

Notandum, ano XXVII, 2024
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

**OS TEMAS SENSÍVEIS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: NEGACIONISMOS ACERCA DA
SHOÁ**

**SENSITIVE THEMES IN THE PROCESS OF TEACHING AND
LEARNING HISTORY: NEGATIONS ABOUT THE SHOAH**

**TEMAS SENSIBLES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: NEGACIONES SOBRE LA SHOAH**

Cleusa Teixeira Sousa

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEED-GO). E-mail: cleotsou@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi62.74996>

Recebido em 09/11/2024

Aceito em 25/12/2024

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Resumo

O presente artigo visa discutir as questões decorrentes da necessidade de conscientização dos estudantes quanto as intolerâncias religiosas e étnicas-raciais, em voga no cenário contemporâneo. A Shoá/Holocausto, assim como a Escravidão/Racismo e a Ditadura Militar, está entre os temas sensíveis, por despertar a sensibilidade humana ocasionada pelos traumas de eventos do passado mesmo no tempo presente. Haja vista, que esses temas causam alvoroços entre os discentes, sobretudo quando trabalhados no chão da escola. Deste modo, se faz necessário e urgente trazer à tona reflexões pertinentes aos temas aludidos e as prerrogativas dos Direitos Humanos, buscando contraverter os silenciamentos e os negacionismos de processos traumáticos como esses para a sociedade do passado e que afeta direta e/ou indiretamente a vida humana em tempos atuais. Neste estudo, destacamos a Shoá e seus (e)feitos, tendo em vista o extermínio racial de judeus e outras minorias. Para tanto, tecemos diálogos com bibliografias relevantes sobre o tema, aportes teóricos como Koselleck (2014), Jörn Rüsen (2016) e fontes legislativas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e outras.

Palavras-chave: Shoá; Temas Sensíveis; Negacionismos; Intolerâncias.

Abstract

This article aims to discuss issues arising from the need to raise students' awareness of religious and ethnic-racial intolerance, which is in vogue on the contemporary scene. The Shoah/Holocaust, as well as Slavery/Racism and the Military Dictatorship, are among the sensitive topics, as they awaken the human sensibility caused by the trauma of past events, even in the present day. These themes cause uproar among students, especially when they are dealt with on the school floor. In this way, it is necessary and urgent to bring up relevant reflections on the aforementioned themes and the prerogatives of Human Rights, seeking to counteract the silencing and denial of traumatic processes such as these for society in the past and which directly and/or indirectly affect human life today. In this study, we highlight the Shoah and its (e)deeds, with a view to the racial extermination of Jews and other minorities. To this end, we have dialogued with relevant bibliographies on the subject, theoretical contributions such as Koselleck (2014), Jörn Rüsen (2016) and legislative sources, the Universal Declaration of Human Rights (1948) and others.

Keywords: Shoah; Sensitive topics; Denialism; Intolerance.

Resumen

Este artículo pretende debatir cuestiones derivadas de la necesidad de concienciar a los alumnos sobre la intolerancia religiosa y étnico-racial, tan en boga en la escena contemporánea. La Shoah/Holocausto, así como la Esclavitud/Racismo y la Dictadura Militar, figuran entre los temas sensibles, ya que despiertan la sensibilidad humana provocada por el trauma de los acontecimientos pasados, incluso en la actualidad. Estos temas causan revuelo entre los alumnos, sobre todo cuando se tratan en el aula. De esta forma, es necesario y urgente traer a colación reflexiones relevantes sobre los temas mencionados y las prerrogativas de los Derechos Humanos, buscando contrarrestar el silenciamiento y la negación de procesos traumáticos como estos para la sociedad en el pasado y que afectan directa y/o indirectamente la vida humana en la actualidad. En este estudio, destacamos la Shoah y sus (e)hechos, con miras al exterminio racial de judíos y otras minorías. Para ello, hemos dialogado con bibliografía relevante sobre el tema, aportaciones teóricas como Koselleck (2014), Jörn Rüsen (2016) y fuentes legislativas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y otras.

Palabras clave: Shoah; Temas delicados; Negacionismo; Intolerancia.

Introdução

O cenário educacional brasileiro tem passado por constantes modificações em detrimento da política engendrada por seus governantes, a depender de qual partido político cada líder governamental encontra-se filiado, assim como pelas medidas sociais e econômicas por eles adotadas em seus mandatos, dentre outras prerrogativas relevantes para a estruturação política, econômica e social do país em cada período e tempo histórico.

A última década (desde pelo menos os anos de 2016), foi marcada por uma forte onda de negacionismos no país, tendo em vista as medidas governamentais desfavoráveis às

reflexões críticas relativas aos eventos históricos marcados pela violência e pela ruptura da democracia social, racial e de outras matizes.

Tendenciosamente, buscaram desenvolver políticas relacionadas à ampliação do capital e das forças capitalistas que emergem no país, operacionalizando a prática neoliberal da não intervenção do Estado na economia, favorecendo a livre iniciativa do mercado, a privatização de estatais e o retrocesso quanto aos avanços da elaboração de políticas públicas destinadas ao combate do racismo estrutural, dos silenciamentos de eventos traumáticos na história do passado mesmo que “recente”, assim como naturalizando fatos pautados na força da violência, dos maus tratos, das perseguições e/ou das repressões, como a Ditadura Militar, o Racismo Estrutural ou a Shoá/Holocausto¹.

De acordo com Maria de Fátima Cóssio (2018), a máquina pública dessa última década sob a governança da direita vem seguindo os princípios e as práticas adotadas pelo setor privado. Haja vista que o Estado já não visa atender os desafios da sociedade vigente, logo tendem a privatizarem serviços do setor público, sobretudo aqueles relativos à educação.

Deste modo, as reformas educacionais dos últimos anos têm centralizado o poder das elites, da gestão, assim como tem corrompido a autonomia escolar. Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, tem sofrido modificações (com a inserção de diversos decretos) e interferências do Banco Mundial – com investimentos norteados por avaliações externas no meio educacional com teor punitivo que tem medido a qualidade do Ensino Básico no Brasil cujas finalidades favorecem os interesses do ensino privado, assim como tem acontecido com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (EF-2017; EM-2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s (2018) que norteiam e orientam o ensino no país.

O engodo do currículo comum, pressupõe uma educação igual para sujeitos diferentes. Mas, há que se compreender que falar em igualdade é considerar as diferenças, pontuando que a escola é um espaço de diversidades, um local onde todos devem ser integrados, onde se prima pelo respeito às diferenças culturais e identitárias dos sujeitos. Assim, o princípio do direito à diferença e do direito à semelhança, devem ser salvaguardados. “A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude e na universalidade do ser humano” (CHARLOT, 2005, p.

