

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E
NARRATIVAS**

O ENSINO DO NAZISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um diálogo entre História e Literatura através do paradidático *O Holocausto*
Judaico

PRISCILLA PICCOLO NEVES

SÃO LUÍS
2018

PRISCILLA PICCOLO NEVES

O ENSINO DO NAZISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um diálogo entre História e Literatura através do paradidático *O Holocausto Judaico*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva

SÃO LUÍS
2018

Neves, Priscilla Piccolo.

O ensino do Nazismo na educação básica: um diálogo entre História e Literatura através do paradidático O Holocausto judaico/ Priscilla Piccolo Neves. – São Luís, 2018.

131 f.; il.

Dissertação (Mestrado) –História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva

1. Ensino de História. 2. Holocausto. 3. Biografia. 4. Nazismo. I.Título.

CDU 373.5:94(430)

PRISCILLA PICCOLO NEVES

O ENSINO DO NAZISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um diálogo entre História e Literatura através do paradidático *O Holocausto Judaico*

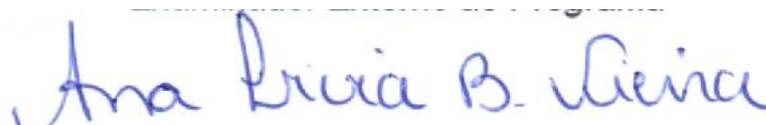
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 19 / 04 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Orientador)
PPGHEN – UEMA



Profª Drª Ana Lúvia Bomfim Vieira (Arguidora)
PPGHEN-UEMA



Profª Drª Muna Omran (Arguidora)
PosLing – UFF

Prof. Dr. José Henrique Borralho (Arguidor)
PPGHEN-UEMA
(Suplente)

*À Maria Piccolo Almeida,
in memoriam.*

É ISTO UM HOMEM:

Vocês que vivem seguros
em suas cálidas casas,
vocês que, voltando à noite
encontram comida quente e rostos amigos

 pensem bem se isto é um homem
 que trabalha nomeio do barro,
 que não conhece paz,
 que luta por um pedaço de pão,
 que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
sem cabelos e sem nome,
sem mais força para lembrar,
vazios os olhos, frio o ventre,
como um sapo no inverno.

Pensem que isto aconteceu:
eu lhes mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
estando em casa, andando na rua,
ao deitar, ao levantar;
repitam-nas a seus filhos

 Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
 a doença os torne inválidos,
 os seus filhos virem o rosto para não vê-los.

Primo Levi.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a uma pessoa muito especial, a ela dedico esta dissertação bem como todo o meu amor, carinho, admiração e orgulho. A minha querida e amada avó Maria, sem a sua força, apoio e fé jamais teria conseguido chegar até aqui. Você foi, é e será para sempre minha inspiração, minha força e minha paixão. Agradeço por tudo o que me ensinou ao longo da vida e pela honra de ter sido sua neta e por ter tido a oportunidade de aprender com uma pessoa honrada e com um coração maior que o mundo. Gostaria que fosse possível compartilhar e comemorar este momento juntas, mas sei que onde estiver, esta muito orgulhosa de mim.

Aos meus pais Sonia e Arywaldo por estarem sempre presentes mesmo com a distância. Por todo o amor, carinho, apoio e compreensão que sempre me dedicaram. Por todas as palavras de incentivo e as incontáveis ligações de “já acabou?”, “ falta muito?”, “para de enrolar e acaba logo!”. Obrigada por entenderem todas as minhas ausências!

A minha madrinha Monica por toda a paciência, apoio, puxões de orelhas e amor incondicional que sempre me proporcionou. Palavras nunca serão suficientes para descrever o meu amor, respeito e admiração por você. Obrigada por nunca ter desistido de mim, mesmo nas vezes que eu mesma desisti. Mais do que uma tia e madrinha você é uma mãe, melhor amiga, parceira de vida e uma inesgotável fonte de inspiração.

Ao meu querido tio Leonardo por todas as parcerias gastronômicas. Por ter me mostrado a luz que faltava na redação desta dissertação e por toda ajuda em sua elaboração.

Ao meu querido e eterno neném, meu irmão João Pedro, por ter aturado todo o meu mau humor e as minhas crises ao longo de sua vida e por entender a minha incapacidade de aceitar que ele cresceu.

Aos meus avós Oziel e Jacyra pelo carinho e amor que sempre me dedicaram.

Ao meu grande amigo e irmão de alma Werbeth, a você agradeço por toda a calma, força e disponibilidade em ajudar. O maior presente que este mestrado me deu foi, sem duvida, a sua amizade.

As minhas queridas amigas Drielle e Raíssa por todas as risadas e momentos de descontração.

A Flavia, secretária do mestrado, por todas risadas, comidas, ajudas e parcerias.

A Eliana Rela pela sua disponibilidade e boa vontade em me ajudar.

As professoras Ana Livia e Muna pelo carinho e pela disponibilidade em aceitarem ser membros da banca deste trabalho.

A minha eterna professora Márcia Motta que me introduziu no maravilhoso e doloroso mundo da pesquisa acadêmica e cujos inscitos foram fundamentais para nortear este trabalho.

Aos professores do mestrado por todos os ensinamentos.

E não menos importante, agradeço ao meu orientador professor Fábio. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda, pela ajuda e pela paciência neste trabalho.

RESUMO

O ensino do Holocausto judeu na Educação Básica constituiu-se no objeto central de investigação desse estudo. Partindo do pressuposto de que o tema ainda está presente no cotidiano escolar de forma desproporcional à sua importância histórica, está aqui sendo realizada a construção de um paradidático, voltado aos discentes e docentes, que se pretende como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de reconfigurar a forma como o tema tem sido abordado nas escolas. Como eixo condutor do paradidático, encontram-se as narrativas literárias produzidas por personagens históricos que viveram as perseguições nazistas e o cotidiano dos campos de concentração. Dentre as inúmeras obras, foram selecionadas *O Diário de Anne Frank*, *É isto um homem?* e *A Lista de Schindler: a verdadeira história*. Assim, pretende-se aproximar a História e a Literatura, à luz das discussões das relações entre História e Memória. Também se encontra presente no paradidático, em uma linguagem adaptada aos discentes, as principais discussões produzidas sobre o Holocausto na academia, como forma de diluir o fosso que ainda separa o saber escolar e o saber acadêmico. No paradidático, assim, constam a cronologia da ascensão nazista até o Holocausto, trechos de especialistas no tema, documentos de época, fotos, mapas, charges, trechos das narrativas literárias e, por fim, em forma de encarte, propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula, marcadas pela interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Ensino de História; História e Literatura, Holocausto, Paradidático.

ABSTRACT

The Jewish Holocaust Teaching in Basic Education was the central object of investigation of this study. Based on the assumption that the theme is still present in the daily school life in a way that is disproportionate to its historical importance, the construction of a paradigmatic, aimed at the students and teachers, is being carried out, which is intended as a powerful pedagogical tool capable of reconfiguring the form as the theme has been addressed in schools. As the driving axis of the paradigmatic, are the literary narratives produced by historical personages who lived the Nazi persecutions and the quotidian of the concentration camps. Among the numerous works, were selected *The Diary of Anne Frank*, *Is this a man?* *Schindler's List: The True Story*. Thus, we intend to approach History and Literature, in light of the discussions of the relations between History and Memory. It is also present in the paradigmatic, in a language adapted to the students, the main discussions produced on the Holocaust in the academy, as a way to dilute the gap that still separates scholarly knowledge and academic knowledge. In this way, the chronology of the Nazi rise up to the Holocaust, excerpts from specialists in the theme, period documents, photos, maps, cartoons, excerpts from literary narratives and, finally, proposals for activities to be carried out in the classroom, marked by interdisciplinarity.

Keywords: History Teaching; History and Literature, Holocaust, Educational Book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	“Ele é culpado pela guerra!”	p. 42
Imagem 2	“Por trás das potências inimigas: o judeu”	p. 46
Imagem 3	O artigo de primeira página abaixo, intitulado "Quem é o inimigo?"	p. 46

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo das Leis Raciais de Nuremberg	127
Anexo 2 - Gráfico ilustrativo das Leis de Nuremberg	128
Anexo 3 - Reprodução da primeira página de um adendo	129
Anexo 4 - cartaz com o título: "Die Nurnberger Gesetze" [As Leis Raciais de Nuremberg].....	130
Anexo 5 - Cartaz sobre a eugenia intitulado "A Lei de Nuremberg para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães".	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO 1 – A TRAJETÓRIA NAZISTA E A REMEMORAÇÃO DO HOLOCAUSTO	19
1.1 A ascensão de Hitler e a consolidação do regime Nazista	21
1.2 A construção do governo Nazista: Um regime totalitário e as leis antijudaicas.	36
1.3 A Memória do Holocausto	52
CAPITULO 2 – O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA MICRO-HISTÓRIA.....	64
2.1 Um diálogo entre Memória, História e Literatura	65
2.2 A Lista de Schindler: a verdadeira história	75
2.3 É isto um Homem?	83
2.4 O Diário de Anne Frank	87
CAPÍTULO 3 - UMA PROPOSTA DE UM MATERIAL INSTRUCIONAL PARA O ENSINO DO HOLOCAUSTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
3.1 O Livro didático de História e sua trajetória	91
3.2 Abordagens metodológicas para o uso de autobiografias no ensino básico brasileiro.....	105
3.3 O processo de elaboração de um material de apoio para o professor da educação básica	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

*Der Mann hat einen grossen Geist
Und ist so Klein Von Taten¹*

As palavras acima refletem sobremaneira a Europa no momento em que foram escritas por Anne Frank em seu diário. O que ocorria na Alemanha em meados das décadas de 1930 e 1945 é destacado pelos historiadores especialistas no tema como um dos mais sombrios e temíveis períodos da história. A historiadora Márcia Menendes Motta (2012) destaca que, segundo Nolte, ao contrário de outras tragédias da humanidade, a experiência nazista havia deixado marcas indeléveis na história alemã e era, reiteradamente, lembrada como uma história do passado que havia fincado raízes no presente. Na mesma linha, o historiador alemão Hinnerk Bruhns (BRUHNS, 1990, apud, MOTTA 2012) postula que a construção de uma nova identidade alemã no contexto da reunificação não deveria eliminar a experiência de Auschwitz. Assim, seria legítimo guardar na memória coletiva alguns esforços em prol da democracia nos períodos anteriores ao nazismo, inclusive ressaltando determinadas possibilidades não realizadas desse passado. Mas o fato é que para Bruhns aqueles elementos tinham menos importância como parte da identidade alemã do que os que marcaram o advento e os horrores do nazismo (BRUHNS, 1990, apud, MOTTA 2012, p.22).

A exposição dos posicionamentos dos historiadores acerca das repugnâncias cometidas pelo nazismo, das atrocidades executadas e apoiadas pela própria população alemã durante este regime e, por sua vez, os desdobramentos e o legado deixado para a humanidade, demonstram a atualidade e a importância do tema. Os embates em torno da memória do nazismo e, destacadamente, sobre o Holocausto, dividem os historiadores e são responsáveis por uma das mais intensas querelas entre os estudiosos do tema.

A despeito da solidez da produção acadêmica sobre o nazismo, ainda existe um distanciamento muito grande entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar. A hipótese central desta pesquisa reside na possibilidade de reconfigurar o ensino do Holocausto na educação básica através do uso de obras biográficas como ferramenta pedagógica. Neste trabalho, assim, está sendo pensado como caminho para a redução deste fosso entre a academia e o cotidiano escolar a aproximação entre a história e a

¹ “O espírito do homem é grande,/mas seus atos são tão mesquinhos!”

literatura, vislumbrada aqui como ferramenta capaz de dinamizar o ensino do nazismo nas escolas da rede básica e, desta forma, constituir-se como um caminho possível para alterar o quadro do ensino do holocausto de acordo com as práticas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

Partilha-se aqui da perspectiva de que o uso da literatura como ferramenta pedagógica em sala de aula é crucial para compreender o caráter de mudança e continuidade em torno dos novos métodos de investigação da história e de seu ensino. Impossível pensar no ensino de história sem levar em consideração sua multiplicidade pedagógica existentes na atualidade. Algumas obras literárias reproduzem de uma forma mais didática fatos históricos. De acordo com Christian Laville (1999), no passado, o dever do ensino de História era apenas uma forma de educação cívica, ou seja, tinha o papel de confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimando sua ordem social e política, ensinando ao povo respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça de narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Com a modernização tecnológica e com avanços no campo das pesquisas pedagógicas, surgiu a necessidade de se repensar as formas de ensino, embora muitas instituições ainda optem por usar métodos menos inovadores e se atenham apenas ao livro didático como recurso metodológico. A progressão dos estudos didáticos vem mostrando que cada vez mais é possível ensinar e formar uma consciência crítica com recursos que acompanham a modernização.

Usando como princípio a constatação de Vesna Gidiva e Valentina Hlebec (1999) de que é mais do que evidente que ensinar História é antes de tudo um trabalho ideológico e político e não uma questão de normas profissionais pode-se destacar o quanto a utilização de outras formas de ensino é importante para a formação de uma consciência crítica do aluno. O presente trabalho, assim, se propõe a construir ferramentas pedagógicas capazes de viabilizar a inserção de obras literárias no ensino de História, envolvendo temas que permeiam os fatos ocorridos na Alemanha durante o período nazista. Está sendo proposta, então, a utilização de obras biográficas que contenham testemunhos de vítimas deste período, numa tentativa de trazer para o aluno uma ferramenta pedagógica que o aproximaria emocional e historicamente do fato histórico. Em função da utilização de novos recursos didáticos, tornar-se-á possível a

implementação de novos métodos para dinamização do ensino básico escolar. As obras literárias são apenas mais um desses recursos. Sua utilização deve ser sublinhada, pois permite a quebra das barreiras disciplinares nas escolas.

O Brasil ainda possui muitas escolas em que as formas de ensino ainda não dialogam com as novas formas de se pensar o Ensino de História, continuando presas a paradigmas doutrinários mais próximos ao século XIX do que ao XXI. Para muitos pesquisadores, ainda é válida a ideia de que o Ensino de História tem como sua principal função moldar a consciência e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a sociedade, ao invés de guiar os cidadãos para desenvolverem uma capacidade autônoma e reflexiva, para participarem da sociedade de uma forma colaboradora. O papel do professor é conciliar as diferentes interpretações de um fato, explorando a diversidade presente na pluralidade das interpretações, estimulando assim um senso crítico no aluno, ensinando-o a questionarem todo o tipo de verdade, pois, para a História, não existe uma verdade absoluta. Podemos ver a História como uma investigação permanente dos fatos, uma vez que seu objeto de estudo foi produzido através de interpretações de algumas pessoas de um mesmo tema. Os testemunhos contidos nas obras biográficas, desta forma, podem ser uma importante ferramenta para esta investigação, pois, muitas vezes, são escritos de uma forma mais clara e interessante, o que acaba estimulando o interesse dos alunos pelo tema, constituindo-se, assim, em poderosas ferramentas capazes de dinamizar o cotidiano escolar.

A partir destas configurações, o trabalho aqui apresentado é composto por três capítulos. O primeiro, *A trajetória Nazista e a rememoração do Holocausto*, foi estruturado para se tornar um material de acompanhamento para o professor com conteúdos mais aprofundados sobre a ascensão e consolidação do regime nazista ao poder, além de debates historiográficos sobre diferentes interpretações sobre o Holocausto. Foram selecionados alguns pontos para a construção deste capítulo, são eles: a chegada nazista ao poder, a consolidação do regime, as leis antisemitas, as propagandas nazistas como forma de manipulação das massas e os debates em torno do Holocausto. Dividido em três subtítulos, este capítulo foi estruturado de uma forma cronológica que visava uma linearidade temporal. No primeiro ponto, *A ascensão de Hitler e a consolidação do regime nazista*, procurei abordar a situação econômica, política e social na qual se encontrava a Alemanha antes da chegada do partido nazista ao controle do Estado alemão, bem como, de uma forma sucinta, as medidas que os levaram a esta vitória. No segundo ponto, *A construção do governo nazista: um regime*

totalitário e as leis antijudaicas me atendo à consolidação do regime no poder e a instauração das leis, propagandas e políticas antisemitas. No terceiro ponto, “*A memória do Holocausto*” abordo as políticas do Holocausto enfatizando a adesão das massas arianas através da poderosa máquina de propaganda nazista.

O segundo capítulo, *O Holocausto através da micro-história* consiste em quatro momentos de discussão sobre metodologias e hipóteses acerca do uso de biografias no ensino do Holocausto. No primeiro, **Um diálogo entre Memória, História e Literatura** me propus a fazer uma discussão entre a memória, a História, a Literatura e a micro-história com o objetivo de mostrar como há um variado leque de interpretações para tratar das diferentes formas de lidar com a pluralidade informativa e com as dificuldades de se trabalhar com a memória como fonte de conhecimento. Para abordar tais questões este item teve como eixo as discussões sobre literaturas especializadas que analisam diferentes formas de memória como transmissores de um conhecimento histórico. Apresento em um segundo, terceiro e quarto item a análise das autobiografias: **A lista de Schindler: a verdadeira história; É isto um Homem?; e O diário de Anne Frank**, respectivamente com o intuito de mostrar diferentes pontos de vista e experiências vividas da época nazista na Europa que desencadeou no Holocausto judaico. Neste capítulo planejei utilizar discussões pedagógicas e historiográficas sobre o uso da memória em sala de aula para o ensino de temas sensíveis na educação básica brasileira, usando como exemplo o uso de biografias testemunhais sobre o holocausto.

O terceiro capítulo, *Uma proposta de um material instrucional para o ensino do Holocausto na educação básica* me proponho a mostrar a justificativa, metodologia e a construção de um material didático de apoio para o professor sobre os conteúdos do nazismo e Holocausto. Neste capítulo estarão presentes ainda três pontos. No primeiro, **O Livro didático de História e sua trajetória** será feita uma análise sobre como ocorreu a construção e o estabelecimento deste material como fonte primordial de transmissão de conteúdos na educação básica brasileira. No segundo, **Abordagens metodológicas para o uso de autobiografias no ensino básico brasileiro**, serão realizadas discussões sobre abordagens teórico-metodológicas sobre o uso de biografias para o ensino de temas sensíveis. E, por fim, em um terceiro tópico, **O processo de elaboração de um material de apoio para o professor da educação básica** será realizada a descrição do produto final, um paradidático, que também foi elaborado como parte integrante deste Trabalho de Conclusão, voltado aos discentes e docentes, que se pretende como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de reconfigurar a

forma como o tema tem sido abordado nas escolas. Como eixo condutor do paradidático, encontram-se as narrativas literárias produzidas por personagens históricos que viveram as perseguições nazistas e o cotidiano dos campos de concentração. Dentre as inúmeras obras, foram selecionadas *O Diário de Anne Frank*, *É isto um homem?* *A Lista de Schindler: a verdadeira história*. Assim, pretende-se aproximar a História e a Literatura, à luz das discussões das relações entre História e Memória. O paradidático contará com indicações de obras literárias, selecionadas e analisadas por mim, e com sugestões de práticas pedagógicas para abordar esta nova ferramenta. Voltado para ajudar no ensino deste tema para alunos do terceiro ano do ensino básico.

O produto final é organizado em três partes. Na primeira, consta um resumo factual sobre as discussões historiográficas acerca do Holocausto levantadas no primeiro capítulo desta dissertação. Minha ideia é que este trabalho possa servir como complemento para a formação discente, promovendo a atualização sobre o tema a partir do contato direto com a produção acadêmica sobre o Holocausto. Numa segunda parte, será feita uma análise sobre as obras biográficas, pré-selecionadas, tais como: *É isto um homem?* de autoria do Primo Levi; *O diário de Anne Frank*, escrito pela própria Anne Frank; e *A lista de Schindler: uma verdadeira história*, escrita pelo judeu Mietek Pemper. Na última parte serão propostas metodologias para utilização destas obras, bem como sugestões de avaliação para este tema, a partir de uma interface com a Literatura, em uma perspectiva interdisciplinar.

A importância deste estudo remete ao fato de se sublinhar e tentar comprovar teorias pedagógicas de utilização de outras ferramentas para além do livro didático. A infeliz atualidade do tema, fruto da permanência do projeto nazista em muitos movimentos políticos da contemporaneidade, indica que muito ainda há a ser pesquisado. A cultura escolar, assim, não pode ficar à margem dessa necessidade.

CAPITULO 1 – A TRAJETÓRIA NAZISTA E A REMEMORAÇÃO DO HOLOCAUSTO

O assunto que será abordado neste capítulo é fruto de uma pesquisa que busca entender, a partir de debates advindos da historiografia, um dos períodos mais trágicos da história mundial. O historiador Boris Fausto (1998) destaca que o nazismo representou uma mudança significativa na teoria de superioridade racial e antissemita. A partir dos princípios defendidos por Norbert Elias (1996), Fausto expõe a ideia de que apesar da origem do antissemitismo não ser o núcleo fundamental de articulação das diferentes formações sociais, não impediu que o regime nazista buscasse formas de erradicar este povo da face da terra, embora, levasse algum tempo para encontrar a fórmula mais eficaz de extermínio.

Incontáveis são as obras sobre as estratégias militares, a trajetória pessoal de Hitler e seus aspectos psicológicos que buscam explicar os horrores do nazismo. Inúmeros são os museus que aspiram manter viva a memória do Holocausto. Muitos destes museus só puderam ter acesso aos objetos e documentos dos judeus que residiam no território do então chamado Terceiro Reich, graças a um órgão criado pelo próprio governo nazista que buscava guardar estes artefatos para que através deles, após a Segunda Guerra Mundial, os alemães, julgados pelo regime como competentes, pudessem reescrever a história de toda a nação ariana e até mesmo do próprio cristianismo, apagando assim a importância positiva de todo o povo judaico. Assim, estaria em curso a construção de uma nova memória e identidade alemã e cristã, que passaria a ter como origem a raça ariana e da qual os judeus ou seriam excluídos, ou apenas inseridos de forma negativizada.

O povo judeu sofreu uma intensa e dolorosa perseguição nazista e, como uma forma de recompensá-los pelas perdas humanas e materiais e pelas cicatrizes físicas e emocionais deixadas por este período, após a Segunda Guerra Mundial fora aprovado o projeto que já vinha sendo cogitado desde antes da guerra, a criação de um Estado independente para eles, atualmente chamado de Israel. No entanto, quando os componentes curriculares “Nazismo e Holocausto” adentram o cotidiano escolar, vem à tona, como ferramenta pedagógica primordial, o livro didático, em todo seu formalismo e limitações. Para uma melhor compreensão do tema, neste capítulo, pretende-se abordar uma discussão historiográfica que busca ajudar a se ter um maior aprofundamento sobre os pontos em questão.

A discussão sobre este tema na educação básica é fundamental, pois, considerando sua proximidade temporal com o presente, ainda influencia grande parte da população mundial, seja através da memória de pessoas que sofreram direta ou indiretamente as atrocidades deste regime, ou através da difusão das ideias nacionalistas defendidas por este governo e adaptadas para o presente sob a forma de um neonazismo. Além disso, os partidos de extrema-direita tiveram resultados históricos em 2017, mas não conquistaram (ainda) uma vitória nacional. A extrema-direita na Europa é hoje mais popular do que nunca, desde 1945, assegura o pesquisador holandês Cas Mudde, professor associado da universidade da Geórgia (EUA). O Partido da Liberdade (PVV), de Geert Wilders, se tornou em março de 2017 a segunda força do Parlamento holandês, atrás dos liberais, com 20 assentos de um total de 150. Na França, a presidente do Frente Nacional, Marine Le Pen, chegou ao segundo turno das eleições presidenciais de maio. Na Alemanha, o Alternativa para Alemanha (AfD) obteve um sucesso sem precedentes ao entrar na Câmara Baixa com 12,6% dos votos. Quatro anos antes havia obtido somente 4,7%. O FPÖ austríaco, decano dos partidos de extrema direita do pós-guerra, obteve um resultado próximo ao recorde nas legislativas de outubro, com 26% dos votos, e governará em coalizão com os conservadores. Na Itália e na Suécia, que celebrarão eleições legislativas em 2018, a extrema direita também poderá conseguir bons resultados².

Uma vez que o Ensino de História tem como principal função incentivar uma consciência crítica aos alunos da educação básica e formar cidadãos capazes de participarem e influenciarem na sociedade, o ensino deste tema requer muita atenção e cuidado. Como defende Benoit Falaize (2014) a escola pleiteia certa narrativa coerente do passado de uma nação, mantendo a ilusão genealógica da unidade histórica do comum. Partindo do princípio que o nazismo causou desdobramentos mundiais que influenciaram todos os países e tomando como exemplo o Brasil, o aprofundamento sobre este tema nos permite entender os elementos que levaram a vinda de judeus fugitivos do regime para cá e as ideologias adotadas no país com influência direta deste regime, tais como o neonazismo.

² “Em 2017, o auge da extrema direita na Europa”. Carta Capital, 30/12/2017. Disponível em www.cartacapital.com.br/internacional/em-2017-o-auge-da-extrema-direita-na-europa. Acessado em janeiro de 2018.

1.1 A ascensão de Hitler e a consolidação do regime Nazista

Como é de conhecimento comum, a história não é um fato isolado. Portanto, para se entender a implementação do movimento nazista não se depende apenas da compreensão sobre a conjuntura histórica na qual a Alemanha se encontrava na época do triunfo do nacional-socialismo, mas sim torna-se necessário assimilar todas as características do desenvolvimento do país, através de um longo processo histórico. Entender o período Entreguerras é essencial para alcançar o conhecimento necessário que levou a ascensão deste regime (FAUSTO, 1998).

Ao final da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha se rende aos países que compunham a Tríplice Entente³, decretando sua rendição com a assinatura do Tratado de Versalhes⁴. A partir de então, tem início um dos períodos mais sombrios do país. Além dos prejuízos nacionais, ainda saía como a principal responsável pela guerra e pelas despesas sofridas por todos os envolvidos. Com a assinatura deste tratado, a Alemanha passa a ser uma República, conhecida como a República de Weimar; é obrigada a desmilitarizar a região da Renânia; a França ganha o direito, até então pertencente a Alemanha, de ocupar e explorar a reserva de carvão do vale do rio Ruhr; é obrigada a romper relações econômicas e políticas com o então recém criado país austríaco fruto do desmantelamento do império Austro-Húngaro; obrigada a desarmar e reduzir numericamente seu exército, além de ser proibida de fabricar artefatos bélicos; perde seus territórios de Alsácia e Lorena, Posen, Malmedy e Eupen, que regressariam a França, Polônia e Bélgica respectivamente; e obrigada a pagar altas indenizações aos países vencedores.

Os alemães passam a enxergar a rendição na guerra e a assinatura do Tratado de Versalhes como uma punhalada, uma traição por parte do Kaiser que, segundo a crença popular, estava sofrendo grande influência e pressão dos comunistas e dos judeus para a aceitação de rendição e do posterior cumprimento deste tratado. Tais fatos levam a população a se submeter a intensas privações e interferências externas, instigando assim seu ódio para com os comunistas e os judeus⁵.

³ Inglaterra, França, Império Russo, Estados Unidos da América e posteriormente a Itália que se uniram durante a primeira guerra Mundial contra os países da chamada Tríplice Aliança, composta principalmente por: Alemanha, Império Austro-Húngaro e, posteriormente, a própria Itália .

⁴O Tratado de Versalhes foi o acordo assinado em 1918, pelas principais potências mundiais, sendo o instrumento encarregado pela decretação oficial do fim da Primeira Guerra Mundial, no qual a Alemanha seria a responsável por todos os prejuízos da guerra.

⁵ Para mais informações ver a obra de Eric Hobsbawm (1995) ou Richard Evans (2014)

A crise na qual a Alemanha se encontrava no período após Primeira Guerra Mundial era marcada por um grave colapso econômico e político, ficando o país submetido às ingerências econômicas das potências estrangeiras. Estas intervenções impediam que o país conseguisse se fortalecer econômica e politicamente. Nessa conjuntura surgem os pequenos partidos políticos que, em sua maioria, propunham a recuperação econômica do país, o não cumprimento das cláusulas do Tratado de Versalhes e tinham como principais bandeiras o antissemitismo e o anticomunismo. O Partido dos Trabalhadores Alemães, criado em 1919, ligado às reivindicações dos partidos de direita e que a partir de 1923 passaria a ser conhecido como Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, popularmente conhecido como partido nazista sob a sigla NSDAP se tornaria um desses partidos pequenos que, após conquistar o apoio do então militar alemão, porém de origem austríaca, Adolf Hitler, se torna o principal partido alemão nas décadas de 30 e 40.

Em 20 de abril de 1889, nascia na pequena cidade de Braunau, na Áustria, o homem que viria a ser um dos principais líderes mundiais do século XX, Adolf Hitler. Richard Evans (2014) o caracteriza como um exemplo vivo do conceito étnico e cultural de identidade nacional sustentado pelos pangermânicos⁶, pois não era um cidadão alemão de nascimento. A maioria do que se sabe sobre sua infância e juventude é altamente especulativo. O autor Andrew Roberts (2004) estabelece severas críticas a sua autobiografia intitulada *Mein Kampf*, sob o argumento de que muito dos elementos apresentados pelo próprio foram superdimensionados e não condizem com uma análise histórica mais apurada. Porém, há um consenso entre os mais diversos pesquisadores sobre o tema de que Hitler nutria um intenso interesse pelas artes e pela política.

Em 1898, a família de Hitler se muda para o subúrbio da cidade austríaca de Linz. Sua convivência péssima com os alunos e professores da escola e com o árduo trabalho imposto aos frequentadores desta instituição, já demonstrava que seu caminho não seria como um funcionário público, conforme desejava seu pai. Contudo, Hitler se destacava com êxito nas matérias de artes e humanas, tais como história e geografia, que desde sua infância lhe causavam grande interesse e curiosidade. Com a morte de seu pai em 1903, Hitler se vê livre para seguir seu já tão almejado sonho de ser artista, e em 1907, inscreve-se pela primeira vez como candidato na escola de belas artes de

⁶Pangermânicos são os adeptos da ideologia e/ou movimento de um pangermanismo, ou seja, que se propõem a unir todos os povos de origem germânica sob um mesmo território.

Viena. Neste ano, Hitler sofre dois grandes baques, a perda de sua mãe e sua primeira rejeição na academia de Belas Artes de Viena, sob a alegação de que deveria ingressar em um curso de arquitetura e não artes devido a sua falta de talento artístico e de seu fascínio pelas construções de prédios. No ano seguinte, ao fazer uma nova tentativa, é rejeitado mais uma vez. Deixa, então, a pequena cidade de Linz em busca de seus sonhos na capital Austríaca (EVANS, 2014).

Com sua mudança de Linz para Viena, em meados de 1908, Hitler leva da cidade, que seria posteriormente considerada por ele sua cidade de origem, duas grandes influências políticas. A primeira seria o pangermanismo de Georg Ritter Von Schönerer e a segunda um intenso afinco com a música de Richard Wagner, com as quais se deslumbrava pela romantização do mito e da lenda germânicos, além de descrições de heróis que não conheciam o medo.

Em Viena, Hitler se vê obrigado a trabalhar em subempregos e posteriormente a vender suas pinturas nas ruas da capital para conseguir sobreviver. Todo o dinheiro obtido era guardado e convertido em elementos básicos para sua sobrevivência, além da obtenção de livros e revistas sobre política e artes. Fora o período de sua vida em que mais passou necessidade, pois vivia uma vida boêmia, caótica e ociosa que perpetuou por cerca de cinco anos. É nesse período também que é aflorada a sua raiva contra estrangeiros e contra a monarquia dos Habsburgo, que regia a Áustria. Em sua cabeça permeava a ideia de repulsa diante a mistura racial. Segundo Evans (2014) Hitler usava como base as ideias pangermânicas de Schönerer, defendendo assim uma nação racialmente homogênea, liderada pelo império alemão.

Durante sua estadia em Viena, Hitler tem um intenso contato com políticas antissemitas que, na época, já eram divulgadas em larga escala através de jornais, panfletos e revistas, além de poder presenciar as manifestações de massa do partido social democrático local. Apesar de ser contra as ideias defendidas pelos sociais democratas, Hitler aprendera muito sobre mobilizações de massas e a importância de se ter um líder eleito pela maioria do povo. Em 1913, consegue recursos com o espólio de seu pai e muda-se para Munique⁷.

⁷ Há diferentes leituras sobre a mudança de Hitler para a Alemanha, a primeira defende a busca de seu sonho pelas artes, acreditando na possibilidade de encontrar mecanismos e oportunidades para crescer no mundo artístico. Enquanto uma segunda defende que não fora só pelas oportunidades, mas também pela possibilidade de escapar da obrigatoriedade no alistamento do exército austríaco. E há ainda uma terceira que defende que fora por causa dos dois componentes juntos. Para mais informação ver Richard Evans (2014).

Segundo o autor Andrew Roberts (2004):

Foram os ressentimentos mesquinhos dessa época infeliz passada na capital austríaca que definiram muitas das linhas gerais do que viria a ser o nazismo. Tudo o que era preciso para criar as condições necessárias à proliferação do bacilo de suas ideias era uma imensa guerra europeia. Imediatamente, um ano apenas depois que Hitler deixou Viena, veio o cataclismo de agosto de 1914 (ROBERTS, 2014, p.51).

Com a deflagração da Primeira Guerra Mundial em 1914, Hitler vê a oportunidade de lutar pelo país que havia decidido adotar como seu, alistando-se como soldado em prol da defesa dos interesses alemães. Ao longo dos anos, defendeu arduamente os interesses da Alemanha e de seus aliados. Durante a guerra, apesar de não ter ocupado cargos mais importantes como gostaria, foi reconhecido pelos seus superiores e ganhou uma alta visibilidade no exército alemão. Com o final da Primeira Guerra e a consequente perda da Alemanha, Hitler declara em *Mein Kampf* que embora a Alemanha tenha lutado bravamente, a perda da Guerra tornaria todos os sacrifícios vãos. É a partir deste acontecimento, segundo Evans (2014), que seu ódio contra os judeus começa a tomar forma e sentido já que passa a postular que, assim como ele próprio, também para boa parte da população alemã a rendição aos países aliados em torno da Tríplice Entente fora uma “punhalada nas costas”⁸ e que fora dada principalmente pelo Kaiser, pelos comunistas e, principalmente, pelos judeus.

