

# “Lembrar o que todos querem esquecer”: a urgência do ensino de traumas coletivos<sup>1</sup>

“To remember what everyone wants to forget”: the urgency of teaching on collective traumas

*Alana de Moraes Leite<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo central construir uma análise das leis memoriais para a educação que têm sido propostas em âmbitos municipais e estaduais do território nacional. A partir de um estudo dos atos de violência e manifestação do ódio, de natureza variada, no cenário nacional e internacional, buscaremos abordar a crescente temática do ensino de história e da própria historiografia acerca dos traumas coletivos, em seguida, contextualizaremos o nosso objeto no Brasil, apresentando para isto os museus, as organizações educacionais e as leis que versam sobre a temática do ensino de história do holocausto e vêm sendo propostas em âmbitos municipais. Para isso, discutimos os genocídios e atos de violência, passando pelos hereros ao tempo presente, utilizando as resoluções de organismos internacionais, e nacionais, a luz da discussão acerca da análise do discurso realizada por Teun A. van Dijk, que demonstra a urgência do ensino de traumas coletivos. E, em seguida, preocupamo-nos em analisar como tem a inserção desse objeto no Brasil através das leis que vêm sendo propostas em território nacional acerca da obrigatoriedade do ensino da Shoah e de dois materiais de ensino produzidos nesse contexto.

**Palavras-chave:** Leis memoriais; Ensino de Traumas Coletivos; Tempo Presente.

151

## ABSTRACT

The principal objective of this article is the construction of an analysis of memorandum laws for education that have been proposed at municipal and state levels in the country. On the basis of a study of a wide range of acts of violence and expressions of hatred at home and abroad, we will seek to address the growing theme of the teaching of history and of history itself concerning collective trauma. We will also examine this issue in the Brazilian context, by presenting museums, educational organizations and laws that deal with the history of education on the Holocaust, that have been proposed at the municipal level. To this end, we discuss genocides and acts of violence, from hereros to the present time, using the resolutions of international and national organizations, using the discussion surrounding the discourse analysis of Teun A. van Dijk, which demonstrates the urgency of teaching on collective traumas. Subsequently, we focus on an analysis of how the insertion of this object in Brazil, through the laws that have been proposed in national territory regarding the compulsory teaching of the Shoah and two teaching materials produced in this context.

**Keywords:** Memorandum laws; Teaching of Collective Traumas; Present Time.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado: “Não é o destino, é a manifestação da violência”: o Ensino do Holocausto como política de memória, orientada pelo Prof. Dr. Karl Schurster, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Pernambuco, no ano de 2018.

<sup>2</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. Graduada em Licenciatura em História pela mesma Universidade. Integrante do Laboratório de Estudos do Tempo Presente – núcleo UPE. Contato: a.alanamoraes@gmail.com

*O caminho para Auschwitz foi aberto pelo ódio, mas pavimentado pela indiferença.*

**Ian Kershaw**

Para muito além dos fascismos clássicos, aqueles presos no contexto das décadas de 1920 e 1930, a urgência do Ensino de Traumas Coletivos se coloca frente as suas ressurgências no tempo presente. Desde os Hereros até os microfascismos existentes em instituições do Estado no tempo presente, a lição que a História nos dá é que o ódio, como ensinou Peter Gay, pode ser cultivado e o “outro conveniente” socialmente construído (GAY, 1995). Desta forma, se na Alemanha nazista foram os judeus as vítimas da radicalização política do ódio, no pós-Guerra o outro ao qual essas políticas se dirigem é construído no bojo das próprias sociedades, especialmente através dos discursos, seja ele político, midiático ou pedagógico, que funcionam como instrumentos de aquisição ideológica e prática. Cabe voltar à pergunta de Todorov “depois de Auschwitz o que

sabemos mais sobre a natureza humana?” (TODOROV, 1995). Os longos esforços empreendidos na tentativa de prevenir crimes de ódio, de garantir que o nunca mais não se transforme em um discurso vazio de significado, ensinam-nos que o mal não é acidental. Ao contrário da trilogia de aventura de Calvino (1997), o homem carrega dentro de si os opostos. Na sua natureza, revelada nos contos como incompleta e dividida, é inata a presença do bem e do mal. O ódio, dessa forma, “está sempre lá, disponível, pronto a manifestar-se; basta não fazer nada para que ele emerja” (TODOROV, 1995).

