o professor pode utilizar o quadro novamente para classificar outros tipos de migração e completar com as migrações internas e migrações espontâneas.
5. É importante que o professor abra um espaço para dúvidas e utilize o mapa para demonstrar os diferentes tipos de migração. Por exemplo, nas migrações internas ele pode apontar para diferentes caminhos dentro do Brasil.
6. Para finalizar, em uma próxima aula, o professor pode dividir a turma em seis grupos e distribuir um papel com cada tipo de migração apresentada para os grupos (migração interna, migração externa, migração forçada, migração espontânea, refugiados e apátridas). Duas questões podem ser feitas aos alunos:
 - O que é (conceito distribuído para o grupo)?
 - Essa situação se encaixa no caso de Maria Altmann? Por quê? Justifique sua resposta.
7. A sugestão é que as duas perguntas sejam respondidas em uma discussão em sala para que a professora possa auxiliar os grupos e explicar novamente, caso seja necessário. Não é necessário grande aprofundamento, mas é importante que ao final da atividade eles entendam como as movimentações podem ser uma experiência negativa ou positiva, como esses movimentos se encaixam no contexto apresentado e como as migrações podem ocorrer por diversos fatores.

ATIVIDADE 3 – PARA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS

- Apresentar o conteúdo da Segunda Guerra Mundial e do holocausto por meio do filme *A Dama Dourada* (2015) e da história de artistas considerados degenerados ou que tiveram suas obras perdidas, saqueadas ou destruídas.
- Demonstrar como os mecanismos de repressão nazistas estavam em diferentes esferas da sociedade: nos campos de concentração, em acusações sem fundamento, na vigilância, na tomada de propriedades, na necessidade de fuga (como é o caso da Maria Altmann), na repressão de artistas, na destruição ou posse de obras nunca recuperadas, entre outros.
- Incentivar os alunos a conhecerem esses artistas invisibilizados, entenderem a importância da restituição e da divulgação dessas obras.

PROBLEMATIZAÇÃO / HABILIDADE E COMPETÊNCIAS

Seguindo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental devem aprender os conteúdos “A emergência do fascismo e do nazismo”, “A Segunda Guerra Mundial” e “Judeus e outras vítimas do holocausto” na unidade temática Totalitarismos e Conflitos Mundiais. Essa proposta de atividade trabalhará esses conteúdos e está de acordo com o desenvolvimento da habilidade:

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

A problematização será desenvolvida a partir do filme *A Dama Dourada* (2015) que retrata a história de Maria Altmann e pelo contato dos alunos com outros artistas que tiveram suas artes consideradas inadequadas pelos nazistas. Os alunos devem identificar as diferentes formas de repressão utilizadas pelos nazistas, incluindo a destruição e o uso das artes como propaganda. Além disso, devem questionar sobre a burocracia para restituição dessas obras, como é possível observar no caso do filme *A Dama Dourada*

(2015) e reforçar como mesmo que o caso tenha recebido notoriedade, ele ainda é uma exceção. Por fim, os alunos serão instigados a conhecer e divulgar esses artistas por meio da atividade a ser realizada. Essa problematização também possibilita a realização de uma atividade interdisciplinar com a disciplina de Artes ou História da Arte (caso a matéria seja separada), de forma que os alunos possam realizar a última atividade com materiais de arte e de forma mais criativa.

SUGESTÃO DE PÚBLICO: 9º ano do Ensino Fundamental.

TEXTO DE APOIO

O filme *A Dama Dourada* (2015) retrata a disputa pela restituição da obra “A Dama Dourada” ou “Retrato de Adele Bloch-Bauer I” por Maria Altmann, que era sobrinha da mulher retratada nas pinturas e pelo advogado contratado Randol Schoenberg. Os Bloch-Bauers viviam na Áustria e eram uma das famílias mais ricas de Viena na época da invasão nazista. Como retratado no filme, os nazistas saquearam toda a residência e os pertences da família. Apesar do “Retrato de Adele Bloch-Bauer I” e mais cinco quadros terem sido recuperados, a maioria dos objetos permanece perdido (Casagrande, 2019). A burocracia e os altos custos para essa restituição são retratados no filme, o que gerou grandes dificuldades e exigiu muita determinação para que fosse possível concluir o processo. O caso de Maria Altmann teve um bom desfecho para a família, que conseguiu reaver a pintura, assegurando a identidade da mulher retratada e dando um destino digno à obra. Entretanto, essa resolução é uma exceção em meio a milhares de casos de objetos e pinturas saqueadas e nunca mais recuperados.

A ideologia nazista se baseava na supremacia da raça ariana como a única superior e capaz de dominar o mundo. Hitler propagava ideais discriminatórios para justificar o extermínio e a expulsão de povos considerados impuros, entre eles, os judeus. O antissemitismo foi propagado e cresceu gradativamente, os nazistas os culpavam pela derrota na Primeira Guerra Mundial e pelas desgraças ocorridas após a Guerra,

entendendo a presença dos judeus como um fator decisivo para acontecimentos negativos. Com a propaganda nazista, o antissemitismo cresceu e o povo começou a se preocupar com o que seria um “problema judeu” (Bauman, 1998, p.103). Assim, os judeus perderam seus direitos e sua cidadania, sendo retirados da sociedade. Esses fatores ocasionaram em situações como a retratada no filme *A Dama Dourada* (2015) em que a protagonista não conseguia autorização para sair do país, teve sua família vigiada por oficiais nazistas e sua casa saqueada, já que eles não possuíam mais o aparato da lei ou qualquer proteção legal para se apoiarem. Nesse contexto, as formas de propaganda dos ideais nazistas são variadas, entre elas as artes.

A atenção dada às artes pelos nazistas é atribuída, em partes, pelo gosto de Hitler pelos estudos de arte, porque ele tentou ingressar na Academia de Belas Artes de Viena duas vezes, sem sucesso (Medeiros, 2020, p.18). Hitler tinha uma postura extremamente conservadora em relação às artes, condenando o modernismo e as vanguardas que poderiam representar um risco para a ordem social. O conceito de “arte degenerada” passa a ser utilizado pelos nazistas, de forma que qualquer obra considerada inadequada ou que não estava de acordo com o regime era considerada perigosa e os artistas eram excluídos (Museu do Holocausto de Curitiba, p.4).

O conceito de degeneração é anterior ao nazismo e adquire diversos significados ao longo do tempo, propagando ideais racistas, xenofóbicos e segregacionistas. Em uma definição geral, os degenerados seriam todos que parecem “contrários à evolução humana”. Entre eles, criminosos, judeus, anarquistas, socialistas, além dos artistas e escritores que realizavam produções que escapavam da ordem e retratavam o irracional (Museu do Holocausto de Curitiba, p. 5). Esse conceito se apoiou em teorias da “ciência racial” que possibilitassem identificar e separar os indivíduos com características indesejadas como problemas físicos, doenças mentais ou de determinada origem étnica (Francisco, 2020, p.55). Assim, as artes que representassem essa degeneração deveriam ser ridicularizadas e excluídas.

Para os nazistas, o ideal de arte era a retomada da beleza e da estética da Antiguidade que preservava a perfeição e o heroísmo militar. Enquanto a arte de vanguarda dialogava e representava o inconsciente, os sonhos, os desejos, a marginalidade, utilizando de experimentalismos para inovar além de uma arte acadêmica. A arte de vanguarda também poderia expressar uma rejeição ao sistema capitalista, a depender do artista. Essas características eram consideradas como impulsos selvagens pelos nazistas. A arte nazista queria promover valores tradicionais alemães, arianos e nórdicos, sem influência considerada judaica, estrangeira e degenerada (Museu do Holocausto de Curitiba, p.7). Os nazistas pretendiam realizar uma purificação da história da arte de acordo com esses ideais. Esse movimento foi tão forte que uma exposição de arte degenerada foi promovida pelos nazistas, onde as obras consideradas degeneradas eram exibidas com o intuito de serem ridicularizadas e de escancarar como elas estavam foram os padrões adequados (Museu do Holocausto de Curitiba, p.9).

Foi nesse contexto que muitos artistas precisaram sair de seu país, perderam suas obras e não foram restituídos. Segundo Medeiros:

O JUST – Just for Uncompensated Survivors Today Act Report ([2020]) organização em atuação nos Estados Unidos, estima que cerca de 600.000 (seiscentas mil) pinturas foram roubadas pelos nazistas, das quais cerca de metade não foi restituída aos seus donos originais. Observe que tal marca não contabiliza as esculturas, porcelanas, livros e antiguidades que também foram alvo de espoliações. (Medeiros, 2020, p.10).

Analisando as informações apresentadas, é possível constatar que o mundo da arte também foi muito prejudicado pelo nazismo e seus ideais segregacionistas. Muitos artistas perderam suas carreiras construídas arduamente, e tiveram suas obras ridicularizadas (Museu do Holocausto de Curitiba, p.10). Além disso, muitos quadros e outros tipos de arte foram perdidos nos saques as residências de família, como é o caso do “Retrato de Adele Bloch Bauer I” retratado no filme *A Dama Dourada*. A partir disso, é necessário refletir sobre a importância das restituições dessas obras retiradas tão violentamente de seus donos originais, da aceleração do processo de restituição e da necessidade de divulgação dessas obras para devolver a notoriedade merecida a esses artistas.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

A realização dessa atividade de forma completa ocupará de 4 a 5 aulas. Por exemplo:

Primeira aula: orientações 1 e 2.

Segunda aula: orientação 3.

Terceira aula: orientações 4 e 5.

Quarta aula: orientações 6 a 8.

Quinta aula: orientação 9.

1. Realizar uma chuva de ideias com a palavra “Holocausto” ou “Segunda Guerra Mundial” para entender quais conceitos os alunos já associam a essas temáticas. É interessante notar que dificilmente algum aluno irá citar “roubo de obras de arte”, “restituição” ou qualquer aspecto relacionado a temática. Caso algum aluno cite a temática, o professor já pode fazer uma interligação com o conteúdo
2. Introduzir o conteúdo da Segunda Guerra Mundial com foco no autoritarismo, nazismo e Holocausto. Nesse momento, já é importante citar os diferentes mecanismos de violência e incluir entre eles o uso da arte para propagação de ideais nazistas.
3. Exibição do filme *A Dama Dourada* (2015) para que os alunos tenham contato com a história de Maria Altmann, o roubo de bens pessoais e a burocracia envolvida na restituição.
4. Após esse momento, organizar uma exposição para os alunos com obras de arte expressionistas e que foram consideradas degeneradas pelos nazistas (consultar fontes 1 a 14). É interessante que o professor não explique inicialmente o que são aquelas obras e deixe os alunos observarem.
5. Depois da observação, realizar uma conversa rápida e questionar aos alunos:
 - Quais emoções e pensamentos vocês experimentam ao observar essas pinturas?
 - Vocês reconhecem estes quadros?
 - Podemos dizer que estas pinturas são obras de resistência? Por quê?

- Qual dessas obras chamou mais a sua atenção e por que você acredita que o regime nazista a considerou degenerada?

Provavelmente, as pinturas irão gerar algum sentimento de estranheza nos alunos, a partir disso o professor poderá continuar sua explicação para que os alunos entendam a história para além dos quadros.

6. Em seguida, continuar com a explicação sobre o Holocausto e focar na questão artística. Explicar como muitas obras foram saqueadas e ainda não restituídas, assim como no filme exibido e nos quadros presentes na exposição. Além disso, é importante explicar o conceito de “degeneração” (presente no texto de apoio) e reforçar a importância de dar visibilidade a esses artistas reprimidos. Nesse momento, é possível explicar sobre o expressionismo alemão, caso o professor tenha tempo e considere necessário, demonstrando porque alguns quadros podem causar estranheza e como esse aspecto faz parte do expressionismo.
7. Pedir para que turma se organize em 7 grupos. Cada grupo receberá dois quadros presentes na exposição com o nome da pintura e do artista. A partir disso, eles deverão montar um cartaz ou um folheto de divulgação com o nome do artista em destaque acompanhado dos quadros. Esse trabalho deve conter: a biografia do artista, seu estilo artístico, o significado da pintura entregue, outras pinturas famosas, a importância da restituição e a burocracia envolvida. A intenção é que os alunos pesquisem mais sobre a vida do artista que receberam e se inspirem no filme *A Dama Dourada* (2015) para escreverem sobre a importância da restituição e divulgação de obras perdidas ou destruídas. Se o professor considerar necessário, ele também pode disponibilizar o texto de apoio para os alunos consultarem.
8. Uma outra opção, caso a escola não possibilite o acesso à internet e o professor deseje aplicar a atividade em sala de aula, é pedir para que os estudantes mantenham o nome do artista em destaque, utilizem os quadros e escrevam sobre o que eles sentiram observando as pinturas, sobre o que era considerado degeneração para os nazistas e sobre como os artistas de vanguarda e famílias judias foram impactadas.