¹ Em hebraico o termo HaShoá significa catástrofe; Em iídiche significa “destruição”. Foi a partir de 1940 que o termo Holocausto, começou a ser utilizado para se referir ao massacre ocorrido de judeus ocorrido no decorrer da 2ª Guerra Mundial. O termo Holocausto se origina da palavra hebraica “olá”, a qual advém de uma oferenda realizada à Deus no Templo de Jerusalém, a qual precisava ser queimada para expiar o pecado. Quando da tradução da Bíblia hebraica para o grego, a palavra olá foi traduzida como holocausto. A Shoá, em termos bíblicos significa “destruição total”. (Fingerman, 2012, p. 11-12).

136). O currículo tem que ter abertura para se trabalhar as diferenças, pois para haver integração há que se reconhecer, trabalhar e respeitar as diferenças dentro e fora do espaço educacional.

O golpe contra o governo da presidenta Dilma Rousseff, iniciado nos idos de 2015 e consolidado em 2016, desencadeou novos rumos para a educação brasileira, para além de intervir diretamente nos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Os últimos atos da presidenta foram invalidados, como as nomeações de conselheiros membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como suas decisões finais quanto as medidas destinadas à educação e à legislação educacional, estas também sofreram modificações e algumas até foram silenciadas por Michel Temer (então, presidente interino, que a *posteriori* assumiu a presidência efetivamente), o qual coligado com políticos de direita adotaram práticas neoliberais as colocando em curso em situação de urgência. (DUARTE, 2020; SOUSA; NORONHA, 2023).

Portanto, as orientações curriculares provindas do bojo dessas demandas visaram desconfigurar à escola e, por conseguinte, o conhecimento escolar, favorecendo a ampliação das desigualdades sociais, asseverando o dualismo perverso da escola pública brasileira, que na perspectiva neoliberal promove a distinção entre o público e o privado. Desta forma, a escola do conhecimento – da rede privada – destina-se aos ricos, enquanto à escola pública cabe o acolhimento social dos menos favorecidos economicamente. Tendo em vista que, “A associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

As reformas educacionais e os reducionismos dos conteúdos afetaram os currículos acerca da disciplina História no espaço escolar

Mediante o contexto apresentado, salientamos que o Documento Curricular atual destinado para a etapa do Ensino Fundamental – EF no que se refere à disciplina História, manteve o conteúdo “Judeus e outras vítimas do holocausto”, previsto para ser trabalhado no 1º Bimestre do 9º ano, no Eixo Temático: Totalitarismos e conflitos mundiais. Mas, foi retirado do Ensino Médio – EM. Apesar da relevância de se trabalhar o tema nas diversas etapas da disciplina História no âmbito educacional, os estudantes do Fundamental ainda não possuem maturidade intelectual para compreender e articular o conhecimento de forma global. Pois, de acordo com Bachelard no processo de aprendizagem é importante que o estudante rompa com

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

os obstáculos que impedem a compreensão dos conceitos científicos. Haja vista, que o homem inteiro, é aquele que “com sua pesada carga de ancestralidade e de inconsciência, com toda a sua juventude confusa e contingente, teria de ser levado em conta se quiséssemos medir os obstáculos que se opõem ao conhecimento objetivo, ao conhecimento tranquilo” (BACHELARD, 2001, p. 258).

Neste sentido, o entendimento de Bachelard quanto ao processo de aprendizagem é proeminente, por considerar o saber epistemológico como ponto alto da questão, dando ênfase aos estudos relativos à continuidade dos processos de elaboração do conhecimento que nos possibilita vislumbrar como seria o mecanismo de aprendizagem, atrelado à uma leitura relacionada com a forma de construção do saber científicizado/intelectual, na contemporaneidade. Trata-se, de uma tentativa de compreender a aprendizagem, a partir do enfoque central correspondente às mudanças estruturais internas do indivíduo que facilitam e/ou dificultam o acesso ao novo saber, levando em conta a falta ou o acesso da formação do sujeito. Desta maneira, o processo educacional configura-se em sua transformação.

De acordo com este epistemólogo, educar consiste em promover meios que possibilitem a oportunidade de superação da constituição interna do ser (humano), provocando outro modo de compreensão do mundo e de seus sentidos para a vida. A necessidade de se manter o objeto de conhecimento no mote dos conteúdos destinado ao Ensino Médio - EM, surge da necessidade de conhecimentos prévios que compõem a formação humana, de modo que os estudantes constituam um saber mais aprofundado do tema articulado com os demais acontecimentos e conflitos globais, como 1ª e 2ª Guerra Mundial, o Fascismo italiano empreendido por Benito Mussolini e os demais fascismos decorrentes de políticas ostensivas de repressão e controle de poder, bem como os totalitarismos desenvolvidos em contextos específicos no Brasil e no mundo globalizado.

Há que se trabalhar e conhecer a história dos eventos (o passado histórico) articulado à história política (do passado e do presente) que faz parte da história social da humanidade, recorrendo às mudanças de longo prazo nas relações entre diversos estratos ou classes que compõem os elementos políticos da vida em sociedade, norteando as expectativas de futuro (KOSELLECK, 2014, p. 267).

Trabalhar o Holocausto vai para além da busca do conhecimento de eventos do passado, pois demanda compreender também as dinâmicas dos interesses de classes que manipularam e corromperam a democracia a esse tempo aludindo as formas de repressão, violência, perseguição e arbitrariedades promovidas pelo governo nazifascista sob o comando de Hitler,

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

indícios que permanecem em vigor com menor força nas formas e desdobramentos de políticas atuais. Trata-se de um passado que ainda permanece presente na atualidade, pelo menos nos usos de promoção de novas tentativas de romper com a democracia contemporânea e de controlar o poder a todo custo.

Assim, faz-se necessário estudar e refletir sobre suas causas e efeitos sociais, visando entender que tais atrocidades de aniquilamento empreendidos contra as diferenças étnico-raciais, religiosas ou relativas às orientações sexuais, devem ser combatidas enfaticamente em qualquer contexto social. Entretanto, a BNCC²-EM (2017) e o documento curricular, para o Ensino Médio – EM (2018) em suas reformulações atuais, não abarca o objeto de conhecimento designado por Holocausto/Shoá antes destinado à terceira série desta etapa de ensino.

Conquanto, a supressão deste conteúdo, ocorreu no mote das reformas educacionais empreendidas na última década. Portanto, compreende-se que não há acasos no delineamento das modificações das políticas governamentais brasileiras. Ao tratarmos dessas transformações no campo educacional, precisamos levar em conta que tipo de alunos favorecem as iniciativas privadas. Tendo em vista que aqueles que recebem formação destinada à construção de sua cidadania, se tornando cômicos de seus direitos e deveres, passíveis de reflexões críticas e conhecedores da história social, política e econômica de seu país e para além dele, também são capazes de compreender as dinâmicas de poder, assim como os jogos que emergem destes cenários. Tal condição, não favorece a proliferação de políticas movidas pela manipulação, intervenções do setor privado na administração pública, nas formas de controle da economia, da ciência e da educação. Portanto, à que se refletir sobre a afirmação do sociólogo Darci Ribeiro, o qual menciona que;

[...] o descaso com a Educação no Brasil, faz parte do Projeto de Governo da Direita, não se trata de um mero acidente. Assim como o Golpe de 2015, consolidado em 2016, que retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff, o qual fez parte de um Projeto arquitetado e praticado por políticos neoliberais de direita que mantinham interesse em efetivar a entrada do Capitalismo na Educação. Deste modo, o descaso com as bibliotecas de Escolas e Universidades Públicas também faz parte desse Projeto maior de neutralizar a Educação no país, visando formar trabalhadores capazes de venderem suas

² As discussões provenientes da elaboração da BNCC, foi iniciada em 2015 (quando a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública). Ao passo que a segunda versão foi divulgada em 2016 e a terceira foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, cuja a homologada ocorreu em dezembro de 2017, quando foi publicada. Na sequência foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, que datou do mesmo ano. Desta forma, merece destaque o fato de que algumas temáticas que vinham fazendo parte dos debates e que eram consideradas necessárias, foram suprimidas do documento após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e retomada da direita ao poder.