Em 1919, após sua recuperação física e emocional da luta e da derrota na Primeira Guerra Mundial, Hitler se torna um agente político de confiança do exército, importante e esquematizado grupo, conhecido como corporação livre, formado por ex-soldados, que tinha como principal função investigar e desmantelar partidos políticos que defendessem o comunismo ou qualquer outra ideia que pudesse ser contrária ao nacionalismo, uma das principais bandeiras no exército alemão⁹. É nesta conjuntura que Hitler é enviado, em 12 de setembro de 1919, para investigar um pequeno, mas com certo potencial de se tornar perigoso, partido político, o então chamado Partido dos Trabalhadores Alemães, fundado em 5 de janeiro de 1919 por Anton Drexler. Inicialmente, este partido tinha como principais ideais a luta contra o capital indevido, à

⁸Para maiores informações do porquê da população alemã defender a ideia de uma “punhalada nas costas”, ver Hannah Arendt (2012), Richard Evans (2014), Jeffrey Herf (2014) e Alon Confino (2016)

⁹As ideias nacionalistas defendidas pelo partido nazistas consistiam-se na defesa da recuperação econômica nacional; uma intensa doutrinação patriótica de pureza e superioridade da raça ariana; e um antissemitismo e anticomunismo exacerbado. Para maiores informações ver Hannah Arendt (2012) ou Richard Evans (2014).

exploração e à especulação, voltado para um viés altamente nacionalista e antissemita (EVANS, 2014). Seguindo ordens de seus superiores, Hitler se voluntaria para se tornar membro deste partido, rapidamente se familiarizando com suas ideias e se tornando um de seus principais apoiadores, incentivadores e oradores.

Sua capacidade oratória, reconhecida pela cúpula do partido, foi determinante para a publicização das principais bandeiras do Partido dos Trabalhadores Alemães, ou seja, o não cumprimento do Tratado de Versalhes, o antissemitismo e o anticomunismo. A destacada atuação de Hitler traduziu-se numa ampliação considerável do número de adeptos ao partido. Em 1920, Hitler resolve se afastar de suas funções no exército e se dedicar totalmente as suas convicções que haviam sido abaladas com a perda da Primeira Guerra Mundial e foram restauradas através de seu envolvimento direto com o processo de fortalecimento do Partido nazista. Baseando-se nas pesquisas feitas por Evans (2014), os posicionamentos de Hitler reduziam os complexos problemas sociais, políticos e econômicos da Alemanha a um simples denominador comum: as malignas maquinacões dos judeus. Para Jeffrey Herf (2014), esta teoria pode ser reafirmada tomando como base as propagandas nazistas que difundiam a “teoria de conspiração de uma comunidade judaica internacional”, tema que será tratado com mais profundidade a frente. Em *Mein Kampf* Hitler também demonstra sua adversidade aos judeus, podendo ser exposta no trecho a seguir:

Se, no início e durante a guerra, 12 ou 15 mil desses hebreus corruptores do povo tivessem sido refreados com gás tóxico, como aconteceu com centenas de milhares de nosso melhores trabalhadores alemães no campo de batalha, o sacrifício de milhões no front não teria sido em vão. Pelo contrário: 12 mil salafrários eliminados na hora certa, poderiam ter salvo as vidas de 1 milhão de alemães de verdade, valiosos para o futuro. Mas aconteceu de estar na pauta da ‘política de governo’ burguesa sujeitar milhões a um fim sangrento no campo de batalha sem pestanejar, e considerar 10 ou 12 mil traidores, especuladores, agiotas e vigaristas como tesouro nacional e proclamar abertamente sua inviolabilidade (EVANS, HITLER, s/d. pág., 620-1).

Os discursos de Hitler possuíam um viés evangelizador e abrem espaço para que entrem em pauta duas teorias discutidas por Wagner Pereira (2014) a respeito dos motivos que levaram a uma busca por uma “Solução Final” implementada pelos Nazistas nos últimos anos de guerra para resolver a chamada “questão judaica”: as teorias funcionalista e intensionalista. Pereira (2014) retoma as discussões feitas por pesquisadores sobre o tema que buscam explicar e seus principais argumentos. Segundo

ele, Ian Kershaw (1987; 2010) e Christopher Browning (2004) defendiam a Teoria Funcionalista na qual,

acreditavam que o genocídio emergiu paulatinamente por meio de uma ‘radicalização cumulativa’. Isto é, não havia um plano de longo prazo para exterminar a comunidade judaica. Os adeptos desta linha de pensamento acreditam que inclusive alternativas para resolver aquilo que os alemães classificavam como o ‘problema judeu’ teriam sido exploradas, mas fracassaram. Então a partir dali, aos poucos, a matança teria se revelado a solução mais eficaz. Ian Kershaw concluiu que o antissemitismo não era ativo, mas latente. E não foi o fator principal de adesão do eleitor ao nazismo (a ânsia de ordem e a estabilidade foram mais importantes). (...) Existia o que chamo de ‘ódio latente’ ao judeu, tingindo de antijudaísmo cristão. Essa estrutura tradicional da identidade nacional conduziu os alemães a aceitar a política antissemita do regime nazista, e as igrejas de todas as confissões, a não denunciá-la (PEREIRA, 2014, p.. 23,24).

Enquanto a Teoria Intencionalista defendida por Daniel J Goldhagen (1997),

o Holocausto teria sido a concretização de um ‘antissemitismo eliminacionista’ constante na história alemã. Para os defensores dessa visão, os nazistas apenas concederam aos alemães comuns a oportunidade de realizar algo que eles sempre desejaram: assassinar o povo judeu. (...) Essa posição ainda precisa explicar quando o genocídio começou e o que o teria motivado. (...) tende a reduzir os impactos dos eventos cotidianos e das decisões tomadas durante as décadas de 1930 e 1940 (PEREIRA, 2014, p.. 24)

No que se refere à Teoria Funcionalista, Pereira (2014) ressalta que esta tese se baseia na não responsabilidade da população alemã diante das decisões tomadas pelo regime nazista, ignorando assim os efeitos de “uma ideologia racista do nazismo”, levando a crer que estas determinações eram apenas resultados burocráticos, sem nenhuma interferência pessoal. Assim como Pereira (2014), o pesquisador Alon Confino (2016) defende que a Teoria Funcionalista não pode explicar a decisão pela “Solução Final”, pois esta ideia seria algo único para os nazistas, que já vinham desde sua ascensão aspirando e incentivando um ódio latente pelo povo judeu, podendo ser confirmado em discursos analisados por Evans (2014), proferidos pelo próprio Hitler em 6 de abril e 7 de agosto de 1920 no qual diziam que os judeus deveriam ser eliminados, “se posso lutar contra uma doença sem matar a causa, sem aniquilar o bacilo, nem pensar que se pode lutar contra uma tuberculose racial sem cuidar para que as pessoas fiquem livres da causa da tuberculose racial” (EVANS, 2014, p.. 229,230).

Hitler ressaltava a importância de que o bem estar comum da população alemã deveria ser sobreposto ao bem estar individual, declarando-se também contrário aos

grandes negócios e ao capital financeiro internacional. Neste contexto de zelar pelo bem estar da população, Hitler, juntamente com alguns soldados que lutaram ao seu lado durante a Primeira Guerra Mundial e posteriormente nas corporações Livres, organizam as Tropas de Assalto¹⁰, também conhecidas sob a sigla SA, fundadas em 1921. Essas tropas tinham como objetivo garantir a segurança do Partido dos Trabalhadores e, muitas vezes através do uso da força bruta, as bandeiras do partido, principalmente o combate ao comunismo e aos judeus.

Com a substituição de classe por raça e ditadura do proletariado por ditadura do líder, de acordo com o levantamento feito por Evans (2014), os nazistas reverteram os ideais da ideologia socialista. Conforme o partido ia se expandindo e ganhando mais adeptos, foram criados símbolos que marcariam seus seguidores, tais como: uniformes para as Tropas de Assalto; uma saudação própria, inspirada na adotada por Benito Mussolini¹¹ na Itália, na qual os cidadãos estendiam o braço direito para saudar ritualmente seu líder enquanto o líder respondia erguendo sua mão direita com o cotovelo flexionando a palma da mão para cima em um gesto de aceitação ao cumprimento; a bandeira composta pelas cores vermelha, preta e branca, que caracterizavam uma saudação ao império de Bismark¹² e conseqüentemente uma afronta direta a Republica de Weimar; e o mais conhecido e emblemático símbolo, a Suástica¹³.

Conforme a crise econômica alemã ia se intensificando, o partido nazista espalhava cada vez mais suas ideias. Em sua obra, Evans (2014) lista alguns dos 25 pontos do programa oficial do Partido dos trabalhadores Alemães, aprovado em 24 de fevereiro de 1920, são eles:

a exigência da ‘união de todos os alemães em uma Alemanha Maior’, a revogação dos tratados de paz de 1919, ‘terra e território (colônias) para alimentar nosso povo’, prevenção de ‘imigração não germânica’ e pena de morte para ‘criminosos comuns, agiotas, especuladores,

¹⁰ Para maiores informações sobre a SA, SS e outras corporações livres ver História Revelada da SS Robert KOEHL (2015).

¹¹ Benito Mussolini fora o responsável por introduzir o movimento fascista na Itália, tendo como base o uso de táticas violentas, terror e intimidação contra os adversários de esquerda que se opunham aos seus ideais. Para maiores informações ver Richard Evans (2014) e Eric Hobsbawm (1995).

¹² Otto Von Bismark, conhecido pelos alemães como o líder importante do século XIX, responsável por conduzir a unificação do território alemão e fundar o Segundo Reich Alemão. Para maiores informações ver Richard Evans (2014).

¹³ Símbolo nazista usado para marcar os seguidores do Partido dos Trabalhadores alemães e, posteriormente, os do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães. Este símbolo já havia sido usado por outros movimentos de cunho racistas.

etc.'. Os judeus deveriam ter os direitos civis negados e ser registrados como estrangeiros, e proibidos de possuir ou escrever em jornais alemães. (...) exigência da abolição de rendas indevidas, confisco de lucros de guerra, nacionalização dos cartéis empresariais e introdução na participação dos lucros (...) a 'criação de um poder estatal central forte para o Reich e a substituição efetiva dos parlamentares dos estados federados por corporações baseadas em estado de ocupação' (EVANS, 2014 p.235).

Este documento era considerado inalterado e fora criado para evitar um foco de divergências internas, o que não pôde ser evitado. Em 1921, surgiram divergências entre Hitler e Drexler sobre os rumos do Partido dos Trabalhadores Alemães. Após ameaçar renunciar de suas funções no partido, Hitler consegue com que suas opiniões sobressaíssem as de Drexler e, como condição para se manter no partido, exige ser nomeado como dirigente com “poderes ditatoriais” e o expurgo de dirigentes e ideias que não lhe agradavam.

Inspirado pela manifestação, conhecida como Marcha sobre Roma¹⁴, ocorrida na Itália e que levava Benito Mussolini ao poder, pelos acontecimentos ocorridos na própria Alemanha, entre os anos de 1922 e 1923, e, principalmente, pela invasão francesa na região alemã do vale do rio Ruhr, gerada pelo não cumprimento por parte do governo dos pagamentos de reparação, levando os cidadãos a mais uma explosão de insatisfação com a atual política alemã, Hitler e seus partidários começam consolidar a perspectiva de acesso ao poder, via um golpe de estado, que materializou-se no Golpe da Cervejaria ou Putsh de Munique¹⁵. Para conseguir apoio ao movimento, Hitler investe pesado em propagandas nacionalista contra o governo e os franceses, ampliando o leque de apoiadores influentes. Em 8 de novembro de 1923, os nazistas deram início ao plano de prender o governo bávaro e obrigá-lo a se juntar às tropas paramilitares em uma marcha sobre Berlim para depor o governo. Na noite de 8 de novembro, Hitler e seus apoiadores invadem uma reunião do governo bávaro, ocorrida em uma cervejaria no centro de Munique, e obrigam Gustav Ritter Von Kahr, o então Comissário Geral do Estado, a declarar seu apoio ao movimento. Embora houvesse forças do exército paramilitar de Hitler ocupando os principais prédios do governo, o quartel principal do exército ainda estava sob a guarda do Estado e, após a declaração de Kahr e de outros líderes em apoio ao movimento nazista, são soltos e imediatamente alertam o quartel

¹⁴Movimento Fascista liderado por Benito Mussolini que ocorreu na Itália, no ano de 1922, que levou o partido Fascista Italiano ao poder. Para maiores informações sobre a marcha sobre Roma, ver Eric Hobsbawm (1995).

¹⁵ Para maiores informações sobre o Golpe da Cervejaria - Putsh de Munique, ver Richard Evans (2014).

geral do exército, que envia tropas para deter os revolucionários. Ao levar adiante seu plano de uma marcha sobre Berlim, no dia 9 de novembro¹⁶ de 1923, Hitler foi seguido por cerca de dois mil homens das forças paramilitares. No entanto, depara-se com um cordão de isolamento policial que, após um intenso conflito armado, encerrou a revolta e prendeu seus principais líderes, inclusive Adolf Hitler (EVANS, 2014).

Após sua prisão, Hitler é julgado por um tribunal popular, assumindo toda a culpa pelo movimento, sob alegação que servia aos interesses da Alemanha, o que impediria sua condenação por crime de alta traição. Embora, mesmo assim, tenha sido condenado por este delito, a Corte o sentenciou a meros cinco anos de prisão, pena considerada branda, e aplicada exclusivamente aos infratores que cometerem crimes considerados como “honrosos”. É neste período que Hitler começa a escrever seu tão famoso livro autobiográfico, sob o título de *Mein Kampf* (*Minha Luta*), que viria a ser considerado, principalmente ao longo do Terceiro Reich, doutrinário para as práticas nazistas.

Em *Mein Kampf*, Hitler ressalta e reafirma seu ódio aos judeus, evidenciando a ligação dos judeus ao “Bolchevismo”¹⁷ e ao “Marxismo”¹⁸, doutrinas repudiadas pelos nacionalistas de direita. Agora, os judeus não são mais considerados apenas como os principais culpados pela crise financeira. Valendo-se do fato de que o povo judaico era formado basicamente por comerciantes ricos e influentes, Hitler passou a defender abertamente seu papel decisivo na crise alemã, alegando que controlavam, através da economia, os líderes mundiais, inclusive o próprio Kaiser alemão, além de planejarem uma dominação mundial, que levaria ao controle de toda a raça humana e à imposição de severas consequências à raça ariana em especial. Segundo os escritos de Hannah Arendt (2012), Evans (2014), Confino (2016) e Herf (2014), os nazistas acreditavam e pregavam a teoria conspiratória em torno do chamado Judaísmo Internacional,

¹⁶Data da comemoração do aniversário da Revolução de 1918, responsável pela retirada do regime do Kaiser.

¹⁷Segundo Norberto Bobbio (1998) o Bolchevismo é uma linha política e organizativa imposta por Lenin ao partido Operário Social-Democrático da Rússia no congresso de 1903. Tinha como principais características ser um partido homogêneo, centralizado e altamente disciplinado. E seus objetivos principais eram: “ser um partido depositário da consciência de classe, capaz de proporcionar programas, estratégias, táticas e instrumentos organizativos a um proletariado destinado sozinho a gastar suas energias em ações reivindicativas ou em revoltas sem resultados políticos” (BOBBIO, 1998, pág. 116). Ainda segundo Bobbio (1998) Pode ser considerada uma aplicação criativa do marxismo às condições específicas de um país atrasado.

¹⁸Segundo Norberto Bobbio (1998) o marxismo é “o conjunto de idéias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política consideradas como um corpo homogêneo de proposições (...) que se podem deduzir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels”. (BOBBIO, 1998, pág. 738)

afirmando que o povo judeu não possuía lealdade a nenhum Estado Nação e sim a uma ideia de Nação, que unia todos os judeus em torno de sua religião, não importando assim os interesses do Estado em que se encontravam.

O ódio aos judeus não era uma ideologia pregada apenas em *Mein Kampf*. No livro de Herf (2014) pode-se ter acesso a um leque de notícias e propagandas nazistas que eram divulgadas por todo o território do Terceiro Reich. Embora não tenha divulgado abertamente qual seriam seus planos para este povo, desde antes de sua chegada ao poder, o partido nazista já trabalhava a ideia de que era necessária uma medida radical e definitiva, deixando assim, segundo Evans (2014), pouca dúvida em relação ao elevado grau de violência que seria impetrado.

Enquanto Hitler estava na prisão, o partido nazista passava por uma grave crise, fruto de suas divisões internas e da desordem nas forças paramilitares. Após o fracasso no *Putsh* de Munique, Hitler abandonou a possibilidade de chegada ao poder via golpe, como a seguida por Benito Mussolini na Itália, se voltando, então, às estratégias que o levassem a conquistar o apoio do povo alemão em massa. Para tal, passou a fazer intenso uso de propagandas e de discursos públicos, ao mesmo tempo em que agia no sentido de reagrupar e estabilizar o partido.

Em 1924, ao sair da prisão, em condicional, Hitler fora obrigado a lidar com os limites estabelecidos para seus deslocamentos pelo território alemão, além da proibição de fazer discursos públicos e, o maior de todos os seus problemas, a fragmentação e desorganização de seu partido. Contando com as amizades conquistadas, em 1925 consegue atenuar os termos de sua condicional e começa seus planos de reorganização do partido nazista,¹⁹ recrutando seguidores que se comprometeriam a se submeter à sua liderança. Dois dos principais apoiadores conquistados foram Joseph Goebbels²⁰ e Heinrich Himmler²¹, que viriam a ser seus homens de confiança e atuaram,

¹⁹Para maiores informações sobre a reorganização do partido nazista, ver Richard Evans (2014).

²⁰ Joseph Goebbels, nascido em 1897 na cidade industrial de Rheydt, no Baixo Reno. Recebeu educação secundária, estudos de filosofia antiga, alemão e história na Universidade de Bonn. Obteve doutorado em Literatura Romântica na Universidade de Heidelberg, em 1921. Ocupou um dos principais cargos no governo nazista, o de Ministro de Propaganda, além de ser um dos braços direito de Adolf Hitler. Seus diários, embora, como alega Herf (2014), tenham algumas evidências de manipulação, contêm informações importantes sobre as estratégias e determinações nazistas que, após 1945, ajudaram autoridades e estudiosos do tema a esclarecerem algumas lacunas sobre o período. Sendo assim, são importantes fontes documentais para a história mundial.

²¹ Heinrich Himmler, nascido em 7 de outubro de 1900, na cidade de Munique. Influenciado por seu pai, possuía ideias nacionalistas extremas e em 1914, fora aceito no exército, porém, não chegou a ir para os campos de batalha. Posteriormente, juntou-se a força de defesa dos Residentes de Kahr, participou do

respectivamente, como Ministro de Propaganda do governo nazista e chefe da tropa de proteção pessoal de Hitler, conhecida como *Schutzstaffel* SS²². Nos anos que se sucederam, Hitler e seus aliados buscaram a recuperação do número de associados ao partido, a restauração e o aumento da influência perante todo o povo alemão.

Com o intuito de aumentar o número de seguidores, os nazistas se voltam para as questões rurais do país, que estavam sofrendo uma grande instabilidade gerada pela crise no final da década de 1920, que os colocavam sob a pressão de aumentos nas tarifas de importação de gêneros alimentícios como único jeito de proteger sua receita. Hitler consegue o apoio da comunidade rural através de promessas para uma Alemanha autossuficiente, “autárquica”, com importação de alimentos estrangeiros parcialmente proibida. (EVANS, 2014)

Com as eleições de 1928, o partido nazista evidenciou que era possível conseguir um maior apoio nas áreas rurais com menor desperdício de energia, dinheiro e tempo e que conseguiriam melhores resultados nos campos do que nas cidades. A partir desta descoberta, o partido logo se volta às comunidades rurais, investindo em propagandas que transmitiam ideias de melhoria das condições de vida da população local. Além delas, o partido também se dirige para a ala das mulheres, afiliando em 1928 a Ordem das Mulheres Alemães, fundada por Elsbeth Zander em 1923, que seria substituída, em 1931, pela Organização Nacional-Socialista das Mulheres

uma daquelas paradoxais organizações femininas que fazia ativa campanha pública pelo afastamento das mulheres da vida pública, militantemente antissocialistas, antifeministas e antisemita. Suas atividades práticas incluíam a gestão de um sopão para os camisas-pardas, auxílio nas campanhas de propaganda, esconder armas e equipamentos dos paramilitares nazistas (...) e proporcionar serviços de enfermagem para ativistas feridos por meio da suborganização ‘Suástica Vermelha’ a versão nazista da Cruz Vermelha (EVANS, 2014, p. 271-272).

Esse processo de conversão de várias organizações ao nazismo também ocorreu com a Liga Jovem do Partido Nacional-Socialista, fundada em 1922 para jovens entre 14 e 18 anos, que passou a se chamar Juventude Hitlerista, em 1926. No mesmo ano, foi fundada a Liga Nacional-Socialista dos Estudantes Alemães, que viria ser central na

golpe da cervejaria e fora crescendo gradativamente dentro do partido até ser nomeado por Adolf Hitler como chefe da Tropa de Proteção Pessoal (SS).

²² Criada em 1923 e refundada em 1925, tinha como objetivo ser a Tropa de Proteção de Adolf Hitler, respondendo somente a ele. Posteriormente, se torna a polícia interna do partido nazista. Para maiores informações, ver Robert Koehl (2015).

drástica expansão da influência nazista na sociedade. Estas e muitas outras novas agregações lhes proporcionaram um maior número de filiados e ajuda para o partido. Muitas pessoas foram convertidas pelos apelos emocionais e projetos apresentados por Hitler em seus comícios e reuniões para as massas.

Para Wagner Pereira (2014), a ideologia nazista se baseava na “contraposição entre *Volksgemeinschaft* (comunidade do povo) e aqueles considerados como ‘Outro’” (PEREIRA, 2014, p.13), que deveriam ser combatidos e excluídos da comunidade nacional através de uma ação violenta do regime. Segundo Evans (2014), o aspecto mais importante da ideologia nazista era a ênfase na solidariedade racial, o nacionalismo extremo e o culto de Hitler. Para Pereira (2014)

O nazismo tinha como um de seus princípios fundamentais a missão de ‘embelezar’ o mundo, que, em tempos antigos, havia sido resplandecente em beleza. Na ótica nazista, a miscigenação e a degeneração o teriam transformado em ruínas, e só com o retorno aos velhos ideais a sociedade poderia florescer novamente. Para isso, o regime nazista desenvolveu um imenso aparato propagandista, ideológico e repressivo tanto para doutrinar e enquadrar os membros da Comunidade do Povo quanto para discriminar aqueles que não se encaixavam ao modelo ideal de alemão concebido pela ideologia nazista. Principais vítimas, logo após a chegada de Adolf Hitler ao poder, em 30 de janeiro de 1933, foram os inimigos políticos, encerrados em campos de concentração para serem ‘reeducados’. Outras minorias, como os homossexuais ou os ‘antissociais’, embora indesejáveis e qualificadas como indignas de fazer parte da comunidade nacional, foram considerados reinseríveis na sociedade, desde que mudassem seus hábitos. Outros, ao contrário, foram estigmatizados como racionalmente inferiores, como os judeus, além dos ciganos e dos doentes mentais: a este devia ser proibido qualquer contato com os alemães, e foram gradualmente excluídos de todos os setores da sociedade (PEREIRA, 2014, p. 14).

Para Hannah Arendt (2012), a história do povo judaico é marcada por uma natureza de um povo sem governo, sem país e sem idioma, elementos que tornaram sua história política dependente de outras nações, tornando-os alvo desprotegido e fácil à mercê das determinações do governo em que se encontravam.

Em 1929 as corporações livres cultuavam cada vez mais a violência. Incentivadas pelo movimento nazista, não respeitavam as leis e, fazendo uso do poder conquistado ao longo dos anos, desviavam as responsabilidades por suas ações violentas para longe do partido. As ordens que incitavam a violência nunca eram dadas abertamente pela liderança nazista, seus apoiadores apenas precisavam de discursos

repletos de insinuações para partir para agressões, como foi o caso da Noite dos Cristais, que será tratada mais a frente.

Com a chegada da crise econômica mundial em 1929²³, o partido nazista conseguiu a chance que tanto esperava para chegar ao poder, pois apenas com uma grave crise nacional é que um partido extremista conseguiria apoiadores suficientes para sustentá-lo como uma sólida organização política. O desemprego destruiu o autorrespeito das pessoas. O desespero da população podia ser visto em cada esquina das cidades alemãs, levando-as à medidas extremas para sobreviver. No decorrer dos três anos seguintes a eclosão da crise, estima-se que aproximadamente seis milhões de alemães estavam desempregados e vivendo em péssimas condições (EVANS, 2014).

A crise de 1929 também acirrou os embates entre os partidos nacional-socialista e o partido comunista em torno das disputas pelo controle sobre a política alemã. Para Hitler, o idealismo, patriotismo e unidade nacional seriam os únicos capazes de promover a recuperação econômica do país. As medidas adotadas pelo governo de Weimar só aumentavam as insatisfações populares, o que fortalecia as propostas do nacional-socialismo.

Nos anos que se seguiram a crise, o governo tomou novas medidas econômicas e políticas para tentar controlar a instabilidade do país. Para isso é nomeado um novo chanceler, em 1931, conhecido como Heinrich Brüning, filiado ao partido de centro da Alemanha. Ao assumir o poder, Brüning planejava reformar a constituição, reduzindo o poder do *Reichstag*²⁴ e combinar os cargos de chanceler do Reich e de Ministro Presidente prussiano em sua própria pessoa, enfraquecendo, assim, o crescente poder do partido nazista. Tais propostas, todavia, não conseguem apoio político. Em 20 de junho de 1931, Brüning estabelece a chamada “moratória de Hoover”, que suspenderia o pagamento das recuperações estabelecido pelo Tratado de Versalhes e, assim, lhe possibilitaria aumentar impostos sem grandes represálias da população, uma vez que estas percebessem que este dinheiro seria usado apenas para tentar controlar a crise interna. Porém, ao convocar uma reunião no Reichstag para a aprovação de um orçamento rigidamente deflacionário, e ter seu pedido negado, Heinrich Brüning

²³ Conhecida como a Grande Depressão, a crise econômica de 1929 decorreu da quebra da Bolsa de Valores de Nova York nos Estados Unidos, então maior economia mundial e responsável por reerguer, através de investimentos e empréstimos, as economias arrasadas pela Primeira Guerra Mundial, principalmente a economia alemã. As ações de grandes empresas despencaram seu valor até serem negociadas ao preço de \$ 0,00, causando assim sua falência e os cortes nos investimentos estrangeiros.

²⁴ Reichstag era o parlamento alemão.

promove a dissolução do parlamento, causando uma atmosfera ainda mais hostil em todo o povo alemão.

No contexto de dissolução do Reichstag, o partido nazista surge com propostas e discursos propagandistas que agradam cada vez mais a população alemã. Oferecendo, segundo Evans (2014), uma nova oportunidade para aqueles cidadãos interessados em uma nova política que retomaria a era de prosperidade e glória do povo alemão.

Hitler e seu partido ofereceram uma vaga mas poderosa visão retórica de uma Alemanha unida e forte, um movimento que transcendia fronteiras sociais e superava conflitos sociais, uma comunidade racial de todos os alemães trabalhado juntos, um novo Reich que reconstruiria o poder econômico da Alemanha e restituiria a nação a seu lugar de direito no mundo (EVANS, 2014, p. 323).

Munindo-se de conhecimentos sobre suas plateias, o partido nacional-socialista investia em *slogans* e oradores que agradecem todos os tipos de interesses, sobrepondo-se assim aos demais partidos políticos da Alemanha, passando a conquista um leque muito variado de eleitores²⁵. Sua plataforma consistia basicamente em acabar com as crises através de uma criação de um Estado duro e autoritário, que já vinha dando amostras para a população através das ações das corporações livres.

De acordo com Boris Fausto (1998) a ascensão do nazismo pode ser compreendida pelas novas configurações trazidas pelos regimes que apaziguariam as características de longa duração da história alemã, entre elas: a derrota da Alemanha na Primeira Guerra mundial; as determinações do Tratado de Versalhes; e a implementação de um regime democrático parlamentarista,

Se o nacional-socialismo trouxe consigo configurações terrivelmente originais, sendo a nova modalidade de antissemitismo talvez a maior delas, se assentou também em outras de que a história alemã era portadora: o desejo de unidade, a valorização da violência, a crença no “homem forte”, o desprezo pela democracia. Estes fatores facilitaram, em grande medida, o Ascenso ao poder de um movimento nacionalista extremista, antidemocrático e antissemita, que constituiu uma religião social fortemente dominada pela fantasia (FAUSTO, 1998, p. 147).

À parte das crises e medidas instaladas na Alemanha em 1929, organiza-se um período de grandes manifestações populares. Em meio à escalada da violência política, da pobreza, miséria e a desordem, governo ficou ainda mais pressionado a tomar medidas repressivas para controlar o povo. Entre a polícia oficial da República de

²⁵ Para maiores informações sobre o crescimento sistemático do Partido nazista ver Richard Evans (2014).

Weimar ampliavam-se os adeptos do partido nazista, levando à perda de controle governamental sobre as manifestações populares que ocorriam no país, muitas delas incitadas pelo partido comunista e pelo partido nazista.

Com as eleições para presidente em 1932, e, por consequente, com a candidatura de Adolf Hitler, o partido nazista, embora tenha perdido as votações, conseguiu um número enorme de votos, obtendo assim 37% da aceitação popular (EVANS, 2014). Este fato demonstra a importância e o nível de aceitação em âmbito nacional do partido nacional-socialista e de como suas ideias estavam sendo recebidas por uma grande parte da população. No centro desse crescimento eleitoral encontrava-se o aparato propagandista, elaborado por Goebbels, que também seria fundamental para a aceitação do nacionalismo e totalitarismo, consolidados após a chegada do partido nazista ao poder, em 1933.

Com a renúncia de Brüning, em 30 de maio de 1932, e a nomeação de um novo chanceler, Franz Von Papen, instalou-se uma grande onda de repressões no país,

Papen e seus companheiros de ideologia, (...), viam-se como a criar um 'Estado Novo', acima dos partidos, de fato oposto ao princípio de um sistema multipartidário, com os poderes das assembleias eleitas ainda mais limitados do que haviam sido na visão mais modesta de Brüning. O tipo de Estado que eles imaginavam foi indicado pelo ministro do Interior de Papen, Wilhelm von Gay l, que havia criado um estado racista, autoritário e militar na área cedida à Alemanha pelo Tratado de Brest-Litovsk em 1918²⁶. Entre as propostas de Gay l estavam a restrição do direito de voto a uma minoria e a drástica redução dos poderes parlamentares. A tarefa de que Papen incumbiu-se era voltar atrás na história, não apenas quanto à democracia de Weimar, mas a tudo que havia acontecido na política européia desde a Revolução Francesa, e recriar a base hierárquica da sociedade no lugar do conflito de classes moderno. (...). Enquanto isso, de uma forma mais prática e imediata, o governo de Papen começou a estender a repressão à imprensa radical imposta por seu predecessor também aos jornais democráticos, proibindo publicações populares da esquerda liberal como o jornal diário social-democrata duas vezes em poucas semanas, proscurendo jornais populares da esquerda liberal como o [Jornal Popular de Berlim] em duas ocasiões distintas, e convencendo os comentaristas liberais de que a liberdade de imprensa havia sido finalmente abolida (EVANS, 2014, p.352).

Ao lado das medidas restritivas adotadas por Von Papen, que também buscava o apoio dos nazistas, foram implementados pontos específicos da plataforma nacional-socialista, como a legalização das corporações livres e as eleições para o Reichstag no

²⁶ Tratado de Brest-Litovsk assinado em 1918 entre o governo bolchevique russo e os principais países do grupo dos aliados na Primeira Guerra Mundial que reconhecia a saída do Império Russo da Guerra.

meio do ano de 1932. Com a legalização das tropas, a violência no país cresceu ainda mais, fragilizando o próprio chanceler, uma vez que as corporações respondiam somente ao partido nazista. Além disso, as votações para o *Reichstag* comprovaram a força que o partido estava conquistando, pois alcançou a maioria das cadeiras no parlamento, materializando a política de sua liderança, Adolf Hitler.

No mesmo ano de 1932, devido aos intensos protestos contra as suas medidas, Von Papen renuncia ao seu cargo e o general Kurt Von Schleicher o sucede. No início de 1933, a crise econômica mundial finalmente começa a se abrandar e Schleicher estabelece medidas internas que ajudariam a diminuir os altos índices de desemprego e recuperar gradativamente a economia. Com propostas consideradas muito próximas à plataforma dos comunistas para a diminuição da pobreza alemã, Schleicher sofre duras críticas pelos partidos políticos,

Os rumores de que Schleicher, em colaboração com o chefe do comando do Exército, general Kurt von Hammerstein, estava preparando um contragolpe, deram um tom de urgência à maquinação. Ao que parecia, Schleicher tentava estabelecer um Estado corporativo autoritário, eliminar o Reichstag por decreto presidencial, colocar o Exército no controle e suprimir os nazistas por completo, bem como os comunistas (EVANS, 2014, p.368).