Eles poderão dissertar sobre esses temas por meio do filme *A Dama Dourada* (2015) e da explicação dada pelo professor.

9. Após esse momento, o professor poderá revisar se as informações dos cartazes estão corretas e, se possível, exibir os cartazes na escola ou na sala de aula a fim de divulgar esses artistas para mais pessoas.

OBSERVAÇÃO: essa aplicação pode ser realizada de mais de uma forma a considerar o tempo de aula disponível, o engajamento dos alunos, o acesso da escola à internet e o acesso dos próprios alunos a internet. Por exemplo, caso o tempo de aula seja curto e o professor não tenha tempo de exibir o filme em sala, ele pode solicitar que os alunos assistam ao filme em casa e realizem um resumo ou incluam informações do filme no cartaz para comprovar que eles realmente assistiram. Para isso, é importante conferir se todos os alunos têm acesso à internet ou a possibilidade de entrar em contato com o filme fora da sala de aula, o professor também pode fazer o download do filme e disponibilizar aos estudantes. Já no momento dos cartazes, caso o professor tenha pouco tempo de aula ou a escola não possibilite o acesso à internet, o professor pode solicitar que cada grupo faça seu cartaz como dever de casa e realize uma pequena apresentação ou cole os cartazes em conjunto na escola.

MATERIAIS EXTRAS

- O documentário *Arquitetura da Destruição* de 1989, produzido por Peter Cohen, também é uma boa opção de material para indicar ou passar aos alunos. Especialmente, o trecho 12min 16seg - 14 min 29 seg, que mostra a exposição de Arte Degenerada.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VhciblEjrdE>. Acesso em 25/07/2024.
- Para ler mais sobre o expressionismo alemão, consultar:

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

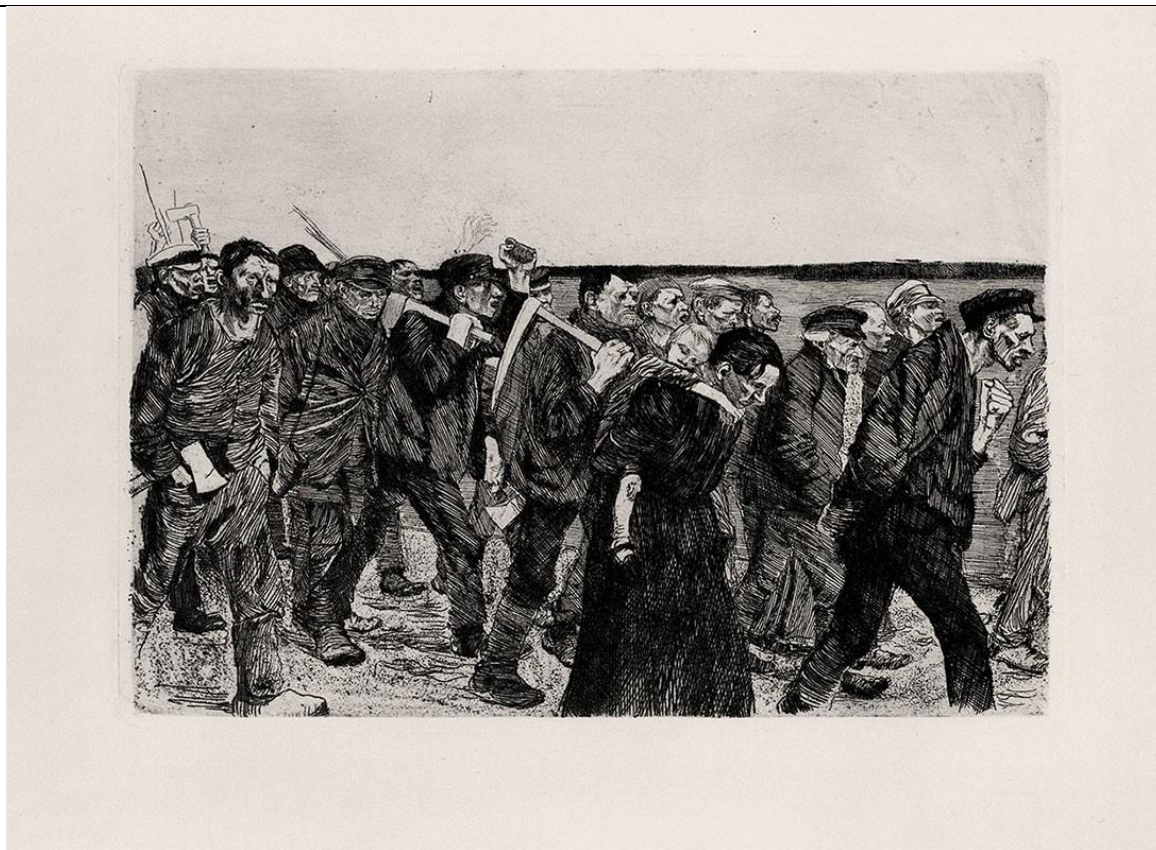
Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

FERRAZ, João Grinspum. O expressionismo, a Alemanha e a ‘Arte degenerada’. *CADUS-Revista de Estudos de Política, História e Cultura*, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/polithicult/article/view/23725>. Acesso em 25/07/2024.

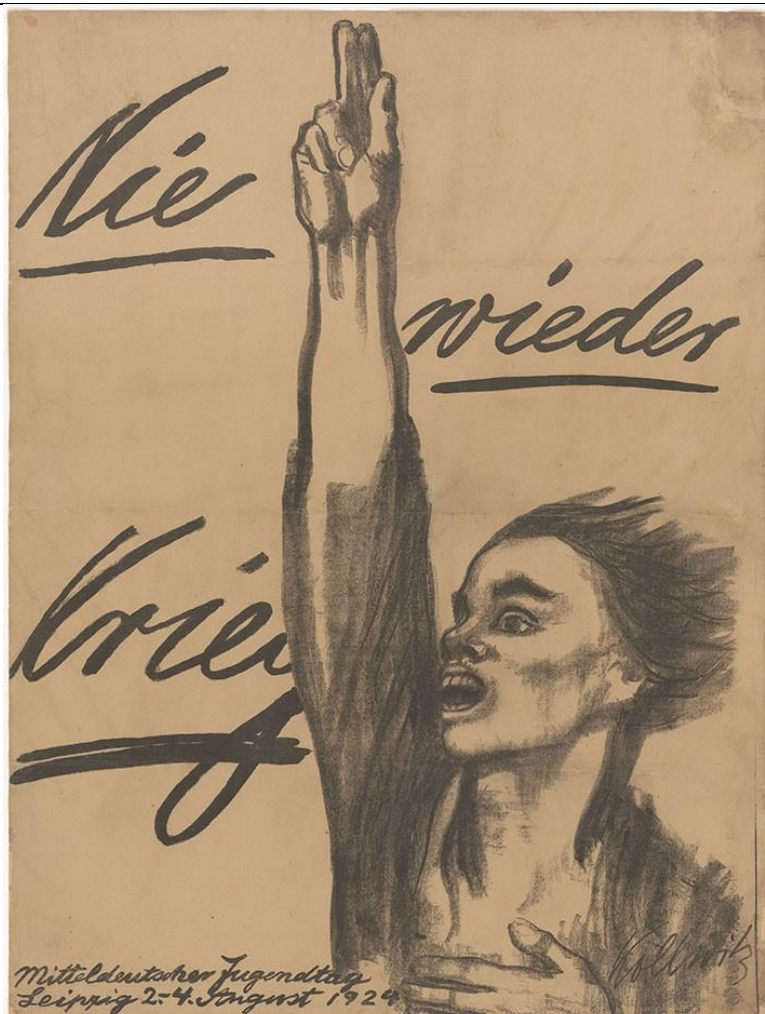
VELOSO, Manoel Antônio Carvalho. *Expressionismo alemão: depressão e angústia na pintura*. 2014. 43 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Plásticas) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/10571>. Acesso em 25/07/2024.

Documento 1 – Obra de Käthe Kollwitz representando trabalhadores



Fonte: Marcha dos Tecelões, folha 4 do ciclo “A Revolta dos Tecelões”, gravura (1893-1897). Disponível em <https://www.kaethe-kollwitz.berlin/en/archiv-news/happy-birthday/>. Acesso em 07/06/2024

Documento 2 – Litografia Käthe Kollwitz a favor da paz



Fonte: Cartaz “Nunca mais Guerra!”, Litografia 1924. Disponível em:

<https://www.kaethe-kollwitz.berlin/en/archiv-news/happy-birthday/>. Acesso em

07/06/2024.

Documento 3 – Obra de George Grosz que critica partidários do fascismo na Alemanha



Fonte: Os Pilares da Sociedade, óleo sobre tela, 1926. Disponível em:

<https://pt.wahooart.com/@@/8XY3X8-George%20Grosz-Os%20pilares%20da%20sociedade>. Acesso em 07/06/2024.

Documento 4 – Obra de George Grosz retrata Berlim durante a Primeira Guerra Mundial



Fonte: A Cidade, óleo sobre tela, 1917. Disponível em:

<https://pt.wahooart.com/@@/8XY3XX-George%20Grosz-A%20cidade>. Acesso em 07/06/2024.

Documento 5 – Quadro de Elfriede Lohse-Wächtler retratando a sensualidade da mulher



Fonte: Lissy, aquarela sobre lápis, 1931. Disponível em:

<https://stories.staedelmuseum.de/de/ein-neues-gesicht-in-der-sammlung-kunst-der-moderne-lissy-von-elfriede-lohse-wachtler?app.layer=c54ed188-0be0-4245-ab8d-9219c3a9a071-3>. Acesso em 07/06/2024

Documento 6 – Autorretrato de Elfriede Lohse-Wächtler



Fonte: Autorretrato e sombra, 1931. Disponível em:

<https://www.lostwomenart.de/en/artist/elfriede-lohse-wachtler/>. Acesso em 07/06/2024.

Documento 7 – Pintura de Otto Dix retratando a Guerra



Fonte: Tropas vão em frente para o gás, 1924. Disponível em:

<https://www.wikiart.org/pt/otto-dix/stormtroops-advancing-under-gas>. Acesso em

09/06/2024.

Documento 8 – Pintura de Otto Dix retratando o campo de batalha



Fonte: Guerra, 1932. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/otto-dix/war-1932>.

Acesso em: 09/06/2024.

Documento 9 – Quadro de menina em frente ao espelho de Maria Caspar-Filser



Fonte: Menina lendo na frente do espelho, 1900. Disponível em:

<https://www.neumeister.com/en/artwork-search/artwork-database/ergebnis/40-192/Maria-Caspar-Filser/>. Acesso em 09/06/2024.

Documento 10 – Quadro de flores de Maria Caspar-Filser



Fonte: Amrîlis e Tulipa, 1934. Disponível em: <https://www.artnet.com/artists/maria-caspar-filser/amaryllis-und-tulpen-Y9S73c609pVGId0nQyZQ5A2>. Acesso em: 09/06/2024.

Documento 11 – Quadro Filosofia de Gustav Klimt



Fonte: Filosofia, 1900-1907. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-11-15/a-revanche-do-algoritmo-contra-os-nazistas-inteligencia-artificial-recupera-tres-quadros-de-klimt-destruidos.html>. Acesso em: 07/06/2024.