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

forças de trabalho, com reduzida qualidade intelectual para reivindicar seus direitos contumazes e legais. (SOUSA; SOUSA; NICOLINI, 2023, p. 492).

Levando em conta tal prerrogativa, não há como olvidar que faz parte do projeto governamental esse aniquilamento da autonomia escolar e da escola voltada para o desenvolvimento do conhecimento epistemológico, sobretudo daqueles relativos aos eventos históricos do passado que buscaram reprimir os indivíduos, violar os direitos e a democracia.

Os conteúdos esboçados no Documento Curricular para Goiás – DC-GO embasado nas DCN's, destinado à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas encontram-se dispostos em bimestralizações (1º, 2º, 3º e 4º), de modo que todos os conteúdos aparecem junto, para que os docentes de cada uma das disciplinas que compõem as Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia, observem e identifiquem os objetos de conhecimento pertinentes à sua disciplina de formação e conduza a sua ministração, orientados pela sequência bimestral. Deste modo, os conteúdos relativos à disciplina História, estão dispostos da seguinte forma: 1º Bimestre - Primeira Guerra Mundial; Independência da América Latina; Revolução Russa; Formação Histórica e Política do Brasil e América Latina. 2º Bimestre - Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria; Mundo Contemporâneo. Já para o 3º e 4º Bimestre o conteúdo se repete, ambos estão destinados “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Portanto, o objeto de conhecimento relacionado à Shoá/Holocausto, não aparece na relação dos conteúdos designados à terceira série do EM, como era antes da reforma educacional orientada pelas DCN's (2018), BNCC (2018), DC-GO (2021) e nem em qualquer outra série do EM.

Desta maneira, há que se trabalhar o documento relativo à Declaração dos Direitos Humanos promulgada no ano de 1948, redigido com 29 artigos de lei. Haja vista que este documento foi elaborado a partir da égide dos direitos de igualdade, fundamento na liberdade, na justiça e visando fortalecer a paz mundial, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do Shoá/Holocausto que data o mesmo período. Trabalhar o documento é de suma relevância para que os estudantes tenham conhecimento dos direitos universais que regem a vida humana em sociedade. Contudo não há como empreender reflexões acerca desses direitos constituídos legalmente sem antes trabalhar minuciosamente o evento histórico de tamanha proporção relativo à Shoá/Holocausto.

Mediante esse contexto, trazemos à luz de nossas reflexões, as abordagens acerca da memória cultural e do passado traumático tecidas nos estudos desenvolvidos há mais de duas décadas pela alemã Aleida Assmann. Tendo em vista que esta pesquisadora em uma visita empreendida ao Brasil em 2013, esteve na Unicamp, onde em palestra acadêmica e em

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

entrevista concedida ao Jornal desta Instituição, versou sobre as lições da Alemanha que podem contribuir com o Brasil diante dos contextos reflexivos sobre o passado. Pois, tratava-se de um momento em que a sociedade brasileira contava com uma conquista imprescindível da luta pela democracia no país decorrente da criação da Comissão Nacional da Verdade – CNV, que desde pelo menos 2012, realizava as investigações acerca de violações dos Direitos Humanos no país (de 1946 a 1988), as quais fizeram parte dos desdobramentos de ações ditatoriais e totalitárias das quais inúmeros brasileiros foram vítimas. Ao que Assmann chama a atenção, enfatizando que esse tipo de memória faz parte de “[...] lembranças negativas de traumas históricos que podem estimular sempre novos conflitos ou se deitarem como uma sombra paralisante sobre o presente e tirar a força vital e a perseverança das pessoas” (JORNAL UNICAMP, 2013).

A investigadora mencionou ainda, que na Alemanha eles têm experiência quanto ao tema relativo às memórias traumáticas, ao qual denominamos de “temas sensíveis”, a esse exemplo citamos conteúdos relacionados à discriminação, ao preconceito, à escravidão e à violência (COELHO, 2019, p.85), por despertarem as sensibilidades humanas. De acordo com Assmann, os alemães passaram por duas ditaduras: a dos nazistas e a do partido socialista. Acrescentando ainda, que após a atuação dos nazistas, houveram mudanças no sistema, retomando a democratização, assim novos interesses surgiram a esse respeito.

Entretanto, os novos interesses que motivaram a sociedade alemã no período pós nazismo nada tem a ver com a perseguição e o julgamento daqueles que apoiaram o regime, não se dedicaram em buscar culpados. Logo, se viram impelidos a inserirem no patrimônio do país, locais de rememoração relacionadas ao tema Shoá/Holocausto, também denominados por estudiosos como Pierre Nora de lugares de memória. Tal iniciativa, ocorreu como uma forma de despertar a consciência política nacional quanto a gravidade do fato e suas consequências para a sociedade mundial, haja vista que essa catástrofe ultrapassou as fronteiras da Alemanha respingando em diversas outras nações. A construção memorialística empreendida pelos alemães após o nazismo, a qual visou motivar e dinamizar o exercício da lembrança, encontra-se adornada na edificação de infraestruturas duradouras para que o fato seja constantemente rememorado no presente e, sobretudo no futuro, para que os sujeitos se lembrem do evento em seus passeios aos museus do holocausto, em memoriais que abordam essa temática, assim como no meio educacional, onde esse conteúdo encontra-se inserido nos currículos escolares de forma continuada, abarcando também roteiros de filmes e temas de livros elaborados no país e para além dele.

Há que se compreender que os museus, assim como os memoriais, são espaços de desenvolvimento de saberes históricos que se configuram entre os espectros da cultura histórica categorizada por Rüsen (2016). Portanto, são locais que ultrapassam a história escolar ou acadêmica. Pois, exercem o papel de divulgação da memória histórica no espaço público. (Sousa; Noronha, 2021, p.350). Esses eventos precisam ser trabalhados e rememorados para não serem esquecidos, como salientam os teóricos alemães.