Para Schleicher, o único modo de conseguir controlar as crises que assolavam o país seria através de medidas inconstitucionais. Ao ter seu pedido negado pelo presidente para adotá-las, Schleicher renuncia à chancelaria alemã. No círculo do parlamento alemão, devido ao fortalecimento e expansão dos apoiadores das ideias nazistas, o nome de Hitler vinha sendo cogitado para a chancelaria com um apoio dos principais partidos. Com a renúncia de Schleicher, surgiu o momento perfeito para esta designação e, enfim, em 30 de janeiro de 1933, Adolf Hitler consegue sua tão almejada nomeação para chanceler alemão, com um forte apoio político, levando assim o partido nazista ao poder.

1.2 A construção do governo Nazista: Um regime totalitário e as leis antijudaicas.

A nomeação de Adolf Hitler a chanceler alemão promoveu uma grande onda de aceitação e festa em todo o país. Foram promovidas marchas, lideradas pelas Tropas de Assalto, como forma de boas vindas ao novo regime que estava se instaurando no território. Através destes movimentos em massa, já se podia notar a grande influência

deste partido sobre os cidadãos alemães e como havia uma vasta aceitação de suas ideias. Em 1º de fevereiro de 1933,

a imprensa comunista já registrava uma ‘onda de ordens de proibição no Reich’, e uma ‘tempestade sobre a Alemanha’, na qual ‘bandos do terror nazista’ estavam assassinando trabalhadores e destruindo prédios dos sindicatos e escritórios do Partido Comunista (EVANS, 2014, p. 386)

Boris Fausto (1998) retoma a discussão de Norbert Elias em seu livro *The Germans* em que defende que o partido nacional-socialista só conseguiu chegar ao cargo de chanceler por um apelo violento das massas e pela capacidade de mobilizá-las em uma situação de crise econômica e social,

Apresentando-se como um homem do povo e um simples cabo do Exército, Hitler construiu eficientemente sua imagem simbólica de representante da “raça alemã”, oferecendo um mundo de glória e dominação para todos os setores da sociedade dispostos a segui-lo (FAUSTO, 1998, p.148).

As propostas defendidas pelos nazistas, em 1933, consistiam basicamente em: i) restaurar o recrutamento do exército alemão; ii) destruir o marxismo e o bolchevismo; iii) combater o Tratado de Versalhes e, iv) criar medidas que resolvessem as questões do povo judeu. Os partidos políticos alemães foram refreados e sofreram interferência direta das tropas SA e SS em suas reuniões e os jornais que as divulgassem eram rigidamente censurados e punidos, demonstrando assim o grau de impunidade dos nazistas (EVANS, 2014).

De acordo com Hannah Arendt (2012), os nazistas estavam gradativamente transformando o território do Reich em um Estado totalitário, baseado em estruturas que asseguravam os interesses do partido através de uma organizada articulação para romper com ideias advindas de governos anteriores e garantir o apoio das massas aos seus interesses de unificação e superioridade da raça ariana, por meio de intensas propagandas que divulgavam os *pogroms*²⁷. Para a autora, a caracterização de um Estado totalitário se firma “menos da falta de estrutura de uma sociedade de massa do que das

²⁷ Pogrom é uma palavra russa que significa "causar estragos, destruir violentamente". Historicamente, o termo refere-se aos violentos ataques físicos da população em geral contra os judeus, tanto no império russo como em outros países. Acredita-se que o primeiro incidente deste tipo a ser rotulado pogrom foi um tumulto antissemita ocorrido na cidade de Odessa em 1821. Durante o período do nazismo na Alemanha e no leste europeu, assim como havia acontecido na Rússia Czarista, os pretextos para os pogroms eram ressentimentos econômicos, sociais, e políticos contra os judeus, reforçando o já tradicional antissemitismo religioso

condições específicas de uma massa atomizada e individualizada” (ARENDDT, 2012, p. 447), pois, os movimentos totalitários são organizações maciças de indivíduos atomizados e individualizados que apoiam ou se omitem perante as decisões governamentais, não causando nenhum tipo de resistência. Ainda segundo a autora, os nazistas abusavam dos direitos democráticos para suprimir qualquer tipo de liberdade existente em seu território e para manipular a população a seu favor.

Para que o partido nazista conseguisse cumprir com suas metas, era necessário controlar o exército, que respondia apenas às ordens do presidente. Então, em março de 1933, é criado por Hitler o Conselho de Defesa do Reich, instituição política que efetivamente driblou a liderança do Exército e colocou a política militar em suas mãos, que o regia, e de um pequeno grupo de ministros importantes. Com o controle do exército nas mãos do partido, instaura-se na Alemanha um período de grande hostilidade e repressão aos comunistas e aos judeus. Agora que os Nazistas estavam no poder, as tropas da SA e SS estavam agindo às claras, disseminando ainda mais a violência no país. Foram criadas prisões clandestinas para abrigar os opositores ao regime, que se transformariam em campos de concentração e trabalho legalizados pelo Estado, para onde posteriormente seriam levados todos os inimigos do Reich, mas principalmente, o povo judaico, que passaria a ser o principal alvo de perseguição do governo nazista, conduzindo a nação a níveis de repressão que se desdobraram na chamada “solução final” para extirpar o povo judaico dos territórios do Terceiro Reich.

Em 27 de fevereiro de 1933, como uma forma de protesto diante da nomeação do partido nazista à chancelaria alemã, o *Reichstag* era incendiado por Marinus van der Lubbe. Após investigação comandada pelos nazistas, foi intensamente divulgada a informação de que, apesar de ter agido sozinho, Marinus possuía ligações com o partido comunista. Hermann Göring, um dos principais líderes do partido nazista, acusava os comunistas de estarem

planejando não só a destruição de prédios públicos, mas também o ‘envenenamento das cantinas públicas’ e o sequestro de esposas e filhos de ministros do governo. (...) os comunistas estavam armazenando explosivos a fim de levar a cabo uma campanha de sabotagem contra usinas elétricas, ferrovias, ‘bem como todas as demais coisas importantes para a sustentação da vida’ (EVANS, 2014, p.407).

O ministro do Interior do Reich, Wilhelm Frick, em uma tentativa de ter maior controle sobre os estados alemães, e de conter a ameaça comunista no território,

consegue a aprovação de um decreto, de sua autoria, que restringiu a liberdade do povo alemão e

suspendeu várias seções da Constituição de Weimar, em especial as que regiam a liberdade de expressão, liberdade de imprensa e liberdade de reunião e associação. Permitiu à polícia deter pessoas em custódia preventiva por tempo indefinido e sem mandado judicial, em contraste com as leis e decretos anteriores, que fixavam limites de tempo depois do qual ocorreria intervenção judicial. A maioria das providências haviam sido consideradas em várias ocasiões antes dessa e tinham um elevado grau de apoio no alto escalão do serviço público. Mas iam muito mais longe do que qualquer medida anterior. Ao apresentar o decreto ao gabinete às 11 da manhã de 28 de fevereiro, Hitler recordou aos colegas conservadores que, desde o início, a coalizão pretendia destruir os comunistas (EVANS, 2014, p. 406).

Rapidamente foi espalhado em todo o território a ameaça bolchevique alemã, garantindo os direitos aos nazistas a implementação de diversos tipos de controle, julgados necessários para controlá-la. Neste contexto, uma intensa repressão foi desencadeada sobre o partido comunista. Seus membros passaram a ser perseguidos e tratados como criminosos. Alguns foram assassinados e a grande maioria detida em centros de tortura e prisões improvisadas.

Em 23 de março de 1933, na primeira reunião do novo parlamento, eleito já durante a chancelaria de Hitler, foi apresentada ao Reichstag uma lei denominada como “Lei Plenipotenciária²⁸”, proposta pelo próprio chanceler, e porta de entrada para a ditadura que se instalaria no país uma vez que, com a morte do presidente, em 1934, Hitler, através de um golpe, passou a ocupar os dois cargos-chefe do país.

Gradativamente o novo regime tomava conta de toda a liberdade que o território possuía. Os sindicatos e seus jornais, assim como ocorreu ao partido comunista, passaram a ser controlados e reprimidos. O partido socialdemocrata foi dissolvido, em julho de 1933, na conhecida “Semana Sangrenta de Köpenick”²⁹. Os nazistas visavam a dissolução de todos os partidos políticos do país com o intuito de instaurar um governo

²⁸ A “Lei Plenipotenciária” concedeu ao chanceler direitos de introduzir quaisquer medidas e leis, que se afastassem da constituição, sem uma aprovação prévia do parlamento ou do próprio Kaiser. Apesar de ser um decreto que afastaria o *Reichstag* das decisões sobre as medidas que seriam tomadas em todo o território, esta lei deveria ser aprovada pelo parlamento e ser renovada a cada quatro anos. Por temer as consequências se não aprovasse, ou por concordar com os ideais do regime nazista, o parlamento alemão aprova este decreto, dando assim controle legal quase absoluto ao partido nazista (EVANS, 2014).

²⁹ A semana em que o partido socialdemocrata foi dissolvido e seus membros foram duramente perseguidos, espancados, torturados e muitos deles mortos. Esta semana ficou conhecida como a “Semana Sangrenta de Köpenick”. Para maiores informações sobre este processo ver Richard Evans (2014).

unipartidarista, característica que, segundo Hannah Arendt (2012), identifica o regime como um governo totalitário.

Todas as medidas que se seguiram após a nomeação do partido nazista à chancelaria eram de cunho nacionalista, propunham medidas que pudessem promover a recuperação alemã, defendiam a teoria da pureza racial ariana, a destruição de políticas marxistas e bolcheviques e a eliminação dos povos que não pertenciam às chamadas comunidades do povo. De acordo com Pereira (2014),

A experiência política do nazismo na Alemanha representou a face mais nefasta do fenômeno identitário ao conceber – com bases étnica e raciais – um padrão ideal e fechado de povo alemão, que não permitia a inclusão ou a simples (co)existência daqueles indivíduos considerados diferentes e fora dos padrões raciais nazistas no seio da sociedade alemã do Terceiro Reich (1933-1945) (PEREIRA, 2014, p. 13).

Para implementar estas políticas sem qualquer tipo de oposição sistemática por parte da sociedade alemã, os nazistas utilizavam como ferramenta as propagandas políticas. Segundo Herf (2014), a máquina propagandística do nazismo adulterava e distorcia acontecimentos para convencer as massas de que as decisões que tomavam eram as únicas suficientemente capazes de impedir o avanço de organismos que visavam o controle e a destruição da raça ariana.

Nesse ponto, cruzam-se as interpretações de Hannah Arendt (2012) e de Wagner Pereira (2014), ao definirem o projeto nazista como totalitário por sua proposta de formação de uma sociedade organizada em torno de um corpo único e individual, sem espaço para qualquer tipo de diferença ou divergência. Segundo Pereira (2014),

A imagem que mais bem representa essa ideologia é a figura do organismo humano, na qual o líder é a cabeça que comanda o corpo, representado pelas massas. Nesse imaginário, os que não se integravam completamente no coletivo ideal eram considerados como obstáculos ao desenvolvimento saudável do corpo nacional, colocando em risco a sua sobrevivência. Além das delimitações jurídicas, foram projetados mecanismos de exclusão, injetados na psicologia de grandes massas que, perante as vítimas, assumiam uma violência persecutória muito mais incisiva e interiorizada, e identificada com um imperativo não político, mas ético (PEREIRA, 2014, p. 14-15).

Em 7 de abril de 1933, o partido nazista cria a lei que determinava a demissão de funcionários estatais julgados pelo governo como “não confiáveis”. Devido ao controle que o Estado possuía nas instituições governamentais, esta lei visava afastar dos cargos públicos opositores ao regime e, principalmente, judeus ou quem possuísse

relações diretas com eles, consolidando o início da segregação judaica no país e intensificando a divulgação da marginalização do povo judeu a um regime antissemita, sob alegação da necessidade de um favorecimento do povo ariano devido a sua superioridade racial em preterimento dos judeus.

Nos primeiros meses de 1933, segundo Evans(b)(2014), além das agremiações políticas, os nazistas tinham a intenção de purificar toda a raça alemã de elementos indesejáveis, entre eles: ciganos, homossexuais, comunistas e, em especial, extirpar toda a raça judaica residente nos território ariano. Os judeus alemães se tornaram um dos focos principais do partido nazista, a comunidade judaica foi duramente perseguida, violentada e marginalizada pelo governo. A lei de 7 de abril iniciou no território alemão duras campanhas contra este povo, que frequentava as universidades, gerando assim não apenas perseguições e exclusões de funcionários, mas também de alunos judeus. Obras de autores judeus foram proibidas e destruídas.

Espalharam-se pela Alemanha diversas campanhas antissemitas que culpavam os judeus por problemas infligidos a população ariana, reforçando que este povo fora o principal culpado pela perda da Primeira Guerra Mundial e pelas consequências acarretadas pela assinatura do Tratado de Versalhes, bem como recaia sobre eles as acusações de, segundo Herf (2014), usarem os sindicatos para por em prática um sinistro plano mundial para destruir a base econômica das nações independentes. Também foi amplamente divulgada a acusação de que o marxismo era o despotismo da “economia judaica mundial”, e que a imprensa era controlada por eles, usando-a para manipular a opinião pública, levando a necessidade de controle estatal sobre os meios de comunicação. Aos judeus também era imputada a responsabilidade pela disseminação da Sífilis - uma doença oriunda da “judaização da moral e da banalização do instinto de acasalamento” -, do “pecado contra o sangue e a raça”, da sedução das jovens alemãs para destruir a raça, de controle sobre as indústrias de guerra e de terem obtido elevados lucros, à custa da Alemanha, fazendo-a perder a guerra, o que levou à inflação do pós- guerra e, conseqüentemente, à grande depressão. Muitas vezes eram utilizadas imagens e charges para chamar mais a atenção da população para estas propagandas, como a reproduzida a seguir.

Imagem 1 - “Ele é culpado pela guerra!”



Fonte:<http://mautexjrhistory.blogspot.com.br/2014/04/propaganda-nazista.html>

Em 1933, fora criada a Gestapo³⁰, órgão responsável pela caça e captura de infratores políticos e cidadãos considerados inimigos do Reich. Esta organização, segundo Evans(b)(2014), era voltada para um serviço de espionagem encarregado de identificar planos que afetassem direta ou indiretamente os projetos do governo nazista e investigar denúncias de organizações opositoras ao regime. Posteriormente, passou a ser responsabilidade deste órgão identificar os cidadãos judeus residentes no país.

Segundo Hannah Arendt (2012), a Alemanha nazista estabeleceu um governo baseado em uma campanha de terror contra pessoas cujas características comuns eram aleatórias e independentes da conduta individual específica do povo ariano, pois pregavam a pureza racial no território ocupado pelo Reich. Segundo a autora, o território ariano passou a ser governado por uma ditadura moderna, que se difere centralmente das tiranias do passado pelo uso do medo e do terror para controlar a população. De acordo com a autora, “está no uso de terror não como meio de extermínio e amedrontamento dos oponentes, mas como instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes” (ARENDR, 2012, pág., 29).

³⁰ Para mais informações sobre a Gestapo ver Richard Evans (b)(2014).

De acordo com Jeffrey Herf (2014), entre 1933 e 1939, a propaganda nazista disseminava um intenso ódio aos judeus, com conteúdos que visavam propagar teorias manipuladas pelo próprio governo, acerca de um perigo encabeçado por um grupo, composto pela união dos povos judaicos, intitulado como judaísmo internacional, que segundo os nazistas, visava à dominação mundial de todos os povos submetendo-os aos ideais judaicos e a um possível extermínio da raça ariana. Segundo as pesquisas de Herf (2014),

Ente 1933 e 1939 por meio de seu acordo de transferência (Haavarah) com algumas organizações judaicas, o regime nazista encorajou e permitiu o movimento de 60 mil judeus alemães e de cerca de 100 mil marcos da Alemanha para a Palestina. Hitler justificava qualquer aumento na perseguição aos judeus como uma resposta ao que ele considerava um ato prévio de agressão por parte do judaísmo internacional (HERF, 2014, pág 42).

Aos poucos o partido nazista fora retirando os judeus da vida social, política, econômica e cultural. O regime se empenhava em criar leis que destituíssem judeus de seus cargos e limitassem sua atuação na sociedade perante qualquer função, retirando seus direitos como cidadãos e, posteriormente, como ser humano. Para garantir o apoio da população ariana às ideias e práticas implementadas e para justificar as medidas tomadas pelo governo nazista, Joseph Goebbels, então nomeado ministro da propaganda do Reich, iniciou uma onda de propagandas que buscava fundamentar as normas governamentais contra os judeus.

De acordo com Hannah Arendt (2012), a hostilidade aos judeus remete aos tempos antigos. O antissemitismo moderno adotado pelos nazistas, assim, nada mais seria do que uma versão secularizada de populares superstições medievais que pregavam a ideia de uma secreta sociedade judaica que dominou ou procurou dominar o mundo desde a Antiguidade. O fato do povo judeu não possuir um território nacional próprio e ser obrigado a se submeter às leis e proteção de outra nacionalidade, com origens e crenças diferentes das suas, levam o povo hebreu a uma vulnerabilidade exorbitante perante a população de seu território residente. De acordo com o levantamento feito por Hannah Arendt (2012), no começo da implementação da legislação antissemita, os judeus não só naturalizaram os atos como também acreditaram que poderiam fortalecer a identidade da comunidade judaica em torno destas praticas antissemitas. Segundo a autora,

Em parte alguma e em tempo algum depois da destruição do Templo de Jerusalém (no ano 70) os judeus possuíram território próprio e Estado próprio; sua existência física sempre dependeu da proteção de autoridades não judaicas, embora se lhes concedessem privilégios, em várias regiões, alguns meios de autodefesa, (...). Isto não significa que os judeus nunca tiveram força, mas a verdade é que, em qualquer disputa violenta, não importa por quais motivos, os judeus eram não apenas vulneráveis como indefesos, Assim, não admira que (...), todas as múltiplas explosões da violência lhes parecessem meramente normais (ARENDDT, 2012, p. 19 e 20).

Para muitos pesquisadores, o antissemitismo difundido pelos nazistas fora apenas um mecanismo de se conquistar o apoio da população ariana, que já vinha desde o fim da Primeira Guerra Mundial os culpando pela perda e pelas consequências impostas ao povo alemão. Para Hannah Arendt (2012) o antissemitismo moderno crescia enquanto o nacionalismo tradicional declinava, num contexto de colapso no equilíbrio do poder do Estado-Nação, não podendo ser justificado por uma única razão ou causa, mas sim por um conjunto de fatores.

Para Wagner Pereira (2014) as causa de difusão do fenômeno antissemita deviam-se a um

obscuro senso de catástrofe da civilização, acompanhado pela constatação do declínio da Europa e de sua hegemonia, bem como a ressonância com a qual se difundiu o mito da Revolução Russa de 1917, associada ao papel central que nela desempenharam os judeus. O estereótipo do ‘judeu-bolchevismo’ constituiu um slogan de fácil efeito e um poderoso fator multiplicador (PEREIRA, 2014, p.20).

Segundo Hannah Arendt (2012) e Jeffrey Herf (2014) o povo judaico era hostilizado pela população ariana desde antes da perda da Primeira Guerra Mundial por ser considerado culpado de Deicídio³¹ e de traição, pois sua imagem era comparada a de Judas; os textos sagrados eram julgados como suspeitos e havia a dificuldade por parte da população não judaica de se aceitar o novo testamento; usura; assassinatos ritualísticos; pela sua libertinagem; e pela Peste Negra. Segundo Pereira (2014), o antissemitismo moderno se baseia nas teorias raciais do século XIX, porém, com o diferencial de incitação a violência, que futuramente viria a assumir no governo nazista um caráter genocida.

o antissemitismo moderno, essencialmente político, fundamentava-se nas teorias racistas que circulavam entre 1861 e 1895, responsáveis por transformar o povo judeu “mercador do mal”, não somente em

³¹ Deicídio – responsabilidade pela morte de Jesus Cristo

uma criatura política, mas perene ameaça à nova ordem que se pretendia criar, além de ser apontado como bode expiatório de todas as desgraças e dificuldades da Alemanha (PEREIRA, 2014, p.18).

Para Hannah Arendt (2012), o regime nazista caminhava para a consolidação de um Estado totalitário que detinha o controle absoluto sobre os meios de comunicação, passando a substituir a propaganda voltada para a doutrinação do povo pelo emprego da violência, não mais para assustar a população, mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias. Como o regime buscava implementar uma nação totalitária, necessitava de mecanismos que tornassem suas propagandas adeptas e plausíveis para o público. Por isso, divulgam falsas teorias de conspiração judaicas para a conquista do povo ariano, entre elas, a divulgação do Protocolo dos Sábios de Sião e a ideia de um judaísmo internacional que controlava e manipulava os principais líderes mundiais contra o povo ariano. O documento conhecido como os Protocolos dos Sábios de Sião, foi um dos mecanismos mais conhecidos pelos pesquisadores do tema para propagar uma ideia de conspiração semita no qual era divulgada uma suposta ameaça judaica que visava a conquista do mundo. Segundo as alegações nazistas, este documento era a prova de que os judeus teciam formas de eliminar a raça ariana, portanto, precisavam ser exterminados, antes que conseguissem alcançar seus objetivos. De acordo com Pereira (2014), “esse texto contribuiu para difundir a ideia de um complô, obra de um poder oculto e invencível, que exatamente por isso devia ser combatido com a máxima violência e eficácia” (PEREIRA, 2014, p.20).

Os nazistas pregavam a noção de que os judeus não tinham fidelidade aos Estados Nacionais e, para Herf (2014), “O antissemitismo radical sustentava-se na crença de que os judeus eram (...) um grupo unido em escala global por laços raciais que transcendiam qualquer fidelidade a estados Nacionais” (HERF, 2014, p.47). De acordo com esta perspectiva, os nazistas tratavam esta entidade como poderosa e autônoma, que respondia como um grupo denominado judaísmo internacional, cujo foco era dominar e controlar cúmplices passivos que serviam a seus interesses malignos.

As propagandas que difundiam a ideia de uma dominação da comunidade judaica sobre os principais líderes mundiais da época, o presidente dos Estados Unidos da América Franklin Roosevelt, o ditador russo Josef Stalin e o Primeiro Ministro inglês Winston Churchill, tinham como objetivo conquistar todos os territórios mundiais e aniquilar em especial toda a população ariana, através da deflagração e uma

nova guerra mundial. Conforme as imagens reproduzidas abaixo, pode-se observar na primeira o judeu como manipulador das principais decisões das grandes potências mundiais e na segunda a idéia de que os judeus fomentavam a proposta da deflagração de uma guerra mundial para alcançar seus objetivos.

Imagem 2 - "Por trás das potências inimigas: o judeu"



Fonte: <http://mautexjrhistory.blogspot.com.br/2014/04/propaganda-nazista.html>

Imagem 3 – O artigo de primeira página abaixo, intitulado "Quem é o inimigo?"



Fonte: <http://mautexjrhistory.blogspot.com.br/2014/04/propaganda-nazista.html>

Segundo Herf (2014), desde antes de 1939, podia se observar, nos discursos e nas notícias divulgadas pelos jornais controlados pelos nazistas e sob a ordem do

próprio Chanceler, o ódio de Hitler aos judeus e seus desejos de excluí-los da sociedade, privando-os de todos os seus direitos, e, conseqüentemente, a difusão de ideias que asseguravam o uso da força para expulsá-los da Alemanha. Segundo as propagandas levantadas pelo autor, Hitler pregava que ele e o povo alemão estavam,

meramente respondendo a investidas, ameaças e injustiças de outrem, essa propaganda expressava uma indignação inocente e hipócrita, invertendo as relações de poder entre a Alemanha e os judeus: a Alemanha era a vítima inocente, enquanto os judeus eram todopoderosos. Uma virada significativa ocorreu em 30 de janeiro de 1939, quando Hitler descreveu a guerra que ele preparava como a mais recente de uma longa série de agressões perpetradas pela comunidade judaica internacional contra a Alemanha (HERF, 2014,p.44).

O trabalho de Alon Confino (2016) busca entender e analisar como essas propagandas e discursos nazistas eram incorporados pela população alemã. Em seu livro, o autor analisa a reação da população à “Noite dos Cristais”, evento que fora considerado por muitos historiadores como um marco do antissemitismo na Alemanha.

De acordo a interpretação de Pereira (2014) sobre a pesquisa feita por C. F. Carneiro (2007), a política antissemita do Terceiro Reich passa por três etapas distintas. A primeira, entre os anos de 1933-1938, definia que os judeus seriam banidos da vida econômica, social e política por meio da aplicação de uma legislação antissemita, de *pogroms*, boicotes comerciais, prisões, espancamentos públicos etc, com o objetivo principal de reduzir os judeus alemães a uma minoria não reconhecida na Alemanha, retirando-lhes todas as condições econômicas, culturais e psicológicas de sobrevivência e expulsando-os do país como apátridas. Para alcançar os propósitos desta etapa, foram efetuados boicotes aos comerciantes judeus, queima pública de livros de autores não alemães, humilhação pública através, por exemplo, da determinação que todos os judeus deveriam carimbar em seu passaporte a letra “J”, tendo os homens que adicionar Israel ao seu nome e as mulheres Sarah, além da promulgação de leis antissemitas - conjunto de leis que viriam a ser conhecidas como as Leis de Nuremberg.

A segunda etapa, entre os anos de 1938 e 1941, foi marcada pelo recrudescimento do antissemitismo a partir da Noite dos Cristais, extermínio de homens e mulheres pelo trabalho forçado, práticas de um programa de eutanásia, massacres sistemáticos, proliferação de guetos e de campos de concentração. Os objetivos deste período remetem primeiramente a impedir que os judeus deixassem a Alemanha para, posteriormente, colocar em prática a ideologia eliminacionista do regime.

A terceira e última etapa ocorreu entre os anos de 1942 e 1945 com as instalações dos campos de extermínio, inaugurando nova fase da metódica eliminação dos judeus na Europa, acompanhada pelo avanço das tropas alemãs em direção ao leste Europeu. O objetivo desta fase era reagrupar os judeus em todos os lugares onde passassem a residir e, com a colaboração dos governos locais, enviá-los aos campos de extermínio.

Alon Confino (2016) defende que os nazistas se propuseram a destruir os judeus por serem possuidores de duas originais razões específicas: primeiro, consideravam as origens judaica maléfica e um perigo imediato para a Alemanha nazista, pois “segundo eles, os poderes judaicos se estendiam por séculos pelo mundo afora e só um desenraizamento radical curaria o mundo” (CONFINO, 2016, p. 27-28) e, segundo, os nazistas visavam construir uma civilização que não possuísse débito histórico e moral com os judeus. Segundo este autor, o que mais incomodava os nazistas, para além das questões raciais e de conspirações internacionais, era o fato de que os judeus detinham uma explicação para a identidade e império alemães.

No começo de 1935, Confino (2016) aponta que o governo nazista rompeu com as determinações do Tratado de Versalhes, reforçando a popularidade do regime e o sentimento nacionalista. A política interior alemã começava a se estabilizar de acordo com o desejo dos nazistas, substituindo os caóticos anos finais da República de Weimar.

De acordo com Evans (2014), até meados do ano de 1935, o partido nazista já havia disseminado em todo o território alemão uma política antissemita, favorecida pelo fato de que grande parte da população apenas buscava alguém para culpar pela situação econômica e política do país, aderindo, assim, às propagandas e as ideias antijudaicas. Os judeus passaram a perder seus empregos, foram proibidos de frequentar certos lugares públicos, eram hostilizados e agredidos física e verbalmente pelo próprio povo ariano que, instigados pelas campanhas nazistas, os obrigam a se marginalizar em todo o território do Reich.

Para legitimar esta exclusão, são criadas, em setembro 1935, as conhecidas Leis de Nuremberg. Segundo Alon Confino (2016) o partido nazista promulgou cerca de 637 leis raciais, dentre as quais Pereira (2014) julgava mais importantes, a Lei de Cidadania do Reich, que colocava os judeus como cidadãos de segunda classe e a Lei para a proteção do sangue alemão e honra alemã, que proibia o matrimônio entre judeus e não judeus. Este decreto, segundo Evans (2014), aplicava-se a pessoas com pelo menos três

dos quatro avós judeus e, naturalmente, todos que praticassem a religião judaica. Este conjunto de leis passa legitimar a segregação do povo judaico em todo o território alemão. Ser judeu passou a ser um crime em si, segundo Alon Confino (2016).

De acordo com Evans (b)(2014), seguiram-se às Leis de Nuremberg outras medidas que aceleraram a arianização da economia, como o banimento dos judeus de diversas profissões, a remoção de concessões tributárias para judeus com filhos, forçando o registro de bens judeus e a retirada dos judeus da economia alemã.

Historiadores do antissemitismo e das origens do Holocausto documentaram amplamente sua extensão e profundidade nas sociedades e culturas europeias e, sobretudo, alemã e austríaca. Com uma inspiração impar, explicaram as raízes da ‘era das perseguições’. Esse impressionante corpo acadêmico elucida o caminho para o ‘consenso’ antissemita, que a partir da metade dos anos de 1930 levou as leis de Nuremberg, à privação da cidadania, ao empobrecimento econômico e à prisão de judeus. George Mosse, o pioneiro historiador do fascismo e do racismo, afirmou categoricamente que o racismo dos estereótipos e contra os tipos corporais era o catalisador que empurrou o nacionalismo alemão do precipício, da discriminação ao extermínio em massa (HERF, 2014, p. 46).

No dia 7 de novembro de 1938, um judeu polonês de 17 anos chamado Herschel Grynszpan, foragido das políticas antissemitas no território do *Reich* e refugiado em Paris, buscou vingança contra o partido nazista e as condições que estava sendo obrigado a se submeter, ao atirar em Ernst Von Rath, um diplomata de carreira da embaixada alemã. Segundo Herf (2014), após este acontecimento, a agência alemã de notícias buscou dar grande visibilidade ao acontecimento. Com o intuito de usá-lo a favor dos interesses do regime, orientou os editores alemães a dar grande destaque para o evento, instruindo-os para que em seus comentários, fossem enfatizadas as idéias sobre uma conspiração judaica que sofreria uma represália nazista e traria as piores consequências, tanto para os judeus na Alemanha como para os judeus estrangeiros.

Em 8 de novembro, o partido ordena a liberação de *pogroms*, incentivando a população, mas sem comprometer os nazistas, a retaliar a comunidade judaica alemã pelo ato cometido por Herschel Grynszpan. Foram encorajadas ações que incluíam incêndios a sinagogas, destruição de propriedades judaicas e ataques contra indivíduos judeus. Em 9 de novembro, o dia em que os nazistas reuniram-se em Munique para celebrar o frustrado Putsch da Cervejaria, de novembro de 1923, Hitler recebe a notícia de que Von Rath morreu em decorrência de seus ferimentos. Segundo Herf (2014), ao invés de seguir o costume esperado, Hitler não discursou aos veteranos do partido.

Após cochichar algo com Goebbels, retira-se do recinto deixando a tarefa de contar aos presentes sobre a morte do diplomata ao Ministro da Propaganda, que proferiu um discurso “denunciando ‘o judaísmo internacional’. Sem dizê-lo explicitamente, deixava claro que o partido deveria organizar e conduzir ‘protestos’ contra os judeus por todo o país” (HERF, 2014, p.89). Os *pogroms* antijudaicos foram retratados como uma retaliação contra uma suposta conspiração internacional judaica e ocorreram por todo o país nos dias 9 a 10 de novembro de 1938.

Em decorrência deste episódio, Goebbels escreveu em seu diário que deu as diretrizes para que a polícia não se metesse nos protestos do povo e para que as lideranças do partido não deixassem transparecer que estavam por trás das manifestações.

Vou à recepção do partido na Velha Prefeitura. Grande tumulto. Explico o problema ao Führer. Ele decide: os protestos devem continuar. A polícia não deve intervir. Hoje, os judeus hão de sentir a fúria do povo. Isso é certo. Dou imediatamente as diretivas necessárias ao governo e ao partido. Então discurso brevemente nesse sentido às lideranças partidárias. Sou ovacionado. Todos correm para o telefone. Agora o povo agirá (HERF, 2014, p. 89).

Segundo Alon Confino (2016) os historiadores tem encarado o 9 de novembro de 1938, como “uma ruptura dramática nas políticas nazistas, uma torrente de violência louca que não se ajusta inteiramente nem a ideologia racial e discriminação legal dos anos de pré guerra nem ao extermínio burocrático, conduzido pelo Estado, durante a guerra”(CONFINO, 2016, p.16).

Nessa mesma noite, Segundo Evans (b) (2014), foi ordenada uma investida física contra os judeus da Alemanha, combinada com a detenção de todos os homens judeus que pudessem ser encontrados e seu encarceramento em campos de concentração. Este evento foi visto como a oportunidade ideal para intimidar o máximo possível os judeus para que deixassem a Alemanha por meio de uma explosão nacional aterrorizante de violência e destruição. Evans (b) (2014) defende que morte de von Rath também proporcionaria a justificativa para a propaganda sobre a expropriação final e total dos judeus da Alemanha e sua completa segregação do resto da economia, sociedade e cultura alemãs.

De acordo com o levantamento feito por Herf (2014), o resultado desta noite foi de grande prejuízo para a comunidade semita. Casas e comércios judaicos foram invadidos e roubados, inúmeras sinagogas foram queimadas e destruídas, cerca de 100

judeus foram mortos e outros tantos espancados, agredidos e humilhados em praça pública, milhares de Toras foram queimadas ou destruídas e aproximadamente 30 mil judeus homens foram presos e enviados ao campos de concentração, distribuídos em Dachau, Buchenwald e Sachsenhausen.