Os genocídios do século XX demonstram a capacidade do homem de agir, entre o bem e o mal, conforme as condições que lhe são dadas. Desde o genocídio dos Hereros (1907), passando pela unicidade da Shoah<sup>3</sup>, e pelos genocídios que ainda se mostraram possíveis depois da dimensão apresentada por este, tal como o Camboja sob o regime de Pol

<sup>3</sup> Shoah, título da película de Claude Lanzmann, representa devastação ou catástrofe. É hoje o termo mais academicamente utilizado, especialmente pela historiografia israelense e francesa, para designar o massacre dos judeus, por esta via, optamos pelo seu uso neste artigo.

Pot (1975-1979), e ainda aqueles existentes no seio da chamada Nova Ordem Mundial, a exemplos de Ruanda (1994), Bósnia (1995), Kosovo (1998), e mesmo as manifestações de ódio em sua natureza distinta, que se não chegam a prática do genocídio, a tentativa de aniquilamento de grupos étnicos inteiros, contribuem para construir diferenças entre o *eu* e o *ele*.

A unicidade da Shoah, entendida enquanto fenômeno histórico, dá-se pelo seu caráter de evento sem precedentes na História humana. Foi a partir dela, que a Convenção de Genebra (1949) determinou a estrutura jurídica dos genocídios e violações dos direitos humanos. Da mesma forma, é impensável a Convenção Internacional sobre Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, sem levar em consideração o caráter sistemático da Shoah. Mesmo depois desses importantes documentos, preocupados com a proteção dos direitos civis e com o tratamento humano em contextos de guerras, o brando do Nunca Mais voltou a se repetir.

No Camboja, durante o governo de Pol Pot, assistiu-se a morte de 1,7 milhões de pessoas, na idealização de um governo comuno-ruralista, que buscava a eliminação da população urbana e um Ano Zero para o Camboja. Sob a crença de que os homens do campo são trabalhadores incansáveis, simples e incapazes de explorar, o governo dos Khmer vermelho criou campos de trabalho agrícola forçados, eliminou qualquer indivíduo que se mostrasse instruído, contaminado pelas ideias liberais e capitalistas do mundo urbano, separou crianças de seus pais e as *educou* para a nova sociedade (SANTOS, 2015). Anos depois, 1994, outro genocídio: 800 mil tutsis e hutus moderados mortos, em Ruanda. Um choque entre dois grupos étnicos: a minoria tutsi que, em acordo com os seus colonizadores belgas, governava o país até aquele ano, perdeu o poder para a maioria hutu. Como consequência, vê-se assassinatos coletivos amplamente divulgados por uma campanha de ódio, que envolvia mídia, Igreja Católica e instituições estatais.

Em larga medida, os genocídios ocorridos no final do século XX instrumentalizaram em seus discursos a defesa da liberdade, da

democracia e/ou restituição de valores, a exemplo dos homens do campo cambojano, quando, na verdade, se utilizaram da política como instrumento do ódio, e fizeram do ódio, como colocou Clara de Góes (2014), instrumento da política. Diante da repetição do genocídio, outras ferramentas políticas foram criadas no âmbito do Direito Internacional: a Declaração de Estocolmo (2000), os Tribunais Penais Internacionais, a exemplo da Corte de Haia (2002), a resolução do Parlamento Europeu sobre o Holocausto, o antissemitismo e o racismo (2005). Todos os documentos citados fazem referência ao compromisso moral e político com a educação e a memória. Tomemos como exemplo o ponto 4 da Declaração de Estocolmo que se compromete em “promover a educação, a memória e o estudo sobre o Holocausto nos países que já desenvolveram um trabalho neste sentido e nos que agora se juntaram a este esforço”, de igual maneira, o ponto 5 da resolução do Parlamento Europeu, assinada em 2005, declara sua convicção:

[...] de que a memória e a educação constituem componentes vitais das diligências tendentes a tornar a intolerância, a discriminação e o racismo num fenómeno do passado,

e exorta o Conselho, a Comissão e os Estados-Membros a reforçarem a luta contra o anti-semitismo e o racismo através da promoção, designadamente entre os jovens, do conhecimento da História.