Das necessidades e das prerrogativas de se trabalhar a Shoá/Holocausto e demais temas sensíveis em todas as etapas do Ensino Básico, sobretudo no Ensino Médio

Vivemos em uma sociedade expressivamente preconceituosa e racista, estruturada nas categorias raça/cor, etnias, religiosidades, dentre outras formas. Embora o Brasil seja um país identificado pela miscigenação de sua população e por seu multiculturalismo, o preconceito estrutural de diversas matizes ainda se faz presente em pleno século XXI.

Mesmo em meio ao desenvolvimento e implementação de políticas públicas e jurídicas centradas na prevenção e no combate dos excessos contra as diferenças, ainda há muito o que se refletir sobre o tema nos meios educacionais, por meio da criação de espaços que possibilitem ensinar e aprender com os estudos, as discussões e os debates a respeito das temáticas atreladas a esse assunto. Seguindo esse viés, destacamos a necessidade dos estudantes compreenderem à quais segmentos interessam a manutenção dos discursos e das práticas escravagistas (contra os negros africanos e afrobrasileiros), discriminatórias (contra aqueles que são diferentes) e negacionistas (negando os eventos violentos, assim como aqueles que romperam com a democracia social).

Assim, Verena Alberti (2014) menciona que trabalhar o ensino de temas sensíveis implica em recorrer às injustiças cometidas contra sujeitos e grupos do passado, provocando o choque de diferentes versões do passado ensinado no chão da escola, incitando memórias familiares ou comunitárias. Nesse sentido, observa-se que a escola é um palco político em evidência por lidar com diversos atores e propiciar se configurar como um espaço de memórias em disputa. Porém, se faz necessário e urgente trabalhar temas desta natureza.

Apesar da Shoá ser um evento catastrófico pertinente ao mundo alemão, não tem como negar que este acontecimento afetou o mundo a seu tempo e *a posteriori*. Como nos informa Ricardo Westin;

Documentos históricos guardados nos Arquivos do Senado e da Câmara dos Deputados, em Brasília, mostram que os rumos da política brasileira foram

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

influenciados por Adolf Hitler (1889-1945). Ele se tornou o ditador da Alemanha nazista há exatos 90 anos.

Ainda que de forma involuntária e indireta, Hitler teve papel tanto na implantação quanto na derrubada do Estado Novo (1937-1945), a ditadura de Getúlio Vargas. Os documentos da época indicam que não foram poucos os senadores e deputados brasileiros que, admiradores do governo de Hitler, defenderam a adoção de um governo autoritário no país (WESTIN, 2024, s./p.).

No Brasil a esse tempo, sobretudo na elaboração da Constituição de 1934, deputados se pronunciaram a favor de adotar uma ditadura semelhante à alemã no país. Pois, como salientou à época o deputado Álvaro Maia (AM), “[...] as ditaduras de extrema direita, como a fascista de Benito Mussolini e a nazista, eram essenciais para impedir o comunismo de tomar o poder” (Agência do Senado, Westin, 2024). O deputado Ferreira de Souza (RN) ressaltou que se o Brasil chegasse ao ponto de ter comunistas fortes, que ele seria “[...] partidário dos governos da força”, ou seja da ditadura, desde que tivessem encontrado um ditador (Agência do Senado, Westin, 2024). O também deputado Luís Sucupira (CE), ressaltou que a Constituição em elaboração já deveria antecipar as bases institucionais para a instalação de uma ditadura no Brasil no futuro, já que a democracia liberal – aos moldes do que aconteceu em 1789 com a Revolução Francesa - era a causa de todos os males na civilização, por tal motivo, mencionou que seus colegas constituintes já deveriam de antemão criarem emendas favoráveis ao advento do Estado totalitário num futuro bem próximo. Já o deputado João Pinheiro (MG), destacou que [...] “a democracia não funcionava no Brasil porque a população não era educada, dado o sistema escolar deficiente”. Pinheiro apontava que para terem um governo democrático e que governasse para o povo, esses sujeitos precisavam ter vontade própria, presumindo a existência da vontade popular ordenada, reunida, independente e consciente (Agência do Senado, Westin, 2024).

Todo esse grupo, assim como o presidente do Brasil Getúlio Vargas (1930-1945), era simpatizante do governo totalitário e fascista adotado por Hitler, mas nenhum deles a esse tempo poderia presumir o que estava por vir com a implementação das Leis de Nuremberg (levada a cabo, somente a partir de 1935) que num primeiro momento possibilitaram a segregação de judeus nos guetos, por conseguinte, a perseguição empreendida contra esse grupo e na sequência o envio deles para os campos de concentração (1941), onde milhares deles foram escravizados e exterminados. As perseguições relativas, sobretudo aos judeus, tiveram alcance mundial. Hitler baixou decretos e fez acordos com governantes mundiais sobre a recusa da entrada de judeus imigrantes (fugidos da 2ª Guerra Mundial e das perseguições, segregações e

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

extermínio de seu povo nos campos de concentração) em outras nações. Contudo, desde 1938, a entrada de imigrantes de origem semita (judeus) foi recusada no Brasil, de acordo com a documentação diplomática reunida e analisada por Maria Luiza Tucci Carneiro, documentos estes que se encontram no Arquivo Virtual sobre o Holocausto e o Antissemitismo (Arqshoah), apontam que cerca de aproximadamente 16 mil vistos solicitados por judeus (fugidos da 2ª Guerra e do Holocausto) foram negados.

Merece destaque o fato da Alemanha logo no início da Segunda Guerra e do Holocausto (1939), ser um dos maiores parceiros comerciais do Brasil. Desta forma, a princípio Vargas se manteve neutro – ação adotada como uma forma de estratégia política – não se posicionando de um dos lados em relação à guerra. Mas, tão logo foi instado a se posicionar, tomando partido junto aos Estados Unidos, em favor da Inglaterra, França e União Soviética (países Aliados), contra os países do Eixo: Alemanha, Itália e Japão.

Fato relevante, refere-se ao pronunciamento de um dos deputados responsáveis pela elaboração da Constituição de 1934, Pinheiro salienta que a democracia não tinha como dar certo no Brasil por conta da deficiência do sistema educacional, salientando que para usufruir do sistema de governo democrático se fazia necessário que o povo tivesse consciência e autonomia em realizar suas escolhas. Nesse sentido, chamamos a atenção para as propostas de educação baseadas no método de Paulo Freire, em que este educador destaca que é preciso alfabetizar para além das letras, que se faz necessário ensinar os estudantes a fazerem a leitura de mundo por meio do letramento. Haja vista a necessidade de se desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos, para que possam ter autonomia em suas decisões e escolhas, se libertando das amarras e manipulações dos pensamentos construídos pela elite dominante, constituindo sua consciência crítico-reflexiva, o que Jörn Rüsen (2016) denomina de consciência histórica. Contexto elaborado com o objetivo central de que os seus atores sejam capazes de fugir do cenário de dominação, tornando-se seres reflexivos que pensam acerca dos temas vigentes em sua vida social, à fim de se posicionar, dialogar, agir e se tornarem indivíduos ativos diante dos fatos.