Apesar do incentivo dos nazistas, os atos de violência citados anteriormente foram cometidos pela própria população ariana, contra vizinhos e pessoas que já foram, de certa forma, próxima a eles. Não era um ato de violência voltado para um grupo desconhecido, mas sim a pessoas que muitas vezes eram seus conhecidos de longa data e que nunca lhes fizeram mal algum. Os que não participavam diretamente dos atos, simplesmente se omitiam. Poucos foram os cidadãos arianos que se atreveram ir contra às determinações do Reich, pois, apesar de serem assegurados pelas leis raciais, poderiam ser considerados traidores do regime por associação aos judeus e também terem seus direitos caçados. Segundo Alon Confino (2016),

há uma visão comum de perseguição e extermínio dos judeus como um processo frio, administrativo, industrial, exemplificado por Auschwitz. (...) Há uma tradição na historiografia do holocausto de deixar o elemento humano de fora. A abordagem funcionalista tende a tratar o holocausto como processos estatais impessoais, administrativos, estruturais, como se a história fosse feita por estruturas e não seres humanos (CONFINO, 2016, p.32).

Daí a interpretação de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal, sua incorporação pela sociedade como se fosse algo normal e altamente compreensível, uma vez que apenas se estaria cumprindo ordens. De acordo com Confino (2016) “a negação da emoção era um mecanismo para lidar com sentimentos de mal-estar moral, transgressão, culpa ou vergonha” (CONFINO, 2016, p.32).

Após a Noite dos Cristais, a situação do povo judaico piorou cada vez mais. O regime nazista passou a propagar a necessidade de se achar uma “solução final” para a questão judaica. Começaram a cogitar diversos planos pra resolver este “problema”, entre eles vale ressaltar o Plano Madagascar, elaborado em 1940 e parte de muitos outros que visavam a limpeza de raças no território ariano. Segundo Herf (2014), tinha como objetivo dominar a França e enviar um enorme grupo de judeus para a colônia francesa de Madagascar. Mas, para sua realização, era vital a utilização da marinha britânica. Assim, como a Grã-Bretanha ainda não havia sido derrotada, o plano fora abandonado. Para o autor, a discussão deste plano seria uma “mentira para a posteridade”, refutando assim a tese dos funcionalistas. Estes e muitos outros planos

foram cogitados, porém, todos acabariam culminando no surgimento de campos de extermínio e das câmaras de gás.

Além da aniquilação dos judeus, outro ponto importante do projeto nazista era a conquista do chamado “espaço vital” como forma de promover a unificação de todos os territórios pertencentes à raça ariana. Esta unificação era justificada pela teoria de superioridade da raça e acabou por levar, em 1939, à invasão do território polonês. Após a invasão pelo Reich, são implementadas na Polônia as mesmas medidas para “libertar” a população ariana das influências do povo judaico. Evans (b) (2014) aponta que, diferentemente das medidas tomadas na Alemanha, os nazistas foram muito mais agressivos e intolerantes com o povo judaico polonês. Logo após a invasão, foram construídos diversos campos de concentração e fora negado o direito desta comunidade de sair do país. Os judeus foram obrigados a largar suas casas e passar a viver isolados e confinados nos guetos, que posteriormente foram desativados. Sua população foi enviada em massa para os campos de concentração, trabalho e futuramente extermínio.

Para Hannah Arendt (2012), o domínio totalitário visa à abolição da liberdade e até mesmo à eliminação de toda espontaneidade humana e não a simples restrição, por mais tirânica que seja, da liberdade. Fora exatamente isso que o partido nazista vinha pregando desde a sua ascensão ao poder alemão até meados de 1942, quando conseguiu estabelecer por completo um regime totalitário. De acordo com a autora, quanto mais visível o poder do totalitarismo, mais secretos são os seus verdadeiros objetivos. Esta interpretação pode ser confirmada através da criação dos campos de extermínio, que foram escondidos e camuflados aos olhos de toda a comunidade internacional e da grande maioria da população alemã.

1.3 A Memória do Holocausto

Com as ideias que fermentaram após a Noite dos Cristais, os nazistas intensificaram seus planos de se encontrar uma solução para aniquilar a população judaica residente nos territórios do Terceiro Reich. De acordo com Pereira (2014), os nazistas apresentavam as políticas antissemitas e a necessidade de uma solução final para a questão judaica como um ato defensivo, um movimento necessário para destruir os judeus, antes que estes destruíssem a Alemanha. Estas ideias eram passadas para a população através das propagandas controladas pelo regime, que buscavam ao mesmo tempo esconder e publicizar seus planos.

A tese de Herf (2014) é caracterizada como uma obra dos intencionalistas modificada. Isto é, se encaixa nas intenções ideológicas dos principais atores políticos na conjuntura histórica que critica o Holocausto como resultado inevitável das continuidades da história alemã europeia. Durante toda a sua obra, Herf defende, sustentado na documentação produzida pelos nazistas desde sua ascensão ao poder, que estes pregavam uma ideologia antissemita e, posteriormente, a necessidade de se encontrar uma solução que seria definitiva para o problema judaico. Nos documentos levantados por ele, em nenhum momento a questão dos campos de extermínio, ou dos planos que acarretaram na chamada solução final, foram explicitados para a população ariana. Porém, pode-se observar em discursos realizados pelos dirigentes dos partidos seus desejos de aniquilação dos judeus.

a longa tradição de antissemitismo elitista ou popular criou um clima de indiferença com o qual os assassinos podiam trabalhar, mas não inspirava por si só uma política de extermínio em massa. Pois foi apenas graças às circunstâncias históricas específicas da guerra que a corrente mais radical e paranóica do antissemitismo europeu e especialmente alemão, adotada por Hitler desde o início de suas atividades políticas, tornou-se a chave explicativa dada pela ditadura alemã para os eventos que ocorriam e, portanto, um fator causal na evolução do Holocausto. Hitler e seus companheiros já acreditavam há muito tempo que o antissemitismo oferecia a sustentação explanatória para a história mundial. Primeiro em 1939, então com maior força em 1941, e em ascendência até os últimos dias do regime nazista, ele e seus principais propagandistas argumentavam pela necessidade de se “exterminar” os judeus antes que eles exterminassem a Alemanha e os alemães (HERF, 2014, p. 36).

De acordo com Herf (2014) os pesquisadores Max Horkheimer e Theodor Adorno capturaram o aspecto nazista ao escreverem em 1944 que “o assassino cego sempre vê sua vítima como um algoz do qual ele precisa se proteger” (HORKHEIMER; ADORNO, apud HERF, 2014, p.45). Do começo ao fim, a narrativa paranoica da propaganda acompanhou e justificou a grandiosa guerra de agressão e as políticas genocidas do regime nazista.

Para Confino (2016) o Holocausto foi um acontecimento multifacetado, com múltiplas causas que não podem ser reduzidas a uma única explicação.

É inconcebível que um conjunto de ideias raciais, que estavam presentes, mas não eram dominantes antes de 1933, fosse, a partir desta data, recebido e internalizado com tanta rapidez pelos alemães, enquanto a marginalização de outras identidades importantes não era realizada com tanto êxito. (...) Nos assuntos humanos, mesmo as

transformações mais radicais são sustentadas por memórias, crenças e hábitos mentais anteriores (CONFINO, 2016, p. 19-21).

O autor defende a ideia de que uma raça não poderia ter sido escolhida pelos alemães e submetida a tais crimes em tão curto espaço de tempo, e sem direito ou chance de se defenderem, caso não houvesse a legitimidade e o apoio que estas políticas receberam da população ariana que, todavia, alardeava seus sentimentos cristãos e religiosos. Segundo Confino, os alemães imaginavam um mundo sem judeus, pleno de sentido, mas que não fora uma consequência da guerra, o que teria como consequência Auschwitz, já que “nenhum acontecimento histórico brota no ar, nenhum é exclusivo, porque isso implicaria não ter laços com o contexto, o passado e o presente”(CONFINO, 2016, pág., 23). Portanto, os campos de extermínio surpreendem porque foram planejados, idealizados e discutidos de uma forma banal e sem emoção. Como um ser humano pode se sentar e discutir a morte de milhares de outros seres humanos, como se não significassem nada, como se fossem meros bonecos que precisavam ser removidos do espaço?

De acordo com o levantamento feito por Boris Fausto (1998) acerca do posicionamento do pesquisador Norbert Elias em seu livro *The Germans*, a decisão de pôr em prática o plano de “solução final para o problema judeu”, é assinalado por Elias como impossibilitado de explicação mediante critérios que costumamos chamar de racionais ou realistas. Para Norbert Elias, não é possível afirmar a utilidade secundária de certos aspectos da decisão, que constituiu, em essência,

a realização de uma crença central e profundamente enraizada no movimento nacional-socialista desde o seu início. A crença de que a grandeza presente e futura da Alemanha e de toda a ‘raça ariana’ dependia da luta pela ‘pureza racial’; essa ‘pureza’, concebida em termos biológicos, impunha o afastamento e, no limite, a destruição dos grupos humanos ‘inferiores’, cujo epítome era representado pela ‘raça’ judaica (FAUSTO, 1998, p.. 142-143).

A historiadora Márcia Motta (2012) retoma os importantes debates historiográficos a respeito de diferentes posições de pesquisadores sobre o Holocausto, iluminando discussões importantes que visam afirmar a existência deste acontecimento e rechaçar a teoria revisionista, que o negava. Segundo a interpretação de Ernst Nolte (1985), apresentada no levantamento da autora, este período deixara marcas profundas na história alemã e era reiteradamente lembrada como uma história do passado que havia fincado raízes no presente. Para corroborar a interpretação de Nolte, Motta (2012) recorre a Jürgen Habermas (1989), que sustenta que o passado da Alemanha jamais

deveria ser esquecido e a singularidade do extermínio nazista não poderia ser ignorada por pesquisadores do tema. Além de Haberns (1989), o historiador alemão Hinnerk Bruhns (1990) também defende a necessidade de se relembrar as experiências de Auschwitz, pois a construção da identidade alemã no período pós-nazismo dependia da conservação da memória coletiva dos esforços em prol da democracia. Já o historiador Pierre Vidal-Naquet (1987) alegava a necessidade de estudos que combatessem a ideia revisionista de negar o Holocausto, pois, “o que eles produziam não era história, pois não era um relato histórico com pretensões de revisar algumas conclusões sobre o passado” (MOTTA, 2012, p.23).

Pereira (2014) ressalta que Herf (2014) traz em seu livro alguns documentos que poderiam sustentar a confirmação do Holocausto e combater as teorias revisionistas, sendo então necessária a análise das

gravações dos discursos de Heinrich Himmler, nos quais o oficial nazista fala abertamente sobre a matança de judeus como ‘uma página de glória em nossa história que nunca foi e nem será escrita’. Além disso, há enormes quantidades de fotografias e filmes – as tentativas nazistas de proibir o registro dos assassinatos em massa costumavam ser ignorados – e documentos que descrevem os trens a caminho da morte em Treblinka e Birkenau. Não bastasse isso tudo, temos o testemunho voluntário de uma série de criminosos, até de homens como Stangl, o comandante de Treblinka, e Adolf Eichmann, responsável pela questão judaica no escritório do Serviço de Segurança em Berlim. Por fim, não podemos ignorar os relatos das vítimas sobreviventes do Holocausto e dos campos de extermínio em si (PEREIRA, 2014, p.30).

Ainda de acordo com Motta (2012), as discussões em torno dos revisionistas iluminavam também os debates sobre as fontes utilizadas e a serem utilizadas para compreender a experiência nazista. Segundo a autora, não havia prova documental que poderia afirmar – sem nenhuma dúvida- que a solução final teria sido o resultado de uma política do partido nacional socialista alemão, ordenada por Hitler e aceita pelos centros de poder. Assim como Alon Confino (2016) que usa relatos de testemunhas e sobreviventes em seu livro para tentar uma maior aproximação emocional ao período, Motta (2012) demonstra também a importância do uso dos testemunhos dos sobreviventes dos campos de concentração, que se silenciaram ao longo de décadas, receosos de que seus testemunhos parecessem inverossímeis. O jogo das memórias perseguia os que buscavam compreender o passado para lhe conferir algum sentido diante da profusão de imagens, restos e esqueletos que vinham à luz onde menos se esperava.

Para Confino (2016) não era o antigo ódio aos judeus que justificava o Holocausto, mas sim uma reinterpretação do passado das relações judaicas, alemãs e cristãs para que se ajustassem à sua visão de criar um novo mundo. Para o autor, são sempre as pessoas no presente que dão sentido, de acordo com suas interpretações, ao passado, pois o passado em si nunca pode dar sentido a um futuro que ainda não surgiu, cabendo assim ao presente justificar as ações do passado com base em suas opiniões e pesquisas sobre o tema. Assim,

o Holocausto foi antes um resultado que um objetivo do nazismo, brotando das circunstâncias específicas da guerra. Outros integram o Holocausto numa história de genocídios totalitários cometidos por Hitler e Stalin na Europa oriental, sugerindo que o Holocausto foi um resultado das políticas conectadas dos dois ditadores, um instigando o outro a cometer crimes cada vez piores (CONFINO, 2016, p.25).

A interpretação de Götz Aly (1999), retomada por Pereira (2014), ressalta que o Holocausto precisa ser visto no contexto dos planos nazistas para o continente como um todo, o que envolve transferências populacionais em bloco, reassentamentos forçados – o que chamaríamos hoje de “limpeza étnica” – e a remoção indiscriminada de grupos tidos como destoantes de “biotopia”. Segundo Pereira (2014), o ditador tinha cumprido seu aprendizado e, depois que o antissemitismo fora cinicamente adicionado a seu credo, estava pronto para atacar. Pouca diferença faz, é claro, se o antissemitismo de Hitler nasceu de uma aversão pessoal, de erros percebidos ou de seu oportunismo político, mas esta última parece ser a opção correta.

Boris Fausto (1998) ressalta duas indagações importantes “Em que medida o regime nazista contou com a aprovação do povo alemão? Em que medida constituiu um fenômeno singular, produto de uma história e de uma conjuntura específicas?” (FAUSTO, 1998, p.149). Para responder estas questões utilizo o próprio levantamento feito por ele nos escritos de Norbert Elias.

No que diz respeito à primeira, Elias não fica encerrado no dilema responsabilidade coletiva ou absolvição do povo alemão, optando por uma análise mais ampla. Não nega que muitos alemães recusaram o nazismo e, esquecendo os militantes de esquerda liquidados em grande número nos campos de concentração, lembra o fracassado atentado contra a vida de Hitler, praticado por oficiais de alta patente, nos últimos anos da guerra.

Porém, a ênfase não é colocada na resistência e sim na aceitação ou no entusiasmo pelo nacional-socialismo, ponto de vista coerente com toda a sua análise. No fundo, diz Elias, nenhuma oposição ou revolta era possível, tanto pela coação estatal quanto porque a consciência, o autocontrole da grande massa permaneceu, em grande medida, dependente do Estado, quaisquer que fossem seus representantes. As

técnicas intensivas de educação e de propaganda, postas em prática pelos nazistas no sentido de garantir a lealdade absoluta da população, serviram apenas para reforçar as características de uma estrutura de personalidade que criou nos indivíduos uma disposição a se submeter lealmente às exigências do chefe do Estado, cuja imagem foi internalizada pelo povo como parte de sua consciência (FAUSTO, 1998, p.149).

De acordo com Pereira (2014), o clima de paranoia, implícito na ideologia do Terceiro Reich, foi veiculado de forma massiva por meio dos cartazes de propaganda, afixados nas paredes, que expunham a sociedade alemã aos diversos elementos de uma visão ilusória de mundo nazista, em que Hitler legitimou a guerra e o subsequente genocídio, inclusive de seu próprio povo, como ações necessárias para destruir um supostamente onipotente inimigo judeu.

Hitler refutava a ideia de criação de um estado judaico na Palestina, pois defendia não só eliminar os judeus dos territórios arianos, mas aniquilar de uma vez por todas a ameaça de um judaísmo internacional, que rondava os habitantes do Reich.

(...) a oposição nazista a um Estado judaico estava enraizada na convicção ideológica central de que tal Estado na Palestina iria se tornar uma base, ou mesmo a própria sede, dos esforços do 'judaísmo internacional' para dominar o mundo (HERF, 2014, p.121).

Partindo das convicções de solução definitiva para a “questão judaica”, no outono de 1941, Hitler intensifica as ordens de fuzilamento dos judeus, com o intuito de exterminá-los. Em uma visita ao campo de Vilna, Goebbels confirma as matanças dos judeus em seu diário:

Aqui, os judeus se arrastam uns sobre os outros, formas horríveis de se ver, quanto mais de se tocar (...). Os judeus são os piolhos da humanidade civilizada. Precisam ser exterminados de algum modo; caso contrário, voltarão a desempenhar seu papel irritante e perturbador. Somente se os tratarmos com a brutalidade necessária poderemos nos livrar deles. Quando poupamos suas vidas, subsequentemente nos tornamos suas vítimas (HERF, 2014, p. 171).

Nos anos que precedem o início das ordens extermínio em massa da população judaica, já se podiam observar ações que gradativamente buscavam eliminar os judeus através de um genocídio. Ao queimar livros,

os nazistas eliminavam os judeus da cultura nacional; tendo fé na noção de raça, eliminavam-nos da história nacional; usando a violência pública, eliminavam-no da vida local; e vendo judeus por toda parte, eliminavam-no do espaço nacional. As tabuletas antijudaicas marcavam cada espaço da Alemanha, cada localidade,

cada lugar, cada terreno, como área que os judeus não podiam invadir (CONFINO, 2016, p.117).

As Sinagogas eram consideradas um símbolo de tradição e história. Assim, ao incentivar sua destruição na Noite dos Cristais, os nazistas enfatizavam o rompimento com o passado alemão e judeu, visto como necessário para liberar a história nacional alemã.

Estes monumentos, então destruídos, representavam fisicamente “lugares de memórias”, como defende Pierre Nora (1993), importantes por manterem vivas as memórias e histórias de uma comunidade, pois, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea” (NORA, 1993, p.13). Estes lugares mantêm conservadas as memórias de um povo. Com estas destruições, segundo Alon Confino (2016), iniciava-se um processo de tentativa por parte do governo nazista de se reescrever a história da comunidade alemã, eliminando a importância e os resquícios de um povo dito como estrangeiro.

De acordo com Herf (2014), o *Führer* estava determinado a resolver o assunto judaico de uma vez por todas, profetizando, em 1933, que se os judeus novamente causassem uma guerra mundial, seriam exterminados. Essa não foi uma frase vazia. Desde sua ascensão ao poder, o partido nazista tramava esquemas, tanto internos quanto externos, que levariam à deflagração de uma nova Guerra Mundial, sem que fossem responsabilizados diretamente pela população alemã. Dai surge o projeto de culpabilizar um suposto “judaísmo internacional” pela eclosão do conflito.

A guerra mundial esta aqui. O extermínio dos judeus deve ser sua consequência, necessária (...). Essa questão deve ser vista sem qualquer sentimentalidade. Não estamos aqui para expressar nossa simpatia pelo nosso próprio povo alemão. Como o povo alemão sacrificou novamente 160 mil mortos na campanha oriental, também os iniciadores desse conflito devem pagar [por estas mortes] com suas próprias vidas (HERF, 2014, p.181).

Herf (2014) traz em sua obra uma parte do diário de Goebbels, em que se encontra um memorando lido pelo próprio referente a “solução final para a questão judaica”. No trecho trazido por Herf, observa-se que o memorando referia-se ao que fazer com os mais de 11 milhões de judeus residentes na Europa. O documento dizia que os judeus, “primeiro deveriam se concentrar ao leste e finalmente, após a guerra, enviados para uma ilha, como Madagascar. Não haveria paz na Europa enquanto os judeus não fossem excluídos do território europeu” (HERF, 2014, p.196). Mesmo ao

considerar “questões delicadas” como meio-judeus, parentes e cônjuges, o documento ressaltava que a

situação de hoje permite que se introduza uma solução definitiva para a questão judaica. Gerações posteriores não terão mais a energia nem a prontidão instintiva necessária para fazê-lo. Por essa razão é importante procedermos de maneira radical e eficiente. O que hoje para nós é um fardo será uma vantagem e uma fonte de felicidade para as gerações futuras (HERF, 2014, p.196).

Goebbels declara em seu diário que no outono de 1941 os judeus passaram por um processo “gradual de extermínio”, o que pode demonstrar que foi informado sobre as decisões tomadas na Conferência de Wannsee³², em 20 de janeiro de 1942, que substituía o plano Madagascar pelo de uma Solução Final na Europa.

O antissemitismo radical que acompanhou e justificou o Holocausto descrevia os judeus primeiramente e acima de tudo como um sujeito político racialmente constituído. Sendo mais claro: o antissemitismo radical fora precedido por um antissemitismo tradicional desprezível, mas não genocida, que informou as políticas nazistas de perseguição aos judeus entre 1933 e 1941. Estas incluíam expurgos das profissões; roubo de propriedades e empobrecimento econômico generalizado; ‘guetificação’ e apartheid imposto pelas leis de Nuremberg de 1935; pseudociência racial, com suas medições comparativas do cérebro, nariz e orelha; fantasias sobre a beleza ‘ariana’ e a feiúra judia; o pogrom de novembro de 1938; e detenções, prisões e violência generalizadas. E, no entanto, por mais horríveis que essas medidas pudessem ser, elas não conduziam a uma política de extermínio. A principal justificativa ideológica para o Holocausto consistia na representação dos judeus como formadores de uma poderosa conspiração internacional antialemã que era a força motriz nos bastidores da guerra mundial. A propaganda nazista durante a guerra e o Holocausto trouxe a teoria conspiratória dos Protocolos dos sábios de Sião para a Europa do século XX e provocou a conspiração com nomes e rostos da cena política contemporânea de Moscou, Londres e Washington (HERF, 2014, p.332-333).

Em meados de 1942, todos os seis principais campos de extermínio nazistas, situados em território polonês, haviam entrado em operação. Já neste período a idéia de aniquilação em massa do povo judeus havia sido formalizada e consolidada pelo partido nazista nas formas de câmaras de gás e fornos crematórios. Entre os anos de 1942 e 1944, estes campos funcionavam a todo vapor, praticamente todas as pessoas

³² A conferência de Wannsee, ocorrida em 1942, fora uma reunião dos principais líderes do governo nazista para decidirem como seria operacionalizado o processo de extermínio do povo judaico, sob o código de uma “solução final”.

que eram enviadas para lá eram mortas, poucas conseguiram sobreviver aos horrores destes locais.

Herf (2014) faz um levantamento do numero aproximado de judeus que foram deportados e mortos nos campos de extermínio. A citação do texto integral a seguir, justificasse pela importância dos dados coletados por ele em seu livro.

Em outubro e novembro de 1941, 19.827 judeus foram deportados da Alemanha para o gueto de Lodz em 20 transportes ferroviários. Em dezembro de 1941, o primeiro campo de extermínio começou a operar em Chelmno, na Polônia. Em abril de 1943, entre 150 mil e 300 mil haviam já sido intoxicados com gás e fuzilados ali. Em 20 de janeiro de 1942, na Conferência de Wannsee, Reinhard Heydrich apresentou os planos para assassinar 11 milhões de judeus europeus a oficiais representantes de ministérios do governo, cuja cooperação seria necessária. Nenhum deles vazou qualquer informação para a imprensa. Ou, se fizeram, nada foi impresso.

Em março de 1942, com a abertura do campo de extermínio de Belzec, na Polônia, os oficiais nazistas iniciaram um novo capítulo no extermínio industrializado. Quase todas as vítimas de Belzec eram judias. Diferentemente de Chelmno, que utilizava unidades móveis para o assassinato, Belzec estava equipado com câmaras de gás permanentes – foi o primeiro campo a tê-las. Estas tinham capacidade de matar 15 mil pessoas por dia. Em novembro de 1942, 600 mil judeus haviam sido mortos neste campo. Seus corpos foram queimados em valas comuns a céu aberto. Em maio de 1942, o campo de extermínio de Sobibor, na Polônia, entrou em atividade. Em outubro de 1942, entre 200 mil e 250 mil judeus foram assassinados ali. Em agosto e setembro de 1942, duas câmaras de gás provisórias foram acrescentadas aos campos de concentração e extermínio em Majdanek, na Polônia. Em outubro de 1942, três câmaras de gás permanentes estavam em funcionamento. Foi em Majdanek, aberto em outubro de 1941, que a SS assassinou milhares de prisioneiros de guerra soviéticos. De um total de 300 mil prisioneiros de cinco nacionalidades diferentes, 235 mil foram assassinados entre julho de 1942 e o outono de 1943, sendo que cerca de 120 mil eram judeus. Em julho de 1942, o campo de extermínio de Treblinka, na Polônia, entrou em operação. De lá até o outono de 1943, entre 750 mil e 800 mil judeus da Polônia Central, Alemanha, Áustria, Tchecoslováquia, Países Baixos, Bélgica e Grécia foram mortos por inalação de gás e tiveram seus corpos incinerados em fogueiras gigantes. No verão de 1942, judeus transportados de toda a Europa começaram a chegar em Auschwitz-Birkenau, o maior de todos os campos de extermínio. De lá até 1945, entre 1 milhão e 1,5 milhão de pessoas, dentre os quais 90% eram judeus, foram assassinados em suas câmaras de gás e tiveram seus corpos cremados em enormes crematórios. Em meados de julho de 1942, Heinrich Himmler ordenou que a população judaica inteira dos guetos da Polônia fosse morta até o final do ano. A maioria dos 350 mil habitantes do gueto de Varsóvia foi assassinada no campo de extermínio de Treblinka entre 22 de julho e 12 de setembro. Em resumo: os nazistas assassinavam a uma velocidade impressionante. No fim do outono de 1943, entre 2 milhões e 2,5 milhões de judeus haviam sido mortos em seis fábricas de morte, cinco das quais haviam completado o seu trabalho e foram fechadas. As câmaras de gás e

crematórios em Auschwitz-Birkenau, que começaram a operar com força máxima na primavera de 1942, continuaram a funcionar (HERF, 2014, p.188-189).

Segundo Hannah Arendt (2012) os judeus eram exterminados por um governo que liquidava a própria possibilidade de ação humana. Nos campos de extermínio nazista os judeus eram assassinados de acordo com a explicação das doutrinas nacionalistas de uma pureza racial que pregava à razão do ódio: “independentemente do que haviam feito ou deixado de fazer, independentemente de vícios ou virtude pessoais” (ARENDR, 2012, p.33). Além disso, os próprios assassinos alegavam estar apenas seguindo ordens e se demonstravam orgulhosos de sua desapaixonada eficiência, assemelhando-se sinistramente aos seus instrumentos ‘inocentes’ de um ciclo inumano e impessoal de eventos, exatamente como os considerava uma doutrina do eterno antissemitismo.

Os extermínios em massa dos judeus eram de conhecimento das grandes nações mundiais. Nos Estados Unidos da América, um de seus principais jornais, o *The New York Post*, divulgava algumas notícias referentes às medidas antisemitas implementadas na Alemanha. Desde 1941, segundo o levantamento de Herf (2014), chegavam até aos Aliados relatos sobre as atrocidades alemães contra a população judaica da Europa. Em dezembro de 1942, as principais potências mundiais se reuniram e lançaram um pronunciamento, através de uma declaração conjunta, em que denunciavam claramente o extermínio da população judaica por parte dos alemães. Reiterando, assim, o defesa pelos Estados Unidos de criação de um lar nacional judaico na Palestina.

Em 17 de dezembro de 1942 os governos americanos, belga, tchecoslovaca, grego, luxemburguês, holandês, norueguês, polonês, soviético, britânico e iugoslavo, bem como o Comitê Nacional Francês em Londres, emitiram simultaneamente uma declaração conjunta. A atenção destes governos, afirmava-se (HERF, 2014, p.238).

Apesar do conhecimento das ações genocidas adotadas pelo regime nazista, de acordo com Herf (2014), os governos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da União Soviética não colocaram estas práticas de extermínio no centro de suas motivações para lutarem contra a ditadura alemã. Os inimigos de Hitler alegavam outras razões, consideradas mais perigosas e de maior interesse, para lutar contra o regime nazista, tais como as “Quatro Liberdades da Carta do Atlântico”, a “Liberdade dos Mares”, a ameaça de agressão e expansão territorial, os ataques alemães às embarcações

americanas e britânicas após Pearl Harbor, a pura maldade do próprio regime nazista, e a necessidade da União Soviética de sobrevivência imediata após a invasão alemã.

Mesmo diante da divulgação dos motivos de se declarar guerra contra a Alemanha, as propagandas nazistas garantiam que,

nenhuma dessas era a verdadeira razão para a política dos Aliados, cujos líderes deles considerava mentirosos e hipócritas. Como esses líderes tinham apoio popular, a propaganda nazista constituía um insulto contínuo aos cidadãos das democracias que acusavam, primeiro de maneira implícita e depois explícita, de serem no mínimo ingênuos ou então enganados por um pequeno número de judeus espertos. Embora as pesquisas mostrassem um aumento no antissemitismo nos Estados Unidos durante a guerra, os nazistas falharam em minar o apoio ao esforço de guerra (HERF, 2014 p. 229-230).

Um dos campos de extermínio mais famosos deste período, situado na Polônia, próximo à cidade de Cracóvia, que fora reivindicada para sediar o comando nazista no país, foi o campo de Auschwitz-Birkenau, um complexo de campos de concentração, dividido entre a parte administrativa e a parte que concentrava os alojamentos e os locais de extermínio. Embora seu tempo de funcionamento tenha sido mais curto do que outros campos, como o de Chelmno e o de Belzec, este espaço foi responsável sozinho pela morte de aproximadamente 1,1 milhão de judeus

Com o fim e a derrota da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, os poucos sobreviventes da época do Holocausto encontraram dificuldades para narrar as atrocidades presenciadas e sofridas durante este período. Esta etapa não é marcada apenas pela aniquilação de um povo, mas também pela tentativa de eliminar uma memória e identidade coletiva de uma sociedade através da imposição de ideais de outra identidade que, por possuírem uma consolidação estrutural física mais elaborada e concretizada, eram mais fortes e, portanto, capazes de submetê-las a seus caprichos.

Após este período sombrio da história judaica, utilizando da perspectiva de Ecléa Bosi (2003), fora necessário que o povo judeu conseguisse retirar do vínculo com o passado a força para a formação e reconstrução de sua identidade. De acordo com Alon Confino (2016), quanto mais radical era o rompimento com a conduta e a moralidade passadas – visto a necessidade dos nazistas de se proporem a construir um império baseado na perseguição e no extermínio sistemático de grupos de pessoas – maior a necessidade de uma nova história nacional para dar sentido ao que estava acontecendo. O mesmo vale para o povo judeu após o Holocausto. Quanto maior foi o trauma sofrido pelo cidadão judeu, maior sua necessidade de se estabelecer em um

território que se sentisse seguro. Após o final da Segunda Guerra Mundial e a consequente derrota nazista, a organização dos países vencedores concorda com a criação de um Estado independente para o povo judaico, sendo criado, assim, em 1948 na região da Palestina, o Estado de Israel, concedido integralmente aos judeus.

Herf (2014) também retoma interpretações de importantes pesquisadores sobre o tema de que a população alemã, apesar de não ser avisada pelas propagandas ou memorandos do partido nazista, sabia que estava ocorrendo uma aniquilação em massa do povo judeu dentro dos campos de concentração, em menor quantidade, e dos campos de extermínio, em quantidades exorbitantes. Para tentar confirmar que a “solução final” não estava sendo tão secreta como os nazistas achavam, Herf recorre ao pesquisador David Bankier (2000) fez muitas revelações sobre o que a maioria dos alemães sabia sobre os campos da morte, examinou rumores sobre fuzilamentos e gaseamentos trazidos por soldados que retornavam do fronte Oriental e reportagens de emissões de rádio dos Aliados. Bankier afirma que “claramente não havia escassez de informações”, e que não há dúvidas que aqueles interessados em saber tinham a sua disposição os meios para adquirir tal conhecimento. Mesmo assim, o que eles poderiam “saber” era fragmentar, não substituindo adequadamente o jornalismo acurado e confiável, que fora destruído pelos nazistas. A própria pesquisa de Bankier indica que fatos concretos eram escassos, e que era pouco provável que aqueles que desejavam saber tinham a capacidade de apreender as dimensões e os métodos da Solução Final.

Já o pesquisador Ian Kershaw (2010), segundo Herf, analisou mensagens emitidas pelo regime nazista e suas recepções pela base da sociedade, concluindo que “a vasta maioria dos alemães” não possuía “mais do que um interesse mínimo” sobre o destino dos judeus. Mesmo que o grau de informação a respeito dos campos da morte “jamais será conhecido, era improvável que rumores a respeito de Auschwitz-Birkenau como um centro de extermínio circulassem amplamente na Alemanha”. O próprio sigilo da ‘Solução Final’ demonstra com maior clareza do que qualquer outra coisa que a liderança nazista sabia não poder contar com o apoio popular para a sua política de extermínio (HERF, 2014 p. 343-344). Em todo caso, o apoio das massas ao genocídio foi desnecessário. O antissemitismo latente e a apatia da população foram suficientes para dar à dinâmica, cada vez mais criminosa do ódio do regime nazista, a autonomia de que precisava para realizar o Holocausto.

CAPITULO 2 – O HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA MICRO-HISTÓRIA

O anjo da história é assim um anjo decaído e sua rebeldia o tornou impotente para auxiliar os vencidos, mortos e humilhados. Não estando mais sintonizado com o poder ele próprio está condenado a ser um vencido e um enxovalhado. Sua natureza de ser destinado à vida eterna o submete ao castigo de assistir paralisado, ele, cuja missão precípua é agir e salvar, à destruição do mundo e à degradação de si mesmo.

Nicolau Sevcenko

A partir dos debates historiográficos sobre o Holocausto Judeu e as determinações nazistas nas décadas de 30 e 40, já trabalhados no primeiro capítulo deste trabalho, este capítulo mostrará o estudo deste tema a partir de uma visão individual, buscando expor diferentes pontos de vistas a partir de memórias individuais de testemunhas que vivenciaram em distintos lugares e tiveram participações diferenciadas neste período.