**Documento 12 – Quadro A Dama Dourada/ Retrato de Adele Bloch Bauer I,
de Gustav Klimt**



Fonte: Retrato de Adele Bloch Bauer I, 1907. Disponível em:

<https://ahistoriadaarte.com.br/gustav-klimt-adele-bloch-bauer-nazistas-dama-dourada/>.

Acesso em: 25/07/2024

Documento 13 – Quadro de mulher com uma bolsa, de Karl Schmidt-Rottluff



Fonte: Mulher com uma bolsa, 1915. Disponível em:

<https://obraseartresblog.wordpress.com/2016/05/21/mulher-com-um-saco-woman-with-a-bag/>. Acesso em 25/07/2024.

Documento 14 – Quadro retratando Emy, esposa de Karl Schmidt-Rottluff

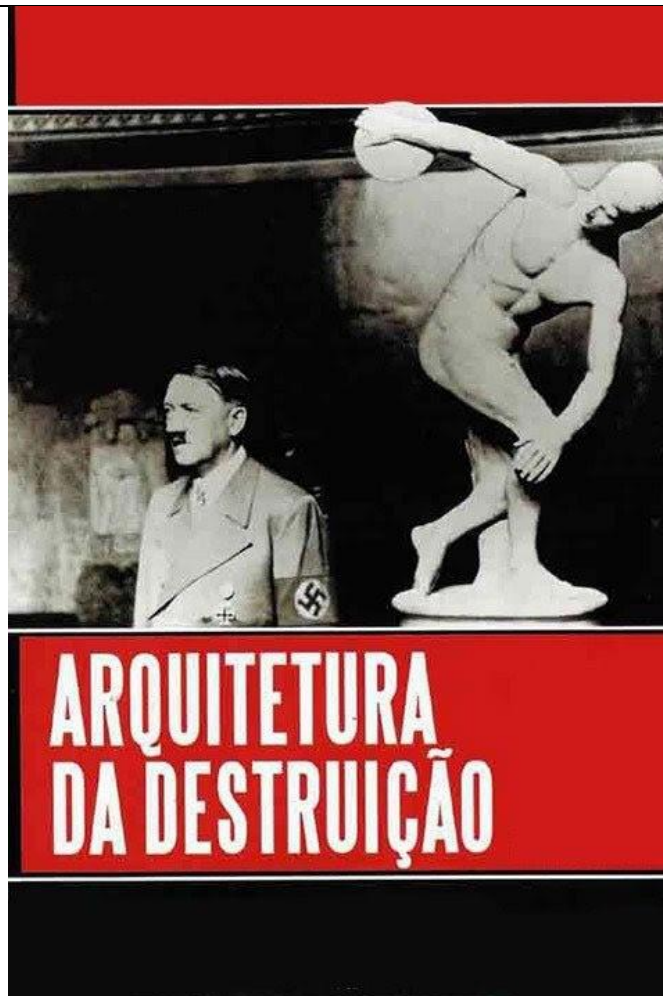


Fonte: Retrato de Emy, 1919. Disponível em:

<https://learn.ncartmuseum.org/artwork/portrait-of-emy/>. Acesso em: 25/07/2024.

Documento 15 – Cartaz de divulgação do documentário

Arquitetura da Destruição



Fonte: Arquitetura da Destruição, Peter Cohen, 1989. Disponível em:

<https://www.cinebelasartes.com.br/filme/arquitetura-da-destruicao/>. Acesso em

25/07/2024.

FONTE

A Dama Dourada. Direção de Simon Curtis. Estados Unidos, Inglaterra: Diamond Films, 2015. 1 filme (109 min), son., color. Disponível dublado em: https://youtu.be/N_bsJbhEYA8?si=voXa40QXRYysqbqR. Disponível legendado em: <https://youtu.be/8YHKa1KAkmE?si=8TYvwH-46mybaNVn>. Acesso em 06/06/2024.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade e holocausto*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

CAIRES, Daniel Rincon. *Lasar Segall e a perseguição ao modernismo: arte degenerada na Alemanha e no Brasil*. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2019, p.33. Disponível em:

https://www.academia.edu/49587726/Lasar_Segall_e_a_persegui%C3%A7%C3%A3o_ao_modernismo_arte_degenerada_na_Alemanha_e_no_Brasil. Acesso em 09/09/2024.

CASAGRANDE, Cássio. *O Roubo Nazista da Arte, Gustav Klimt e o Caso Áustria V. Altmann*. 2019. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/columnas/o-mundo-fora-dos-autos/o-roubo-nazista-da-arte-gustav-klimt-e-o-caso-austria-v-altmann-15042019#:~:text=Altmann>. Acesso em 06/06/2024.

FRANCISCO, Fabiana Aiolfi. *Arte Degenerada no MAC-USP: estudos de proveniência de obras de artistas condenados pelo Terceiro Reich*. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MEDEIROS, Diane Adelaide. *Restituição de Obras de Arte Saqueadas Durante a 2ª Guerra Mundial: uma análise jurídica comparativa e a sua aplicação em casos brasileiros*. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 74 p. 2020.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA; ASSOCIAÇÃO CASA DA CULTURA BEIT YAACOV. *Do Proibido ao Perturbador: Arte Degenerada e Holocausto*. 2023. Disponível em

https://www.museudoholocausto.org.br/arquivos/materiais_educativos/Arte_Degenerada.pdf Acesso em 06/06/2024.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais a história depois do papel. (in) Pinsky, Carla Bassanezi.(org). *Fontes Históricas*. 2.ed.- São Paulo. Editora Contexto, 2008, 235-288.

O'CONNOR, Anne-Marie. *A dama dourada*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

OLIVEIRA, Alana Lima de; DUARTE, Lorie Assis Dourado. Aproximações Teóricas entre Direito e a Sétima Arte: uma análise do filme a dama dourada a partir da teoria dos direitos fundamentais. *Anamorphosis - Revista Internacional de Direito e Literatura*, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 701-716, 17 dez. 2019. Rede Brasileira Direito e Literatura (RDL).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). *Direito Internacional da Migração N° 22: Glossário sobre Migração*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009. ISBN ISSN 2075-2687. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 23/07/2024.

PEREIRA, Rosa Martins Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto. Uma leitura da mundanidade do luto de imigrantes, refugiados e apátridas. *GeoTextos*, vol. 10, n.2, 2014, p.191-214.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

STADLER, Friedrich. The Emigration and Exile of Austrian Intellectuals *In* STEININGER; BISCHOF; GEHLER (org.). *Austria in the Twentieth Century*. Editora Transaction Publishers: New Jersey, 2009, p. 115-136.

STEINING, Rolf; BISCHOF, Gunter; GEHLER, Michael. Introduction *In* STEININGER; BISCHOF; GEHLER (org.). *Austria in the Twentieth Century*. Editora Transaction Publishers: New Jersey, 2009, p 1-9.

ENTRE LUTA, EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA NO HOLOCASTO: AS VIVÊNCIAS DO DR KORCZAK COMO UM MEIO DE REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autora principal: Juliana Mayumi Maeda

Orientadora: Nadia Gaiofatto Gonçalves

OBJETIVOS

- Refletir sobre a ética e o papel do professor;
- Discutir espaços que promovam oportunidades para que a criança exerça a sua voz;
- Relacionar perseguições realizadas durante o Holocausto com situações de desigualdade da atualidade.

PROBLEMATIZAÇÃO

Esta sequência didática busca utilizar as experiências de Janusz Korczak e de suas crianças como ferramenta educativa para refletir sobre o papel do professor em assegurar o direito das crianças, a conservação da infância no presente e a importância de se garantir espaços que permitam que a criança exerça a sua voz. Para que seja possível a reflexão, serão utilizados alguns trechos do filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (1990), o *Diário de Blumka* (2017), entre outras fontes. As atividades a serem desenvolvidas têm como alvo o Curso de Formação à Docência Integrado, antigo magistério. A escolha deste público foi realizada a partir da observação de inúmeras visitas realizadas pelas alunas do Curso de Formação à Docência, ao Museu do Holocausto de Curitiba.

SUGESTÃO DE PÚBLICO: Curso Formação de Docentes Integrado - antigo Magistério

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR:

DISCIPLINA: Prática de formação - 1ª série

COMPETÊNCIAS

- Compreender, analisar e refletir sobre o trabalho do professor nas instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo eixo norteador de todo o trabalho os “Sentidos e significados do trabalho do professor”

CONTEÚDO

A Formação da Identidade do professor, conduta ética e profissional - Reflexões sobre a ética na educação - O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem;

Diversidade e Pluralidade Cultural: organização, caracterização e vivências das diferentes modalidades - Educação do Campo - Educação Indígena - Educação de Jovens e Adultos - Educação Quilombola e Cultura Afro-Brasileira - Projetos Sociais e Educacionais em instituições não escolares.

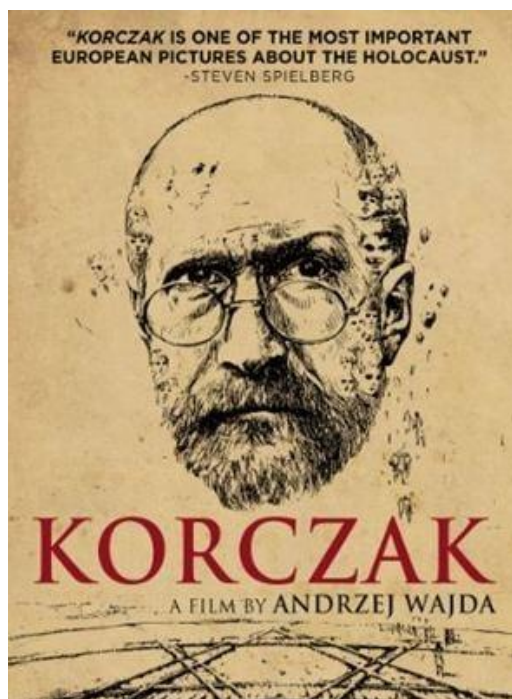
TEXTO DE APOIO

Com a ascensão do nazismo, foram impostas percepções e condutas em que a sociedade deveria ser dividida por “raças”, e que dentre todas, a ariana seria a superior e única com amplos direitos à vida. Dessa forma, foram determinadas diversas políticas de exclusão e perseguição a tudo que fugia do padrão “ideal” determinado pelo partido nazista. Entre os grupos perseguidos estavam os judeus, povos *sinti* e *roma* (popularmente denominados como ciganos), população negra, opositores políticos, comunidades que hoje chamamos de LGBTQIA+, testemunhas de Jeová e pessoas com deficiências e transtornos mentais. O período apresentado ficou conhecido como Holocausto ou *Shoah*, em hebraico. Tendo em vista que manifestações de ódio e preconceito ainda são constantes em nossa sociedade, a compreensão das raízes, história e histórias do Holocausto, se torna uma potente ferramenta educativa para a compreensão e reflexão destes acontecimentos na atualidade.

Sendo assim, esta sequência didática busca refletir sobre os direitos da criança e do adolescente, a valorização de espaços que respeitem as múltiplas formas da criança expressar a sua voz, e o papel do professor na preservação da infância em sua pluralidade e diversidade, utilizando como gerador de discussões as experiências do médico e educador Janusz Korczak, por meio do filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (1990), dirigido por Andrzej Wajda.

O filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* foi lançado em 1990, sob a direção de Andrzej Wajda e roteiro Agnieszka Holland. O diretor Andrzej Wajda é um dos principais cineastas poloneses, nascido em 1926 na Polônia, vivenciou e observou a Segunda Guerra Mundial. Wajda planejava ser pintor, estudando na academia de Belas Artes de Cracóvia, todavia, se transferiu para a Escola de Cinema em Lodz. Em grande parte, seus filmes retratam a experiência de guerra vivida pela Polônia, sendo reconhecido por diversos prêmios. Para o diretor, o cinema não é uma simples linguagem que agrega palavras, imagens e sons, mas sim os codifica em uma linguagem e compreensão de mundo própria.