De acordo com Paulo Freire (1980), é somente por meio da tomada de consciência que a opressão pode ser superada, mas não é qualquer consciência. Pois, segundo este pensador faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica, pautada na análise da vida cotidiana individual e coletivamente (em sociedade), onde ocorre a práxis e a atuação ativa dos indivíduos. Na teoria freiriana, podemos considerar como indivíduos dotados de consciência crítica, àqueles que procuram atuar enquanto cidadãos no meio social, os quais analisam as

situações, as questionam e tomam consciência do seu poder de ação. Percebendo as necessidades e urgências que se fazem presentes em seu cotidiano, buscando opinar e tomar decisões necessárias, se posicionando como seres atuantes em busca da democracia ativa que visa a participação de todos. Desta forma, merece destaque seu posicionamento a esse respeito:

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar orbitas existenciais diferentes, [...] de travar relações incorpóreas [...]. Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura. (FREIRE, 2007, p. 63).

Seguindo as orientações de Rüsen e de Freire, buscamos discutir as questões pertinentes a defesa da manutenção do conteúdo relativo ao Holocausto no currículo do Ensino Médio. A esse respeito, trazemos à tona as discussões do teórico alemão Jörn Rüsen acerca de seus estudos sobre a separação existente entre a teoria e a prática (pesquisa e ensino – Universidade e Escola), em que este estudioso aponta suas inquietações no que se refere à reestruturação no sistema educacional da Alemanha. Tais preocupações, deram origem ao surgimento de espaços de reflexões sobre as questões teóricas e as práticas decorrentes das demandas pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem alemão da década de 80 do século XX. Essa iniciativa partiu da necessidade do delineamento de um paradigma crítico-reflexivo da relação entre o ensino/aprendizagem e a ciência histórica, buscando demonstrar que a ciência histórica contribui para o ensino, assim como o ensino interfere na ciência histórica, portanto é relevante que ambos caminhem juntos, na tentativa de dar sentido aos acontecimentos históricos nos contextos de orientação da vida prática dos discentes.

Para tanto, há que se entender que a cultura histórica é responsável pela organização do pensamento dos sujeitos envolvidos no processo relativo ao ensino da História. Tendo em vista que os indivíduos se orientam por meio da experiência do passado (memórias), para compreender o seu presente e criar expectativas de futuro. A partir do próprio lugar que ocupa na história – habitus - conforme salienta Bourdieu (1989), dos interesses humanos que vão moldando e dando sentido ao entendimento histórico (SOUSA; NORONHA, 2019).

Desvencilhando das teias das reformas educacionais e dos currículos em meio a essas transformações

Desde 2018-9, quando as mudanças curriculares aconteceram no bojo dos conteúdos destinados à disciplina de História e, sobretudo após 2021, quando elas começaram a ser

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

implementadas nas escolas. Temos refletido sobre o tema e buscado compreender como essas ações políticas podem influenciar para o retrocesso da disciplina no espaço escolar. Após anos de análises e dedicação aos estudos avançados sobre essa questão, concluímos que se faz necessário encontrar caminhos para adequar os temas imprescindíveis de serem trabalhados, mesmo mediante a imposição de currículos reducionistas, acoplando aos temas obrigatórios conteúdos relevantes como a do Shoá/Holocausto, que nas reformas legislativas da última década (2016-2018) destinadas ao Ensino Médio, foi suprimido.

Nesse sentido, uma das formas encontradas para sua inserção de forma “clandestina” aulas de História, refere-se à aborda-lo primeiramente, de modo mais sucinto o atrelando à temática relativa à 2ª Guerra Mundial (no mote dos temas trabalhados no 2º Bimestre (conforme a DC-GO para o EM). Objetivando conduzir os estudantes a compreenderem que os fatos não acontecem de modo isolado e que os eventos estão interligados apesar de suas particularidades (Koselleck, 2014). Esse pode ser um dos princípios para demonstrar aos estudantes que quando se tem docentes bem formados e preocupados com a construção da consciência crítica de seus alunos, torna-se possível encontrar formas que os permitem a entender os processos e os significados, dos interesses escusos por detrás das cortinas dessas mudanças realizadas por meio de decretos provenientes de políticas governamentais.

Mével e Tutiaux-Guillon (2013), salientam que as seleções didáticas fazem parte de arcabouço de escolhas políticas, esboçando que na última década do século XX, o debate historiográfico denominava os temas sensíveis de questões sensíveis, quentes ou difíceis, vivas ou controversas, socialmente vivas. Mas, também podem ser observados como aqueles que suscitam emoções, politicamente sensível, intelectualmente ampla e complexa, relevante para o presente e para expectativas de futuro. Implica no confronto de interesses e valores, os quais podem gerar constrangimentos coletivo nas tomadas de decisões. Nesse sentido, torna-se importante realizar abordagens aos temas sensíveis pertinentes à violação dos direitos humanos.

Desta feita, ao tratar das transformações decorrentes das iniciativas governamentais e seus desdobramentos políticos frente às mudanças realizadas no decorrer da segunda década do século XXI no ensino básico brasileiro, torna-se relevante esclarecer aos estudantes que no Brasil há um jogo de interesses das elites vigentes. Assim, nem sempre aquele que é convidado a compor uma cadeira de chefia em repartições públicas, são de fato bem preparados para assumir tais funções, muitas vezes não são os especialistas ou aqueles com formações mais avançadas que ocupam esses cargos. É comum, embora não devesse ocorrer desta forma, que os responsáveis por pensar a educação ou elaborar os currículos educacionais não tenham

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

conhecimento nesta área, ou não estejam preparados para fazê-lo. Haja vista que na maior parte das vezes são pessoas integradas à teia familiar dos políticos e/ou aqueles com quem eles estabelecem as trocas de favores. Essas reflexões fazem parte das problemáticas envoltas na educação brasileira e para além dela. Portanto, faz-se necessário conscientizar os discentes quanto ao seu papel social na desconstrução de alguns modelos consolidados em nossa sociedade.

Após a inserção do tema Shoá/Holocausto integrado à ministração das aulas acerca de 2ª Guerra, é necessário retomá-lo no 3º Bimestre, logo da introdução da temática relativa a Declaração Universal dos Direitos Humanos³, quando é necessário ressaltar para os discentes que para cada ação humana, seja ela coletiva ou individual, há uma reação. Seria o que os matemáticos denominam de princípio da causalidade, onde se manifesta a relação entre causa e efeito, em que esse último é o resultante do primeiro.

Nesse sentido, é preciso ler e levar os estudantes a refletirem sobre o Preambulo do documento referente aos Direitos Humanos, o qual logo de início informa que o mesmo se encontra pautado no reconhecimento da dignidade humana e de suas igualdades de direitos, fundamentado na liberdade, na justiça e na paz no mundo. Há que se considerar que o descumprimento e o desrespeito aos direitos humanos desembocam em atos bárbaros que afrontam a consciência humana. É preciso levar em conta que de acordo com tais princípios, as mulheres e os homens gozam de liberdade no exercício da palavra, da crença, da liberdade, tendo salvaguardado seu direito à vida. Portanto, esses direitos devem ser protegidos pelo exercício da governança e nas práticas da lei, visando que o ser humano não recorra à atos de rebelião contra a tirania e a opressão. Trazendo à tona a necessidade de promover relações amistosas com outras nações, buscando a paz no mundo.