Medida de semelhante importância foi tomada pela ONU, em 1 de novembro de 2005, que, ao lembrar o documento da Convenção Internacional sobre Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio, de 1948, designa o 27 de janeiro como o Dia Internacional de Comemoração anual em memória das vítimas do Holocausto. Também esse documento advoga em favor da educação. Em seu ponto 2, convoca “os Estados-Membros a desenvolverem programas educativos que inculquem as gerações futuras com as lições do Holocausto, a fim de ajudar a prevenir futuros atos de genocídio”.

Apesar de todas essas medidas, os atos de violência continuam possíveis de serem vistos dentro da sociedade do presente. A mesma resolução adotada pela ONU em 2005 condena, em seu artigo 5º, “sem reservas todas as manifestações de intolerância religiosa, incitamento, assédio ou violência contra pessoas ou comunidades baseadas na origem étnica ou crença religiosa, onde quer

que ocorram”. Diferente disso, o observatório europeu divulgou relatório com 241 casos de intolerância religiosa em 2013.<sup>4</sup> Não é só na religião que vemos exemplos a nível mundial de manifestação do ódio. Nos estádios de futebol, atirar bananas contra jogadores negros, tornou-se uma triste realidade, como a vivida pelo jogador brasileiro, Daniel Alves, em 2014, na partida do Barcelona contra o Villarreal. Nos Estados Unidos, o caso de Charlottesville, em 2017, quando um grupo de supremacistas brancos marchou com símbolos do nazismo reivindicando *seu país* de volta, fez com que grupos extremistas voltassem ao debate público.

Por esta via, vê-se que diferente dos genocídios ocorridos no século XX, a manifestação do ódio e do preconceito humano no tempo presente assume outras naturezas. A promoção do ódio nos padrões culturais, por meio dos discursos midiáticos, políticos e pedagógicos, parece-nos uma característica dessa forma de manifestar a violência. Por promoção do ódio, não se entende

<sup>4</sup> INTOLERANCE Against Christians. Disponível em: <https://www.intoleranceagainsthchristians.eu/publications/report-2013.html>.

apenas aquilo que está colocado, para além disso, as entrelinhas, os “não-ditos”, para usar a expressão de Peter Gay (1995), também fazem parte dessa política, bem como, as exclusões e omissões quanto a grupos sociais e étnicos presentes no interior das sociedades. Não obstante, o Brasil também se apresenta como um constante cenário de naturalização da violência, como um cenário que produz o seu “outro conveniente”.

Alguns documentos corroboram esta afirmativa, tomemos estes como exemplos: o Mapa da violência lançado em 2015, o documento *Você matou meu filho!*, da Anistia Internacional, publicado no mesmo ano, e o Atlas da violência, do ano de 2018. Os três documentos têm em comum o fato de denunciarem a morte de jovens negros, entre 15 e 29 anos, por armas de fogo. O Mapa da violência lançado em 2015 tem como preocupação a volta da discussão acerca do armamento da sociedade civil (legalmente desarmada desde o estatuto do desarmamento de 2003). O documento demonstra que em determinadas situações a violência é tolerável, na sociedade brasileira essa condição varia de acordo com quem pratica, contra quem pratica, de que

forma e em que lugar. Segundo esse documento houve em 2012

42.416 vítimas de Armas de Fogo (AF), que representam 116 mortes a cada dia do ano. Número bem maior do que é noticiado em nossa imprensa sobre grandes chacinas acontecidas no país ou sobre os terríveis atentados nos frequentes enfrentamentos existentes na Palestina ou no Iraque. Esse número de mortes é, por exemplo, ainda maior que o massacre de Carandiru em 22 de outubro de 1992, fato de grande repercussão nacional e internacional. Com as mortes por AF temos pouco mais de um Carandiru por dia, sem todo esse impacto emocional, seja nacional, seja internacional. (WAISELFISZ, 2015)