Pôster do filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (1990)



Poster do filme “As Duzentas Crianças do Dr. Korczak”. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-6312/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Sinopse:

O filme acompanha a história do pediatra e educador polonês Janusz Korczak, que manteve um orfanato de crianças judias conhecido como “República de Crianças” durante a primeira metade do século XX. Nesse orfanato, no acanhado gueto de Varsóvia, Korczak fornece abrigo para 200 crianças e coloca os seus métodos educativos experimentais em prática, instalando uma espécie de autogoverno das crianças. O filme mostra o contraste da justiça que acontecia dentro do orfanato com as injustiças ocorridas fora dele, com dezenas de crianças morrendo. O filme mostra a trajetória do educador e sua heróica dedicação para proteger órfãos judeus durante a guerra. (Cinema & Educação, 2011. Não paginado).

Henryk Goldszmit, mais conhecido como Janusz Korczak, nasceu na Polônia em 22 de Julho de 1878, vindo de uma família judia e assimilada à cultura polonesa, com seus antepassados pertencendo à elite intelectual do país e lutando pela aproximação entre judeus e poloneses. Apesar de sua família ser assimilada, Korczak desde menino, sentia os sinais do antissemitismo, mas ainda assim, teve uma infância feliz, passando boa parte do tempo brincando e ouvindo histórias de sua avó. Aos sete anos passou a frequentar uma escola russa, em que os castigos corporais estavam sempre presentes. Em sua adolescência, seu pai estava com a saúde debilitada e, para contribuir em casa, ele passou a tutorar crianças. No ano de 1905 ele ingressou na faculdade de medicina e perdeu o seu pai. Depois de formado, passou a exercer sua profissão em um hospital de crianças e em fronts de guerra, como na guerra Russo-Japonesa e na Primeira Guerra Mundial, além disso, viajou para diversos países para conhecer orfanatos e colônias de férias infantis. Suas experiências e vivências de infância podem ter contribuído para a constituição do seu respeito pela infância.

Em 1912, com a ajuda de sua amiga Stefania Wilczinska, fundou um orfanato chamado “Nosso Lar”, sendo integrado por crianças órfãs ou por crianças de famílias pobres que não possuíam recursos para mantê-las. Em seu orfanato, Korczak e Stefania construíram um espaço acolhedor, que valorizava o estudo, a brincadeira e o respeito mútuo entre as crianças, e dos adultos para com as crianças. Além disso, com muito

diálogo com e entre as crianças, desenvolveram um sistema de organização e comunicação próprio que prezava pela autogestão. As crianças eram responsáveis pelas atividades do orfanato, a autonomia de pensamento e sentimentos, bem como aquela propiciada pela tomada de atitudes e suas responsabilidades, contribuindo para a formação de cidadãos felizes, responsáveis e conscientes de seus atos (Morangon, 2019). Para que fosse possível a organização do espaço, algumas invenções foram desenvolvidas como: o quadro de avisos, a caixa de cartas, a vitrine dos objetos achados/perdidos, a divisão do trabalho, as reuniões-debate, o jornal, o Tribunal de Arbitragem, o Código do Tribunal de Arbitragem, os juízes e demais membros. Por meio desses recursos, Korczak pôde conhecer e criar vínculo com todas as crianças.

Nesse momento, acredito que seja válido ressaltar a importância do Tribunal de Arbitragem como um espaço em que as crianças poderiam exercer ativamente sua voz. Os tribunais de arbitragem se constituíam como espaços de justiça no orfanato, onde as próprias crianças, junto com os educadores, participavam ativamente na resolução de conflitos. Esses tribunais permitiam que as crianças tivessem voz em situações de conflito, ajudando a promover uma educação baseada na autonomia, responsabilidade e respeito mútuo. A importância desses tribunais residia no fato de que dava-lhes o direito de serem ouvidas e julgadas por elas mesmas com imparcialidade e seriedade. Korczak acreditava que esse modelo de justiça era crucial para combater o despotismo educacional, em que as decisões sobre o comportamento das crianças dependiam apenas do humor ou boa vontade dos educadores .

Em 1939 com a invasão da Alemanha nazista à Polônia, as leis vigentes na Alemanha passaram a valer no território polonês, logo, todos os judeus e outras minorias estavam sendo perseguidos. Em 1940 com a criação do gueto de Varsóvia, o orfanato de Janusz Korczak não poderia ficar mais no lado ariano da cidade, sendo assim foi transferido para dentro do gueto. A realidade dos guetos era muito difícil, haviam muitas pessoas concentradas no mesmo espaço, tudo que entrava lá era controlado e monitorado pelos nazistas, muitas pessoas morreram de fome, frio e de doenças em decorrência da

baixa qualidade de vida. Apesar da dura realidade, Janusz Korczak e Stefania buscaram inúmeras formas para preservar as crianças do ambiente hostil. Dentro do gueto, mantiveram a mesma rotina que haviam antes de serem forçados a se transferir, além disso, organizaram peças de teatro, aulas de música e contações de histórias.

Em 1942 o regime nazista deu início à transferência das pessoas dos guetos, para campos de extermínio. Korczak e as então 200 crianças foram direcionadas a trens de gado que os levariam ao Campo de Treblinka. A trajetória de Korczak e de suas crianças foi muito narrada: contam que ele caminhou à frente das crianças, que o seguiam em uma grande fila, o educador carregava em seu colo duas crianças que não podiam mais caminhar. Testemunhas recordam que tentaram impedi-lo de entrar no trem, entretanto, Korczak recusou, alegando que só o retirariam dali morto.

Korczak buscava conhecer as crianças, seus princípios de vida e suas relações consigo mesmas e com os adultos. Para ele, cada criança possui seu próprio mundo e individualidade. De acordo com Korczak, o professor sem a ajuda das crianças, não conhecerá seus mundos, dessa forma, o educador não tem êxito no ensino. Através das atividades desenvolvidas pelas crianças no orfanato, elas desenvolviam seu senso de comunidade, responsabilidade, autonomia e alteridade. A vida e obra de Janusz Korczak são reconhecidos mundialmente pela sua luta e defesa aos direitos, dignidade e respeito à individualidade das crianças. Sendo assim, sua vida e obra se tornam um poderoso instrumento de reflexão sobre os direitos da criança na atualidade.

Tendo em vista as concepções de Janusz Korczak e as experiências desenvolvidas em seu orfanato é válido considerar as práticas pedagógicas discutidas por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021).

De acordo com Paulo Freire, devem ser incorporadas na docência e em sua prática pedagógica, reflexões que permitam a autonomia do estudante. Além disso, acredita que independentemente do público atendido, a ética universal do ser humano deve estar sempre agregada na prática pedagógica, valorizando a verdade, o respeito e a lealdade. Sendo assim, deve partir do professor esse compromisso, mas para que esse compromisso

seja alimentado no cotidiano escolar, é necessário que na sociabilidade entre professor e aluno, esses valores sejam compartilhados.

Para Freire, a docência e a discência são inseparáveis, não existem professores sem alunos. Para uma construção democrática do saber, é necessário que ambos se afastem da concepção de transferência de conteúdos, mas que criem espaços que a possibilitem. Para Freire, nenhum professor passa por um educando sem deixar a sua marca, independente se é bem visto ou não, dessa forma, é essencial o exemplo que o professor apresenta em sua prática. Além disso, é importante que nos contextos pedagógicos haja uma atmosfera de alegria, esperança e generosidade, pois para Freire, relações com essa atmosfera, tornam autêntico o caráter formador do espaço pedagógico. Tendo em vista a dura realidade enfrentada pelos sujeitos no gueto, Korczak *esperançou* ao tentar proporcionar um espaço em que as crianças pudessem manter uma rotina humanizada dentro de um contexto que lutava pela desumanização.

Sendo assim, o que se discute caminha para a mesma direção, a prática em sala de aula não deve ser uma relação hierárquica, mas é uma socialização interdependente, apesar do ensino ser responsabilidade do professor, os professores e alunos se educam, como diria Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 23). Dessa forma, apesar do contexto de Janusz Korczak não ser o escolar, as concepções de Paulo Freire abrangem práticas educativas de forma geral. Suas práticas educativas podem ser aplicadas em diversos contextos, inclusive fora do ambiente escolar. Assim, apesar do contexto de Janusz Korczak não ser especificamente o escolar, as rotinas e atividades propostas em seu orfanato se constituíam como uma relação de educabilidade, coerente com os princípios de uma educação libertadora e humanizadora que Paulo Freire propõe.

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

Neste tópico, serão dispostas algumas orientações para a aplicação das atividades sugeridas.

Deixo como sugestão de tempo para execução quatro aulas, para que após o filme, as discussões e atividades possam ser bem desenvolvidas. Além disso, sugiro, para que as atividades ocorram de maneira mais fluida, que as fontes sejam impressas, expostas em um projetor, computadores ou, se possível, enviadas para os celulares dos membros dos grupos, mas de qualquer maneira, o professor/professora tem a autonomia de escolher como as atividades serão organizadas e aplicadas. Para mais, acredito que seja válido ressaltar que as fontes trazidas para este trabalho, foram produzidas por Janusz Korczak e as crianças do orfanato.

Em relação ao *Diário de Blumka* (2017), foi escrito por Blumka, que viveu em Varsóvia na Polônia, no orfanato criado por Janusz Korczak. Em seu diário, além de escrever, Blumka também desenhava e colocava fotografias, o que possibilita ao leitor conhecer mais sobre o orfanato e a rotina das crianças que lá viviam. Seu diário foi lançado em homenagem ao 70º aniversário da morte Janusz Korczak e mais tarde, transformado em um livro infantil.

Em primeiro momento, assistir ao filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (1990), em seguida, organizar a turma em grupos para que sejam realizadas as discussões e atividades. As discussões propostas devem ser realizadas em primeiro momento com o grupo e depois, os grupos devem compartilhar com os demais.

ATIVIDADES

1- Roda de conversa para iniciar a discussão.

Discuta com o seu grupo e em seguida compartilhe com o restante da turma:

- O que é essencial para a prática docente?
- Para você, o que constitui um professor ou professora?
- Qual é o papel da criança na prática docente?

2 - Leia os documentos 1 e 2 e em seguida, discuta com o seu grupo:

A partir do Cartão-Postal e do trecho do *Diário de Blumka* (2017), reflita:

- Por que é importante atribuir atividades e responsabilidades às crianças?
- Por quê é importante que o professor reconheça as ações das crianças?

3 - Para esta etapa, leia o documento 3, assista ao trecho do filme apresentado no documento 4 e observe no documento 5 um exemplo do jornal produzido pelas crianças. Em seguida, discuta em grupo e depois compartilhe com o restante da turma:

- De que forma a produção infantil colabora com o processo educativo?
- Qual a importância de se proporcionar espaços ou atividades em que as crianças possam exercer a sua voz?

Após discussões, os grupos podem produzir um jornal da turma, evidenciando as conclusões obtidas na discussão. Esse jornal deve refletir sobre como a produção infantil favorece o processo de ensino de diversas formas, destacando como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo um ensino mais significativo e humanizador.

Divulgue o jornal entre a comunidade escolar, principalmente entre as outras turmas de Formação de Docentes.

4 - Assista ao trecho do filme disponível no documento 6 e leia o fragmento disponível no documento 7

Discuta em grupo e depois compartilhe com o restante da turma:

- Quais poderiam ser os objetivos do Janusz Korczak em promover os tribunais do orfanato?
- Quais são os benefícios de a criança poder atuar desde a infância em espaços democráticos em que ela possa exercer a sua voz?

Após discussões, os grupos podem reunir respostas em um quadro expositivo coletivo, em que a turma possa apresentar os resultados de suas reflexões.

O quadro se constitui como uma ferramenta visual e deve apresentar as ideias de maneira organizada e atrativa, para que facilite a compreensão do conteúdo exposto. A turma em conjunto com o professor tem a autonomia para escolher como deverá ser organizado o quadro.

5 - Leia os fragmentos do livro *O Diário de Blumka* (2017), disponível no documento 8 e observe a imagem disponível no documento 9.