Usando como base os princípios de se ensinar História presentes nas concepções elaboradas pelo francês Benoit Falaize (2014),

A história ensinada é comumente reconhecida como a garantia de uma formação cidadã, permitindo, por um lado, a construção de um espírito crítico para agir na sociedade de maneira livre e responsável, e, por outro, criando uma cultura cívica comum ao conjunto dos futuros adultos escolarizados (FALAIZE, 2014, pág. 227).

A história tem como principal objetivo formar cidadãos capazes de atuar na sociedade. Segundo Falaize, uma espécie de *topos* da disciplina.

De acordo com o pesquisador Alon Confino (2016) uma das tarefas centrais do historiador não é simplesmente narrar o passado como infinitamente rico e complexo, mas também torná-lo compreensível, além de identificar padrões que reduzam uma grande quantidade de detalhes à uma história articulada, encontrando um sentido narrativo em um universo de acontecimentos aparentemente não relacionados. O papel do professor de história na educação básica remete a um trabalho de estimular no aluno a construção de uma consciência crítica baseada em princípios morais e éticos.

A história não é dogma, ou seja, é constante, mutável. Porém, isso não lhe confere a pecha relativista e/ou ficcionista que por vezes salta ao imaginário do aluno a partir do seu senso comum; afinal, refletir não é necessariamente relativizar. Dessa

maneira, questionar a realidade ao seu entorno observando problemas e tratando de resolvê-los, valendo-se para isso do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação é uma noção primordial para que, mais que quantidade do conhecimento, tenhamos a sua qualidade como um norte vitalício (MEC/SEF, 1997).

Algumas ideias defendem que o ensino de História tem como sua principal função moldar a consciência e ditar as obrigações e os comportamentos sociais, ao invés de guiar os cidadãos para desenvolverem uma capacidade autônoma e reflexiva, para participarem do meio social de uma forma colaboradora, seguindo a constatação de Vesna Gidiva e Valentia Hlebec “É mais do que evidente que ensinar história é antes de tudo um trabalho ideológico e político e não uma questão de normas profissionais”. (LAVILLE; GIDIVA, 1999, pág. 132), pois, aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos e a sociedade em que estamos inseridos.

Neste capítulo serão feitas análises das obras autobiográficas, *É isto um homem?* *O Diário de Anne Frank* e *A lista de Schindler: a verdadeira história*. Estas obras foram escolhidas como uma forma de auxiliar o ensino do conteúdo do Holocausto para a educação básica, agindo como auxiliares aos métodos já propostos nos livros didáticos. Utilizando das discussões sobre memória, história e literatura, estas obras serão analisadas separadamente, mas como objetivo comum demonstrar a importância do uso da memória no ensino de História na educação básica e os estudos da micro história.

Para corroborar a perspectiva de que a História é um leque de interpretações, pretendo apresentar diferentes interpretações sobre os acontecimentos que ocorreram durante a época nazista. Partindo de memórias individuais para abordar tais questões, este capítulo terá como eixo as discussões sobre autobiografias, micro-história, memória e literaturas especializadas que buscam mostrar diferentes pontos de vista sobre um dos períodos mais tenebrosos da história mundial, o Holocausto.

2.1 Um diálogo entre Memória, História e Literatura

A memória é vista por muitos pesquisadores como a propriedade de conservar certas informações. Quando tratamos do ensino do Holocausto na educação básica, o uso de memórias (relatos) de testemunhas permite ao aluno uma maior aproximação com o tema. A linguagem literária, mais próxima à própria linguagem dos alunos, possibilita maior compreensão e aproximação aos acontecimentos deste período. Para

Le Goff (1994), a memória representa um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas. Existem diferentes formas de se armazenar estas memórias. Assim, minha pesquisa irá girar em torno de apenas uma dessas formas, a autobiografia, como meio de armazenamento e sua exteriorização.

Entende-se a biografia como um gênero literário cujo objeto é a história da vida de alguém, relatos de aventuras biográficas e narração de fatos particulares de várias fases da vida de uma pessoa ou de um personagem. A biografia é uma espécie de história focada na vida de uma só pessoa, mas que nos permite ter uma ideia do contexto histórico e social ao qual ela está inserida. As autobiografias são as memórias de uma pessoa focadas ao longo, ou, em uma determinada época da vida, narradas pela mesma.

A memória autobiográfica está diretamente ligada ao conceito de memória histórica. Halbwachs (2003) defende que a história individual faz parte de uma história geral. A memória histórica nos permite conhecer o passado de uma forma bem abrangente, impessoal e resumida, enquanto a autobiográfica nos apresenta um panorama bem mais contínuo e denso. As lembranças podem ser agrupadas de duas formas: em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, ou como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena da qual são imagens parciais.

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós (HALBWACHS, 2003, p. 29).

Utilizando dos conceitos de micro-história defendidos por Carlo Ginzburg e Carlo Poni, podemos entender o Holocausto judaico através de testemunhos de pessoas que vivenciaram este período. Reduzindo a escala e analisando condutas individuais e coletivas, torna-se possível descrever e compreender melhor esta época da história mundial.

A análise micro-histórica tem portanto duas faces. Usada em pequena escala, torna muitas vezes possível uma reconstituição do vivido inacessível às outras abordagens historiográficas. Propõe-se por outro lado a identificar as estruturas invisíveis segundo as quais esse vivido se articula (REVEL, 2000, pág. 17).

A micro-história nos permite, então, conhecer o passado através de um conjunto de inter-relações móveis dentro de configurações em constante adaptações. Proporciona o entendimento de que a história não é igual para todos e muito menos estável, havendo assim suas exceções e extremidades. A participação de cada indivíduo na história geral e na formação e modificação das estruturas da sociedade é regida por características sociais comuns, porém, cada história pessoal tem suas particularidades. Os estudos de caso, portanto, levam ao enriquecimento de uma análise social, tornando-a mais complexa. Os focos diferenciados nestes casos ampliam o conhecimento da história geral.

Segundo Halbwachs (2003), não há apenas uma memória coletiva que se opõe à história, mas sim várias memórias. No caso que tange aos conteúdos sobre o ensino do Holocausto na educação básica, é perceptível esta variação acerca das memórias quando os testemunhos de vítimas deste regime são usados como ferramenta metodológica. A memória individual não está isolada nem isenta de interferência de memórias externas, sendo elas históricas ou coletivas.

A história é considerada uma espécie de “invenção” do mundo adulto, resultante de múltiplas interferências, incapaz de ser aprendida por uma racionalidade objetiva, não podendo assim ser assimilada como conhecimento “verdadeiro”. Halbwachs (2003) defende que ao se utilizar a memória como metodologia para a transposição dos conteúdos históricos torna-se fundamental basear-se em uma sequência temporal, pois os historiadores necessitam de uma referência que seja comum a todas as consciências.

O uso das memórias em formas de autobiografias nos leva a ampliar o conhecimento de uma sociedade fortemente diferenciada e compreender como ela responde aos “acidentes” da história. Cabe ao ensino de História introduzir aos alunos o maior número possível de variáveis, sem deixar de identificar suas regularidades.

Com a consciência histórica do que é substrato, o sujeito age e produz no tempo e no espaço que lhe são próprios, efeitos concretos. As ações assim efetivadas constituem-se em experiências vividas. A reflexão historicizante operada pelo sujeito insere tais experiências no conjunto acumulado da História, cujo legado se articula em tradição, memória e narrativa. No primeiro caso da ação, pode-se falar de história-processo: a vivência e sua interiorização pela consciência. No segundo, de história-produto: o sujeito, consciente da dimensão histórica em que se insere e age (MARTINS 2011, pág. 47).

Segundo Márcia Motta (2012) a história e a memória não são sinônimos, pois a história aposta na descontinuidade, visto que ao mesmo tempo registra, distância, problematiza, critica e faz uma reflexão. A história é manipulada e reconstruída a partir de interesses, sejam econômicos, políticos ou sociais, que podem se opor à memória. Ainda teria como objetivo denunciar e investigar os elementos que foram exaltados por ela. Já Henry Rousso (1996) defende o fim da oposição entre história e memória, “(...)o próprio fato de se escrever uma história da memória significa, por definição, que se ultrapassa por oposição sumária entre história e memória, pois se equivale a admitir que a memória tem uma história que é preciso compreender” (ROUSSO, 1996, pág. 97). Para o autor, o maior problema enfrentado na história das memórias seria a divergência entre o que a historiografia possa dizer de um acontecimento passado e as percepções que prevalecem no mesmo momento na sociedade, no tempo e no local determinados.

Quando se usa a memória para se ensinar a história, o pesquisador precisa tomar o cuidado de problematizá-la, pois ao contrário da memória que busca enaltecer o passado, a história busca uma representação crítica do mesmo. Para Motta (2012) a história seria uma operação intelectual que ao criticar as fontes, a reconstituiria baseada em uma teoria de interpretação na qual o que importa não é só a noção de consenso, mas também a de conflito.

As memórias são fontes históricas que nos possibilitam identificar elementos específicos de alguns grupos sociais, “no campo da história da memória, a função da testemunha não tem por que ser diferente daquela que lhe é atribuída na historiografia geral, cabendo ter para com ela as mesmas precauções.” (ROUSSO, 1996, pág. 99). Os relatos ajudam a perceber uma determinada leitura sobre o acontecimento, as contradições, as diferentes visões de um fato e os elos que ligam ou afastam grupos sociais. Peter Burke as entende como fenômenos históricos e as denomina como história social da recordação,

Michel Pollack (1992) busca definir os elementos que constroem a memória. Para ele, a memória seria composta por elementos vividos pelo próprio indivíduo, formando um passado único para cada pessoa. Também fazem parte dela as experiências e situações vividas por outros, mas que são compartilhadas, causando assim a sensação de que o indivíduo viveu ou presenciou situações nas quais apenas ouviu falar. Os lugares de memória, reconhecidos por ele como monumentos, arquivos e museus, seriam os responsáveis pela transmissão de uma continuidade com o passado

a partir do presente. Assim como Motta, Pollack defende que a memória é construída a partir de disputas de valores em conflitos sociais.

A memória, portanto, seria construído não só pela lembrança, mas também pelo esquecimento, pois o processo de sua construção se daria a partir de escolhas de quais fatos seriam lembrados. Quando se usa a autobiografia como fonte histórica não se pode esquecer estes elementos responsáveis pela construção da memória, pois são extremamente importantes para delimitar a relação entre o passado e a história do tempo presente.

Com o final da Segunda Guerra Mundial e a conseqüente libertação dos presos nazistas, muitos sobreviventes se mantiveram em silêncio sobre suas experiências nos campos de concentração. Muitos optaram por tentar esquecer este período tenebroso de suas vidas, como diz Primo Levi em sua obra, uma vez que o que passaram iria além de qualquer imaginação humana. A maioria das pessoas não conseguiria acreditar até que ponto um ser humano pode chegar. Segundo Pollack, duas razões explicariam esta opção pelo esquecimento: o sentimento de culpa e as lembranças que os atormentavam pelo que presenciaram ou até mesmo pelo que foram obrigados quando estavam agarrados ao menor sinal de esperança de que conseguiram escapar daquele horror. Para este pesquisador, o esquecimento era parte importante na construção de uma memória sem traumas, só assim conseguiriam voltar, ou pelo menos tentar, se readaptar na sociedade.

Para se legitimar uma História do Tempo Presente é mais do que necessário se entender o porquê de tais situações vividas serem lembradas ou esquecidas. As biografias escolhidas para este trabalho foram selecionadas a partir de critérios que buscam entender, a partir de diferentes pontos de vista e situações, as circunstâncias às quais os judeus foram impostos durante o período nazista.

Recuperando a perspectiva de Halbwachs, “por historia, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que o período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto” (HALBWACHS, 2003, pág. 79). As lembranças, por sua vez, podem ser agrupadas de duas formas: em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, ou como se distribuindo em uma sociedade, grande ou pequena, da qual são imagens parciais.

Como toda fonte histórica, a memória também deve ser questionada. Para Motta (2012) é preciso reconstruir um variado leque de interpretações sobre os

acontecimentos pesquisados, pois somente assim se fugiria de um juízo moral que anteciparia o resgate da evidência possibilitando a aproximação da realidade vivida. Deve-se levar em conta que o passado ou o presente estudado foi ou tem sido vivido por diferentes grupos sociais e que constroem ou construíram embates, concepções de vida, visões de mundo e projetos sociais.

Seguindo a interpretação de Estevão Martins (2011), nenhum indivíduo nasce em um mundo sem história. Sua identidade como sujeito agente evolui de herança sociocultural para a constituição autônoma de si. Ele passa por um processo de apropriação consciente de seus fatores componentes de sua crítica pela razão. O ensino de História parte de uma seleção de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Usando a definição de Goodson, o currículo é “sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição” (SILVA; FONSECA, 2010, pág. 16)

a memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com a qual (e na qual) a identidade se forja, consolida, atua e reproduz. A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente, mas também a coletividade identitária com que cada um se depara e que cada um quer assumir, modificar, transformar e mesmo rejeitar. Há aqui a inserção em uma dinâmica que se pode chamar, como Jörn Rüsen, de constante antropológica da cultura histórica (RÜSEN, 2001). (...) A cada instante todos os instantes precisam ser processados idealmente em um construto significativo que apelidamos “história”. Passado, presente e futuro são fatores da cultura histórica, operados pela síntese ativa do agente racional humano sob a forma de cenário, encontrado e produzido, da vida concreta (MARTINS, 2011. pág. 51).

Portanto, ainda de acordo com Estevão Martins, pode-se ver o ensino da História como sendo um meio para se desenvolver a missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. O ensino deve tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não podendo ser adequadamente entendidas se não se recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos estudantes (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]”. A noção de “dizer respeito à”, enquanto categoria relevante para o ensino de história, significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são

simplesmente “coisa do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente. Dessa identificação inicial evoluir-se-ia para a busca de respostas críticas na história que contribuam para a elaboração ou expansão da identidade singular ou coletiva. Sem que se perca de vista, no entanto, o caráter metódico da contextualização do passado, pois de outra forma o risco de haver uma apropriação particularizada e uma instrumentalização subjetiva do passado, colocando-o preconceituosamente a serviço de causas atuais, é imediato (MARTINS 2011, pág. 56).

A memória, onde cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a liberação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1984, pág. 47).

Para Vavy Borges (2011), o uso de biografias como fontes históricas está diretamente ligado a dois grandes eixos que se relacionam entre si: os movimentos das sociedades e o desenvolvimento das disciplinas que estudam o homem em sociedade. Para ela, cada vez mais o indivíduo tem seu espaço e sua independência social e a autobiografia seria uma forma de demonstrar esta liberdade e suas relações com a sociedade. “Toda literatura contemporânea afirma a ausência de um sentido unitário para a vida, de um valor ao qual ligar a multiplicidade da experiência e descobre assim que todo homem é um arquipélago.” (BORGES, 2011, pág. 210).

No campo da literatura, a autobiografia se tornou uma forma de armazenar memórias de um indivíduo. Trata-se de uma extrema fragmentação da sociedade em uma vida individual nos diferentes tempos e seus retornos, de caráter contraditório, oposicionista dos pensamentos e da linguagem. Para Rousseau a autobiografia seria uma tentativa para restituir ao indivíduo sua forma complexa, apresentando a totalidade do homem e de sua intimidade.

Ao se ler sobre a biografia, percebe-se de imediato quantas áreas importantes da História se cruzam ou mesmo se confundem, quantos temas estão contidos ou próximos da biografia: a micro-história, os estudos de caso; a História oral, as histórias da vida; os trabalhos sobre vida cotidiana, sobre sensibilidade, sobre sociabilidade. Também a discussão sobre memória, sobre geração, sobre família, sobre gênero são de grande interesse para quem precisa entender a vida individual (BORGES, 2011, pág. 215).

A biografia é não somente uma fonte de conhecimento pessoal, mas também um meio para se conhecer a história. Além de nos permitir um aprofundamento no conhecimento humano, proporciona mecanismos para o entendimento da época e sobre

a sociedade em que o biografado pertenceu. Todo trabalho de história é fruto de uma representação baseada na reconstrução de fatos. Portanto, a biografia também é uma fonte de conhecimento feita através da construção resultante de quem a escreve, do seu tempo e espaço marcados por interesses pessoais e coletivos. Cada relato individual tem uma significação funcional e estrutural para o quadro completo da história.

Pierre Bourdieu (1996) caracteriza o relato autobiográfico como sendo uma narrativa preocupada em dar sentido, tornar razoável e extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, com consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, estabelecidos em etapas de um desenvolvimento necessário.

Para Martins, “Deve-se ter presente que, nas relações sociais dentro de certa cultura, a consciência do pertencimento individual e comum à história é construída ao longo de um processo de reflexão, no qual e pelo qual o “mero ocorrido” no tempo transforma-se em história” (MARTINS, 2011, pág. 45). A partir deste pensamento, pode-se chegar à conclusão de que a hipótese levantada por Laville sobre a importância da família, do ambiente e dos meios de comunicação para a construção de uma consciência histórica para o aluno é pertinente.

A história é ensinada através de representações de um fato. Para Lefebvre:

As representações formam-se no cotidiano, entendido como um nível da realidade social onde ocorrem a construção e transformação da sociedade, sendo que o desnivelamento desse nível é a chave para a compreensão das representações. Estas se constituem como resultado das formulações teóricas – o concebido – e das experiências da vida social e prática, no plano individual e coletivo – o vivido. Dessa maneira, as representações apresentam-se como manifestações da relação do concebido com a vivência, emergindo da consciência individual e da correlação com as condições históricas particulares e gerais. São, portanto, fruto do ser individual e social. Assim, entende-se que a representação é inerente ao viver e sua compreensão (LEFEBVRE, apud NETO, 2010, pág. 224).

A utilização das fontes orais tem recebido, nas últimas décadas, importante aporte teórico e metodológico por meio de publicações, encontros de especialistas e debates que dissiparam muitos dos questionamentos que recaíam sobre as supostas precariedades dos relatos orais e da fragilidade da memória. Entendo haver consenso de que essa questão esteja superada, uma vez que qualquer fonte documental utilizada pelo pesquisador está sujeita à imprecisões e limitações, sendo produzida em determinado contexto histórico-social envolvendo subjetividades, pressões, crenças, interesses. De

acordo com Neto (2010), para Pollak (1992), “o fundamental é o rigor crítico que deve ser aplicado pelo pesquisador na coleta, seleção e análise das fontes, seja qual for seu tipo” (NETO 2010, pág. 225).

Esta cada vez mais comum fazer uso de biografias como fontes históricas. Giovanni Levi (1996) exalta a importância do uso de biografias para se entender o passado. Busca-se captar através dela a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais, além de se tornarem provas para a validação de hipóteses científicas particulares, das práticas e do funcionamento efetivo das leis e das regras sociais.

Ao meu ver, a maioria das questões metodológicas da historiografia contemporânea diz respeito à biografia, sobretudo as relações com as ciências sociais, os problemas das escalas de análises e das relações entre regras e práticas, bem como aqueles, mais complexos, referentes aos limites da liberdade e da racionalidade humanas (LEVI, 1996, pág. 168).

A expressão literária manifestada em forma biográfica pode ser entendida como um meio de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época como um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, os pensamentos e práticas e diversas outras questões que se movimentam entre as sociedades e tempos históricos (BORGES, 2010, pág. 98).

Para Levi, a biografia constitui um canal direto e privilegiado para que os questionamentos e as técnicas peculiares da literatura possam ser transmitidos à historiografia, sendo assim, altamente influenciadores dos historiadores trazendo novos questionamentos sobre o cotidiano de um único indivíduo.

A importância da biografia é permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, sendo este considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas (LEVI, 1996, pág. 180)

As biografias nem sempre possuem um modelo de racionalidade, muitas vezes são escritas de acordo com a importância dada pelo autor sobre determinado tema ou limites estabelecidos, não seguindo assim uma linha cronológica ou até mesmo uma personalidade coerente e estável. Quando se trata do conceito de autobiografia, contamos com a percepção que o próprio sujeito tem de si mesmo, tanto no particular

quanto no social. O que era tido como socialmente determinante e comunicável só ocultava o que o próprio julgava essencial.

O discurso sobre si e o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual é oferecido. A própria situação da investigação contribui inevitavelmente para determinar o discurso coligido (BOURDIEU, 1996, pág. 189).

As memórias de um indivíduo são compostas por testemunhos daquilo a que se permite lembrar, do que se esquece e do que seus instrumentos culturais e sociais disponibilizam para que lhes permitam captar seus passado. Suas ideias atuais devem lhe indicar o que deve ser enfatizado em função de uma noção política e moral no presente. Tanto como em qualquer outra linguagem, a autobiografia, contém testemunhos baseados na interpretação da realidade do autor.

As biografias que serão aqui apresentadas, portanto, nada mais são do que uma forma de tentar auxiliar no ensino do tema do Holocausto na educação básica a partir de uma forma de testemunhos de sobreviventes que constituem uma história geral, já previamente trabalhada, mas que não deve ser lida apenas de cima para baixo. Apesar de suas especificidades, todas as histórias levam ao mesmo objetivo: retratar as repressões desencadeadas pelos nazistas sobre o povo judaico em toda a Europa. As biografias não nos limitam a uma nação, mas sim a um amplo conhecimento territorial.

Assim, “Os acontecimentos são, naturalmente, únicos, mas só podem ser compreendidos, até mesmo em sua particularidade, se forem restituídos aos diferentes níveis de uma dinâmica histórica” (REVEL, 2000, p. 35).

A meu ver, mais interessantes do que a história dita oficial, são as reações daqueles cuja história foi omitida no processo. As biografias apresentadas a seguir se inserem não só nas abordagens clássicas de uma biografia, mas também nas classificações de Levi (1996) como biografia e contexto e biografia e os casos extremos.

No que se refere à classificação da biografia e contexto, não é somente a trajetória pessoal do indivíduo que está sendo registrada, mas também a época, o meio e a ambiência, fazendo uma reconstituição histórica e social que se desenrola ao longo dos acontecimentos vivenciados pelos autores. Já na classificação entre biografia e os casos extremos, estas obras se identificam por usarem o estudo de caso para se entender a o contexto histórico através da micro-história, permitindo a análise mais profunda do Holocausto Judeu.

Para alguns autores como Antonio Simplicio Neto, o ensino de História tem trabalhado por décadas com uma virtual capacidade de, através de um resgate pretensamente crítico do passado, apostar numa transformação positiva e projetar um novo futuro (NETO 2010, pág. 222). A rememoração das vítimas do Holocausto ainda é muito necessária no ensino básico brasileiro, pois, no sentido benjaminiano da palavra rememoração, é uma memória que esta ativa na transformação do presente. Portanto, sua importância se dá a expor o que aconteceu como forma de prevenir que tais atrocidades se repitam no futuro.

2.2 A Lista de Schindler: a verdadeira história

O livro *a Lista de Schindler: a verdadeira história é a autobiografia* é de autoria de Mietek Pemper, judeu polonês sobrevivente do campo de concentração alemão, situado na Polônia, Cracóvia-Plaszow. Sua história ficou mundialmente conhecida após a filmagem de um longa metragem do consagrado diretor Steven Spielberg, intitulado a Lista de Schindler. Este filme foi a inspiração que faltava para Mietek Pemper dividir com a sociedade atual suas memórias acerca de um dos períodos mais temíveis da história mundial.

Escrito pelo próprio Mietek Pemper, o livro busca retratar sua trajetória e a história do que aconteceu com os judeus poloneses após a invasão alemã ao país em 1939. Nascido em 1920, na Cracóvia, Polônia, e sendo originário de uma família tradicionalmente cracoviana e judia, o autor vê sua vida sofrer um grande sobressalto com a chegada dos alemães e as consequências das leis antissemitas implementadas pelos alemães.

Mietek dominava o polonês e o hebraico e, em meados de 1939, por necessidade de entender o que estava acontecendo na Polônia com a invasão, aprende o alemão como uma forma de se interar e tentar ajudar a população polonesa a lidar com os desdobramentos desta ocupação. Graças a seus conhecimentos linguísticos, durante sua estadia no campo de Plasków, fora selecionado para realizar um dos trabalhos mais perigosos, o de ser estenógrafo de Amon Goth³³, então chefe de seu campo. Ele relata como esta posição foi importante para ajudar outros prisioneiros a fugirem da morte e ficar a par do que acontecia além dos muros do campo de concentração.

³³ Amon Goth era um alemão nazista chefe do campo de concentração e de trabalho Plasków. Era um dos assassinos mais cruéis da SS, com sua impetuosidade aterrorizava a vida dos judeus em seu campo, que nunca sabiam se seriam fuzilados ao cruzarem seu caminho.

O autor relata suas artimanhas e de como usou de sua posição colocando muitas vezes sua vida em risco para ajudar outros detentos. É durante sua estadia como prisioneiro que é apresentado por um companheiro de campo ao famoso Oskar Schindler³⁴. A aliança entre eles salvou diversos judeus das deportações para os campos de extermínios e de assassinatos a sangue frio, desferidos por Goth.

Ao longo de sua biografia Mietek narra como ocorreu o processo de segregação e marginalização da comunidade judaica na Polônia em 1939. Inicialmente as leis antijudaicas foram modificando gradativamente o cotidiano desta comunidade. O autor relata como a implementação destas leis na sociedade e de como foi, para ele, ser obrigado a transformar o seu cotidiano para se adaptar as novas determinações. Seu livro remete até a liberação do campo e a implementação do tribunal de Nuremberg, criado para julgar crimes políticos.

A partir de suas memória acompanhamos a trajetória dos judeus poloneses de como foram obrigados a se mudar com suas famílias para os guetos e posteriormente enviados ao campo de trabalhos forçados, Plasków. E finalmente a sua readaptação a liberdade com a derrota e dissolução dos campos de concentração em 1945.

A obra literária de Mietek Pemper é sustentada pela memória tanto individual quanto coletiva, assim como com por alguns documentos descobertos que reforçam a veracidade dos fatos narrados. Porém, nem assim, podemos entender esta história como verdade absoluta, pois a verdade por si só já é manipulada pela visão de quem a escreve. A literatura, como manifestação artística, tem por finalidade recriar a realidade a partir da visão de determinado autor, com base em seus sentimentos, seus pontos de vista e suas técnicas narrativas, os documentos ditos “oficiais” também sofrem interferência da visão de quem os está escrevendo.

Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história (NORA, 1993, página 14).

A biografia de Mietek Pemper, além de ser uma importante obra literária, é também um corpus documental sobre o relato de sobrevivência a um dos períodos de

³⁴ Oskar Schindler era um famoso empresário alemão nazista, que utilizou sua fábrica para ajudar a garantir a sobrevivência de milhares de judeus. Se infiltrou junto aos principais dirigentes da SS como aliado, para que pudesse ter acesso aos planos de deportação de alguns guetos e para conseguir a regalia de transferir para sua fábrica a quantidade de judeus que julgasse necessária.

maior terror do século XX. Em sua produção, as memórias relatam o processo de construção da identidade do povo judaico e de sua luta pela sobrevivência nos campos de concentração.

A narrativa acontece em dois tempos. Em alguns momentos o autor narra os fatos no tempo presente e em outro os narra no tempo passado e no tempo futuro. A obra pode ser ressaltada pela falta de uma linearidade temporal. Mietek não narra suas lembranças seguindo o modelo convencional temporal, ele as relata de acordo com suas lembranças pessoais e através de elementos que as unem de alguma forma. Em diversos momentos, o autor retrata acontecimentos no campo, misturando dados que só poderia ter acesso após a sua liberação. A precisão das datas ao rememorar os fatos é de uma espantosa exatidão. Sua contagem de tempo durante a estadia no campo só é possível graças ao seu acesso aos jornais diários recebidos por Amon Goth .

Mietek fora criado de acordo com as costumes judaicos. Desde pequeno, todavia, convivia com pessoas da comunidade cracoviana que não eram judias. Esta convivência lhe assegurou a construção de uma dupla identidade, que lhe possibilitava a convivência com dois tipos de comunidades polonesas. Antes da invasão alemã, Mietek frisa que não sofria discriminação em sua cidade natal por ser judeu, seus amigos de escola o tratavam como igual. Tal relação, entretanto, só era construída pelo fato dele dominar a língua polonesa. Os judeus que viviam no campo e que foram obrigados a migrar para a cidade com a invasão foram muito mais discriminados, pois, não dominavam a língua do país.

Desde sua infância já era fascinado por eventos históricos e sua conexão com a política, além de seu impecável senso de justiça e compaixão pelos menos favorecidos. Um episódio marcante nesta época envolve a lembrança de um rabino chamado Lipschitz que lia em voz alta um livro de prece. Mietek tinha cerca de 10 anos na época e perguntou ao seu pai se o rabino não sabia o livro de cor e seu pai lhe respondeu que o rabino evidentemente sabia metade do livro de cor, mas não queria envergonhar ninguém que não soubesse. Por isso, usava o livro para que ninguém que não soubesse se sentisse envergonhado. Esse gesto de sensibilidade o tocou de tal maneira que o narra como um dos primeiros gestos de humanidade presenciado por ele.

Após a escola, consegue permissão especial para cursar duas faculdades diferentes, a do curso de direito e a do curso de economia. Privilégio que será revogado com a invasão alemã. Em 1938, Mietek sofreu seu primeiro choque de discriminação. O reitor da universidade onde estudava direito, ordenou que os estudantes poloneses

sentassem obrigatoriamente em determinadas cadeiras. Diante de tal determinação, os alunos se rebelaram e assistiram à aula em pé. Logo em seguida, foi decretado que não seria mais permitido assistir as aulas em pé. As “cadeiras judias”, como ficaram chamadas, consolidaram a discriminação aos judeus. Tal fato era uma das tentativas de se introduzir de forma discreta na Polônia as Leis de Nuremberg, criadas na Alemanha em 1935. A implementação das determinações desse conjunto de leis começou a atrair alunos de diferentes instituições, que se dirigiam até a universidade para ver seu cumprimento, transformando em espetáculo público as humilhações sofridas pelos judeus.

Duas frases se destacaram ao longo de sua vida e foram importantes para a formação de sua identidade e renovação de suas esperanças perante a humanidade. A primeira é a de uma igreja luterana que ficava perto de sua casa antes da invasão alemã, “vive em vão aquele que não ajuda ninguém”; a segunda, é a inscrição que se encontrava na parte interna do prédio de administração municipal da cidade de Cracóvia “Aos homens que presidem, não é permitido negligenciar a bravura”. Mietek procura usar estas frases como base para encontrar coragem e esperança para lutar contra as atrocidades sofridas pelos nazistas. Foi assim que aprendeu que quem está em posição especial não pode executar suas funções de um modo meramente mecânico, mas é preciso usar todos os recursos a que dispõe para ajudar a quem precisa.

Segundo Ecléa Bosi (2003), “Do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade” e é através da narração de seu passado e de suas crenças que Mietek constrói sua identidade.

Em 1939, após a invasão da polônia, as cidades de Cracóvia e Varsóvia foram transformadas em área central do governo geral polonês. Um dos marcos de memória de Mietek se remete ao estabelecimento da lei que obrigada a população se inscrever em duas listas em que se intitulavam “alemão do Reich” e “alemão do povo”. Seu antigo professor de Latim se recusou a se inscrever como “alemão do povo”, pois não queria perder sua identidade como polonês, o que lhe causou grandes problemas, pois fora proibido de dar aulas e sofreu privações extraordinárias. A obrigação de se inscrever nestas listas se dá ao fato de ter sido uma imposição para se renegar suas memórias, sua vida e sua identidade até o presente momento.

A ordem de que os judeus poloneses que viviam na Alemanha deveriam retornar a Polônia, desencadeou uma necessidade de funcionários, nas sedes de governo judaico, que dominassem tanto a língua polonesa como a alemã. Neste momento, Mietek já

estava bastante familiarizado com o alemão, e se candidata a um cargo na sede administrativa judia. Sua função inicial era a de prestar assistência aos judeus que emigravam da Alemanha. Durante o desempenho de sua função, recebeu inúmeros conselhos destes deportados para que deixasse a Polônia, pois alegavam que Hitler iria para lá; Mietek, porém, não levou em consideração e, assim como outros conhecidos, achava que o pânico era exagerado. Posteriormente se perguntou e se culpou por não ter dado mais atenção aos emigrantes.

Em 1939, Hans Frank, líder alemão que controlava a Polônia, introduziu o trabalho forçado para a população polonesa, ou seja, todos os poloneses eram obrigados a trabalhar ao bel prazer dos alemães. Os judeus foram os que mais sofreram com estas determinações, pois eram recorrentes as batidas policiais para que lhes fosse obrigado cumprir trabalhos braçais. Certa vez, Mietek foi abordado na rua e obrigado a carregar móveis do quarto andar de um prédio para um caminhão estacionado na frente do edifício enquanto apanhava. Naquela época não era possível ser diferente. O diferenciado era condenado e punido por suas escolhas, não sendo nem concedido o direito de refazê-las. Reforçar e insistir em sua identidade se tornava cada vez mais perigoso. Assim, muitos judeus tentaram renegar suas raízes e suas crenças como uma forma de sobreviver ao que estava por vir.

Em meados de 1940, são criados os conselhos judeus, a partir das sedes administrativas já existentes, que recebiam ordens da ocupação alemã e tinham o dever de cuidar para que fossem executadas. Em 1941, Mietek consegue autorização para morar no gueto, porém esta permissão não é concedida a sua família. Neste momento, Mietek, que manteve seu emprego no agora conselho judeu, executava a função de transcrever as ordens secretas originárias dos principais órgãos de controle da SS. Através deste novo papel desempenhado, conseguiu juntar informações e elaborar estratégias para proteger sua família e lhes permitir a permanência nos guetos.