O documento demonstra, ainda, que dessas 42.416 mortes por armas de fogo no Brasil, 22.694 eram jovens, o que significa um percentual de 295% de jovens (15 a 29 anos) em relação a não jovens (menor de 15 e maior de 30). Nesse mesmo ano, a vitimização negra chegou a 142%, contra 72,5% em 2003. No entanto, Adorno (1995) já nos alertava, quando é de vida humana que falamos, fixar-se em quantificá-las representa também uma regressão. Se o Mapa da violência cumpre o importante papel de oferecer essas estáticas, o documento divulgado pela Anistia Internacional mostra que essas mortes não são só números: possuem rosto, nome, idade, moradia e cor.

O documento *Você matou meu filho!* investiga casos de execuções extrajudiciais no estado do Rio de Janeiro, por um período que compreende os anos de 2014 e 2015, especialmente na favela de Acari. O documento alerta para o uso da violência de forma desnecessária pela Polícia Militar do Rio de Janeiro e para o discurso oficial que culpa as vítimas, “já estigmatizadas por uma cultura de racismo, discriminação e criminalização da pobreza. Parte significativa da sociedade brasileira legitima essas mortes. O sistema de Justiça Criminal perpetua essa situação, uma vez que raramente investiga abusos policiais”.

Um terceiro documento é o Atlas da violência, lançado em 2018. A característica maior do documento é revelar, estatisticamente, que a taxa de homicídio por violência letal no país apresenta um desenvolvimento com base na cor: para negros, crescem 23% e, para brancos, caem em 6,8%. O Atlas da violência corrobora aquilo já colocado pelo Mapa da violência e pela Anistia Internacional, ao afirmar que

[...] os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os

jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil. (IPEA, 2018)

A preocupação com a prevenção e a criação de políticas públicas que reduzam esses índices é comum aos três documentos. Entre as causas dos números alarmantes, o Mapa da violência cita a omissão do Estado na tarefa de apresentar políticas públicas capazes de mediar os conflitos que tencionam a vida cotidiana, aprofundam desigualdades e promovem injustiças. Os três documentos apresentam a juventude, especialmente os jovens negros, mais como consequência dos conflitos e contradições do nosso tempo do que como causa para esses números.

Trabalho de grande fôlego nessa temática foi desenvolvido pelo holandês, estudioso da Análise do Discurso, Teun A. van Dijk, em seu livro *Racismo e discurso na América Latina* (2016). No que concerne à luta acadêmica contra o racismo, um fator apontado por Dijk nos parece primordial para compreender como se tem pensando essas políticas públicas, apontadas pelos documentos. Esse fator diz respeito à forma como a temática tem sido estudada, segundo o

autor, há uma maior preocupação voltada às propriedades étnicas dos grupos historicamente excluídos, do que com a prática cotidiana de racismo. Nesse sentido, pergunta-se a vítima o porquê de ela ser vítima e não ao algoz a razão do seu ódio. Theodor Adorno (1995) classificou tal prática como “inflexão em direção ao sujeito”, conceito pelo qual compreende que ao se buscar na vítima as causas de sua perseguição, transforma-a em vítima pela segunda vez. A busca pelas razões pelas quais grupos inteiros foram alvos de perseguição, discriminação e genocídio deve estar sempre centrada naqueles que cometerem o crime de ódio, que, movidos por esse, transformam o “outro” no diferente de si e hierarquizaram a importância da vida humana em superiores e inferiores.