A partir da análise das fontes apresentadas e das vivências de Korczak, discuta em grupo:

- De que maneira a interação e o comportamento da criança contribuem para o desenvolvimento e a prática pedagógica do educador?
- A criança pode aprender através do exemplo?
- O que os professores podem fazer para facilitar uma troca enriquecedora com as crianças?
- Quais estratégias e abordagens os professores podem adotar para promover uma comunicação eficaz e uma troca de experiências que beneficie o desenvolvimento das crianças?
- Qual é a importância da educação baseada na alteridade?

Proponha a criação de um diário coletivo, no qual os grupos devem registrar suas reflexões, percepções e experiências discutidas. Inspirados pelos fragmentos do Livro do Diário de Blumka (2017), cada grupo deverá documentar suas ideias de forma pessoal e reflexiva, capturando sentimentos e pensamentos sobre o tema abordado.

SUGESTÃO

A produção física do diário de classe pode ser feita de várias formas, de acordo com os recursos disponíveis e a criatividade da turma. Cada página pode ser estruturada e decorada de acordo com os temas abordados na discussão, com colagens, desenhos, fotos e relatos

6 - Assista ao trecho do filme disponível no documento 10 e em seguida, veja a imagem e o texto que a acompanha, disponíveis no documento 11.

Halina Olomucki representou por meio de desenhos o que vivenciou no gueto e no campo de extermínio, seus desenhos contribuíram para que ela pudesse resistir e enfrentar a dura realidade. Proponha aos estudantes que reflitam sobre as desigualdades sociais, expressões de violência e dor presentes na atualidade.

Para sintetizar as discussões, os estudantes devem representar, por meio de produções artísticas, situações atuais em que o/a docente possa contribuir para ajudar as crianças no enfrentamento de situações sensíveis, utilizando como referência os princípios educativos propostos por Paulo Freire.

DOCUMENTO 1 – Trecho do livro *O Diário de Blumka* (2017)¹⁴

“Zygmus trabalhou toda a primavera em nossa cozinha e economizou cada centavo que ganhou. No dia da Boa Ação, ele foi ao mercado e lá comprou um peixe ainda vivo. Colocamos o peixe dentro de um balde e o levamos até o rio mais próximo. Então Zygmus o libertou. Por essa boa ação, recebeu muitos elogios do Doutor (...) e até ganhou cartão postal com dedicatória e tudo”.

(Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 14-15)

¹⁴ Blumka viveu em Varsóvia, Polônia, no orfanato criado pelo Doutor Janusz Korczak, em seu diário, ela escreveu sobre suas vivências, desenhava e colava fotografias. Como forma de aproximar os leitores e estudantes que realizaram a presente sequência didática, ao longo das atividades expostas, utilizarei como fonte diversos relatos de seu diário.

DOCUMENTO 2 - Um postal do semanário juvenil e infantil "Mały Przegląd"
[The Little Review], entregue como lembrança a Edwin Markuze



Um postal do semanário juvenil e infantil "Mały Przegląd" [The Little Review], entregue como lembrança a Edwin Markuze. Datado de maio de 1927 Disponível em: https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/janusz-korczak/korczak-values.html#footnoteref2_zs5pagq >. Acesso: 12/06/2024.

DOCUMENTO 3 - Trecho do livro <i>O Diário de Blumka</i> (2017)

“(…) Aos sábados, o Doutor reúne as crianças e os professores. Nós conversamos sobre tudo o que aconteceu durante a semana: as coisas boas e as ruins. O relatório é publicado em nosso jornal”.

(Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 42)

DOCUMENTO 4 - Janusz descrevendo como é produzido o jornal das crianças

Imagem do filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (01':48" - 03':10)



Disponível: <https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detalhes/184/video/as-200-criancas-do-dr-korczak>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Como no fragmento apresentado no *Diário de Blumka* e no filme, entre as atividades que eram realizadas no orfanato, havia o Jornal Infantil, no qual as crianças escreviam os acontecimentos da semana. Além das notícias semanais, poderiam enviar poemas e mensagens que seriam lidos no jornal.

DOCUMENTO 5 - As primeiras páginas de duas edições de "Maly Przegląd", o semanário juvenil e infantil publicado por Janusz Korczak (Página de Jornal).



As primeiras páginas de duas edições de "Maly Przegląd", o semanário juvenil e infantil publicado por Janusz Korczak (Disponível em: < https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/janusz-korczak/korczack-values.html#footnoteref2_zs5pag >. Acesso em: 12/06/2024

DOCUMENTO 6 - Tribunal de Arbitragem do orfanato

Imagem do filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (44':06" - 49':32").



Disponível em: <https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detalhes/184/video/as-200-criancas-do-dr-korczak>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DOCUMENTO 7 - Trecho do livro <i>O Diário de Blumka</i> (2017)

“O doutor criou uma espécie de tribunal, para casos de alguém roubar alguma coisa, agredir ou causar mal a outra criança. Nesse tribunal, nós somos os juízes. Assim, ele afirma, aprendemos o que é justiça. O Doutor também estabeleceu regras para os educadores. Uma delas é que peçam desculpas para as crianças quando tiverem errado ou as ofenderem. Eles também devem comparecer ao tribunal para receber pontos positivos ou negativos. Até o próprio doutor deve ser julgado, se houver uma queixa contra ele”.

(Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 52-53)

DOCUMENTO 8 - Trechos do livro <i>O Diário de Blumka</i> (2017)
--

“E este é o nosso doutor. O Doutor sempre nos fala que toda criança tem o direito de guardar para si mesma todos os seus sonhos e os seus segredos.

E ele também nos diz que a verdade sempre deve ser contada para as crianças”.

(Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 30-41)

“O doutor nos ensinou que as meninas e os meninos têm os mesmos direitos e podem fazer as mesmas coisas.” (Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 47);

“O doutor diz que mais importante que o castigo, é a recompensa. Quando uma criança faz alguma coisa errada, o melhor é perdoá-la e confiar que seu comportamento vai mudar.

Jamais uma criança deve ser forçada a fazer o que não deseja”. Diário de (Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 46);

“O doutor sempre nos deixa fazer bagunça e barulho. Proibir de ser criança, ele diz, é como ordenar que seu coração pare de bater.” (Diário de Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 59);

“O doutor costuma limpar nossos sapatos.

E ele faz isso com tanto prazer, que também aprendemos a cuidar deles cada vez melhor.” Diário de (Blumka/Iwona Chmielewska, 2017, p. 42).

DOCUMENTO 9 - Janusz Korczak e Sabina Lejzerowicz posam com crianças e funcionários na fazenda Rozyczka, um retiro de verão para crianças que residem no orfanato da Rua Krochmalna, em Varsóvia.



Disponível em: United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Romuald Wroblewski. Acesso em: 12/06/2024

DOCUMENTO 10 - Janusz Korczak e crianças marchando para fora do gueto.

Imagem do Filme *As duzentas crianças do Dr. Korczak* (1:39':25'')



Disponível em: <https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detalhes/184/video/as-200-criancas-do-dr-korczak>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DOCUMENTO 11 - 'Le dernier chemin Korczak et les enfants pendant l'expulsion,' Warsaw ghetto, 1943, by Halina Olomucki.



Halina Olomucki, de família judaica, nasceu em 24 de novembro de 1919 em Varsóvia, Polônia. Apesar de sua família ser judia, eles não eram praticantes, Halina frequentou uma escola primária judaica, onde tinham como idioma o iídiche, depois frequentou um ginásio público. Com a invasão nazista à Polônia, Halina e sua família foram obrigadas a se identificarem com braçadeiras com uma estrela de Davi e depois foram realocadas no gueto de Varsóvia.

Halina desenhava desde cedo e sentia a necessidade de registrar a vida das pessoas ao seu redor. Em seus desenhos produzidos no gueto, ela retratou a miséria e o sofrimento enfrentados na dura realidade que era este espaço. Halina foi forçada a realizar trabalhos fora do gueto, dessa forma ela conseguiu contrabandear seus desenhos para um amigo polonês que estava do lado ariano. Um dos desenhos realizados por Halina Olomucki no gueto de Varsóvia foi o “*Le dernier chemin Korczak et les enfants pendente l'expulsion*”, de 1943. Este desenho apresenta a observação e representação de Halina sobre o momento em que

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

Janusz Korczak e suas crianças foram evacuadas do gueto de Varsóvia e enviadas para o campo de extermínio de Treblinka.

REFERÊNCIAS

CINEMA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *As 200 Crianças do Dr. Korczak*. Disponível em: <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-pedagogia/as-200-criancas-do-dr-korczak/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DEUTSCHE WELLE. *Andrzej Wajda: artista e homem político polonês*. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/andrzej-wajda-artista-e-homem-pol%C3%ADtico-polon%C3%AAs/a-36007934>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLOBO. *Andrzej Wajda: o cineasta que não compactuou com a repressão*. Época, 07 out. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/10/andrzej-wajda-o-cineasta-que-nao-compactuou-com-repressao.html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

LIMA, Ana Luiza. *As duzentas Crianças do Dr Korczack: filme aborda a pedagogia da autogestão social*. Portal Cenpec, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/200-criancas-dr-korczack-filme-aborda-pedagogia-da-autogestao-social/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARANGON, A.C.R. Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online].

MARANGON, A.C.R. Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 171-187. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-09.pdf>. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>. Acesso em: 20 abr. 2025

OLOMUCKI, Halina. *Le dernier chemin Korczak et les enfants pendant l'expulsion*, Warsaw ghetto, 1943. United States Holocaust Memorial Museum. Disponível em: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1092049>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta pedagógica curricular: curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na modalidade Normal, em nível médio*. 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/dep_proposta_pedagogica_curricular_formacao_docentes.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

PHRONESIS. *As 200 crianças do Dr. Korczak*. Disponível em: <https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detahes/184/video/as-200-criancas-do-dr-korczak>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VOLFZON, M.G. *Sobre voos e gaiolas: uma análise dos processos de subjetivação em escolas democráticas*. 2020. 18. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RG), 2020. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/897718.pdf>. Acesso em: 12 jun.2020

YAD VASHEM. *The values of Janusz Korczak: an educational lesson plan*. Disponível em: https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/janusz-korczak/korczack-values.html#footnoteref2_zs5pagq. Acesso em: 20 ago. 2024.

DIREITO A TER DIREITOS: UMA PERSPECTIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DAS MEMÓRIAS DO HOLOCAUSTO
--

Autora principal: Brianna Cantelli Carmali

Orientadora: Nadia Gaiofatto Gonçalves

TEMA: História de vida das vítimas do Holocausto; Direitos humanos;

OBJETIVOS

- Compreender que o índice de vítimas do Holocausto transcende os números, visto que foram pessoas que tiveram suas próprias vivências, individualidades e suas próprias histórias;
- Estimular a empatia histórica nos estudantes;
- Refletir acerca das vidas que foram dizimadas pelo Holocausto através dos Cartões de Identificação propostos;
- Estimular a correlação entre as histórias das vítimas do Holocausto e os direitos humanos que foram negados durante o nazismo, por meio de Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Realizar a análise da importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para contribuir para que episódios como o Holocausto não se repitam.

SUGESTÃO DE PÚBLICO: 9º ano do Ensino Fundamental, e Ensino Médio.

MATERIAIS: Cartões de identificação com a história de vítimas (sobreviventes e não sobreviventes) do Holocausto produzida e disponibilizado pelo Museu do Holocausto de Curitiba; Declaração Universal dos Direitos Humanos.

TEXTO DE APOIO

Reflexões sobre as vítimas do Holocausto, seu ensino e aprendizado

A presente sequência didática é realizada pelo Projeto de Extensão Ensino de História: Diálogos e Possibilidades da Universidade Federal do Paraná, em parceria com o Museu do Holocausto de Curitiba, que tem como base a memória, a educação e a pesquisa. O museu “conta com o departamento pedagógico atuando em duas frentes: mediação educativa e formação. Ambas procuram ligar as narrativas pessoais das vítimas ao contexto contemporâneo local, nacional e/ou mundial” (Weishof; Falavinha, Ehrlich. 2023).