Alguns judeus que eram acusados de não cumprimento das ordens vindas do Reich, ou que tentavam falsificar seus documentos e eram apanhados pelos membros da SS, eram enviados a Auschwitz, até então conhecido como apenas um campo de concentração. Porém, com o passar do tempo, tanto Mietek como outros companheiros de trabalho começam a perceber que após um determinado período da chegada do indivíduo neste local, a comunidade judia recebia uma carta lhes alertando sobre seu falecimento de parada cardíaca e que as cinzas poderiam ser retiradas mediante o

pagamento de cinco marcos ao Reich. Para Mietek, estava cada vez mais claro que este local era um campo de extermínio.

Desde antes de seu envio ao campo de Plasków, Mietek já havia percebido que reunir informações era a maior arma que poderia encontrar para garantir sua sobrevivência e a de seus familiares, e que seu silêncio valia muito. Suas memórias tanto podiam colocá-lo em risco, como poderiam ser sua maior arma para lutar.

A partir dos feitos obtidos por Mietek, podemos comprovar a importância da memória, que muitas vezes serve para que aprendamos com os nossos, mas, principalmente, com os erros dos outros, e que um indivíduo nunca deve ser subestimado quando sua identidade individual e coletiva é posta em jogo.

Mais tarde, em 1942, Mietek recebe a função de escrever panfletos de salvo conduto para alguns integrantes da comunidade judaica colarem em suas portas, para que assim não fossem deportados para nenhum campo de concentração ou de extermínio. Isso o ajudou a perceber que a evacuação obrigatória para estes campos estava próxima.

Nos dias 13 e 14 de março de 1943, houve um intenso massacre no gueto e apenas poucas pessoas conseguiram sobreviver, entre elas estava Mietek. Os sobreviventes foram enviados para o campo de Plaszów. O irmão de Mietek era um dos responsáveis por retirar os cadáveres do gueto e levar para o campo. Um dos amigos de Mietek, Izak Stern, pede ajuda a ele e seu irmão Stefan para que conseguissem retirar seu sobrinho que fora contrabandeado para dentro do campo Plaszów e para que fosse entregue a amigos poloneses que esconderiam o menino.

No campo de concentração, Mietek foi obrigado a trabalhar diretamente como escrivão com o lendário Amon Goth, que na época era o chefe do campo e conhecido como um assassino em massa. Sua família também é enviada para campo e, usando-se de seu novo posto como funcionário direto de Goth, logo consegue um emprego para o pai de administrador do depósito de comida, assim evitando que fosse morto pelos soldados por causa da deficiência decorrente de um anterior acidente de trabalho.

Um dos maiores traumas presenciados por Mietek durante seu trabalho direto com Goth eram as sessões de assassinatos repentinos cometidos por ele apenas baseado em seus estados de espírito atuais. Em um de seus relatos, reconta um episódio em que foi chamado ao escritório para um ditado e, no meio de uma sentença, Goth abre a janela e atira em algumas pessoas, depois voltava a ditar a frase como se nada tivesse acontecido, perguntando onde haviam parado.

Muito rapidamente Mietek aprendeu que quanto mais agradasse Goth, mais tempo conseguiria garantir sua sobrevivência e não seria devidamente controlado, lhe possibilitando assim acesso a diversos documentos secretos e juntar o máximo de informações para proteger seu povo no campo.

No final de 1943, ocorreu o primeiro contato entre Mietek e Oskar Schindler. Mietek via nele “um homem que nos via sem preconceitos e não nos considerava subumanos” (PEMPER, 2010 pág. 101). Nesta época, os judeus sobreviventes já haviam desistido de suas identidades coletivas, alguns poucos que se mantinham resistentes procuravam não divulgar suas esperanças e fingiam terem abraçado a nova identidade criada pelos nazistas para eles. Em Plaszów, já se viam como criaturas renegadas, como seres que não mereciam viver.

Por mais que Mietek se esforce para manter seus relatos os mais fiéis possíveis ao que se lembra da época, muitos são recriados utilizando sua imaginação, pois em alguns não estava presente, apenas adquiriu aquela memória através de outros detentos. Durante o julgamento de Amon Goth, a memória precisa e eficaz de Mietek ajudou a condená-lo à prisão perpétua. Em seu livro, ele reconta torturas sofridas pelos detentos que tentavam contrabandear comida para dentro do campo, além de relatos de traumas vividos por judeus em testemunho nos Tribunais de Nuremberg.³⁵

Em todo o período de estadia no campo de Plaszów, era gerada uma grande incerteza se os detentos sobreviveriam até o final da guerra. Para tempos de desespero, necessita-se de medidas desesperadas. Neste caso, Mietek colocava cada vez mais a sua vida em risco ao violar correspondências secretas entre os dirigentes da SS e Amon Goth. Através destas violações, acaba descobrindo que os planos de se dissolverem o campo de Plaszów e enviar todos os judeus remanescentes para um campo de extermínio. De posse desta informação, Mietek e Schindler elaboram um perigoso plano para tentar salvar o maior numero de judeus remanescentes no campo, tal episódio ficou conhecido como a Lista de Schindler.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, todos os 1.200 judeus que constavam na lista de Schindler foram salvos, muitos puderam depor junto com sobreviventes de outros campos, contra as atrocidades exercidas pelos dirigentes da SS durante a guerra.

³⁵ Os tribunais de Nuremberg foram criados para julgar os crimes dos nazistas ao longo da segunda guerra mundial

Seus depoimentos foram essenciais para a condenação destes seres abomináveis da sociedade.

Em seu depoimento nos Tribunais de Nuremberg, não apenas Goth, mas diversos comandantes gerais se surpreenderem com o leque de informações as quais Mietek teve acesso. Muitos de seus testemunhos foram questionados, pois como poderia um detento judeu ter acesso a tais informações secretas. Em contrapartida, Mietek conseguiu provar através de argumentos e de sua excepcional memória a veracidade dos fatos narrados.

Após o lançamento do famoso filme de Steven Spielberg, A Lista de Schindler, em 1993, Mietek passou a receber diversos convites em escolas e universidades para dar palestras sobre o que ocorria nos campos de concentração e como conseguiu sobreviver ao espetáculo de horror ao qual os judeus eram submetidos diariamente por Amon Goth. Suas memórias foram cruciais para preencher lacunas contra principais dirigentes da SS, o cargo exercido por ele na administração de Goth se transformou na maior dádiva que poderia ter recebido durante e depois de sua estadia no campo Plaszów.

Em algumas memórias lembradas por Pemper sobre sua infância é possível perceber e reforçar a identidade e a memória coletiva compartilhada pelo povo judeu de todo o território dominado pelo Reich. Embora suas memórias de campo sejam de apenas um deles, a situação para outros detentos em outros campos não era muito diferente da presenciada por ele. Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Ou seja, a unidade do texto está apenas nos atos puros da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação.

Após a Segunda Guerra, Mietek ainda ajudou os tribunais de Nuremberg a condenar diversos nazistas com sua enorme fonte de conhecimento de planos secretos, obtida através de documentos confidenciais descobertos por ele enquanto trabalhava para Goth. Até a sua morte em 2011, Mietek dava palestras nas quais narrava suas memórias daquela época, mantendo assim vivas as lembranças de um dos maiores genocídios da humanidade como uma forma de “lembrete” para que não sejam repetidos.

2.3 É isto um Homem?

O livro *É Isto um Homem?* é a autobiografia de Primo Levi, um judeu italiano sobrevivente do mais importante e conhecido complexo de campos de concentração alemães, Auschwitz. Situado na Polônia, este complexo era o destino final de muitos judeus prisioneiros do regime nazista. Composto por três campos principais: Auschwitz I, Auschwitz II ou Auschwitz Birkenau e Auschwitz III ou Auschwitz – Monowitz. Poucos prisioneiros conseguiram sobreviver à dissolução deste complexo e Levi mostra que o fato de sua vida ter sido poupada fora apenas um golpe de sorte desencadeado por uma sucessiva onda de acasos, mas o principal deles fora o de ter adoecido justamente na época da dissolução do campo e largado para morrer junto a outros detentos enfermos. Sua obra é considerada a mais importante compilação memorialística do século XX e nos possibilita entender de uma forma pessoal, sentimental e reflexiva o que acontecia na mente de um judeu prisioneiro do regime nazista.

O interesse do autor ao produzir esta obra se dá a partir da necessidade de expor as atrocidades cometidas nos campos de concentração e tornar o leitor uma testemunha do ponto em que uma pessoa pode chegar sem perder sua humanidade, suas esperanças, seus valores e princípios. Ao mesmo tempo em que narra sua trajetória desde sua prisão, em 1943, até a sua libertação, em 1945, busca fazer uma reflexão sobre como ocorria a perda da individualidade e identidade. Levi procura expor como era seu cotidiano e a rotina a qual todos eram obrigados a seguir.

Nascido em Turim, Itália, em 1919, Primo Levi é capturado em dezembro de 1943 por uma milícia fascista e deportado para o campo de Auschwitz III na Polônia. Ao contrário da obra de Mietek, sua narrativa reflete a dor e a desesperança nos campos de uma forma mais pessoal e reflexiva. Ao longo da obra é possível perceber suas angústias, medos e inquietações, ao ponto de instigar o leitor a sentir os mesmos sentimentos retratados por ele.

Através de suas memórias podemos saber, pelo seu ponto de vista, os detalhes de como eram feitos os transportes de prisioneiros para os campos de concentração. Por meio de um relato cheio de reflexão e de sentimentalismo, é possível vivenciar o desespero dos judeus ao serem trancados em trens super lotados, como diz Levi, iguais a animais, sem direito a água ou comida e sem saber o que os aguarda, pois já haviam ouvido rumores de locais destinados unicamente a morte de prisioneiros.

(...) Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão- e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos (Levi, 1988, págs 24 e 25).

Primo Levi nos oportuniza o acompanhamento das diferenças hierárquicas que ocorriam no campo através da narração de seu cotidiano. Permite-nos, ainda, ter acesso a detalhes que nem sempre são contados, como o fato de que toda a comida disponibilizada para os prisioneiros judeus, ao contrário do que ocorria com os outros detentos, reduzia-se a uma sopa rala e uma ração (pão). Também lhes era negado o acesso à água potável e só não morriam de desidratação graças à sopa extremamente rala. Seus pertences se baseavam em uma calça, uma camiseta, uma blusa de manga comprida, uma tigela, uma colher e um par de sapatos de madeira. Como não eram trocados com regularidade, era preciso tomar muito cuidado para que suas roupas não vivessem sujas ou fossem roubadas. Caso isso acontecesse, estavam sujeitos a severas punições dos guardas. Ele nos mostra os trabalhos braçais que eram obrigados a fazer e como os sapatos machucavam os pés, além de narrar as constantes humilhações a que eram submetidos.

Sua narrativa permite conhecer por dentro como funcionava o sistema de hierarquização desta prisão. O campo se dividia em três categorias: os criminosos, os políticos e os judeus. Hierarquicamente, os detentos acusados de crimes comuns e políticos mandavam tanto nos judeus como os soldados nazistas, ou seja, os judeus eram os escravos dos escravos. Os prisioneiros perdem sua identidade e passam a ser reconhecidos por números tatuados em seus braços ao ingressar em Auschwitz. Quanto mais elevada a numeração, maior o nível de submissão imposta a este prisioneiro. Outro problema bastante comum se deve à comunicação entre os próprios detentos e os soldados do campo. Os idiomas oficiais neste local eram o alemão e o polonês. Porém, seus prisioneiros vinham de diferentes nacionalidades e conseqüentemente a maioria não falava os idiomas “oficiais”. Primo Levi relata que apesar da dificuldade de comunicação, aprender os comandos básicos dados pelos nazistas era essencial para a sobrevivência no campo. Quanto mais rápido se conformavam e se adaptavam a nova realidade mais chances tinham de resistir e escapar das seleções que designavam quem iria para as câmaras de gás no campo de Auschwitz II.

(...) Quando a necessidade aperta, aprende-se em breve a apagar a nossa mente o passado e o futuro. Quinze dias depois a chegada, já tenho a fome regulamentar, essa fome crônica que os homens livres desconhecem; que faz sonhar, a noite; que fica dentro de cada fragmento de nossos corpos. Aprendi a não deixar que me roubem; alias, vejo por ai uma colher, um barbante, um botão dos quais consigo tomar posse sem risco de punição, embolso-os, considero-os meus, de pleno direito. Já apareceram, no peito de meus pés, as torpes chagas que nunca irão sarar. Empurro vagões, trabalho com a pá, desfaleço na chuva, tremo no vento; meu ventre esta inchado, meus membros ressequidos, meu rosto túmido de manhã e chupado a noite; alguns de nós tem a pele amarelada, outros cinzentada; quando não nos vemos durante três ou quatro dias, custamos a reconhecer-nos (Levi, 1988, pág. 35).

Levi nos mostra até que ponto o ser humano é capaz de ir para tentar sobreviver. Relembra como eram os roubos de pertences dos prisioneiros por outros detentos e de como funcionava o esquema de “mercado negro” dentro do campo, em que a moeda de troca era muitas vezes um pedaço de pão. Até que ponto um ser humano pode ser levado para tentar sobreviver? É a pergunta frequente que Primo Levi se faz em suas memórias.

Embora muitos tenham perdido a confiança, há aqueles que ainda lutavam para tentar manter o mínimo de humanidade e sanidade com esperanças de que um dia conseguiriam ser libertados e que suas memórias seriam importantes para entender o que acontecia dentro dos muros dos campos. Era o que acreditava um dos companheiros de Levi, o ex-sargento Steinlauf. Foi através desta filosofia que Levi tentou não se deixar abater pelo que lhe acontecia.

Sabemos de onde viemos; as lembranças do mundo de fora povoam nosso sonhos e nossas vigílias; percebemos com assombro que não esquecemos nada; cada lembrança evocada renasce à nossa frente, dolorosamente nítida. Não sabemos, porem, para onde vamos. Talvez sobrevivamos às doenças e escapemos às seleções talvez aguentemos o trabalho e a fome que nos consomem, mas, e depois? Aqui, longe (por enquanto) das blasfêmias e das pancadas, podemos retornar dentro de nós e refletir, e tornar-se claro, então que voltaremos. Viajamos ate aqui nos vagões chumbados; vimos partir rumo ao nada nossas mulheres e nossas crianças; nós, feito escravos, marchamos cem vezes, ida e volta, para a nossa fadiga, apagados na alma antes que pela morte anônima. Não voltaremos. Ninguém deve sair daqui; poderia levar ao mundo, junto com a marca gravada na carne, a má nova daquilo, em Auschwitz, o homem chegou a fazer do homem (Levi, 1988, págs. 54 e 55).

Uma das constantes preocupações de Primo Levi era se caso conseguisse escapar, como as pessoas reagiriam aos seus relatos dos horrores presenciados. Ele

temia que não acreditassem nele, afinal quão baixo um ser humano pode aguentar ir e mesmo assim sobreviver?

Apesar de todas as violências, humilhações e desesperanças que lhes foram impostas, Primo Levi consegue sobreviver à desocupação do campo em 1945. Com o avanço das tropas Soviéticas e a constante perda do exército nazista durante a Segunda Guerra Mundial, os campos de concentração que se localizavam no caminho do avanço das tropas inimigas estavam sendo desativados e seus prisioneiros encaminhados para campos de extermínio. Na mesma época em que começa o processo de desocupação, Levi fica doente, é internado na enfermaria e posteriormente largado à própria sorte junto com outros enfermos que não possuíam condições de fazerem o longo caminho ate Auschwitz II com o propósito de serem exterminados nas câmaras de gás. Como sua condição não era uma das piores e sua ala não abrigava nenhuma doença contagiosa, ele, junto com dois outros enfermos que também se encontravam em condições razoáveis, unem suas forças e criam possibilidades mínimas para que sobrevivam até a chegada dos soldados russos e a ajuda que viria com eles. Ele relembra o desespero dos doentes de outros barracões por não conseguirem se alimentar e a tristeza que os atingia por também não conseguirem ajudar. Infelizmente, dos onze doentes que estavam na enfermaria, somente Levi e os dois que gozavam de melhor saúde conseguiram sobreviver. Os outros morreram nas enfermarias russas improvisadas nos campos de Auschwitz.

O livro de Primo Levi, lançado em 1947, foi um dos primeiros livros autobiográficos após a Segunda Guerra Mundial que relatavam os horrores deste período. Inicialmente seu livro não é bem aceito pela sociedade, pois as pessoas ainda tinham dificuldades em acreditar quão longe o ser humano foi capaz de ir com sua maldade. Apenas na reedição, publicada em 1958, com a ajuda de uma grande editora italiana, que Levi consegue uma maior visibilidade e aceitação de seus relatos. Atualmente seu livro é referencia para qualquer pessoa que queira entender como era a vida de um prisioneiro Judeu em um campo de concentração.

Muitos judeus até hoje não conseguem relatar o trauma vivido por eles nos campos, algumas das maiores atrocidades simplesmente foram esquecidas pelo seu inconsciente, e aqueles que conseguem tem sua credibilidade questionada, pois o grau de crueldade é enorme e muitas pessoas não conseguem acreditar que algum ser humano é capaz de tais atos. Como diz Mietek “palavras não são suficientes para descrever nosso estado” (PEMPER, 2010, pág 90) e como afirma Sligman-Silva (2008)

a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho da memória individual e outro construído pela sociedade.

Pode-se dizer que ocorreu a construção de uma memória coletiva e de uma nova identidade compartilhada por todos os sobreviventes do holocausto. Apenas eles são capazes de entender o que sofreram e se apoiarem mutuamente para que haja uma possível recuperação que nem sempre é possível, pois segundo Sligman-Silva (2008) “o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa”.

Os lugares de memórias são essenciais para se manter viva a memória do que aconteceu durante o holocausto, por mais que seja doloroso, não deve ser uma memória esquecida nem banalizada. O monumento aos judeus na praça central de Berlim serve como um importante lugar homenagem e de rememoração ao fato.

A memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma comunidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de vive na consciência do grupo que a mantém, as memórias do holocausto estarão vivas para sempre dentro de seus sobreviventes, não importa o tempo que se passe, o trauma sofrido modificou estas pessoas até o ultimo segundo de suas vidas de uma forma irreparável.

Para Levi somente após compartilhar suas memórias com a sociedade é que seria capaz de ser reinserido em seu meio. Este compartilhamento seria a porta de entrada para que um sobrevivente conseguisse retomar sua vida do ponto em que fora obrigado a se afastar dela. De acordo com Sligman-Silva (2008) as situações que envolvem experiências traumáticas necessitam buscar um compromisso entre o trabalho de memória individual e o construído pela sociedade.

2.4 O Diário de Anne Frank

O diário de Anne Frank é uma obra baseada a partir do diário de uma adolescente alemã judia que teve como sua última morada a Holanda. Seu diário é uma importante fonte de conhecimento para se entender a invasão a Holanda em 1940. Anne Frank infelizmente não sobreviveu até o final do regime nazista, pois seu esconderijo fora descoberto e seus integrantes aprisionados e enviados a diferentes campos de concentração, embora não tenha sido enviada para as câmaras de gás, acabou falecendo após contrair uma doença muito comum nos campos, o Tífo.

Com o avanço das ideias antisemitas pela Alemanha, em 1933, Anne Frank, uma alemã judia, se muda com sua família para a Holanda. Ganhou um diário no seu

décimo terceiro aniversário, no dia 12 de junho de 1942, e a partir dessa data começa a escrever sobre os acontecimentos marcantes e sobre seus pensamentos. Durante o período na qual foi obrigada a um confinamento na cidade de Amsterdã para tentar fugir das investidas e punições nazistas no país aos judeus, Anne Frank vê em seu diário uma forma de amizade, na qual ela pode relatar seus mais profundos pensamentos e reflexões sobre o mundo ao seu redor.

Neste livro podemos acompanhar pela visão de uma adolescente o que se passava na Holanda quando os nazistas invadiram o país. Podemos ver como ficou a situação de sua família em decorrência disso e de como ocorreu todo o processo de fuga para um esconderijo no sótão do prédio em que seu pai trabalhava.

A família Frank dividiu o esconderijo com mais uma família judia e, posteriormente, com um homem também judeu escolhido de comum acordo pelas famílias. Assim, oito pessoas viveram no esconderijo. Anne Frank relata as dificuldades enfrentadas para escolherem quem seria de total confiança para oferecerem abrigo, uma vez que até os próprios judeus poderiam denunciá-los. Através das páginas de seu diário, podemos acompanhar como a vida de uma adolescente que era livre, cheia de vida e de amigos, se tornou reclusa e limitada. Seus pensamentos nos permitem entender através de uma linguagem tipicamente jovem não só as questões normais de um cotidiano adolescente (tais como sua relação com os pais e a irmã, como também a repentina convivência com uma família completamente diferente da sua), mas também o que o país enfrentava com a invasão alemã.

Ao longo dos dias, narra sua visão do que estava acontecendo com os judeus que não conseguiram se esconder ou fugir a partir de informações que chegaram até ela pelas pessoas (antigos companheiros de trabalho de seu pai) que os ajudavam a se esconder e sobreviver às repressões. Conta como teve sua liberdade restringida pela chegada dos alemães na Holanda em 1942 e como a fuga para um esconderijo vinha sendo planejada por seus pais que, como acompanharam o que os nazistas fizeram na Alemanha, já imaginavam como seria a vida dos judeus na Holanda com a invasão.

Dois fatos que chamam a atenção: mesmo não estando em um campo ainda, estão em uma espécie de prisão onde a alimentação é precária, as condições de higiene e privacidade também, além do constante medo de serem descobertos. O outro é de ter notícias de que seus conhecidos estão sendo levados pela gestapo para campos de concentração.

Em sua narrativa é possível ver as dificuldades pelas quais os “refugiados do anexo”, como são conhecidos, passam. A escassez de comida e higiene é alarmante, o medo a que são submetidos de serem descobertos mexe constantemente com o psicológico de Anne. A preocupação para com os amigos que não puderam se esconder e com aqueles que os ajudam a sobreviver no anexo é regular. Viviam em constante vigilância para não serem descobertos, desconfiavam de tudo e de todos, mas também se surpreenderam com ajuda de pessoas que nem imaginavam, como o vendedor de batata, que ao desconfiar que neste local se escondessem pessoas, passou a ser muito discreto em suas entregas. Apesar de nunca ter sido confirmado, suas ações demonstravam seu conhecimento sobre o que acontecia no local.

Apesar de sua pouca idade, Anne Frank nos surpreende com o nível de conhecimento do que esta acontecendo ao seu redor. Ela expressa o seu medo com relação ao futuro, mas em nenhum momento, nem ela nem os outros que estão no anexo, deixam de ter esperanças de que tudo irá acabar em breve.

Através desta obra também podemos acompanhar a vida de pessoas que se arriscaram para ajudar seus conhecidos. Embora seus relatos sejam estritamente limitados no espaço e no tempo, pois seu diário só tem a duração de dois anos e todas as narrativas se voltam para o período em que já se encontrava escondida, conseguimos ter uma noção das investidas nazistas ao redor do país e do andamento da Segunda Guerra Mundial, pois os amigos que ajudavam Anne e os outros refugiados a se esconder, os mantinham em contato com o mundo exterior através de jornais e notícias que se espalhavam na comunidade holandesa.

Além da constante ameaça nazista, Anne ainda precisa lidar com a convivência com pessoas tão diferentes das quais estava acostumada, e com o perigo de uma invasão ao prédio em que se escondiam. A invasão alemã e os efeitos trazidos para o país com a Segunda Guerra Mundial deixou a população holandesa sob medo e desespero permanentes, fazendo com que tomasse medidas extremas. Os assaltos a casas e prédios eram constantes e isso apenas aumentava o medo dos habitantes do anexo de serem descobertos.

Apesar de todo o medo e ameaça ao qual estava submetida, Anne ainda consegue sonhar com sua liberdade e manter viva a chama da esperança e de sua essência. Mesmo estando escondida e privada do convívio em sociedade, consegue viver algumas experiências que condizem com a sua idade, como a descoberta de seus sentimentos amorosos direcionados a um outro morador do anexo, Peter van Daan.

Infelizmente, seu esconderijo é descoberto três dias após a última memória de seu diário, no dia 4 de agosto de 1944, poucos meses antes do fim da Segunda Guerra Mundial e a consequente derrota do regime nazista e liberação dos campos de concentração. Todos são presos e enviados para campos de concentração diferentes e, apesar de todas as esperanças e cuidados para se manterem vivos, o único sobrevivente é Otto Frank, o pai de Anne Frank.

Uma das pessoas que ajudavam a esconder o anexo e seus moradores, encontrou as páginas do diário de Anne espalhados e os guardou, entregando ao seu pai após a guerra e a confirmação da sua morte. Para atender ao desejo da filha, que planejava publicar suas experiências nos anos de esconderijo, e após ouvir a convocatória de um membro do governo holandês para que os sobreviventes deste período narrassem suas histórias, o pai enviou os relatos para uma das rádios clandestinas que ouviam durante o confinamento.

Os acontecimentos autobiográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra se caracteriza na relação objetiva entre o valor e o momento considerados importantes em um limitado espaço para o autor registrar em suas obras. Para se entender as biografias aqui expostas, é preciso se entender o contexto geral ao qual os sujeitos foram expostos.

Alguns pesquisadores acreditam que através da manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, fazendo com que o ensino da história se torne isolado, guiando o pensamento e o raciocínio dos alunos para que cheguem à conclusão que julgam ser ideal. Porém, é possível ensinar o aluno sem condicionar a sua visão para uma determinada conclusão sobre o conteúdo trabalhado apresentando diferentes pontos de vista. Utilizando as autobiografias como objetos de exemplificação do ensino do Holocausto na educação básica possibilita o conhecimento por parte do aluno de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Segundo a historiadora Motta (2012), é importante que o historiador esteja afastado do acontecimento para que se possa apoiar-se em fatos escritos e nas memórias acerca do tema sem que aja um posicionamento pessoal do professor.

CAPÍTULO 3 - UMA PROPOSTA DE UM MATERIAL INSTRUCIONAL PARA O ENSINO DO HOLOCAUSTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O livro didático é considerado a principal ferramenta metodológica no ensino básico. Apesar de ser um material ainda considerado por muitos como tradicional, vem sendo usado como fundamental fonte de transmissão de saberes no ensino básico escolar brasileiro. A primeira vez em que foi elaborada uma medida governamental para a fabricação de livros didático no Brasil fora durante o governo do então presidente Getúlio Vargas. Seu ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, propôs a centralização da educação nacional pela padronização de programas e metodologias. A queda da bolsa de Nova York, que causou uma grave crise econômica em diversos países e, por consequência, elevou os custos de importação do livro didático, junto com uma proposta pedagógica nacionalista, promoveu o desenvolvimento da produção didática nacional. Estes passaram a ser formulados por escritores nacionais e começaram a ser produzidos em larga escala.

No início, os livros didáticos eram escritos por pesquisadores que, em sua maioria, não possuíam uma formação específica, mas eram responsáveis pela formulação neste material. A partir dos anos 1960, estes livros, passaram a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica em suas áreas e, de um modo geral, estavam em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados.

Neste capítulo pretendo fazer uma breve discussão sobre o livro didático e sua adaptação para a área de História, apresentando o principal programa responsável criado pelo governo para sua aprovação e distribuição gratuita em escolas públicas no país, a sua importância para a elaboração de um material paradidático como complemento de seu conteúdo e a metodologia necessária para a utilização do material didático, elaborado por mim, como fonte complementar para o ensino do nazismo e do Holocausto, voltado para os alunos do terceiro ano do ensino médio da educação básica brasileira.

3.1 O Livro didático de História e sua trajetória

Em 1952, Anísio Teixeira, que até então era um dos principais expoentes da chamada Escola Nova no Brasil, ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), divulgou a necessidade da produção de guias e manuais de ensino para professores e diretores de escolas, além de um livro didático para a compreensão

do livro texto e um livro de fontes. A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), assim como ficou conhecida após sua consolidação e a transformação do INPE num órgão mais legislador de estudos e pesquisas, é transferida para o âmbito da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criados em 1956.

O objetivo inicial da CALDEME, para a elaboração de um manual de história do Brasil destinados a professores do ensino básico, era:

A elaboração do manual será orientada pelo objetivo de promover, entre os professores secundários do país, um movimento de renovação no tocante à matéria a ser ensinada e aos métodos de ensiná-la, a fim de tornar a matéria e o método mais adequados aos interesses do adolescente e ao ambiente em que vive (MUNAKATA, 2004, pág. 516)

Pode-se observar no trecho a seguir que os manuais, a ser produzidos,

teriam por objetivo apresentar uma concepção da matéria a ser ensinada e do método de ensiná-la que permitisse satisfazer melhor as necessidades reais do adolescente, e estimulasse mais a sua capacidade de reflexão do que a sua memória. Como se trata de trabalhos sem nenhum poder coercitivo e que serão oferecidos como simples sugestões, os autores não ficam adstritos nem aos programas, nem à seriação oficial. (Carta de Gustavo Lessa a James Braga Vieira da Fonseca, em 9/7/1953) (MUNAKATA, 2004, p. 517-518)

Durante o período militar, a compra e a distribuição dos livros didáticos receberam um tratamento diferenciado do poder público uma vez que foi uma época marcada pela censura e ausência de liberdades democráticas. A associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (MIRANDA, 2004). Neste momento, o ensino sofreu uma progressiva ampliação da população escolar, em movimento de massificação do ensino que, segundo Miranda (2004), suas consequências deixadas, sobre sua qualidade, provocariam marcas indesejáveis no sistema público e persistiriam como seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que

exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil..

Em 1985, durante o processo de redemocratização brasileira, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa tinha por objetivo universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita dos títulos escolhidos pelos professores a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias do país (Panfleto Informativo PNLD/ FNDE, 2002).

Segundo a explicação de Silva (2012), o PNLD funciona, grosso modo, da seguinte maneira. Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos (SILVA, 2012, p. 811).

Este programa é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida.

Nos Livros didáticos de História, a equipe de pareceristas avalia se a “coleção/obra foi concebida e organizada segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja adequada às finalidades e às especificidades dos alunos” (Bezerra, 2006, p. 36), além de procurar encontrar nas obras uma contribuição para o aprimoramento da ética e a construção da cidadania. No campo mais específico da disciplina História, o foco avaliativo alicerça-se no pressuposto de que a

transposição didática, que se traduz em saber escolar, deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será

sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim é importante avaliar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as metodologias próprias da disciplina histórica (Bezerra, 2006, p. 36).

O *Manual do Professor* que acompanha as obras também é analisado. Neste, espera-se encontrar “[...] orientações que explicitem os pressupostos teóricos e metodológicos da História e do ensino-aprendizagem e que encaminhem novas perspectivas para a formação continuada do docente” (Bezerra, 2006, p. 37). Por fim, os aspectos editoriais como apresentação do livro, sua estruturação, correção de impressões, presença de boas ilustrações, apresentação correta e completa da bibliografia etc. também são observados.

O programa do PLND tornou-se uma política de Estado que possibilitou o livro didático a ser um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras. Desde a sua criação em 1985, vem sendo mantido e aperfeiçoado por todos os governos subsequentes.

No que diz respeito à produção e circulação dos livros didáticos, o PLND classifica em três instâncias fundamentais: a área comercial das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático, e a escola.

Na atualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o recente Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) têm, basicamente, a mesma forma de execução, e dentre as principais ações de execução da política destacam-se: lançamento dos Editais; inscrição das editoras; triagem/avaliação dos livros; elaboração e divulgação dos guias; escolha dos livros pelas escolas; aquisição; produção; distribuição e recebimento dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil.

Na matéria de História, a ficha de avaliação do PLND de 2015 ressalta que deve ser avaliado um conjunto de critérios que propicia diagnosticar não só a linguagem da obra, mas também as potencialidades de desenvolvimento de capacidades e competências de leitura, vocabulário, compreensão de gêneros textuais e produção de textos. Os PCNs e as Avaliações contribuíram para a construção de um novo perfil de livros didáticos de História e Geografia dirigidos aos alunos dos anos iniciais. Resta enfatizar que nem tudo é livro didático, que o ensino se dá por múltiplos caminhos e que a produção de materiais didáticos, de forma descentralizada, é vinculada a realidades

específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada (SILVA; FONSECA, 2010, p. 27).

A partir de sua criação, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha. Cabe destacar, contudo, em relação a esse aspecto, a existência de pontos de estrangulamento derivados, sobretudo, da segmentação formal entre o MEC — instância de planejamento e normatização do programa — e o FNDE — braço administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras. Apesar do surgimento de um órgão responsável pelo controle e distribuição do livro didático, pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC, indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores. Todos esses problemas, no entanto, derivam do processo de operacionalização administrativa do programa e, portanto, escapam por completo à competência da comissão avaliadora, que não tem nenhuma possibilidade de ingerência nessas questões.

Apesar do PLND ter sido estabelecido em 1985, foi apenas em 1996 que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PLND a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação.

Segundo Miranda (2004), ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam

cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

Para as editoras, a criação de uma obra não estava inteiramente ligada às orientações metodológicas ou às ideologias contidas em seu conteúdo. Sua importância se dava a partir do nível de venda e aceitação no mercado. Os processos técnicos de exclusão desempenhados pelo PLND reverteram este quadro. As editoras e os autores passaram a mudar as abordagens construtivas no material didático para que se adequassem às novas normas estabelecidas pelo PLND, melhorando por tanto o nível dos conteúdos presentes nesse material. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.

A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens. Vários trabalhos acadêmicos debruçaram-se sobre a produção didática nacional desse período e evidenciaram os compromissos ideológicos subjacentes, seu caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica. Em relação à história ensinada, a alusão às perspectivas analíticas ensejadas, sobre tudo por Marc Ferro, constituía-se como uma tendência acadêmica sistemática que acabaria por exercer um papel importante no sentido de constituir uma forma de pensar o livro didático de História e as políticas públicas a ele associadas exclusivamente enquanto políticas sociais discriminatórias e homogeneizadoras. (MIRANDA, 2004, p. 125-126)

Um dos fatores responsáveis pela permanência e integração do livro didático no cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores, é a capacidade de editoras e autores ao longo da história da educação nacional adaptar esta ferramenta às

mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas.