É no plano do discurso que se inicia o processo de transformação do “outro” no “outro conveniente”. Dijk aponta para três formas discursivas que ensinam as pessoas a odiar. Passamos a falar, então, em um ódio socialmente ensinado. Duas dessas formas nos interessam em especial: o discurso pedagógico e o discurso político. O primeiro, constituído por currículos, livros didáticos, aulas,

interação em sala de aula, é indicado pelo autor como o mais influente dos discursos, estando diretamente relacionado ao papel da escola. Todos os documentos oficiais do país que tratam acerca da educação, estabelecem o objetivo primeiro de formação para a cidadania, encontrar nessas ferramentas qual o cidadão que se está buscando formar é um primeiro passo para criar uma política de respeito à alteridade. No que se relaciona ao discurso político, constituído por textos oficiais, tais como as leis, faz-se necessário compreender quais os contextos em que esses documentos emergiram, se há neles a construção de dois sujeitos sociais, o “eu” com o qual eu me identifico, e os “outros” que, por serem diferentes, são menores do que eu.

### **O objeto no Brasil: a materialização de um discurso**

*A marca de uma inteligência de primeiro plano é que ela é capaz de se fixar em duas ideias contraditórias sem, nem por isso, perder a possibilidade de funcionar. Deve-se, por exemplo, poder compreender que as coisas*

*não deixam margem à esperança e, mesmo assim, querer muda-las.*

***Francis Scott Fitzgerald.***

No contexto brasileiro, é possível encontrarmos alguns textos que fazem parte do discurso político, bem como do discurso pedagógico: as leis que buscam instituir o ensino obrigatório da Shoah em alguns municípios/estados e, mais recentemente (2017), no cenário nacional com a aprovação, pela comissão de educação do MEC, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a academia que desprende esforços para produzir materiais de ensino acerca desse evento limite. Nesse sentido, temos dois sujeitos sociais atuando acerca da temática: aqueles que determinam a direção ideológica na política, os parlamentares, e aqueles que são responsáveis pela sua operacionalização, os professores. Buscaremos, neste tópico, compreender em qual contexto emerge essa *política da memória* no cenário legislativo, bem como suas limitações, e analisar dois materiais de ensino inscritos nesse contexto: o livro

*Ensinando sobre o holocausto na escola* (PEREIRA; GITZ. 2014) e o livro *Esther, uma estrela na guerra* (SCHURSTER, 2017).

A partir de 2008, é possível observar no Brasil uma intensificação na atuação da comunidade judaica.

Vemos surgir nesse período o primeiro museu do Holocausto no Brasil (2011), na cidade de Curitiba, e, em diferentes municípios, a proposição de Projetos de Lei que buscam instituir a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto nos currículos oficiais. São exemplos:

PL/Lei	Município/Estado	Autoria	Status
PL 112/09	M: São Paulo	Aurelio Nomura (PSDB) e Floriano Pesaro (PSDB) – autoria conjunta.	Arquivado.
Lei 10.965/10	M: Porto Alegre	Valter Nagelstein (PMDB)	Em vigor.
Lei 5.267/11	M: Rio de Janeiro	Teresa Bergher (PSDB)	Em vigor.
Lei 6.057/11	E: Rio de Janeiro	Gerson Bergher (PSDB)	Em vigor.

Buscaremos, *pari passo*, apontar as semelhanças e diferenças entre os projetos, bem como o contexto em que se inscrevem. De maneira geral, as proposições dessas leis, e essa é a primeira semelhança, estão inscritas na atuação da comunidade judaica. Não coincidentemente, as Federações Israelitas que possuem hoje maior visibilidade são, conforme aponta a Confederação Israelita no Brasil – CONIB, a do Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Os

propositores são ligados à comunidade judaica, sendo apontados por essas instituições como representantes da comunidade no poder legislativo. Nesse sentido, observamos que existe um diálogo entre os poderes públicos e a comunidade judaica.