Nesse sentido, o museu desenvolve materiais como os “Cartões de Identificação”, que contam com relatos de vítimas do Holocausto e foram escolhidos como fonte histórica para compor a proposta didática. Esses materiais objetivam a aproximação dos estudantes dos fatos históricos que envolvem o Holocausto, uma vez que, a partir do relato de vítimas (em sua maioria, sobreviventes), os estudantes se aproximam da temática, e “promovem uma empatia imediata causada por um jovem da mesma idade, numa época diferente” (Reiss, 2018). Essa empatia auxilia, também, o aprendizado sobre a história contida por trás dos índices numéricos de seis milhões de vítimas — a história de vida de seis milhões de indivíduos.

A respeito dos Cartões de Identificação, foram confeccionados quarenta e oito cartões com diferentes histórias de vítimas — dentre elas, sobreviventes — que viveram o Holocausto na infância ou na adolescência e possuíram alguma relação direta com o Brasil, que vieram para o Brasil ou que tinham ou constituíram familiares brasileiros.

Dessas histórias, vinte e cinco se relacionam com o município de Curitiba. Essa relação com o território brasileiro e com a cidade de Curitiba também auxiliam a conexão dos alunos com o tema e também a empatia histórica para com as histórias das pessoas identificadas nos Cartões, além de realizarem conexão entre essas histórias pessoais de vida com a história local.

Para mais, é importante destacar a relevância e a necessidade de valorizar e aprender as histórias das vítimas do Holocausto, com o fito de evidenciar que as vítimas não são apenas figuras distantes dos alunos e alunas, mas foram vidas com sonhos, perspectivas e vivências. Além disso, valorizar as histórias das vítimas também é relacioná-las com a história local e gerar conexões com o contexto contemporâneo, auxiliando um aprendizado mais crítico e abrangente acerca do Holocausto. Através da discussão sobre a contemporaneidade, é possível abordar a temática dos direitos humanos, que foram negados às vítimas do Holocausto, mas que, até os dias atuais, existem grupos que possuem seus direitos humanos profundamente violados, a exemplo de mulheres, pessoas negras, LGBT's, indígenas e pessoas com deficiência. A partir disso, possibilita-se também a aproximação dos alunos e alunas com o tema, dado que a questão dos direitos humanos está presente no contexto e no cotidiano dos estudantes. Portanto, ao relacionar ambas temáticas, do Holocausto e Direitos Humanos, pode-se realizar uma analogia de que a violação dos direitos humanos a minorias sociais não se restringiu apenas ao contexto da Segunda Guerra Mundial e Holocausto, mas que se faz presente até o século XXI.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

O presente material didático apresenta uma proposta de roteiro que tem como objetivo o manejo de fontes históricas nele contidos; Nessa proposta, perspectiva-se o ensino e aprendizado acerca do Holocausto, tendo como ponto de partida a questão dos direitos humanos e a história de suas vítimas.

A proposta parte do princípio da questão dos Direitos Humanos, onde será feita a análise de trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de um vídeo explicativo sobre o que são os direitos humanos, além de uma atividade sobre o tema. Após a realização da atividade, a proposta adentrará à questão do Holocausto, onde haverá a distribuição de dez Cartões de Identificação — livretos confeccionados pelo Museu do Holocausto de Curitiba que contêm histórias de vítimas — para que os estudantes, divididos em grupos, leiam, reflitam e debatam, tendo enfoque na análise dos direitos humanos que foram negados a esses indivíduos. Por conseguinte, serão distribuídas e trabalhadas matérias de jornais eletrônicos que abordam a temática dos Direitos Humanos no período atual, apresentando grupos que sofrem violação desses direitos, como mulheres, LGBT”s, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Após a análise de todas as fontes, será indicado que os alunos escrevam uma carta para o passado, que terá como destinatário a pessoa, vítima do Holocausto, que o grupo conheceu a partir do Cartão de Identificação. O direcionamento da carta será voltado para a questão dos direitos humanos, com base nas fontes sobre a temática e para a análise dos direitos humanos que foram perdidos pelas vítimas do holocausto e sobre como está esse cenário nos dias atuais, com base nas manchetes de jornais. Ademais, a proposta contém a sugestão de atividade adicional, que consiste na produção de um vídeo no formato de *Reel* ou *TikTok* contando a história de vida da vítima identificada nos Cartões de Identificação.

Por fim, o professor pode encaminhar a discussão para a reflexão sobre grupos que não tem seus direitos humanos plenamente garantidos e respeitados pelo Estado e pela sociedade. Esta sequência didática perspectiva que os estudantes aprendam sobre os Direitos Humanos e Holocausto a partir das histórias de vida das vítimas, construam uma opinião crítica sobre o tema, e trabalhem o conceito epistemológico¹⁵ de empatia

¹⁵ 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)

histórica¹⁶. Além disso, a atividade possibilitará que os alunos identifiquem grupos que ainda sofrem violação de direitos humanos no século XXI.

Propõe-se então o seguinte encaminhamento:

- Apresentação da temática dos Direitos Humanos e de trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Divisão da sala em dez grupos de quatro estudantes;
- Distribuição dos Cartões de Identificação;
- Distribuição e análise das manchetes de jornais eletrônicos;
- Indicação das atividades a serem realizadas

1) Assista ao vídeo indicado no documento 1, e leia o documento 2.

- Que tipo de documentos são?
- Quem produziu esses documentos?
- A partir do vídeo, para você, o que significa “Direitos Humanos”?

2) Considere o conjunto de fontes que compõem o Documento 3 (deverão ser levadas impressas, e distribuídas para a turma):

- Que tipo de fonte é?
- Quem produziu essas fontes?
- Qual o contexto histórico retratado nas fontes?
- O que essas fontes relatam?

¹⁶ 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)

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

DOCUMENTO 1 - “O que são direitos humanos”, pela doutora em ciência política pela USP, Glenda Mezarobba, do canal Casa do Saber.



O que são direitos humanos | Glenda Mezarobba

333 mil visualizações • há 8 anos

 Casa do Saber

Para contratar um dos professores da Casa do Saber como palestrante, envie um e-mail para eventos@casadosaber.com.br.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ>

DOCUMENTO 2: Cartilha com trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

TRECHOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS



Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação

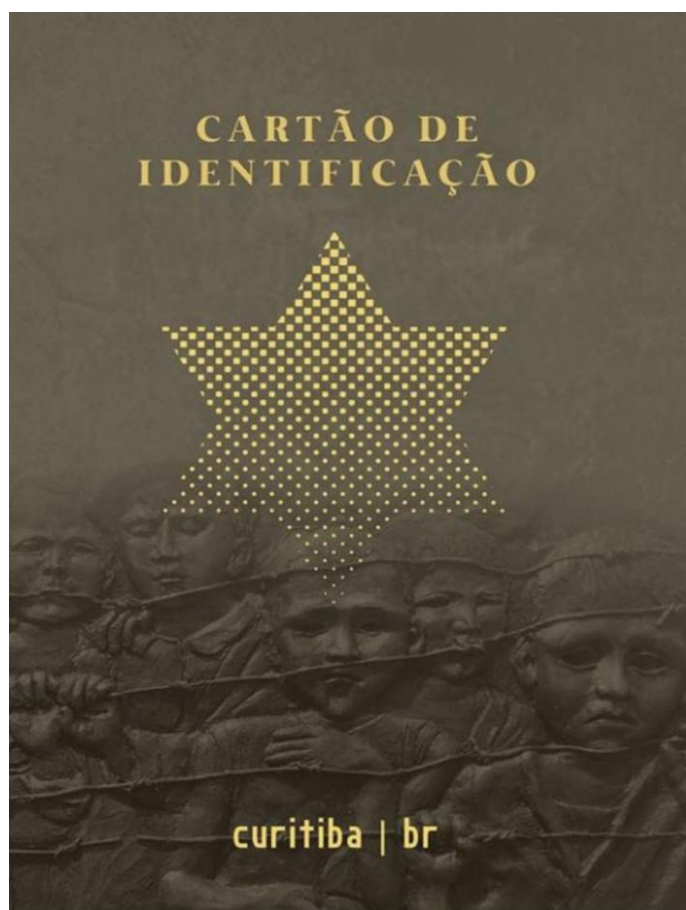
Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS COMPLETA:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Documento 3: Conjunto de Cartões de Identificação do Museu do Holocausto de Curitiba



<https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/cartoes-de-identificacao/>

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 1: Marian Grynbaum Burstein



Nome : **Marian Grynbaum Burstein**

Data de Nascimento : **12 de Dezembro de 1922.**

Local de Nascimento : **Blinów, Polônia.**

Marian era o mais velho de quatro irmãos, filhos do casal Chemia Grynbaum e Brandla Burstein. No pequeno vilarejo, viviam apenas quatro famílias judias. Seu pai Chemia era dono de um armazém que vendia para agricultores de aldeias de toda a região. Desde os cinco anos, Marian ajudava o pai no comércio, porém dedicava-se aos estudos. Era o primeiro aluno da classe em Matemática e tinha aulas particulares de polonês e idish.



Vire a página na sala da invasão a URSS.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 2: Rivka Benjamini



Nome : Rivka Benjamini (Steinberg)

Data de Nascimento : 05 de agosto de 1927.

**Local de Nascimento : Nitra, Tchecoslováquia
(atual Eslováquia)**

Na pequena cidade eslovaca de Nitra, com cerca de quatro mil judeus, Rivka Steinberg nasceu numa família judaica bastante religiosa. Cresceu ao lado dos pais Avraham e Reizel, e de seis irmãos – Esther, Miriam, Jolika, Judith, Almer e Willy. Avraham, figura respeitada dentro de sua comunidade, era um homem rigoroso e ao mesmo tempo amável com a família, que semanalmente celebrava o shabat com canções escritas por ele próprio.



Vire a página após o túnel de imersão.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 3: Michael Stivelman



Nome : **Michael Stivelman**

Data de Nascimento : **02 de maio de 1928.**

Local de Nascimento : **Secureni, Romênia**
(atual Sokyryany, Ucrânia).

Michael Stivelman nasceu numa pequena cidade no extremo norte da região da Bessarábia, atualmente na Ucrânia. Seus pais eram o advogado Jacob Stivelman e Riva Palatnic. Com a maioria da população de Secureni composta por judeus, Michael teve uma infância pacata. A família mantinha uma vida comunitária ativa e todos se conheciam. Entretanto, em 1936, sob influência dos partidos nacionalistas, o governo passou a cobrar impostos pesados dos judeus.



Vire a página na sala da invasão a URSS.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 4: Sofia Haubenstock



Nome : Sofia Haubenstock

Data de Nascimento : 27 de maio de 1938.

Local de Nascimento : Cracóvia, Polônia.

Sofia nasceu em Cracóvia, uma das cidades mais antigas e importantes da Polônia – e que por muitos séculos foi sua capital. Moravam numa casa próxima ao famoso bairro Kazimierz, que desde o século XV era habitado pela comunidade judaica e que, na década de 30, chegou a reunir cerca de 70 mil pessoas. A pequena Sofia vivia com sua mãe Maria e o pai Henryk, que formavam um jovem e bonito casal. Também conviviam com ela o seu avô materno Ludwig e seus tios Eugenia e Szymon.



Vire a página na sala dos guetos.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 5: Paul Czaczkes



Nome : Paul Czaczkes

Data de Nascimento: 31 de agosto de 1926.

Local de Nascimento: Viena, Áustria .

Paul era o caçula do casal Adolf Czaczkes e Anna Schlesinger. Junto com o irmão Hans, seis anos mais velho, cresceu na deslumbrante Viena, cortada pelo rio Danúbio. O pai, ex-oficial da 1ª Guerra Mundial, era um bem sucedido comerciante de joias e seda até falecer quando Paul tinha dois anos. Anna passou a alugar quartos para sustentar a família. Os irmãos Paul e Hans adoravam esportes; Hans até frequentava um clube em Viena de levantamento de pesos.



Vire a página após o túnel de imersão.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 6: Sara Warszawiak Avinun



Nome : Sara Warszawiak Avinun

Data de Nascimento : 18 de julho de 1936.

Local de Nascimento : Bilgoraj, Polônia.