Após a leitura atenta dessa primeira parte, há que se questionar os alunos sobre o contexto esboçado nessa parte do documento. Os levando a compreender que se há a elaboração escrita de apontamentos quanto aos direitos humanos, à vida, a liberdade, a igualdade para todos, independente das diferenças, é porque em momentos que antecederam os escritos, esses direitos foram corrompidos.

Deste modo, precisamos retomar o fim da Primeira Guerra Mundial (retomando o conteúdo do 1º Bimestre, conforme a DC-GO para o EM). e rememorarmos o acordo realizado entre os países envolvidos, denominado de Tratado de Versalhes (1919), acordo de paz que pôs

³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sob a resolução de nº 217 A III, em 10 de dezembro 1948.

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

fim à Primeira Guerra, subscrito pelas potências que compunham a Tríplice Entente (Inglaterra, França) e pela Alemanha. Esse documento, determinou que a Alemanha arcasse com todos os prejuízos decorrentes da guerra, especialmente os danos financeiros. Não abrindo espaços para negociações relativas as condições de manutenção da paz definitiva, incitando o sentimento de revolta e humilhação dos alemães, desencadeando uma intensa crise econômica e social. Foi apenas no fim da primeira década do século XXI (2010), que a Alemanha conseguiu honrar todos os seus débitos descritos neste acordo. Conforme salienta o professor uspiano Everaldo de Oliveira Andrade, esse “acordo entre nações buscou impedir hegemonia econômica da Alemanha” (COSTA, 2019, p. 1).

De acordo com Andrade, a Segunda Guerra Mundial é fruto dos conflitos mal resolvidos na Primeira Guerra Mundial e que ambas decorreram de tensões ligadas às disputas pelos mercados mundiais, na qual os países do Eixo, Alemanha, Itália e Japão chegaram atrasados na corrida pelas disputas do mercado mundial. A Segunda Guerra foi vista por esses países como uma oportunidade de retirar da Inglaterra, França e Estados Unidos o controle desses mercados mundiais. Deste modo, o Tratado de Versalhes foi um acordo de paz que não conseguiu selar a paz. Mas, que sinalizou a continuidade das disputas, guerras e revoluções ao longo do século XX (COSTA, 2019, p. 1). Em relação a ligação entre o Tratado de Versalhes e o Nazismo, Andrade ressalta que:

O nazismo expressa uma tensão interna da sociedade alemã. É uma reação da pequena burguesia contra a possibilidade de uma revolução socialista na Alemanha. Representa uma reação exacerbada e radical da burguesia e do capital alemão contra o risco iminente de uma insurreição operária em um momento de crise econômica e social profunda na Alemanha, na década de 30, pós-crise de 29, que foi agravada, sim, se levarmos em consideração outros fatores, pelo Tratado de Versalhes. (COSTA, 2019, p. 1).

Portanto, conforme afirma o professor Andrade, não é possível estabelecer ligações entre o nazismo e o Tratado de Versalhes. Haja vista que em países como a Itália, antes mesmo da Crise de 1929, já ocorria o fenômeno do fascismo. Assim, trabalhar com os temas sensíveis como a Shoá/Holocausto, a Ditadura Militar ou o Tráfico Negreiro/Escavidão e o racismo no espaço escolar é desafiador para os docentes. Mas, não é impossível, por isso é importante lançar mão de esforços, visando desconstruir a intencionalidade elitizada dos silenciamentos e das negações quanto aos eventos do passado que deixaram cicatrizes profundas na sociedade de seu tempo e ainda continuam atingindo-a na atualidade. Há que se refletir sobre as necessidades de trabalhar e debater temas dessas naturezas, para que situações semelhantes à

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

essas, não voltem a acontecer. Uma vez que diversas estratégias políticas colocadas em curso podem ser compreendidas sob “[...] uma dupla distorção no conhecimento do passado, quase sempre mobilizada como parte das lutas políticas do presente” (NAPOLITANO, 2021, p. 86). Por isso é necessário estudar sobre os fatos do passado, buscando resgatar memórias e identidades de atores “minorizados” pela sociedade elitista de diferentes épocas.

Desta forma, o Artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, versa sobre o princípio do direito à vida. Diante do contexto apresentado, não há como olvidar que sujeitos que vivenciaram a Shoá/Holocausto e que saíram vivos dos campos de concentração contaram seus testemunhos em livros – Literaturas de Testemunhos –, como o Primo Levi, outras vítimas que conseguiram escapar com vida das atrocidades cometidas por Hitler testemunharam os fatos ocorridos, em Documentários – a esse exemplo citamos os depoimentos de sobreviventes do Holocausto que pode ser encontrado na Netflix. Tendo em vista que tais narrativas evidenciam um conjunto de fatos relacionados à memória e à violência, considerando que esse material servirá de apoio para os professores relacionarem com a historiografia pertinente ao tema mantendo diálogos elucidativos sobre a Shoá/Holocausto trazendo as evidências dos testemunhos para esse debate.

Os diálogos em sala pautados nas fontes orais e escritas, suscitará reflexões sobre esse passado, contribuindo para que os estudantes pensem e formulem questões acerca da história do tempo presente. Os testemunhos trazem à tona produções de sentidos diferenciados, pois dependem da interpretação, leitura e da sensibilidade daqueles que observam e leem as fontes trabalhadas. Há que se perceber como os sobreviventes da Shoá/Holocausto elaboraram versões relativas a si e ao(s) outro(s), como se posicionam enquanto sujeitos e como percebem as suas (re)adaptação no mundo pós evento traumático, garantido novos sentidos à vida. O testemunho deve ser considerado como uma modalidade da memória, portanto não podemos descartar as marcas de violências totalitárias que são frequentemente de(a)nunciadas em letras de músicas, desenhos e poemas (CARNEIRO; COLFFIELD, 2018, p.14).

À exemplo da Alemanha, inúmeros filmes foram produzidos em diversas partes do mundo, buscando retratar as perseguições e aniquilamento de vidas no decorrer do Terceiro Reich⁴ - denominação do período decorrente da Shoá/Holocausto, dos quais salientamos alguns. Dentre os filmes propostos para divulgar as atrocidades pertinentes ao evento tratado neste estudo, citamos o Menino do Pijama Listrado, obra bastante conhecida e que mexe com as

⁴ Terceiro Reich, expressão utilizada para enfatizar os anos de 1933-1945, período relativo ao Holocausto.

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

emoções humanas; O Pianistas; Como se transformar em um Tirano; Irmãos de guerra, dentre tantos outros.