Não pode ser deixado de observar que, para além desse contexto de atuação da comunidade judaica, os projetos estão inscritos na demanda do que Huysen apontou como “cosmopolitização ou globalização da memória do Holocausto” (HUYSEN,

2014). Não obstante, todos os projetos se referem à resolução 607/2005 da ONU, que institui o dia 27 de janeiro como Dia Internacional de Comemoração anual em memória das vítimas do Holocausto e recomenda o ensino do tema, como justificativa para a proposição. Somado a isso, a ideia de *lembrar o passado, viver no presente, confiar no futuro* nos textos originais dos projetos demonstram a sua inserção no *regime de historicidade*, discutido por Hartog, isto é, a evocação de um acontecimento passado, pelas demandas do presente e em preocupação com o futuro, o momento em que os três tempos se interligam e quebram a ideia de linearidade (HARTOG, 2013). Nesse sentido, as leis memórias ou *dever com a memória* reivindicam, no discurso político, o selo estatal para atuar na educação, o discurso pedagógico. Possuem, portanto, inserção no contexto nacional e internacional.

A primeira das proposições no Brasil ocorre no estado do Rio de Janeiro, ainda que não tenha sido o primeiro a instituir a obrigatoriedade do ensino do tema. O projeto, de número 1240/08, foi proposto pelo então vereador Gerson Bergher (1925-

2016), do PSDB, e recebeu parecer contrário de duas das comissões responsáveis pelo julgamento. A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) apontou a inconstitucionalidade do projeto, por entender que a competência de formar os currículos era do governo federal e dos órgãos educacionais responsáveis. A Comissão de Educação, por sua vez, deu parecer contrário ao projeto, mesmo alegando reconhecer a importância do tema, sob a alegação de que o texto criava uma nova disciplina no estado e, portanto, fugia do escopo da Assembleia Legislativa.

O debate volta ao cenário parlamentar do Rio em 2010, agora no âmbito municipal, com a vereadora Teresa Bergher. Também do PSDB, Teresa Bergher era casada com Gerson Bergher, e hoje (2018) é vice-presidente do partido. O Projeto de Lei nº 783/10<sup>5</sup> foi aprovado por todas as comissões responsáveis e sancionada pelo prefeito Eduardo Paes, do Democratas, em 9 de maio de 2011, com o status de lei 5.267/11. Alguns

<sup>5</sup> O Projeto de Lei 783/10 é a antiga lei 4.782/08, também proposta por Teresa Bergher. A lei de 2008, no entanto, nunca entrou em vigor. Depois de sua aprovação por todas as instâncias na câmara de vereadores, o então prefeito César Maia (DEM) deu parecer de inconstitucionalidade, alegando não fazer parte da tarefa do legislativo.

meses depois, em outubro, a lei passaria a compor a legislação estadual. De autoria de Gerson Bergher, o PL 499/11 receberia o status de Lei 6.057/11, sendo sancionada pelo então governador Sérgio Cabral (PSDB).

Anterior a essa obrigatoriedade, o município de Porto Alegre instituiu a temática na rede pública de ensino no ano de 2010, através da Lei 10.965/10, proposta por Valter Nagelstein (PMDB). Nagelstein é uma das figuras políticas mais importantes do estado do Rio Grande do Sul e, em determinados casos, tem grande visibilidade no cenário nacional. A título de exemplo, em 2016, sob o acalorado contexto político nacional, dirigiu uma moção de repúdio contra o reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Carlos Alexandre Netto (PT), pela ocorrência de um ato intitulado “Grande ato em defesa da democracia e da legalidade” nas dependências da universidade. Tal moção, fez com que o vereador recebesse uma pichação no muro da sua casa com os dizeres: “Nagelstein fascista!”.

Um dos casos de maior repercussão nacional da sua atuação

política está na proposta do PL 124/2016, o qual versa acerca do “Projeto Escola sem partido”, que recebeu grande crítica da sociedade brasileira em geral, ficando popularmente conhecido como “lei da mordaza”. As críticas ao projeto lembraram a proposição da Lei 10.965/10 por parte de Nagelstein, como é o caso do texto escrito pelo professor do departamento de História da UFRGS<sup>6</sup>, Fernando Nicollazi. A aprovação da lei em Porto Alegre ocorreu de forma unânime, por mais que seja importante ressaltar que no seio da sociedade sofreu acusações de tentativa de doutrinação. Não obstante, a Federação Israelita do Rio Grande do Sul aponta que, ao mesmo passo em que o estado possui a 3º maior comunidade judaica do Brasil, os índices de antissemitismo também são altos. Não constitui esse um paradoxo. Peter Gay (1995) já nos alertava para a construção do “outro conveniente”, em sociedades com alto número de judeus, podem ser esses o alvo do ódio coletivo.