Atualmente, a qualidade dos livros didáticos é alvo de críticas dentro e fora do circuito acadêmico, mas, apesar disso, a utilização deste material nas salas de aula tem uma boa aceitação nos agentes envolvidos diretamente com seu trabalho. Pesquisas demonstram que o livro didático ainda é o recurso mais usado em salas de aula.

Segundo o autor Marco Silva (2012) o livro didático, além de consagrado em nossa cultura escolar, tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transforma no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. Essas deficiências fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores e resultado deste processo. Algumas pesquisas realizadas nos anos de 1999, 2000 e 2001, com professores de História de 204 escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, por exemplo, demonstraram que o livro didático é o instrumento mais utilizado durante as aulas de História (Ferreira, 2003).

O professor e o livro didático não devem ser responsabilizados pelas escolhas e problemas do ensino de História. O livro didático se torna uma fonte útil para a cultura escolar a partir do momento que não seja mais considerado o lugar de onde se encontra *toda a História*. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor, e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, o livro didático pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.

Na década de 1980, Vesentini (1985) nos advertiu de que as “falhas” dos livros didáticos também se faziam presentes na historiografia considerada erudita. Valendo-se desta afirmação, podemos ter como contrapartida o fato de que as conquistas da historiografia também podem ser incorporadas e preservadas em bons livros didáticos, dependendo do “engenho e arte” de seus autores e de seus usuários. Em sala de aula, eles precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos, não devem ser tomados como verdade absoluta. O professor deve ter uma relação crítica, nunca de

submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos.

Como Alain Choppin assinalou, os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. Dois aspectos particulares, porém articulados, merecem ser destacados quando se intenta radiografar os resultados da avaliação do livro didático: a diversidade dessa fonte e a lógica mercadológica que orienta sua produção (MIRANDA, 2004).

A produção de livros didáticos propicia uma enfadonha rede entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo engloba tramas não menos relevantes entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. A ação avaliadora do Estado implementa elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didático e os saberes provenientes das ciências de referência. Deve-se dar atenção também aos elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas.

De acordo com Miranda (2004), no Brasil, data da década de 1990 a discussão a respeito das dimensões inerentes à Didática da História, problemática que tem se renovado constantemente desde então. Klaus Bergmann, já no início dos anos 90, introduzia no Brasil uma discussão que hoje se renova através da divulgação em língua portuguesa das abordagens propostas por Jorn Russen a respeito das dimensões inerentes à Didática da História. Segundo Bergmann,

refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História) (MIRANDA, 2004, pág. 133,134)

Isso significa dizer que, ao se discutir a natureza e as dimensões do saber histórico escolar, é preciso levar em consideração as múltiplas faces desse saber, desde os planos de prescrição até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica dentro e fora da escola, sem desprezar os processos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos alunos e a construção de conceitos dele derivados. Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nascem a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. Segundo Lajolo, a partir do texto de Cassiano (2004), o livro didático pode ser caracterizado como o que vai ser utilizado em aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino. Diz ainda que o livro didático é instrumento importante de ensino e aprendizagem formal que, apesar de não ser o único, pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. E, finalmente, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar.

Os livros didáticos no ensino de história são formulados a partir da divisão em períodos (que os programas não conseguem romper), priorizando a existência de uma única forma de História, que se representa, majoritariamente, na História Política. O marco divisório se dá por fatos políticos e toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte, entre outros. Segundo Abud (2011), o peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas são reduzidas as possibilidades de renovação e cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições.

A periodização consagrada nos livros que se impõe desde o século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – está presente em grande parte de sua produção, tem como objetivo, segundo Bezerra (2005), retroceder às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos, feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos, nessa perspectiva, é a linearidade e a sequencialidade. Mais recentemente, deu-se a tentativa de superação da sequencialidade e linearidade em obras que tomam como fio condutor da exposição a chamada História Integrada, em que América e Brasil, por exemplo, figuram juntamente com povos da, ainda chamada por alguns, Pré-História, assim como a presença da História da África.

Através da configuração do livro didático pelo tempo cronológico, surge a problemática em torno da “tradição escolar”, respaldada pela produção historiográfica. Como foi apresentada anteriormente, esta se tem utilizado da divisão organizada de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do “mundo ocidental cristão”, restringindo-se a apenas alguns países europeus como França, Alemanha e Itália e excluindo outros. Por exemplo, a Idade Antiga da tradição escolar corresponde apenas à antiguidade clássica, restrita a alguns povos em torno do mediterrâneo, excluindo as demais populações, mesmo as “civilizadas e letradas”, como as da Ásia e da América. A Idade Média, centrada no mundo do cristianismo romano, fornece poucos indícios para a compreensão das contribuições históricas dos cristãos bizantinos, dos povos islâmicos e dos reinos e tribos africanas que viveram na mesma época, cujos contatos foram fundamentais nas mudanças europeias e na configuração do mundo moderno. (BITTENCOURT, 2004)

Bezerra (2005) expõe em seu texto outras propostas para a organização do livro didático de História, na qual os conteúdos são organizados tendo como referenciais temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se a maior liberdade e criatividade dos professores. A organização dos conteúdos e sua seleção com base em uma concepção ampliada de currículo escolar foram assumidas de forma mais sintetizada e aprofundada nas propostas, já amplamente conhecidas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, ainda é a principal proposta na organização dos livros, mas agora este eixo é intercalado ou propõem-se exercícios e atividades, chamadas estratégias, por meio das quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da

construção do conhecimento histórico, para que sejam estimulados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que levam ao posicionamento crítico, como cidadãos. Aproximam-se, assim, as preocupações com a sequencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual.

A presença de um grupo predominante — que se designa genericamente como Tradicional— é claramente perceptível na organização das obras didáticas. Abordam a História em sua dimensão meramente informativa e não valorizam o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo. Segundo Miranda (2004), as narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico. Nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. Alguns temas sustentam-se em uma historiografia tradicional e apresentam-se de modo absolutamente recorrente e naturalizado em termos de explicação, tais como: a explicação da economia brasileira a partir da teoria dos ciclos; a ausência de dinamismo econômico na economia colonial; a análise da sociedade colonial somente a partir do binômio patriarcalismo/submissão feminina; a compreensão da industrialização brasileira a partir do paradigma paulista, em associação estrita com a acumulação de capital cafeeiro, entre outras muitas possibilidades analíticas que podem emergir se procedermos a uma análise mais pontual, incabível nos limites deste texto.

Outro grupo — indicado como *Eclético* — mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico. Relativizam-se os paradigmas explicativos em relação a temáticas e pesquisas específicas que vêm sendo objeto de debates historiográficos nas últimas décadas e, nesse sentido, a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se baseia em paradigmas que foram objeto de revisão no campo historiográfico (MIRANDA, 2004, pág. 141).

Há, por fim, outro grupo — associado a uma *historiografia renovada* — que rompe com a perspectiva tradicional e incorpora na seleção de conteúdos não só aquilo que advém da macro renovação historiográfica do pós-1960, como também os resultados das pesquisas contemporâneas na área dos estudos históricos. Considerando-

se que a soma das duas últimas tendências não corresponde nem à metade das obras, é possível afirmar que ainda existe um enorme abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático (MIRANDA, 2004).

De acordo com a proposta apresentada pelo material didático, devem-se ter alguns cuidados, tais como o envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado. Na exposição factual e linear, que entende o aluno como receptáculo de ensinamentos, além dos textos expositivos e detalhados, devem estar presentes exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e fixação de conteúdo. A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades não faz parte dos horizontes dessas propostas pedagógicas.

A partir de pareceres dados pelo PNLD, podem-se observar quais são as tendências nacionais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados liberados da avaliação dos livros didáticos constituem-se em uma fonte distinta para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas.

A produção dos livros didáticos de História permeia sua organização através de tendências sobre 4 blocos: i) história temática, quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizarão as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia; ii) história integrada, coleções que se agrupam pela evocação da cronologia de base europeia, integrando quando possível temas relativos a História brasileira, africana e americanas; iii) história intercalada, obras que os conteúdos abordam concomitantemente as histórias da América, do Brasil e História Geral; e iv) história convencional. A maioria dos livros didáticos atualmente se pauta na história intercalada e na história integrada para a sua produção, pois acreditam que estas formas englobam de uma forma mais completa os conteúdos que devem ser trabalhados no ensino básico.

A opção reduzida pelo uso de propostas temáticas, em comparação à integrada e à intercalada na organização dos livros de história, promove uma concepção de tendência conservadora pelo conjunto dos autores/editores/obras a respeito das

sugestões e diretrizes dos PCNs que sede propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios.

A ambiguidade proposta pelos múltiplos projetos possíveis para a História ensinada pode ser claramente entendida a partir de uma análise feita sobre o conjunto dos manuais didáticos avaliados a partir do PNLD de 2005. Segundo Miranda (2004), distinguiram-se três possibilidades de abordagem. Há um grupo de obras que apresenta uma organização de conteúdos, atividades e textos articulados de acordo com um agrupamento que se poderia designar como procedimental e, nesse sentido, valoriza a dimensão formativa que advém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador com ênfase em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar sobre o contemporâneo; outro grupo cuja seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mais informativa acerca da narrativa de acontecimentos do passado e que, nesse sentido, prioriza aquela dimensão que Vilar nos aponta como “conhecimento de uma matéria”; e, finalmente, um terceiro grupo que, pela ausência de uma expressão mais precisa, designou-se de “visão global”, por buscar articular com relativo sucesso as duas dimensões citadas, isto é, não abre mão da informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado bem como dos recortes canônicos de conteúdo, mas explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da dimensão provisória da explicação histórica.

Nos debates desenvolvidos sobre a História ensinada e da crítica a uma abordagem dos acontecimentos essencialmente informativos sobre o conteúdo histórico, pode-se observar um perfil das obras que permeiam a indústria editorial e sua inserção no mercado, confirmando, assim, a perspectiva dominante. Apesar desta constatação, não se pode desconsiderar o fato de que, embora a abordagem relativa a uma visão procedimental da História seja quantitativamente secundária frente à visão do acontecimento, que é hegemônica, deve-se ter presente que a projeção dessa perspectiva em meio a um universo maior projetada de modo objetivo, para a indústria cultural, uma possibilidade alternativa em relação à cultura histórica posta e, neste sentido, esse grupo numericamente inferior tende a cumprir um papel importante enquanto artífice de uma nova possibilidade pedagógica posta no âmbito das reflexões sobre o ensino.

A construção de um diálogo como ponto de partida para a projeção de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no recorte temático, quanto nas possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias, pode ser visto como outra forma de se ensinar História. Pode-se dizer que, nessas obras, considera-se genericamente uma base de saberes prévios dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. As obras constituídas sob tal orientação dialogam com tais referências a partir de uma postura que valoriza o problema enquanto forma de estabelecer relações entre passado e presente. Busca-se, de modo geral, promover a aquisição gradual dos conceitos que, nesse caso, se sobrepõem às definições mecânicas e, coerentemente com tal opção, os momentos de introdução das unidades, as atividades e exercícios são propostos com a intenção de propiciar circunstâncias dialógicas e de construção conceitual (MIRANDA, 2004).

Quando se leva em conta a variabilidade dos currículos de História e sua relação com a história da História ensinada no Brasil, vislumbra-se um cenário mais global, no qual programas distintos se transformaram em textos oficiais, pertinentes a diferentes cenários históricos e que acabaram por se converter em tradições distintas, sustentadas essencialmente pela profunda interferência nos processos de formação de professores. Em certa medida, essa tradição encontra-se presente nas obras que fazem uma opção pela abordagem da chamada história integrada.

Segundo Miranda (2004), tal perspectiva, ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico, acabou por se vincular, ainda que sob diferentes recortes temáticos, uma abordagem programática marcada pela valorização da identidade nacional, por intermédio da introdução dos conteúdos de História do Brasil no início da escolarização ou, mais precisamente, a partir do segundo segmento do ensino fundamental. De certo modo, a cultura instituída a partir da Reforma Capanema, que consagrou a separação entre a História Geral e a do Brasil, deixou marcas bastante notáveis sobre um modo específico de pensar a articulação das temáticas históricas. Somente após o estudo do Brasil, o aluno é inserido nas temáticas relacionadas à História Geral.

A partir das informações levantadas, podem-se observar as diferentes formas de abordagens acerca do tema da história. O livro didático ainda é considerado uma das formas de transmissão do conhecimento mais utilizada em todos os tempos. Apesar de sua progressiva melhora e aprimoramento, é possível encontrar falhas e déficits na abordagem de alguns conteúdos essenciais para a educação básica. O Holocausto, por

exemplo, ainda é muito pouco explorado em suas páginas. A partir disso que me proponho a buscar novas formas e fontes de aprendizagem que ajudem a complementar o ensino de temas que necessitam de uma maior atenção.

Assim sendo, busco na literatura, mais especificamente nas obras autobiográficas, uma forma de complemento para o conhecimento e ensino de temas importantes da atualidade, como o nazismo e o Holocausto, que ainda se mantêm presentes e atuantes em grande parte da sociedade mundial através dos movimentos neonazistas e no fortalecimento de regimes da extrema-direita. A importância do estudo e da reflexão sobre este conteúdo se dá pela grande onda de intransigências e intolerâncias que vem assolando todas as sociedades atuais. É preciso se lembrar dos erros do passado para que não voltem a se repetir.

3.2 Abordagens metodológicas para o uso de autobiografias no ensino básico brasileiro.

A memória da disciplina de História, na educação escolar no Brasil, tem sido objeto de vários estudos, tanto no âmbito das pesquisas e publicações acadêmicas, como no da produção de diretrizes curriculares, livros didáticos e paradidáticos, de programas e projetos de formação de professores. Análises da produção, na área do ensino e da aprendizagem, evidenciam preocupações recorrentes com o papel desta matéria como disciplina escolar; os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos; metodologias e práticas de ensino consideradas adequadas, críticas ou formativas. Cartografias da produção demonstram que esse terreno é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos. (SILVA E FONSECA, 2010)

A escola constitui um espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. É responsável por residir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade.

Quando se trata de ensino, o professor não é o único responsável para levar conhecimento às salas de aula uma vez que os alunos também trazem saberes, valores, ideias e atitudes que contribuem para aumentar os limites do conhecimento. O processo de aprendizagem começa antes mesmo do ingresso na escola e se prolonga no decorrer da vida, em diferentes espaços sociais, pois o universo de saberes é infinito e está em constante mutação, portanto, demora-se uma vida para aprender tudo o que se precisa saber.

Segundo Bezerra (2005), o ensino de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica, seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Tomando como base a teoria de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios de História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão busca de informação, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos, estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada à complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar (BEZERRA, 2005).

Almeida (2010) reafirma a teoria de Bezerra (2005) assinalando que o “professor crítico” investe nesse modelo, dando ao ensino de História um caráter de luta, de combate, cuja arma é fornecida em sala de aula: a consciência a leitura de clássicos, textos engajados, músicas de protestos e leituras de jornal, mas também desfiles cívicos, festas juninas, eleições do Centro Cívico Escolar, passeatas e manifestações. Diversas formas de se adquirir consciência revelam diferentes entendimentos do que seja “consciência crítica” (ALMEIDA, 2010).

Segundo Katia Maria Abud (2003), a História como disciplina escolar também é histórica e, como campo de conhecimento, passa por mudanças e transformações que a fazem filha do seu tempo. As novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao Ensino de História. As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas às concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, desdobraram-se em transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento

escolar. Tais transformações produziram modificações na Didática da História e provocaram uma reformulação na prática pedagógica. É necessário que se destaque a introdução e a permanência, nos documentos curriculares, de orientações sobre o uso das novas linguagens, a despeito da inércia da organização escolar no sentido de consolidá-las como práticas cotidianas (ABUD, 2003).

O papel do professor é saber conciliar a diferente interpretação de um fato, explorando a diversidade presente na pluralidade de interpretações, estimulando assim um senso crítico no aluno. Ensinar a questionar todo tipo de verdade é essencial para a História, pois, não existe uma verdade absoluta. Este é o grande problema desta disciplina. Pode-se vê-la como uma investigação permanente dos fatos, uma vez que seu objeto de estudo foi produzido através de interpretações de algumas pessoas acerca de um mesmo tema, tratando-se assim de um entendimento sobre um determinado tipo de produção histórica que exclui os traços de qualquer ciência formal. No caso do ensino de História, esta seria apenas a “matéria escolar” criadora de valores morais que não exige por parte dos alunos qualquer tipo de operação intelectual.

A cultura escolar como um conceito da História escolar pode ser definida segundo Cardoso (2008) como a ideia de ruptura com o ‘ensino tradicional’ e ‘renovação’ do ensino dessa disciplina. Esse conceito permeia um debate brasileiro das décadas de 1980 e 1990, no qual se caracteriza como uma tentativa de ruptura com tradições de ensino de História que remontam à sua origem, na primeira metade do século XIX.

A didática da História usa como estratégia de aprendizado, no ambiente escolar, uma abordagem ligada a consciência histórica, utilizando a representação intelectual da memória e da consciência histórica para dar uma melhor caracterização na perspectiva do ideário presente nas mentalidades e nas organizações sociais que pensam e se expõem, de acordo com critérios de escolha de temas, objetos, textos e espaços. Segundo Martins (2011), encenar a História como um espetáculo – como algo que se deve ver, além de saber, e cuja visão causa satisfação – é um procedimento didático que requer reflexão teórica e metódica, pois se articula com os âmbitos dos gostos, das afinidades, das afetividades, das emoções.

Para se fazer um estudo de um fato, necessita-se buscar fontes confiáveis da época em questão. Para um pesquisador desta área, porém, a atenção deve sempre estar voltada ao número de documentos encontrados sobre o assunto abordado, para que, a partir do que foi levantado, o próprio historiador verifique a veracidade dos fatos, e

construa sua interpretação. Nenhum documento ou livro deve ser lido sem ser contestado, pois, parte-se do princípio de que foram escritos por alguém que provavelmente tem sua própria interpretação. Por mais imparcial que tente ser, sua opinião está implícita no seu trabalho. Tratar das questões históricas no currículo da Educação básica, requer admitir que o conhecimento e a prática social, estão em permanente (re)construção, sendo um campo de lutas, em um constante processo inacabado.

A formação da consciência histórica de um aluno também está baseada na sua leitura de uma interpretação anterior que lhe foi apresentada. Cabe ao professor guiar o discente no seu árduo trabalho de entendimento e construção da sua verdade. De acordo com o levantamento feito por Borges,

Todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo, é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade de texto construído pautado em regras próprias de produção inerentes a cada gênero de escrita, de testemunho que cria “um real” na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita”. Desta forma, todo tipo de texto possui uma linguagem específica, na qual foi produzido, própria de um segmento particular de produção, e esta ocorre considerando dadas regras peculiares ao meio intelectual de onde emerge, ao veículo em que será veiculada e ao público a que se destina. (BORGES, 2010, pág.96)

A partir do surgimento da Escola dos Annales, nos anos 1920 na França, desencadeou-se um movimento de renovação historiográfica que pretendia ampliar o repertório de fontes históricas. Liderado pelos professores da Universidade de Estrasburgo, March Bloch e Lucien Febvre, foram potencializados os sentidos de se construir uma história mais ampla, na qual outras disciplinas que buscavam entender a sociedade e o ser humano seriam incluídas no processo. Este movimento foi um marco para que se expandissem os horizontes da historiografia.

Grecco (2014) entende que a criação da Escola dos Annales colocou a História de frente às novas possibilidades de estratégias referentes a seus estudos. Abriu espaço a novos objetos e territórios de pesquisa propostos nas Ciências Humanas.

Assim, durante as décadas de 1960 a 1980, as novas gerações de historiadores ampliaram o leque relativo aos problemas, aos objetos e às abordagens da disciplina, influenciados pela ascensão dos estudos culturais. Novas temáticas surgiram, como os estudos de crenças, rituais, memória, sensibilidades, lutas simbólicas, entre outros, os quais convergiram no retorno da proposta inicial dos *Annales* (GRECCO, 2014, pág. 41).

A partir do movimento da Escola dos Annales, assim, surge uma nova corrente para os estudos históricos, a história cultural, que inovou o conceito de documento e promoveu revisões na forma da escrita da História. Esta corrente trouxe mudanças significativas para os estudiosos deste campo, como a aproximação entre os estudos históricos e o conceito de representação. De forma geral, a história cultural vai atribuir importância e lugar destacado ao estudo das formas de representação do mundo no seio de grupos humanos. Esta ideia é chave para a ampliação do diálogo entre diversas disciplinas, redimensionando as relações entre história e literatura, por exemplo. A literatura assume um novo papel dentro da disciplina da História, como de significativa fonte de análise das diferentes visões de mundo que o homem apresentou em cada tempo e espaço (GRECCO, 2014).

O conceito de representação usado nesta nova corrente histórica se baseia nos estudos de Émile Durkheim que quem o conceito era entendido como categoria de pensamento através do qual determinada sociedade constrói e expressa sua realidade, sendo, portanto, um conceito socialmente construído. De acordo com Grecco, toda ação social seria deduzida a partir de um sistema objeto de representações. Este conceito é retomado na década de 1980 por Roger Chartier e a partir de então passa a ter seu significado ampliado.

[...] o conceito de representação é a de variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe [...] a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, apud GRECCO, 2014, pág. 42).

O movimento da história cultural trouxe uma nova perspectiva para os estudos históricos, deixando de se perceber apenas os padrões cultos e eruditos, voltou-se para as manifestações populares, para os ritos e símbolos, vistos como expressões legítimas de uma dada consciência das sociedades humanas. As representações, além disso, são percebidas como extremamente significativas, já que é a partir delas que as sociedades observam a realidade e definem a sua existência. O conceito de *representação* se tornou vital para os estudos da cultura, sobretudo marcando uma reviravolta na forma dos historiadores perceberem o passado, abrindo assim um leque de fontes históricas voltadas para a visão pessoal e social de um determinado grupo escolhido. Despertou oportunidade para a busca de como integrar não só a representação que os agentes

históricos têm do mundo social, mas também a contribuição de cada indivíduo para a visão desse mundo.

A aproximação entre a história e a literatura, nesse sentido, amplia a possibilidade de novos paradigmas interpretativos. Os discursos literários conhecidos como biografias, voltados para a narração da memória de um sujeito, possibilitam o resgate de temas históricos que operam seletivamente e asseguram um novo olhar sobre os fatos. Reinterpretando-os de uma forma mais limitada e pessoal, permitem o aprofundamento do conhecimento do tema estudado.

Como toda a fonte, o uso de autobiografias para o ensino de um tema requer certos cuidados. Elas constroem uma representação acerca da realidade, portanto precisa-se considerar a elaboração de sua escrita, o texto e a leitura. Assim como o autor na hora de escrever busca mecanismos para mostrar o seu ponto de vista e direcionar o olhar do leitor para o que julga importante, o professor também precisará escolher as obras a serem trabalhadas em sala de aula de acordo com o direcionamento que queira dar ao assunto.

Todo documento é fruto de uma sociedade regida pelas relações de força, portanto, as autobiografias precisam ser acompanhadas de uma reflexão por parte do professor historiador sobre as condições históricas de sua produção. Buscando entender as intenções do autor, o contexto social que se insere, as relações de poder as quais estão submetidos, o processo de escrita, a linguagem utilizada, a finalidade da edição, o público para o qual se destina e o produto final. O processo de contextualização a qual a obra se refere é indispensável para a compreensão do aluno, assim como a história do autor que permite direcionar o olhar para suas assinaturas pessoais.

De acordo com Borges (2010), as noções de leitura, linguagem, representação, prática, apropriação, intertextualidade, dialogismo, dentre outras, são importantes para esse campo do conhecimento histórico. Essas dimensões são mediadoras das experiências e práticas sociais e possuem historicidade, sendo instáveis e maleáveis, dependentes de outros campos sociais.

tanto a narração literária quanto a historiográfica pressupõe um processo e estratégias de organização da realidade, uma procura de uma coerência imaginada baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado. Essa coerência – imaginada, fictícia – depende, claro, parcialmente, dos próprios dados, mas também da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o

leitor possa reconstruí-la (LEMARIE apud MARTINS, 2015, pág. 3891).

Tanto a história como a literatura buscam mecanismos para se entender e transmitir através de narrativas explicativas o que de fato seria entendido como real. Uma realidade que está em constante renovação no tempo e no espaço, mas que está interligada ao passado. Não se pode esquecer que no campo da literatura o autor de uma obra possui um caráter decisivo, pois a literatura no campo autobiográfico, diferente da História, é produto de seu tempo e reflexo das condições sociais, políticas, econômicas e culturais do meio em que os autores se inserem. Até no que se refere a livros literários fictícios, podemos observar situações que foram muito comuns à época em que o livro se passa.

Se a literatura, como outros monumentos e arquivos humanos, guarda as questões de um tempo e as marcas de um povo e de um lugar, lidar com tais fontes requer a construção de instrumentos afinados capazes de lançar luz àquilo que traz em seu bojo. Se muitos de seus leitores realizaram leituras apressadas, estreitas e indevidas, às vezes, por não se deterem devidamente às fontes e aos seus delineamentos, deturpando traços, realçando uns e apagando outros com toques imperfeitos e produzindo corruptelas, torna-se necessário restaurar suas feições. Nessa busca de refazer o percurso interpretativo, cabe expor as diversas camadas de sedimentos e raspar as crostas de análises que lhe embotam a cor original ou desfiguram o desenho primitivo, fazendo aparecer os traços encobertos e as possíveis discontinuidades advindas das linhas que foram apagadas em muitas leituras anteriores, mas que podem ser recompostas, suprimindo lacunas e restabelecendo, em grande parte, os traços propostos pelo autor, ainda que para lê-los contra suas intenções. (BORGES, 2010, pág.107, 108)

Ribeiro (2000) entende que a literatura é uma instituição social viva, que quer ser vista como uma técnica “[...] histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso, que conta, minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário” (RIBEIRO, apud, MARTINS, 2015, pág. 3894). A literatura pode ser vista como fonte privilegiada para a história, pois permite que o pesquisador enxergue traços que outras fontes não podem fornecer. É importante ressaltar a necessidade de cruzar as informações obtidas nas obras literárias usada como fonte, com as que estão presentes nos trabalhos historiográficos, assim evita-se a margem de erros na hora de se tentar entender ou reproduzir sobre uma determinada época.

Para Barros (2010), a função da história vem sendo apenas um mecanismo para situar os homens em uma consciência de sua presença no tempo estabelecendo assim

um diálogo entre passado e presente que tem por objeto o vivido e por resultado a troca de experiências entre as instâncias.

Quando se trabalha com fontes autobiográficas no ensino de algum conteúdo, é essencial contextualizar quem é o autor, pois assim torna-se possível compreender a época pretendida, levando a um processo que inclui a compreensão do outro e a autorreflexão que pode girar indefinidamente entre as relações do historiador, do leitor e dos homens que fazem parte do passado vivido e que retornam através destas fontes.

Segundo Borges,

Os tipos de textos, a língua que falamos e na qual escrevemos, a linguagem praticada socialmente, que organizam a compreensão das experiências sociais, e a linguagem particular de uma produção, seja literária ou de outros objetos simbólicos, os quais representam tais experiências e formas de compreensão e interpretação dos seus significados e sentidos, requerem ser problematizados. (BORGES, 2010, pág.97)

A literatura como forma de ler, interpretar e representar o mundo, o tempo e o espaço possui regras próprias de produção e modos peculiares de aproximação com o real. Ela possui a capacidade de criar um mundo por meio de uma narrativa dialogando com a realidade a que se refere de diferentes modos e pontos de vista.

O gênero literário biográfico permite a reflexão sobre o que existe e o que já existiu. Registra e interpreta o presente e reconstrói o passado por meio de uma narrativa pautada no critério de verossimilhança ou de anotações da realidade para produzir uma ilusão real. da estética clássica. Como tal é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular. (BORGES, 2010, pág.98)

Através de um levantamento feito por Borges dos principais estudiosos do uso da literatura como fonte histórica, podemos perceber a importância de se problematizar as fontes biográficas através do meio no qual foram escritas e quais as intenções do autor em direcionar suas memórias para um determinado espaço e tempo, além de fazer o cruzamento com o que já foi estudado através da historiografia, para que só assim possa tirar suas próprias interpretações do tema pesquisado.

Para Pesavento (2004, p. 83), o historiador deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do autor e da época em que foi produzida, tanto se o texto falar de sua época, de uma passada ou futura. Bosi (1992, p. 176) também chama nossa atenção para nos atermos à busca da compreensão mais do tempo em que a obra foi

forjada do que aquele que por vez se refere. Candido (1985) aponta que a abordagem do texto literário deve articular tanto o intrínseco da obra, logo, seu conteúdo, que engloba suas temáticas, tramas e dimensões formais, estéticas, quanto o extrínseco, referindo-se ao contexto social e temporal em que foi escrita. No contexto do tempo e do lugar, no emaranhado das relações históricas, sociais e culturais, no qual o texto literário foi elaborado, ele revela sua estética, seu estilo, sua linguagem, sua escola ou movimento, seus significados, os quais são criações coletivas e possuem sentidos, aceitação ou rejeição, nesse ambiente e tempo. (BORGES, 2010, pág.101)

Por fim, o historiador, ao lidar com a autobiografia como fonte de documento específico, precisa estar atento às diversas formas de representações construídas a partir de diferentes visões. É essencial observar como o autor alia as regras de escrita às suas limitações, aos critérios estabelecidos por ele e pela sociedade e convenções para a elaboração de suas reflexões e narrativas sobre a realidade que o cerca, e aquela que representa. O conteúdo a ser abordado precisa ser problematizado e relacionado à dimensão temporal, buscando perceber o campo de trabalho como o de tensões e contradições de um mesmo tema.

Se todo documento, seja ele literário ou de fonte oficial, é uma construção que se pauta num sistema de regras próprias de escrita, peculiares a cada gênero de texto e específicas ao lugar sócio profissional de onde seu autor o produz, e é a partir daí que se cria um real em conformidade com a historicidade dessa produção e à intencionalidade dessa escrita, tanto o literato quanto a literatura, a linguagem e a sociedade, estão aprisionados nas teias da cultura e do tempo, ocorrendo entre tais instâncias influências recíprocas diversas. (BORGES, 2010, pág.103)

A literatura pode ser vista como um registro social e político que faz uma reflexão e uma leitura de situações, culturas e sociedades agindo como um agente que estabelece um imaginário e uma memória, criando um produto que pode ser recorrido para se compreender determinada época histórica. Permeada de intencionalidades, a autobiografia se constitui como uma fonte histórica que detém um valor temporal e histórico, que permite a inserção no tempo e na sociedade na qual foi produzida, clareando, assim, as noções de contatos e interações entre essas dimensões, suas aproximações e seus distanciamentos internos e externos.

Essas considerações entre a profícua relação entre História e Literatura no ensino-aprendizagem da disciplina histórica, guiaram a construção do paradidático, *O Holocausto Judaico*, que, a seguir, será apresentado em linhas gerais.

3.3 O processo de elaboração de um material de apoio para o professor da educação básica

Tomando como base os conteúdos de nazismo e Holocausto no ensino médio na educação básica brasileira, foi elaborado um material paradidático que possibilitará uma maior compreensão sobre os temas. Apoiando-se nas orientações metodológicas previamente apresentadas e, principalmente, nas discussões sobre a aproximação entre História e Literatura como um profícuo caminho para o ensino de temas, como o nazismo e o Holocausto judeu, na construção do paradidático agora apresentado optou-se por uma reconstrução factual, realizada em constante diálogo com a produção acadêmica sobre o tema. Assim, constitui-se em uma tentativa de aproximação entre os saberes escolar e acadêmico como forma de dinamização do ensino dos temas nas escolas da rede básica uma vez que abordagens que geralmente estão restritas ao mundo acadêmico poderão frequentar o cotidiano escolar.

O paradidático *O Holocausto Judaico* foi estruturado em três grandes partes. Na primeira, intitulada “A ascensão de Hitler e a consolidação do regime nazista” a trajetória de Hitler rumo ao poder foi reconstituída. Assim, as páginas iniciais foram destinadas à conjuntura história que abriu caminho para que o projeto nazista assumisse o controle político, econômico e social da Alemanha. São analisados, desta forma, os momentos finais da I Guerra Mundial, apresentado o sistema de alianças que entrou em vigor durante o conflito, as determinações do Tratado de Versalhes e a fundação do Partido dos Trabalhadores Alemães, com destaque ao significado e papel do pangermanismo no projeto que então se estruturava. Todos esses elementos são conjugados à biografia de Hitler com o objetivo de desnaturalização do caminho trilhado pelo nazismo. A ideia é reforçar que muito mais do que somente o resultado de personalidade doentia, o nazismo somente pode ser entendido como um epifenômeno da Alemanha do Entreguerras. Nessa trajetória, também foram delineados os passos de fortalecimento do projeto nazista, passando pela organização dos grupos paramilitares (SS e SA), o crescimento exponencial dos adeptos do partido nazista, principalmente em função da construção de um aparato simbólico, que passa a lhe conferir identidade, como uniforme para a Tropa de Assalto, saudação própria, a bandeira composta pelas cores vermelha, preta e branca e o mais conhecido e emblemático dos símbolos: a suástica. Esta, em função de sua importância, foi detalhadamente analisada e historicizada.

O processo de organicidade do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães foi apresentado, com destaque à apresentação de seu programa oficial, com 25 pontos que, aprovado em 1920, lhe garantiu identidade própria diante dos demais partidos que disputavam a arena política alemã da década de 1920. Embora o papel desempenhado por Hitler no fortalecimento do partido seja inegável, é destacado no paradiático que havia disputas internas entre os nazistas, assim, a hegemonia que Hitler conquistou traçou um caminho em que as vozes dissonantes tiveram que ser alijadas, como, por exemplo, a de Drexler, um dos fundadores do partido.