Esses, e tantos outros títulos, também podem assessorar os docentes na ministração de suas aulas. Assim como podem integrar o material didático dos professores, tendo em vista que retratam acontecimentos históricos acerca do cotidiano de crianças, de jovens, adultos e idosos – que por meio da ficção, mas baseado em fatos históricos - representam vítimas que vivenciaram essa catástrofe. Deste modo, os docentes podem orientar seus alunos quanto aos perigos relacionados à sociedade “apoiar” gestões de governos totalitários e fascistas, que para se manterem e/ou terem o controle do poder, adotam estratégias ditatoriais tendo em vista a aceitação forçada de suas tomadas de decisões, mesmo que essas estratégias levem a cabo vidas humana em prol dos interesses de classes dominantes. Os filmes constituem há muito, como material de apoio e didático para ser trabalhado em sala de aula e para além dela. Pois, os filmes que apresentam relações diretas com os conteúdos trabalhados em sala, possibilitam que os estudantes ampliem suas visões e estabeleçam novas problematizações sobre o tema abordado.

Quanto ao Artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, este expõe:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Art. 2).

O Artigo 2, se refere ao respeito relacionado ao direito de igualdade racial, étnica e ao credo dos indivíduos. Como um meio de permitir a liberdade das vivências culturais ligadas as experiências livres de dogmas, de racismos que acabam desencadeando o ódio e promovendo o aniquilamento do outro por meio dos processos de violências extremas como ocorreu no decorrer do nazismo. A usurpação cultural e histórica, carregam em si o agente do genocídio e colocam em risco a vida humana.

Já os Artigos abaixo versam sobre:

Artigo 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5 – Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6 – Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7 – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8 – Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9 – Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10 – Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Art. 3-10).

Assim, como os demais artigos que compõem a Declaração dos Direitos Humanos, todos eles versam sobre dignidade humana e visam zelar para que todos tenham os mesmos direitos perante a lei e a justiça. Todos esses pilares visaram combater ações violentas e de ódio exercida contra as minorias. A disseminação do ódio precisa ser combatida, para tanto, ações de combate as intolerâncias, ao ódio instaurado contra as diferenças, o racismo e outras formas de exclusão, precisam ser criadas e disseminadas. Assim como precisamos criar espaços que propiciem reflexões críticas sobre a manutenção de resquícios da sociedade patriarcal e elitista no Brasil. É necessário e urgente que enquanto formadores de opinião os docentes descortinem a intersecção das intolerâncias e dos negacionismos engendrados nesta última década em nosso país, pontuando o poder simbólico que mantem suas forças corroborando para que os interesses das elites prevaleçam em detrimento das necessidades da sociedade brasileira.

Neste mote, é preciso reconhecer a existência de três direitos: civil, político e social. Assim, nota-se que os direitos civis são imprescindíveis para;

[...] à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram do na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça [...]. (CARVALHO, 2012, p. 09).

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Pois, conforme salienta José Murilo de Carvalho (2012), esses direitos visam garantir a vida em sociedade, baseada na manutenção das relações civilizadas entre os indivíduos e a existência da sociedade civil iniciada mediante o desenvolvimento do capitalismo, cujo ponto alto é liberdade individual. Já os direitos políticos têm como principal instituição, os partidos políticos e um parlamento livre representativo. Elementos responsáveis por conferir legitimidade à organização política da sociedade, cuja essência está atrelada à ideia de autogoverno, pois garantindo a participação da sociedade no governo. Enquanto são os direitos sociais que garantem a participação da sociedade na riqueza coletiva, como a educação. A saúde. Ao salário justo à saúde e a aposentadoria, mas para tanto é necessária que a máquina pública administrativa do Poder Executivo, seja eficiente.

Com a aceleração das mudanças acirradas com os usos e abusos tecnológicos e a globalização das informações, da comunicação e da economia, o meio educacional também tem sofrido interferência dessas mudanças, em decorrência dos estudantes estarem cada vez mais informados e adeptos das ferramentas digitais. Portanto, os discentes da atualidade estão cada vez mais antenados quanto às notícias, assim os meios tecnológicos e digitais fazem parte das ferramentas que precisamos utilizar para combater os negacionismos e os silenciamentos de eventos relevantes para a manutenção da democracia (Carvalho, 2020). Como esclarecer sobre os acontecimentos da Ditadura Militar no Brasil e na América Latina, assim como a Shoá/Holocausto e seus desdobramentos na Alemanha e seus efeitos no mundo, alertar sobre as práticas escravagistas do período colonial e do Brasil império e a manutenção do racismo estrutural como meio de estratificação social e formas de exclusão das diferenças no meio social.

Uma forma de combater o negacionismo e levar os alunos a compreender as estratégias de controle de poder adotada por Hitler e pelo exército alemão, no exercício da prática de um governo totalitário, confere a realização da explicação do conteúdo relativo a Shoá/Holocausto de na sequência separa-los em grupos de no máximo 5 alunos, incitando que cada grupo escolha uma obra relativa à literatura de testemunho e/ou ficção acerca deste evento. As literaturas de testemunho são também, instrumento de luta contra o esquecimento e o silêncio de práticas violentas que ocorreram ao longo da história, são lições de vida que nos levam a refletir sobre a importância de respeitar as diferenças. Deste modo, sobre a mesa do professor, mais de 20 obras são apresentadas aos estudantes e os nomes de cada uma delas são escritos na lousa, assim os grupos observam e folheiam os livros, os quais também são orientados a lerem as sinopses daqueles que pela capa ou pelo título lhes chamem a atenção. Cada um dos grupos tem a

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

possibilidade de trocar os títulos nesse primeiro momento, caso não gostem da história após realizarem a leitura prévia das sinopses.

Em seguida as orientações sobre o trabalho em curso são apresentadas, da seguinte maneira - **Seminários dos livros sobre o Holocausto:**

- Apresentar o Título do Livro;
- Apresentar o autor e sua nacionalidade;
- Mencionar o ano em que o livro foi publicado;
- Descrever quantas partes ou capítulos o livro está dividido, mencionando cada uma delas de forma breve e pontual;
- Falar onde se passa a história contada e em que tempo (recorte espacial e temporal);
- Fazer uma apresentação geral sobre o objetivo da escrita do livro;
- Falar quem são os personagens principais e os secundários do livro.
- Fazer a apresentação de cada capítulo ou parte do livro;
- Elaborar um material para ser impresso e entregue 1 para cada grupo que estará assistindo as apresentações, esse prospecto deve conter os principais pontos da apresentação (livro);
- Elaborar slides para a apresentação.
- Não será permitido a leitura de textos e/ou resumos em celular.

Depois, de explicar sobre cada um dos itens acima, fazemos os sorteios das datas previstas para as apresentações, com no mínimo de quinze dias para a leitura e preparação do material para a apresentação dos trabalhos, os alunos são informados quanto a pontuação destinada à execução do mesmo. São critérios de avaliação, todos os 10 itens acima, os quais serão pontuados. Os três primeiros subitens somarão o total de 1,0 ponto, e todos os demais valerão: 1,0 ponto (cada), perfazendo a somatória de oito pontos. Já a segunda parte do trabalho valerá 2,0 pontos, a qual diz respeito a ficha literária (elaborada pelo docente) contendo 10 questões sobre o livro que deverá ser respondida pelo grupo e entregue ao docente logo no início das apresentações.