<sup>6</sup> DOCÊNCIA E O SAGRADO Valter Nagelstein e a educação amordaçada. Sul 21. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/04/docencia-e-o-sagrado-valter-nagelstein-e-educacao-amordacada-por-fernando-nicolazzi/>.

Diferente dos outros documentos, o texto de Porto Alegre trazia uma característica quanto à operacionalização do ensino. Em seu artigo 2º, “fica obrigatório, em cada semestre, a exibição de pelo menos 1 (um) filme, dramático ou documental, sobre o holocausto, que reproduza os fatos de forma fiel à história”. O parecer prévio da procuradoria, favorável ao projeto, indicou a violação do artigo 2º da Lei Orgânica Municipal, por interferência no mecanismo de ensino. A restrição do parecer prévio foi seguida por todas as comissões e votada a constitucionalidade, sancionada sem o artigo pelo prefeito José Fortunati (PDT), sob o nº de Lei 10.965/10. Para além do aspecto levantado pelo parecer quanto ao artigo 2º, tem-se que ressaltar a falha na metodologia de ensino proposta pelo documento. De fato, propor um mecanismo de ensino já é mais do que a omissão das demais leis nesse quesito, no entanto, há que se observar a ampla filmografia existente sobre o tema, bem como a abordagem que trazem. Não modifica o ensino a obrigação do aluno ver um filme acerca dessa temática; antes, o professor precisa ter uma formação

para guiar a discussão e, inclusive, para realizar a escolha do filme.

O último desses projetos que analisaremos é o PL 112/09, do município de São Paulo. De autoria conjunta de Aurelio Nomura (PSDB) e Floriano Pesaro (PSDB), a particularidade do PL no município de São Paulo é o seu tempo de tramitação e as amplas discussões abertas na Câmara Municipal acerca desse projeto, atualmente arquivado por término de legislatura. Floriano Pesaro, o principal representante da comunidade judaica no legislativo de São Paulo, tendo aprovado diversos projetos de lei com datas comemorativas da comunidade no município, ocupa desde 2015 o cargo de deputado federal. Das comissões designadas para a avaliação do projeto, a Comissão de Administração Pública e a Comissão de Finanças e Orçamentos votaram em unanimidade com parecer favorável. Já as comissões de Constituição, justiça e legislação e a de Educação, Cultura e Esporte, tiveram votos contrários, mesmo apresentando parecer favorável à constitucionalidade. Na primeira, votaram contrário os vereadores Celso Jatene (PTB), Gabriel Chalita (PSDB) e João Antônio (PT). Na segunda, os

vereadores Claudio Fonseca (PPS) e Attila Russomanno (PP) também apresentaram votos contrários.

Se esses projetos/leis estão restritos aos municípios e estados, a recém-aprovação (dezembro, 2017) da Base Nacional Comum Curricular pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, inserem-no no cenário nacional. O ministro de Educação, Mendonça Filho, ressaltou que, contemplando o Holocausto como temática obrigatória do ensino, cumpre a resolução 607 da ONU, instituição da qual o Brasil é país membro. A BNCC torna “judeus e outras vítimas do holocausto” objeto de conhecimento obrigatório para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática *totalitarismos*<sup>7</sup> e conflitos mundiais. Além disso, estabelece como habilidade ao nível de ensino “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)” (BNCC, 2017). Inserida no mesmo contexto que as leis, há que se ressaltar a aliança entre a Confederação

<sup>7</sup> Nota-se que mesmo após a longa discussão acerca dos problemas teóricos do conceito de totalitarismo, ainda é essa designação utilizada pelo documento do MEC.