Sara, filha do comerciante Yehuda Leib Warszawiak e de Etela Ester Grynapel, era a caçula da família. Vivia na pequena Bilgoraj com o irmão Szymek e com os pais, que tinham um depósito na cidade. Os Warszawiak viviam numa casa ampla com um grande jardim, onde Sara passava parte do dia brincando com sua boneca preferida. Quando tinha três anos, obrigaram Sara a usar óculos. Ela, claro, não gostou nem um pouco. Acabou enterrando-o no jardim...



Vire a página na sala sobre os guetos.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 7: Isaac (Izak) Goldman



Nome : **Isaac (Izak) Goldman**

Data de Nascimento : **22 de junho de 1922.**

Local de Nascimento : **Hrubieszow, Ucrânia
(atual Polônia).**

A casa onde Isaac vivia com a mãe Sara e a irmã Hana ficava num terreno do avô Hersch Zak, que possuía uma fábrica de sabão. O resto do terreno era ocupado por inquilinos, que geravam o sustento da família. Após a morte do pai Jacob, em Varsóvia, os tios de Isaac queriam mandá-lo a Bélgica para que se tornasse polidor de diamantes. Sara não deixou: sonhava que o filho se tornasse "mecânico dental". Aos 16 anos, Isaac começou a trabalhar com um dentista judeu, o dr. Friedman.



Vire a página na sala sobre os guetos.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 8: Moisés Bergerson



Nome : Moisés Bergerson

Data de Nascimento : 04 de Abril de 1934.

Local de Nascimento : Hrubieszow, Polônia.

Moisés era o filho mais velho do comerciante Froim e Malke Bergerson. Tinha mais dois irmãos: Yaacov e Yankel. Sua casa não era religiosa e não frequentavam a sinagoga. Seu pai Froim tinha uma loja na praça central de Hrubieszow, a 30 km de Lublin, onde havia um bebedouro para animais. Poucos dias antes do início da Guerra, seus avós e tios paternos fugiram para a Rússia. Desta forma, conseguiram se salvar.



Vire a página na sala sobre os guetos.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 9: Nanette Blitz Konig



Nome : **Nanette Blitz Konig**

Data de Nascimento : **6 de Abril de 1929.**

Local de Nascimento : **Amsterdã, Holanda.**

Nanette era a filha do meio de uma família judia que morava no sul da capital holandesa. Vivia com o pai Martijn Willem Blitz, que trabalhava no Banco de Amsterdã, e a mãe, a sul-africana Helene Victoria Davids. Bernard era o irmão mais velho, enquanto o caçula Willem faleceu em 1936. Nannie fazia ginástica artística e patinação, andava de bicicleta, tinha aulas de religião, estudava numa boa escola, remava com o pai e viajava para Suíça e Inglaterra.



Vire a página na sala sobre os guetos.

1

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO 10: Curtis Stanton



Nome : **Curtis Stanton**

Data de Nascimento : **21 de agosto de 1929.**

Local de Nascimento : **Hamburgo, Alemanha.**

Curtis nasceu em Hamburgo, segunda maior cidade da Alemanha, onde vivia com seus pais Henry e Carolina Steinberg. Um irmão e uma irmã foram estudar na Inglaterra. Curtis estudava em uma escola não-judaica onde, com 7 anos, passou a sofrer ofensas de seus colegas por conta de sua origem. Antes, em 1933, o pai perdeu o emprego de gerente numa loja sem maiores explicações. Aos 12 anos, Curtis foi expulso da escola por reagir às agressões.



Vire a página na sala dos guetos.

1

3) Identificação dos documentos 4 e 5.

O professor deve ter os materiais impressos, e distribuir cópias para a turma, com esta tarefa. Poderá complementar com outras matérias, que avaliar como pertinentes para a atividade.

Analise-os, e responda:

- Que tipos de fonte são?
- Quem produziu essas fontes?
- Qual o contexto histórico dessas fontes?
- A partir dessas fontes, é possível dizer que todos os cidadãos têm seus direitos humanos respeitados?

DOCUMENTO 4 - Direitos Humanos na atualidade - envelope com manchetes de jornais eletrônicos



Rio

Rio

Dez crianças foram mortas a tiro este ano no Rio; veja quem são

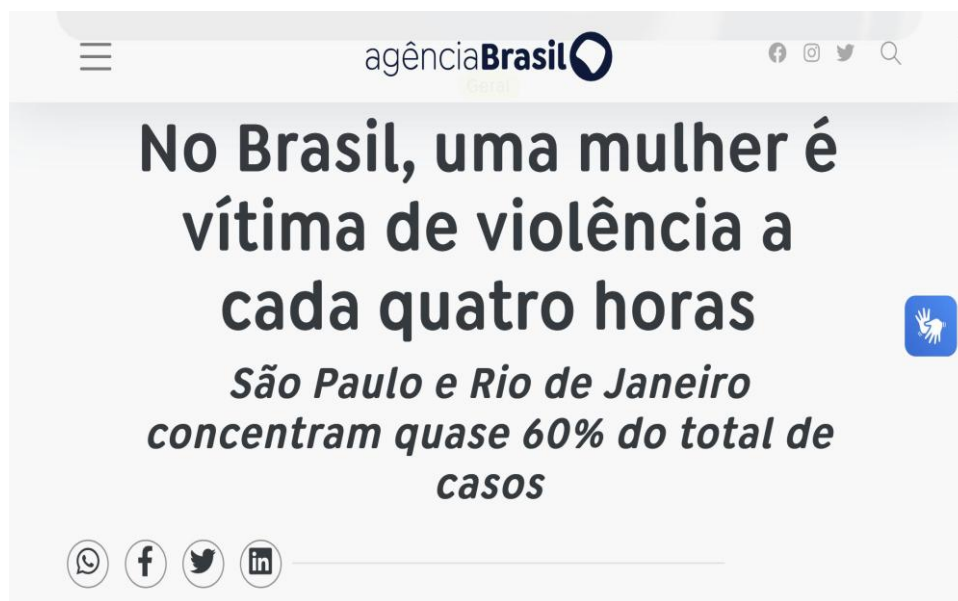
Lista inclui Eloah da Silva dos Santos, de 5 anos, atingida quando brincava em casa, na Ilha do Governador

Por O Globo — Rio de Janeiro

14/08/2023 10h23 · Atualizado há 2 meses

Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/google/amp/rio/noticia/2023/08/14/dez-criancas-foram-mortas-a-tiro-este-ano-no-rio-veja-quem-sao.ghtml>



Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/no-brasil-uma-mulher-e-vitima-de-violencia-cada-quatro-horas>



Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio

Em 2019, taxa de homicídios por 100 mil habitantes negros foi de 29,2, enquanto a dos não negros foi de 11,2, de acordo com o Atlas da Violência 2021.

Por Cíntia Acayaba e Léo Arcoverde, G1 SP e GloboNews

31/08/2021 10h00 · Atualizado há 2 anos

Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>



Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas>



A cada hora, um caso de violência contra pessoa com deficiência é registrado no Brasil, diz Atlas; maioria ocorre em casa e com mulheres

As taxas de notificações de violências contra mulheres são mais de duas vezes superiores às de homens. O tipo de violência mais notificado contra pessoas com deficiência é a física, presente em 53% dos casos, seguida de violência psicológica (31%) e negligência/abandono (29%).

Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/76-mil-casos-de-violencia-contrapessoas-com-deficiencia-foram-notificados-em-2019-diz-atlas-maioria-ocorre-em-casa-e-com-mulheres.ghtml>

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

DOCUMENTO 5 - Vídeo “Entenda o que são os Direitos Humanos”, por Simone Henrique, doutoranda e mestra em Direitos Humanos pela USP.



ENTENDA o que são os DIREITOS HUMANOS - Canal Preto

11 mil visualizações · há 4 anos



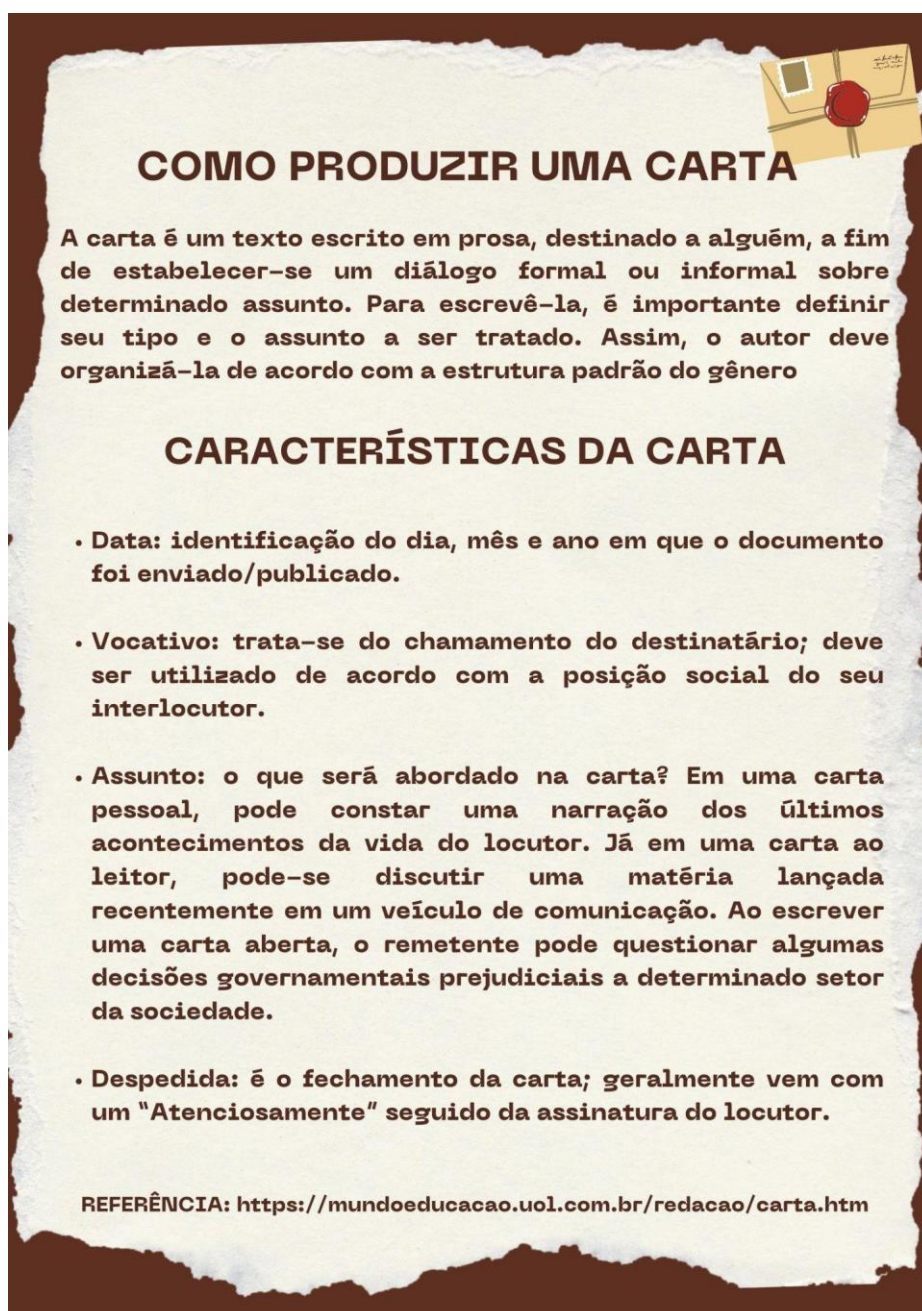
Canal Preto

Dois em cada três brasileiros acham que 'direitos humanos' defendem mais os bandidos. A ideia básica dos Direitos Humanos é ...