Essa atividade possibilita que os estudantes realizem suas leituras e sejam capazes de construir suas reflexões acerca do objeto de estudo, contribuindo para a criação de sua consciência crítica e histórica. As experiências sobre o desenvolvimento deste trabalho em equipe, têm se tornado cada vez mais exitosas, atingindo participação efetiva de mais de 90 por cento dos alunos, os quais após as apresentações dos livros escolhidos, passam a se interessar mais pela disciplina e pelos conteúdos que normalmente são associados à vida prática dos

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

estudantes de modo que possam compreender os sentidos históricos dos fatos e se envolverem nas explicações ministradas. O incentivo à educação voltada para o conteúdo da Shoá/Holocausto, promovem um conjunto de ações e práticas didáticas que visam possibilitar à construção da consciência histórica dos estudantes mostrando a eles as causas e as dinâmicas que movem a ocorrência dessas atrocidades genocidas, assim como suas causas e consequências motivadas pelo negacionismo e pelas intolerâncias às diferenças, tendo em vista que ações semelhantes a essas podem voltar a acontecer, caso não se construa nos meios educacionais formas de combates às intolerâncias e aos negacionismos instaurados e manifestados em nossa sociedade.

Considerações finais

Em contextos emergentes com inúmeros episódios de disseminação de negacionismos, cabe aos docentes de História do Ensino Básico, assim como os historiadores (pesquisadores) se equipar de aportes metodológicos baseados no uso de fontes documentais orais e escritas, cunho legislativo e para além dele, visando a desconstrução de mitos e inverdades disseminadas por negacionismos que atendem aos interesses das elites econômicas e políticas do Brasil e para além dele. Haja vista, que alguns grupos buscam distorcer fatos correspondentes à história da humanidade.

Há que se promover espaços de discussões, reflexões e debates sobre a documentação selecionada, assim como da historiografia relativa ao tema, utilizando vários recursos didáticos como séries, filmes, séries, documentários televisivos, obras de literaturas de testemunhos de sobreviventes da Shoá/Holocausto, como material de apoio que viabilizem a problematização dos acontecimentos, clareando o conhecimento dos fatos que integram o Evento histórico, possibilitando que os alunos reconheçam as estratégias adotadas por governantes totalitários, fascistas e ditadores com o intuito de manipular a sociedade, controlar o poder e retirar da sociedade seus direitos legais, agindo como lobos em pele de cordeiros, desconstruindo culturas, identidades, famílias e ceifando vidas. As mais diversas faces dos estratagemas políticos são colocadas em curso pelos grupos que arquitetam e planejam ações mirabolantes com o fito de dominar, usurpar e exterminar vidas dos que se mantem fora de sua seleta corporação.

Portanto, faz-se necessário conduzir os estudantes ao conhecimento de seus direitos, para que possam lutar em prol da democracia. É necessário formar os discentes para a vida e capacitá-los a construção da consciência crítica e histórica frente aos acontecimentos, livre de

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

dogmas e de preconceitos. Aptos a problematizar e questionar os acontecimentos, a não se silenciarem frente as injustiças, militantes em prol da vida e dos direitos humanos, sujeitos dignos e igualitários, capazes de lutar e constituir uma sociedade mais justa pautada na equidade e no respeito mediante às diferenças. Aos docentes cabe a árdua tarefa de possibilitar aos estudantes suas transformações mentais e sociais por meio do exercício da construção do conhecimento e das interpretações cotidianas que a vida exige dos sujeitos a todo momento os dotando da capacidade de “ler o mundo” conforme Freire explicita.

Referências

ALBERTI, V. Palestra. In: **IV Colóquio Nacional de História Cultural e Sensibilidades**, 4, 17 a 21 de nov. 2014, Caicó, RN. Centro de Ensino Superior de Seridó (Ceres). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC: SEB, 2018. Disponível em: Acesso em: out./2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARNEIRO, M. L. T.; COLFFIELD, C. **Entre mundos**: História e memória dos sobreviventes do holocausto. São Paulo: Perspectivas, 2018.

CARVALHO, B. L. P. de. Para entender o negacionismo do Holocausto. **Revista Ciência Hoje**. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.cienciahoje.org.br/artigo/p>. Acesso em: abr./2024.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, M. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. D. de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 85-90.

Notandum, ano XXVII, 2024 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.66-73, jan.-abr. 2018.

COSTA, C. Tratado de Versalhes marcou nova fase do capitalismo. **Jornal da USP**. São Paulo, 26 jun./2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=254569>. Acesso em: dez./2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: dez./2024.

DUARTE, A. B. O golpe de 2016 na educação básica: a reforma do Ensino Médio – ponte para qual futuro? In. NORONHA, G. C.; LIMA, I. R. S.; NASCIMENTO, M. R. (org.). **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FINGUERMAN, A. **A teologia do Holocausto**: como os pensadores judeus e cristãos explicaram Auschwitz. São Paulo: Paulus, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás** - ampliado. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MÉVEL, Y; TUTIAUX-GUILLON, N. **Didactique et enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: WA Editores Ltda., 2016.

SILVA, A. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 09 de junho de 2013 a 15 de junho de 2013 – ANO 2013 – Nº 564. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/564/lembrar-para-nao-repetir>. Acesso em: dez./2024.

SOUSA, C. T. de; SOUSA, A. N. de; NICOLINI, C. História e Música: descolonizando o ensino das Africanidades a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, v. 21, n. 2, p. 478–495, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/13418>. Acesso em: dez./2024.

SOUSA, C. T. de; NORONHA, G. C. de. A (inst)habilidade docente em tempos de novo ensino médio: o ensino de história em foco. In. REIS, M. B. de F.; OLIVEIRA, D. J.; FREITAS, C. C. (Orgs.). **Educação e formação de professores**: perspectivas interdisciplinares. Goiânia: Scotti, 2023. p. 64-113.

SOUSA, C. T. de; NORONHA, G. C. de. Ensinar e Aprender História em espaços de evocação de memória. In. REIS, M. B. de F.; OLIVEIRA, D. J.; FREITAS, C. C. (Orgs.). **Educação no contexto atual**: interlocuções teóricas e práticas. Goiânia: Scotti, 2021, p. 349-370.

SOUSA, C. T. de; NORONHA, G. C. de. Ensino de História no Brasil atual: cenário de mudanças aceleradas. **Revista Notandum**, ano XXII, n. 51, set./dez. 2019, CEMOrOC - Feusp/IJI -Univ. do Porto. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/48309/751375148634>. Acesso em: dez./2024.

WESTIN, R. Alçado à ditador há 90 anos, Hitler afetou rumos da política do Brasil. **AGÊNCIA DO SENADO**. Brasília, ed. 114, 02 dez./2024. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/alcado-a-ditador-ha-90-anos-hitler-afetou-rumos-da-politica-do-brasil>. Acesso: dez./2024.