As relações do fortalecimento do projeto nazista com o contexto europeu são destacadas através da apresentação, ainda que rápida, da trajetória de Benito Mussolini que, através da Marcha Sobre Roma (detalhada em um Box explicativo) assumiu o poder na Itália em 1922. As vinculações entre o fascismo italiano e o nazismo alemão são costuradas pelo detalhamento acerca da primeira tentativa golpista de tomada de poder, ainda que frustrada, inspirada na experiência italiana, conhecida como o *Putsch* de Munique, que levou Hitler à prisão. O período em que esteve preso assumiu destaque no paradiático, pois foi o momento em que foi redigida um dos mais emblemáticos símbolos do nazismo, a obra *Mein Kampf* (imagens de suas distintas edições são apresentadas). Nesse momento, é descrita, mas detalhadamente, aquela que irá se constituir em uma das mais importantes bandeiras do projeto nazista: a perseguição aos judeus e sua vinculação direta ao bolchevismo e ao marxismo (definidos com destaque nos boxes explicativos).

A aproximação dos saberes acadêmico e escolar materializa-se na inserção das teorias que dividem os especialistas: o caráter intencional ou funcional da ideia do extermínio dos judeus. Assim, as duas interpretações são conjugadas à trajetória histórica do projeto nazista rumo ao poder, com destaque aos principais acontecimentos que marcam tal trajetória, como a saída de Hitler da prisão em 1924, a reorganização do partido nazista em 1925 e a montagem da poderosa máquina de propaganda, sob o controle de Joseph Goebbels (cuja imagem está acompanhada pela rápidas informações de biografia). Destaque também foi conferido ao papel desempenhado por Himmler, liderança máxima da SS.

Os momentos finais dessa primeira parte foram destinados às estratégias nazistas de ampliação de sua base de apoio na sociedade civil, aos elementos que garantiram uma identidade própria ao projeto, como a solidariedade racial, o nacionalismo extremo, o culto a Hitler, a defesa do embelezamento do mundo, ameaçado pela miscigenação e

degeneração. Encerrando, foram listadas as relações entre a ascensão do nazismo e o contexto internacional, principalmente os desdobramentos na Alemanha da Crise Mundial do Capitalismo em 1929 (apresentada de forma mais detalhada no box explicativo), como instabilidade política, o fracasso na recuperação econômica do país, que acabaram por abrir espaço para chegada de Hitler ao poder, em 30 de janeiro de 1933, como Chanceler Alemão.

A segunda parte do paradidático, *A construção do governo nazista: um regime totalitário e as leis antijudaicas*, tem início com a caracterização de regimes totalitários, seguida pela apresentação das manifestações de apoio à chegada de Hitler ao poder. Ao mesmo tempo, são listadas as denúncias da imprensa comunista acerca das perseguições e ondas de violência que tiveram início contra trabalhadores, sindicatos e o próprio Partido Comunistas Alemão, acompanhadas das principais ideias defendidas pelos nazistas, como a restauração do recrutamento do exército alemão, a destruição do marxismo e do bolchevismo, o combate ao Tratado de Versalhes e o estabelecimento de medidas que resolvessem as questões do povo judeu. Além das ideias, no paradidático também constam as ações desencadeadas pelo governo nazista para a eliminação de qualquer tipo de oposição, como o fortalecimento do exército, criou o Conselho de Defesa do Reich e liberação das ações violentas da SS e SA. Destaque especial foi conferido à caracterização do Primeiro, Segundo e Terceiro Reich, com a apresentação de sua localização temporal e sua configuração geopolítica. Para complementar, um mapa do Terceiro Reich foi inserido para que o aluno possa localizar geograficamente o processo de expansão dos domínios da Alemanha na Europa, em busca da conquista do “espaço vital”.

Seguindo, o paradidático volta-se para os caminhos trilhados pelo projeto nazista para implementação de um regime totalitário, marcado pela concentração absoluta de poderes nas mãos de Adolf Hitler. Assim, são elencadas as medidas que foram tomadas nesta direção, tais como: suspensão de várias seções da Constituição de Weimer, permissão à polícia de deter pessoas em custódia preventiva por tempo indefinido e sem mandado judicial, em contraste com as leis e decretos anteriores, que fixavam limites de tempo depois do qual ocorreria intervenção judicial, divulgação em todo o território da ideia de uma ameaça bolchevique alemã, que daria direito aos nazistas de implementarem todos os tipos de controle que julgassem necessários para contê-la, aumentando enormemente a repressão sobre os membros do Partido Comunista, que passam a ser perseguidos e tratados como criminosos. Alguns foram assassinados e a

grande maioria detida em centros de tortura e prisões improvisadas. Além disso, foi aprovada a “Lei Plenipotenciária”, porta de entrada para a ditadura que se instalaria no país e que consolidaria o partido nazista no governo, uma vez que garantiria ao chanceler direitos de introduzir quaisquer medidas e leis que se afastassem da constituição, sem uma aprovação prévia do parlamento ou do próprio Kaiser. Soma-se a essa medida, o controle sobre os sindicatos e jornais, assim como ocorreu ao Partido Comunista.

Para que tais medidas pudessem ser implementadas com o menor nível de reação por parte da sociedade alemã, a máquina de propaganda nazista passa a atuar de forma cada vez mais intensa. Ao mesmo tempo, é destacada a concentração de poderes nas mãos de Hitler que, com a morte do presidente, assumiu, em 1934, os cargos de Chanceler e de Presidente.

As páginas que seguem foram destinadas às medidas que foram estabelecidas para garantir ao projeto de um estado totalitário contornos ainda mais claros, tais como: a aprovação da lei, em 07 de abril de 1933, que definia a demissão dos funcionários considerados como não confiáveis (voltadas para atingir os judeus) e é considerada como o marco inicial da legislação antissemítica. Nesse momento, é realizada uma rápida referência às obras literárias de personagens históricos da época que foram diretamente atingidos pela perseguição antissemítica, como as obras de Mietek Pemper, judeu que vivenciou este período, *A Lista de Schindler: a verdadeira história* e as memórias de Anne Frank, uma adolescente judia alemã, reunidas na obra *O Diário de Anne Frank*.

O paradidático continua com a listagem das medidas do governo nazista na repressão aos judeus, nos primeiros meses de 1933, a lei de 7 de abril iniciou no território alemão campanhas contra os judeus, que frequentavam as universidades, gerando assim não apenas perseguições e exclusões de funcionários, mas também de alunos; proibição e destruição de livros de autores judeus ou caracterizados como não condizentes ao espírito não alemão; ainda em 1933, a criação da Gestapo, órgão responsável pela caça e captura de infratores políticos e cidadãos considerados inimigos do Reich. Mais uma vez, a aproximação entre a produção acadêmica e o ensino de História foi realizada através da inserção no paradidático da análise de uma das mais importantes intelectuais do século XX, a filósofa judia Hannah Arendt, que busca explicar o processo de perseguição aos judeus.

Com o objetivo de garantir o pleno entendimento da campanha desencadeada contra os judeus, foram apresentadas exemplos de imagens que eram divulgadas na

imprensa alemã para incitar o ódio aos judeus. Para que a política antissemita possa ser plenamente entendida pelos alunos, foi sistematizada em três etapas: a primeira, entre os anos de 1933 e 1938, na qual os judeus seriam banidos da vida econômica, social e política por meio da aplicação de uma legislação antissemita de pogroms, boicotes comerciais, prisões, espancamentos públicos etc. Teria como objetivo principal reduzir os judeus alemães a uma minoria não reconhecida na Alemanha, retirando-lhes todas as condições econômicas, culturais e psicológicas de sobrevivência e expulsando-os do país como apátridas. Para alcançar os propósitos desta etapa, foram efetuados boicotes aos comerciantes judeus, queima pública de livros de autores não alemães, humilhação pública, todos os judeus deveriam carimbar em seu passaporte a letra “J”, os homens tinham que adicionar Israel ao seu nome e as mulheres Sarah, além da promulgação de leis antissemitas.

A perseguição aos judeus passou a ser sistematicamente realizada a partir de 15 de setembro de 1935, quando o partido nazista decretou um conjunto de leis, conhecido como as Leis de Nuremberg, para retirar a cidadania alemã dos judeus e os proibirem de se casar ou ter relações sexuais com pessoas de “sangue alemão ou seus descendentes”. O partido Nazista promulgou 637 leis Raciais.

A segunda etapa, entre os anos de 1938 e 1941, deu-se o recrudescimento do antissemitismo a partir da “Noite dos Cristais”, do extermínio de homens e mulheres pelo trabalho forçado e das práticas de um programa de eutanásia através de massacres sistemáticos, proliferação de guetos e de campos de concentração. Os objetivos deste período remetem primeiramente a impedir que os judeus deixassem a Alemanha para posteriormente colocar em prática a ideologia eliminacionista do regime.

A terceira e última etapa ocorreu entre os anos de 1942 e 1945 com as instalações dos campos de extermínio inaugurando nova fase da metódica eliminação dos judeus na Europa, acompanhada pelo avanço das tropas alemãs em direção ao leste Europeu. O objetivo desta fase era reagrupar os judeus em todos os lugares onde passassem a residir e, com a colaboração dos governos locais, enviá-los aos campos de extermínio.

Para que a importância, dimensão e capilaridade da legislação antissemita possam ser plenamente entendidas pelos alunos, foram construídas duas linhas do tempo que apresentam todas algumas determinações desta legislação implementadas entre os anos 1933 e 1939. Destaque-se aqui a importância da consulta ao site do *United*

States Holocaust Memorial Museum que disponibilizou importantes informações e imagens incorporadas ao texto do paradidático.

O momento final dessa segunda parte foi destinado, mais uma vez, ao uso das biografias como fonte principal das informações apresentadas e à sistematização, em um quadro, das informações sobre os principais campos de concentração nazista. Espera-se que ao analisar este quadro, os alunos possam ter a real dimensão do poder de extermínio que representaram.

A terceira parte do paradidático está voltada, especificamente, para o Holocausto. É iniciada com o significado da palavra (sacrifício ou assassinato em que a vítima é inteiramente queimada) e é toda desenvolvida a partir das obras autobiográficas de Mietek Pemper, Primo Levi e Anne Frank. Nesse momento, uma rápida apresentação da relação entre memória e História é apresentada, como forma de suscitar discussões entre os alunos acerca do papel da memória no processo de produção do conhecimento histórico. Assim, para que os alunos pudessem ter acesso ao conteúdo das autobiografias, estas foram apresentadas em seus aspectos centrais. Acredita-se que podem se constituir ferramentas importantes para a ampliação dos estudos sobre o nazismo e suas atrocidades, principalmente o Holocausto Judeu. Apesar de ser um tema muito presente nos estudos acadêmicos, sua abordagem nas escolas ainda não reflete o papel de seus desdobramentos sobre o mundo contemporâneo.

Para garantir que o paradidático *Holocausto Judeu* possa se constituir em um material de uso tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, foi construído um encarte, especificamente voltado para os professores, no qual são apresentadas propostas metodológicas para utilização das autobiografias, bem como sugestões de avaliação, a partir de uma interface com a Literatura, em uma perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho para a conclusão do mestrado profissional em História, Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão, teve como tema principal o ensino do Nazismo com foco nos tempos sombrios do Holocausto, utilizando como material complementar ao livro didático o uso de biografias dos sobreviventes deste período. Esta pesquisa buscou tentar encontrar distintas formas para se ensinar esta temática no ensino básico brasileiro que servissem como apoio para que o professor possa se aprofundar um pouco mais nesta temática, visto que é de suma importância se estudar este período que ainda se encontra tão presente no cotidiano da sociedade mundial.

O ensino de história é o responsável por formar cidadãos que possam contribuir para a sociedade, mas muitas vezes se desvirtua de seu caminho e acaba sendo um reprodutor de conteúdos pré-selecionados por um livro didático. Estes, em sua maioria, estão mais preocupados em vender seus exemplares do que em formar uma consciência crítica no aluno e torná-lo apto para contribuir com a sociedade.

O caminho percorrido na transposição de saberes é longo e ainda está longe de se tornar um modelo ideal. Os professores não possuem ferramentas propícias para que se alavanque e se torne o modelo caracterizado como “ideal” pelos principais pesquisadores no tema. O Estado não contribui para que as metas estabelecidas para o ensino sejam alcançadas, e ainda insiste em fechar os olhos para as péssimas condições de trabalho nas escolas.

Enquanto a sociedade enxergar o ensino como sendo responsabilidade única da figura do professor, as metas presentes nos Planos Educacionais não serão alcançadas. Tudo o que acontece está interligado e faz parte da construção de uma memória e de uma capacidade crítica do indivíduo, além de ser formador da História.

Em relação à educação brasileira, os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares, já que o currículo nacional unificado, presente na proposta do BNCC, ainda não foi implementado. Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando os conteúdos dos componentes curriculares que serão trabalhados. A liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola e, no caso das escolas privadas, pela autoridade do dono ou do coordenador pedagógico. Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores (pelo menos ainda não), o que nos leva a crer que tenham mais liberdade

para participar da criação cotidiana das disciplinas escolares, nos permitindo a utilização de outras ferramentas pedagógica, além do tradicional livro didático.

Ao longo desta dissertação procurei diferentes formas de se ensinar História apresentando discussões pedagógicas e metodológicas que defendem a ampliação e diversificação das fontes de ensino, para além do livro didático. Usando como material de apoio obras autobiográficas de testemunhas do que aconteceu na Europa entre os anos de 1930 e 1940, me propus apresentar visões singulares sobre uma mesma época, utilizando-se de memórias de testemunhas de distintos focos e meios sociais ao que ocorria no mundo naquela época.

Neste trabalho, assim, o paradidático *O Holocausto Judaico* foi pensado como um caminho para a redução do fosso entre a academia e o cotidiano escolar, utilizando-se da aproximação entre a História e a Literatura, vislumbrada aqui como ferramenta capaz de dinamizar o ensino do nazismo nas escolas da rede básica e, desta forma, constituir-se como um caminho possível para alterar o quadro do ensino do holocausto de acordo com as práticas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I) Fontes

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia** / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997;

II) Obras Literárias

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Editora RECORD, 2016;

LEVI, Primo. **É isto um Homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988;

PEMPER, Mietek. **A Lista de Schindler: A verdadeira história**. Geração Editorial. São Paulo, 2010;

III) Obras Gerais

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo. Vol. 22. 2003;

_____. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba. Vol. 42. 2011;

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: PLND em perspectiva. **Educar em Revista**. Vol. 46. 2012;

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012;

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008;

BARENGHI, Mario. A memória da ofensa. **Revista Novos Estudos**, 73, novembro de 2005;

BARROS, José D'Assunção. História E Literatura – novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, N.º6, maio-outubro 2010;

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, p. 37-48, 2003;

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011;
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998;
- BORGES, Valdecir Rezende. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Ano 1, N.º 3, junho, 2010.
- BORGES, Vavy Pacheco. Fontes biográficas: Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011;
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996;
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003;
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam. **História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio**. Rio de Janeiro: Moderna, 2013.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 28, nº 55. 2008;
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação de livro didático de História e suas implicações curriculares**. História. São Paulo. Vol. 23. 2004
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONFINO, Alon. **Um Mundo sem Judeus: Da Perseguição ao Genocídio, A Visão do Imaginário Nazista**. São Paulo: Cultrix, 2016;
- CYTRYNOWICZ, Roney. **Memória da Barbárie: a História do genocídio dos judeus na Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Nova Stella, 1990;
- EVANS, Richard J. **A Chegada do Terceiro Reich**. São Paulo: Planeta, 2014;
- _____(b) **O Terceiro Reich no Poder**. São Paulo: Planeta, 2014;
- _____(c) **O Terceiro Reich em Guerra**. São Paulo: Planeta, 2014;
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Tempo e Argumento**. Florianópolis. Vol. 6, N.º. 11, 2014.
- FAUSTO, Boris. Uma interpretação do nazismo, na visão de Norbert Elias. **Mana [online]**. Vol. 4, N.º.1, 1998;

- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro. Vol. 21. 2008;
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed 34, 2006;
- GILBERT, Martin. O **Holocausto**: história dos judeus da Europa na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010;
- GRECCO, Gabriela de Lima. História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Vol. 6 Nº 11, Julho de 2014;
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003;
- HERF, Jeffrey. **Inimigo Judeu**: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. São Paulo: Edipro, 2014;
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos extremos**: O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995;
- JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. São Paulo: Edusc, 2007;
- KOEHL, Robert Lewis. **História Revelada da SS**. São Paulo: Planeta Brasil, 2015;
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 19, nº 38. 1999;
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1990;
- _____. Memória. In: **Enciclopédia ENAUDI**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984;
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996;
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**. Curitiba. n.42, out/dez. 2011;
- MARTINS, Giovana Maria Carvalho; CAINELLI, Marlene Rosa. Uso de literatura como fonte histórica e a relação entre literatura e história. **VII Congresso Internacional de História**, Maringá, 2015;
- MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PLND. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol.24. 2004;
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo. (org) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2012;

- MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Vol. 30. 2004;
- MUNHOZ, Liliane de Paula; CASTRO, Maria Aparecida de. Literatura, História E Construção da Realidade. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015;
- NETO, Antonio Simplício de Almeida. Dimensão Utópica nas representações sobre o ensino de História: Memória dos professores. **Educação Social**. Campinas. Vol. 31, n° 110, jan.-mar. 2010;
- NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Proj. História**. São Paulo. Dez. 1993;
- PEREIRA, Wagner Pinheiro. Prefácio à Edição Brasileira: Nazismo e o Inimigo Judeu. In: HERF, Jeffrey. **Inimigo Judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto**. São Paulo: Edipro, 2014;
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol. 5, N. 10, 1992;
- _____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15;
- REVEL, Jacques. Prefácio: A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. **A Herança Imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;
- ROBERTS, Andrew. **Hitler e Churchill: segredos da liderança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2014;
- RODRIGUES, Elaine. **Reformando o ensino de História: lições de continuidade**. **História**. São Paulo. Vol. 23. 2004;
- ROSENTHAL, Gabriele. A Estrutura e a gestalt das autobiografias e suas conseqüências metodológicas. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996;
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996;
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. PR. vol. 1, 2006. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011;

- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003;
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007;
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15. 2010;
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência História de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**. Campinas. Vol. 25, nº 67- set./dez. 2005;
- SELIGMAN-SILVAS, Márcio. **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Unicamp, 2003;
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, maio-agosto, 2016.
- SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre. Vol. 37. 2012
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 31, nº 60. 2010;
- VARGAS, Anderson Zalewski. Razão, cegueira e mito. **Topoi**, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011;

Sites consultados:

1) Site oficial de Auschwitz

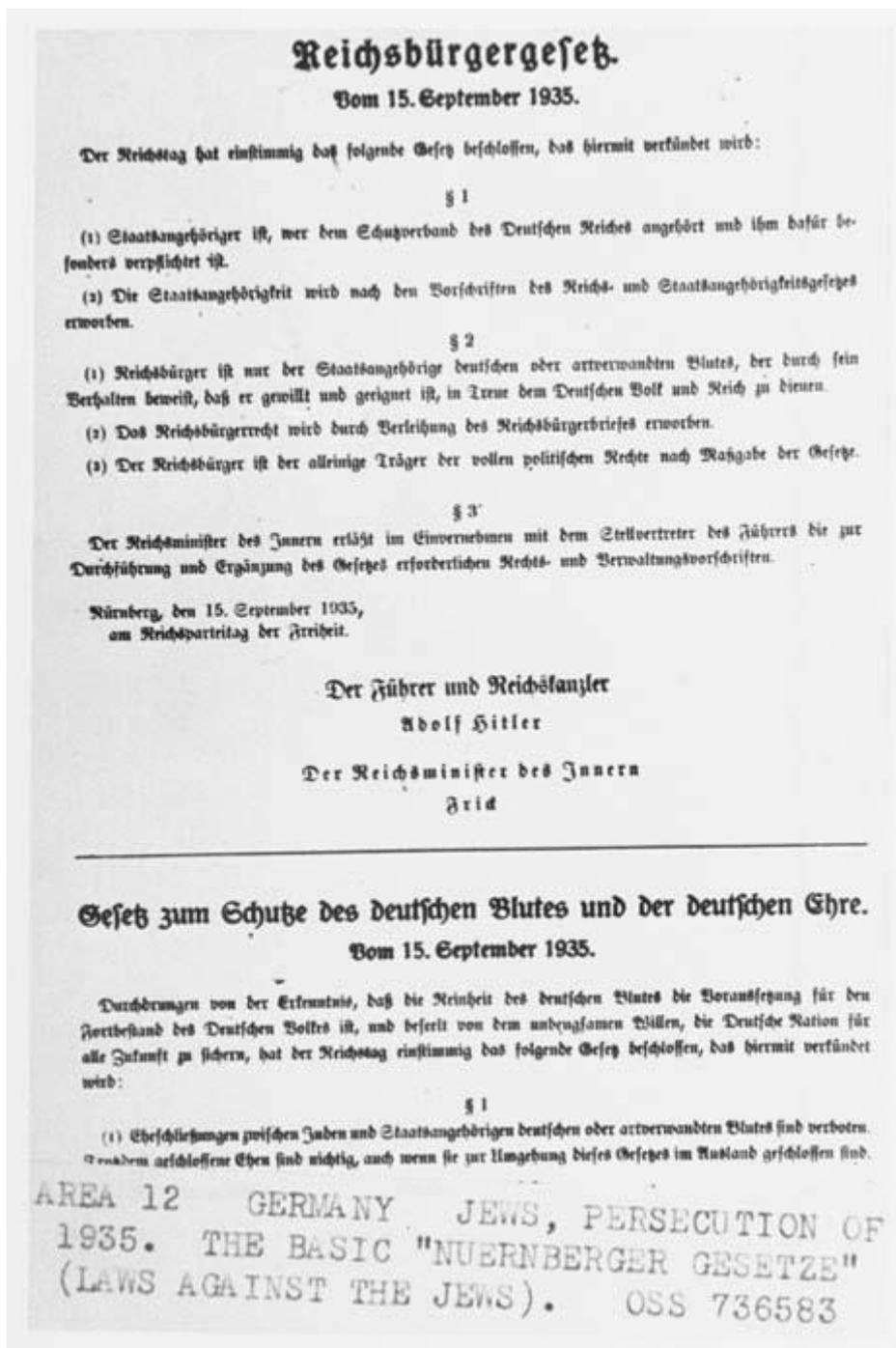
<http://enjoycracowtours.com/oferta/auschwitz-birkenau-tour/>.

2) Site do United States Holocaust Memorial Museum

www.ushmm.org.

ANEXOS

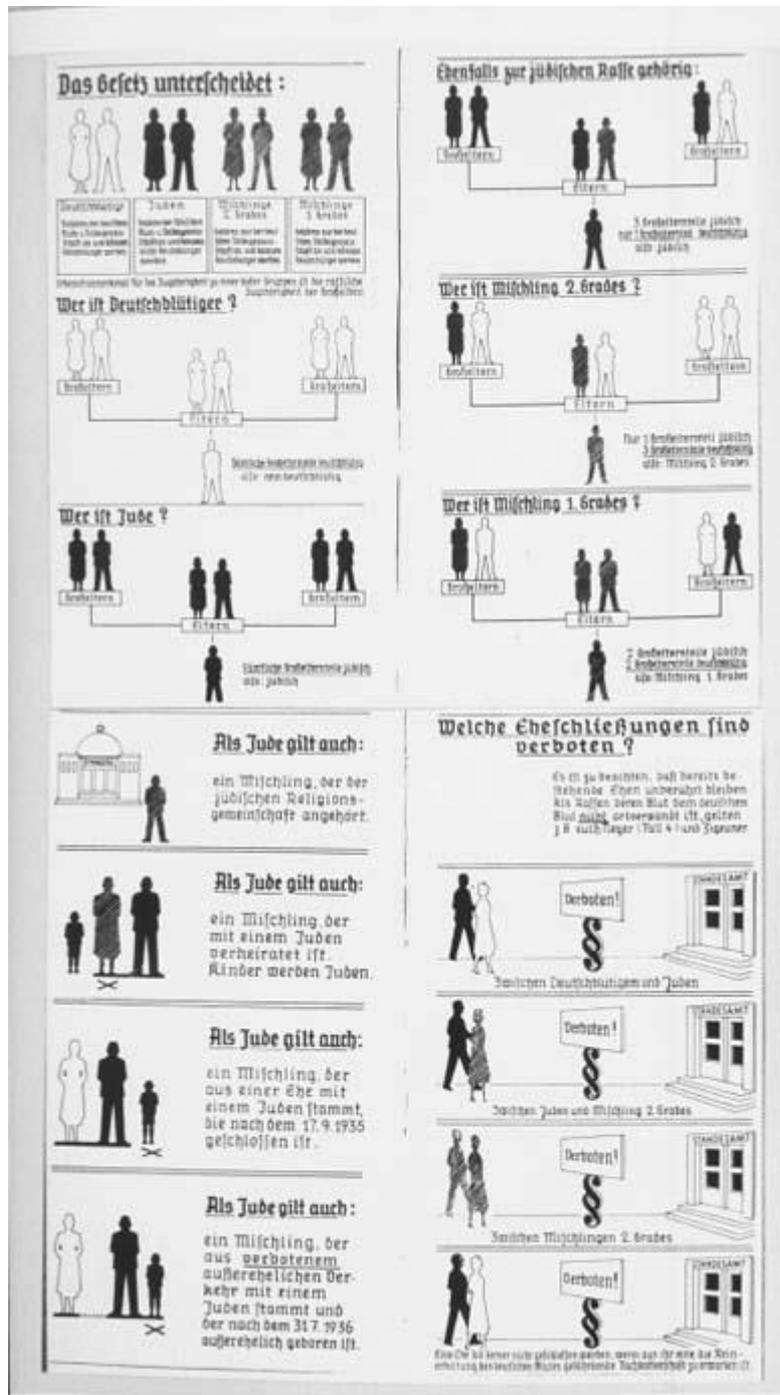
Anexo 1 - Exemplo das Leis Raciais de Nuremberg (a Lei de Cidadania do Reich e a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemães). Alemanha, 15 de setembro de 1935.



Fonte: National Archives and Records Administration, College Park, Md. -

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

Anexo 2 - Gráfico ilustrativo das Leis de Nuremberg. Os números representam alemães, judeus e miscigenados. "Foto tirada na Alemanha, 1935.



Fonte: Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld - <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

Anexo 3 - Reprodução da primeira página de um adendo, datado de 15 de setembro de 1935, à Lei de Cidadania do Reich. Esse foi o primeiro dos treze aditamentos à legislação original, os quais foram publicados de novembro de 1935 a julho de 1943 para implementar os objetivos políticos da Lei de Cidadania do Reich

1935		Ausgegeben zu Berlin, den 14. November 1935	Nr. 125
Tag	Inhalt		Seite
14. 11. 35	Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz.....		1333
14. 11. 35	Erste Verordnung zur Ausführung des Gesetzes zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre.....		1334

<p>Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz. Vom 14. November 1935.</p> <p>Auf Grund des § 3 des Reichsbürgergesetzes vom 15. September 1935 (Reichsgesetzbl. I S. 1144) wird folgendes verordnet:</p> <p style="text-align: center;">§ 1</p> <p>(1) Bis zum Erlaß weiterer Vorschriften über den Reichsbürgerbrief gelten vorläufig als Reichsbürger die Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes, die beim Inkrafttreten des Reichsbürgergesetzes das Reichstagswahlrecht besaßen haben, oder denen der Reichsminister des Innern im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers das vorläufige Reichsbürgerrecht verleiht.</p> <p>(2) Der Reichsminister des Innern kann im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers das vorläufige Reichsbürgerrecht entziehen.</p> <p style="text-align: center;">§ 2</p> <p>(1) Die Vorschriften des § 1 gelten auch für die staatsangehörigen jüdischen Mischlinge.</p> <p>(2) Jüdischer Mischling ist, wer von einem oder zwei der Rasse nach volljüdischen Geschlechtsurteilen abstammt, sofern er nicht nach § 5 Abs. 2 als Jude gilt. Als volljüdisch gilt ein Geschlechtsurteil ohne weiteres, wenn er der jüdischen Religionsgemeinschaft angehört hat.</p>	<p style="text-align: center;">§ 3</p> <p>Nur der Reichsbürger kann als Träger der vollen politischen Rechte das Stimmrecht in politischen Angelegenheiten ausüben und ein öffentliches Amt bekleiden. Der Reichsminister des Innern oder die von ihm ermächtigte Stelle kann für die Übergangszeit Ausnahmen für die Zulassung zu öffentlichen Ämtern gestatten. Die Angelegenheiten der Religionsgesellschaften werden nicht berührt.</p> <p style="text-align: center;">§ 4</p> <p>(1) Ein Jude kann nicht Reichsbürger sein. Ihm steht ein Stimmrecht in politischen Angelegenheiten nicht zu; er kann ein öffentliches Amt nicht bekleiden.</p> <p>(2) Jüdische Beamte treten mit Ablauf des 31. Dezember 1935 in den Ruhestand. Wenn diese Beamten im Weltkrieg an der Front für das Deutsche Reich oder für seine Verbündeten gekämpft haben, erhalten sie bis zur Erreichung der Altersgrenze als Ruhegehalt die vollen zuletzt bezogenen ruhegehaltsfähigen Dienstbezüge; sie steigen jedoch nicht in Dienstaltersstufen auf. Nach Erreichung der Altersgrenze wird ihr Ruhegehalt nach dem letzten ruhegehaltsfähigen Dienstbezüge neu berechnet.</p> <p>(3) Die Angelegenheiten der Religionsgesellschaften werden nicht berührt.</p>
--	--

Reichsgesetzbl. 1935 I

344

Fonte: National Archives and Records Administration, College Park, Md.-

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

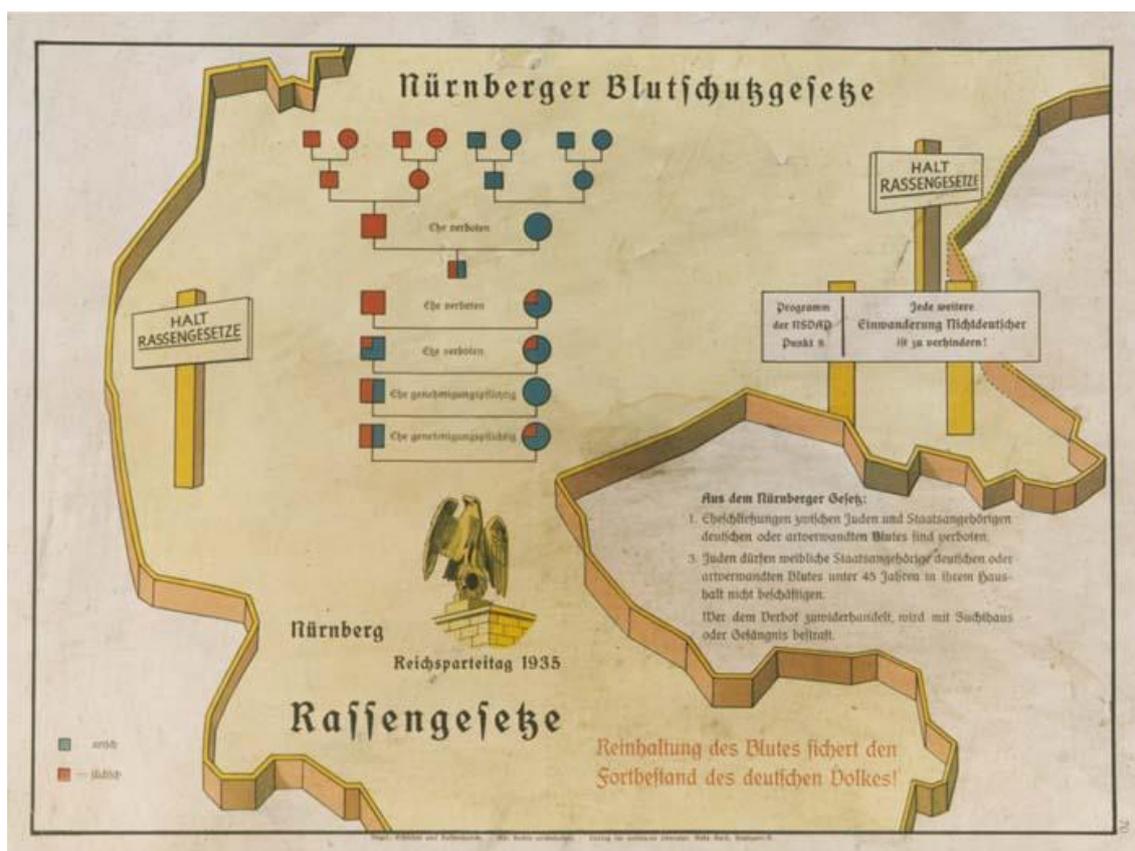
Anexo 4 - cartaz com o título: "Die Nürnberger Gesetze" [As Leis Raciais de Nuremberg]. O cartaz mostrava colunas que explicavam quem eram os "Deutschbluetiger" [cidadãos de sangue alemão], os "Mischling 2.Grades" [mestiços em 2º grau], os "Mischling 1. Grades" [mestiços em 1º grau], e "Jude" [judeu]



fonte: US Holocaust Memorial Museum -

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

Anexo 5 - Cartaz sobre a eugenia intitulado "A Lei de Nuremberg para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães". A ilustração é um mapa estilizado das fronteiras da Alemanha central, sobre as quais é superposto um esquema mostrando os níveis de matrimônio proibidos entre arianos e não-arianos, e o texto da Lei para a Proteção do Sangue Alemão. O texto em alemão no rodapé diz: "Manter a pureza do sangue assegura a sobrevivência do povo alemão".



Fonte: US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Hans Pauli - <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>