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qrZ6bvjSJ0U>

4) Atividade cartas ao passado

Após assistirem aos vídeos, realizarem a leitura dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos Cartões de Identificação, **escrevam uma carta para a pessoa, vítima do Holocausto, que vocês acabaram de conhecer.** Para auxiliar a escrita da carta, leiam as indicações da cartilha sobre o gênero textual:

A cartilha é apresentada sobre um fundo marrom escuro. No topo direito, há uma ilustração de um envelope amarelo com um selo vermelho. O texto principal está em uma área centralizada com uma borda irregular, como se fosse uma folha de papel rasgada. O título 'COMO PRODUZIR UMA CARTA' está em letras maiúsculas e negrito. Abaixo dele, há um parágrafo explicativo. Segue o título 'CARACTERÍSTICAS DA CARTA' também em maiúsculas e negrito. Abaixo, há uma lista de quatro pontos, cada um com um ícone de uma seta verde apontando para a direita. O último ponto é 'Despedida'. No rodapé, há uma referência bibliográfica.

COMO PRODUZIR UMA CARTA

A carta é um texto escrito em prosa, destinado a alguém, a fim de estabelecer-se um diálogo formal ou informal sobre determinado assunto. Para escrevê-la, é importante definir seu tipo e o assunto a ser tratado. Assim, o autor deve organizá-la de acordo com a estrutura padrão do gênero

CARACTERÍSTICAS DA CARTA

- **Data:** identificação do dia, mês e ano em que o documento foi enviado/publicado.
- **Vocativo:** trata-se do chamamento do destinatário; deve ser utilizado de acordo com a posição social do seu interlocutor.
- **Assunto:** o que será abordado na carta? Em uma carta pessoal, pode constar uma narração dos últimos acontecimentos da vida do locutor. Já em uma carta ao leitor, pode-se discutir uma matéria lançada recentemente em um veículo de comunicação. Ao escrever uma carta aberta, o remetente pode questionar algumas decisões governamentais prejudiciais a determinado setor da sociedade.
- **Despedida:** é o fechamento da carta; geralmente vem com um "Atenciosamente" seguido da assinatura do locutor.

REFERÊNCIA: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta.htm>

A carta deverá ser escrita para a pessoa identificada no Cartão de Identificação que seu grupo recebeu. Vocês poderão escrever a ela o que sentiram lendo sua história e o que sabem sobre o Holocausto. Além disso, poderão discorrer sobre os direitos humanos que foram negados às vítimas do Holocausto, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e sobre como está a questão dos direitos humanos no século XXI. A carta deverá conter data, vocativo, assunto e despedida, e deve ter entre vinte e trinta linhas.

Para auxiliar nas reflexões, tenham como base os seguintes questionamentos:

- Quem era essa pessoa? Ela tinha filhos? Qual era sua profissão? Onde ela nasceu e viveu? Por qual motivo étnico ou social a pessoa se tornou uma vítima?
- Como era a realidade dessa pessoa no país e contexto em que ela viveu?
- Que direitos humanos foram negados a essa vítima? O que mudou com a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos?
- Como está a questão dos direitos humanos no século XXI para as minorias sociais? (aqui, vocês podem pensar na questão das mulheres, LGBT's, negros, indígenas, etc)
- Qual a importância de preservar a memória das vítimas e dos episódios ocorridos no Holocausto?

5) Atividade de produção de vídeos

Após a escrita das cartas para o passado, destinadas às vítimas do Holocausto, produzam, em equipes, um vídeo no formato de *Reel* ou *Tiktok*¹⁷. contando a história da vítima do Holocausto que vocês conheceram. Vocês poderão utilizar a internet para pesquisar informações e fontes adicionais e precisarão elaborar o vídeo de um a cinco minutos a partir de gravações próprias ou a partir de imagens retiradas da internet e narrações. O vídeo deverá abordar o contexto em que essa pessoa viveu, a violação dos direitos humanos no contexto do Holocausto e, se quiserem, poderão tratar da questão dos direitos humanos na atualidade.

Por fim, depois da realização da escrita da carta e da edição dos vídeos, recomenda-se que o(a) professor(a) realize rodas de apresentação dos Cartões de Identificação e das cartas e vídeos elaborados, para a sala e, se possível, para outras turmas. Essa apresentação tem o intuito que os estudantes conheçam as histórias de outras vítimas — além daquela para quem escreveram sua carta — e também possibilitem que alunos e alunas de outras turmas possam aprender sobre o Holocausto a partir das histórias das vítimas.

¹⁷ Vídeos em formato de *Reel* ou *Tiktok* são vídeos curtos gravados, geralmente, na vertical, que combinam áudio, imagens, textos e efeitos visuais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. G., RODRIGUES JUNIOR, G., ARAÚJO, A. N., PEREIRA, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, 17(2), 257–282, 2011. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257>

CANAL PRETO. *Entenda o que são os Direitos Humanos*. 2019. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qrZ6bvjSJ0U>

CARTÕES DE IDENTIFICAÇÃO. Museu do Holocausto de Curitiba. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/cartoes-de-identificacao/>

CASA DO SABER. *O que são direitos humanos* | Glenda Mezarobba. 2015. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ>

DE OLIVEIRA, Rafael Camargo. *Carta*. Mundo Educação. Uol. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta.htm>

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

PEREIRA, Auricélia Lopes; RAPOSO, Thiago Acácio. *Entre Lágrimas: O ensino sobre o Holocausto na perspectiva da sensibilidade*. Editora Realize. Campina Grande. Paraíba. jul. 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2017/TRABALHO_EV100_MD1_SA6_ID66_21112017220147.pdf

SUGESTÕES DE BIBLIOGRAFIAS, SITES E MATERIAIS COMPLEMENTARES

Pesquisa de Matheus Wendrechowski

Este dossiê foi organizado visando dois tópicos centrais: recursos que possam auxiliar o docente no ensino de História sobre o tema do Holocausto, e materiais que sirvam à atualização do professor em relação a trabalhos e discussões historiográficas recentes ou de importância para a área de pesquisa sobre esse período histórico. Acervos, artigos, livros, projetos didáticos, teses, filmografias e vídeos também foram disponibilizados. Estes estão classificados e expostos nos sites anexados, criados por museus e outras organizações dedicadas ao estudo do Holocausto. Abaixo, seguem algumas sugestões complementares, que podem ser úteis.

SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO AO HOLOCAUSTO

LIVROS, CAPÍTULOS E ARTIGOS

CARDOSO, Eduardo W. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*. v.41, n.87, mai-ago/2021. Dossiê Negacionismos e usos da história. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jfhBKvXWXgHnLqZZPtynkLf/> Acesso em: 29 abr. 2024.

GITZ, Ilton; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensinando sobre o Holocausto na Escola*. Porto Alegre: Penso, 2014.

INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE; ECKMANN, Monique; STEVICK, Doyle; AMBROZEWICZ-JACOBS, Jolanta. *Research in teaching and learning about the Holocaust: a dialogue beyond borders*. Berlim: Metropol, 2017. Disponível em: <https://www.tandis.odihr.pl/bitstream/20.500.12389/22354/1/08711.pdf>

LEITE, A. de M.; SCHURSTER, K. “Cartas póstumas do Holocausto”: uma proposta de ensino. *Revista Mosaico - Revista de História*, Goiânia, Brasil, v. 15, n. 1, p. 7–25, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/8397>.

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

LOPEZ, Carol Colfield. *O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Judaicos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8158/tde-14032017-153927/publico/2016_CarolColfieldLopez_VOrig.pdf

MACHADO, Jhonatan Felipe Pereira. *Ensinar sobre o Holocausto: uma proposta de visita ao Museu do Holocausto de Curitiba-PR*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 133, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704836/1/Ensinar%20sobre%20o%20holocausto-%20uma%20proposta%20de%20visita%20ao%20Museu%20do%20Holocausto%20de%20Curitiba-PR.pdf>

MIRANDA, Carlos E. Nazismo, tempo, ensino: percorrendo caminhos de resignificação do saber histórico escolar. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, v.7, n.13, 2017, Dossiê (Des)Caminhos do Ensino de História no Brasil. Disponível em <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4478> Acesso em: 29 abr. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. *História: Questões & Debates*, [S.l.], v. 68, n. 1, p. 18-56, dez. 2019. ISSN 2447-8261. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67794/40072>.

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>

QUINSANI, R. H. Ensino de História, cinema e holocausto: uma reflexão teórica e didática. *Revista Aedos*, [S. l.], v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30748>.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>

SILVA, F. C. T. da; SCHURSTER, K. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 744–772, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192>.

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

SILVEIRA REGERT, Vera. Releitura da história do Holocausto por meio da escritura autobiográfica das vítimas. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1–16, 2009. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/202>

UNESCO. *Addressing Anti-Semitism through Education*. Paris: Unesdoc, 2018. Disponível em: https://www.osce.org/files/f/documents/8/0/383089_0.pdf.

UNESCO. *Porquê ensinar sobre o Holocausto*. Lisboa – Portugal: UNESCO 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631> por Acesso em 15 mar.2025.

UNESCO. *Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio: guia de políticas*. Lisboa – Portugal: UNESCO 2019b. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370911?posInSet=2&queryId=cba75ef9-022d-433e-a251-ebdd46abb192> Acesso em 15 mar.2025.

WEISHOF, Denise; RAMOS, Luzilete F.; EHRLICH, Michel. Museu do Holocausto de Curitiba: uma relação indissociável entre memória e história local. In: GONÇALVES, Nadia G. e URBAN, Ana C. (orgs.) *Ensino de História: contribuições a partir da história local*. Curitiba: Appris, 2023, p.155-170.

SITES/BIBLIOTECAS E ARQUIVOS DOCUMENTAIS

AUSCHWITZ FOUNDATION – REMBRANCE OF AUSCHWITZ. Studie and Documentation Centre, 2024. Biblioteca e acervo documental. Disponível em: <https://auschwitz.be/en/>

GHETTO FIGHTER'S HOUSE MUSEUM. Education Department, 2024. Vídeos, mapas dinâmicos e atividades educacionais. Disponível em: <https://www.gfh-education.com/onlineworkshops>

INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEBRANCE ALLIANCE. Resources for ^{[[1]]}_{[[2]]} Education Professionals, 2024. Ferramentas e recursos disponibilizados para professores pela organização International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). Disponível em: <https://holocaustremembrance.com/for-education-professionals>

MEMORIAL DE LA SHOAH. Education and training. Fontes documentais, filmografia e enciclopédia, 2024. Disponível em: <https://www.memorialdelashoah.org/en/education-training/references-for-teachers.html>

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

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

REMEMBER.ORG. Holocaust history and stories from Holocaust Photos, Survivors, Liberators, Books and Art, 2024. Disponível em: <https://remember.org/>

US HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Holocaust Encyclopedia, 2024. Enciclopédia para pesquisa de conceitos e artigos relacionados ao Holocausto. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/>

YAD VASHEM. Vídeos educacionais sobre o Holocausto, 2024. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/education/educational-videos.html>

YALE. Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies, 2024. Disponível em: <https://fortunoff.library.yale.edu/>

SOBRE QUESTÕES HISTORIOGRÁFICAS

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, nº 1, p. 87-98, 2018. Disponível em <https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/conexaociencia/article/view/767>

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-simpósios/pdf/2019-01/1548772189_06ac745a79162ee4463c5cee3ea09ccd.pdf.

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

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade e Holocausto*. Traduzido por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BECKER, Annette. Extermínios: o corpo e os campos de concentração. CORBIN, Alain, 2008.

CONCEIÇÃO, Carlos Eduardo Miranda da. *O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente*. 2019. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de História) Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11303/1/Dissertacao_NazismoLivrosDidaticos.pdf

DANZINGER, L. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 50–58, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13903>

Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto (vol.II)

Nadia Gaiofatto Gonçalves (org.), Setor de Educação – UFPR, 2025.

Disponível para download em <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/publicacoes-do-projeto/>

HUYSEN, Andreas. Usos tradicionais do discurso sobre o Holocausto e o Colonialismo In: HUYSEN, Andreas (Org.). *Culturas do passado-presente*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. p. 177-194

KINOSHITA, Dina Lida. A literatura do Holocausto e da resistência. *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>.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. (et al). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, p.85-114.

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> .

SCHURSTER, K.; DE MORAES LEITE, A. Disputas Historiográficas acerca do Nazismo e do Holocausto. *Locus: Revista de História*, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 386–406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/30669>

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, p. 74-175. Disponível em: <https://www.ushmm.org/m/pdfs/20090831-nazi-ideology-book-part2.pdf>