Israelita no Brasil e o Museu do Holocausto de Curitiba, conforme afirmou Carlos Reis, coordenador geral do museu, para gerar materiais de ensino e capacitação dos professores que garantam o efetivo aprendizado.<sup>8</sup>

Somada a instituições de leis que obriguem o ensino da Shoah, é latente a necessidade de se criar mecanismos que tornem o ensino possível. E essa questão passa necessariamente por pensar o papel da escola e a sua preocupação com o ensino da memória, isto é, só propor a obrigatoriedade não basta, é preciso propor interferências didáticas na ponta do processo, munir professores com material de ensino que atendam a demanda colocada pela lei. Não estamos com isso negando a importância das leis, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, ao contrário, estamos afirmando que, para além de se criar os dispositivos legais que condicionem o ensino do tema, é necessário criar uma política de

<sup>8</sup> Consultar: CONIB. CNE aprova ensino do holocausto como matéria curricular. Disponível em: <http://www.conib.org.br/noticias/4054/cne-aprova-ensino-do-holocausto-como-materia-curricular>; GAZETA DO POVO. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/ponto-para-o-brasil-8bpti29b6eig8zq84ljb4g8gc>.

responsabilidade com o uso e construção da memória coletiva. A instituição dessas leis rompe com um primeiro silêncio acerca da temática no campo do ensino. Silêncios que se não combatidos são, como na música de Paul Simon *The sound of silence* (1964) “como um câncer que cresce”.

Escolhemos aqui dois materiais de ensino para exemplificar os estudos no tema. A justificativa do primeiro, *Ensinando sobre o holocausto na escola*, está no fato de ter sido uma publicação feita no município de Porto Alegre e por representar o primeiro livro com caráter de manual de professor sobre o tema no país. Ressalta-se que, mesmo a lei de obrigatoriedade do ensino tendo entrado em vigor, em Porto Alegre, em 2010, a publicação do livro, o qual preenche uma lacuna, data de 2014. Anterior a isso, não identificamos manual para o professor trabalhar a temática na sala de aula. O segundo livro, *Esther: uma estrela na guerra*, foi escolhido também por duas razões: diferente do primeiro, não se trata de um manual para professor, mas de um material de ensino que busca a identificação, o envolvimento do sujeito que lê com a história que está sendo contada; ademais, por não

limitar o uso do livro a uma determinada faixa etária.

O livro de autoria dos professores Nilton Mullet Pereira e Ilton Gitz, constitui-se como um manual de professor para as turmas finais do ensino fundamental e ensino médio. A temática no livro é usada para estudar o evento em si e para colocar uma forte ênfase nas questões do presente, para tanto, há uma contextualização de práticas de discriminação e descaso no Brasil, passando por crianças, negros, mulheres e homossexuais. O livro, dividido em 11 capítulos, busca construir uma narrativa cronológica acerca do evento, desde as razões para se ensinar o tema, passando pelo conceito do holocausto, emergência, ideologia e políticas de exclusão do regime nazista, até a inserção do Brasil no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Reconhecemos a importância e pioneirismo do livro no que concerne aos manuais de professores para o ensino da Shoah. No entanto, na busca de avançar a temática, faz-se relevante apontar algumas limitações. A primeira delas está relacionada aos conceitos. A título de exemplo, vejamos o capítulo 2, intitulado

*Holocausto – o conceito.* Nesse capítulo, não é apresentado uma discussão profunda acerca do tema, ao invés disso, os autores buscam somente explicar o significado dos termos *Holocausto* e *Shoah*, discussões de grande peso no cenário internacional, como o caráter de singularidade. A comparação da Shoah com outros eventos traumáticos, não aparecem no livro. Para além desse aspecto, o livro apresenta uma vasta filmografia, sem oferecer, no entanto, ferramenta de análise e discussão. Os filmes são sugeridos na seção “Para ver”, a qual não explica como devem ser lidos, isto é, como o cinema retratou, de forma geral ou particular, esse evento traumático. Ressaltamos, novamente, a importância do livro em um município onde o ensino da Shoah é uma instituição legal. Apontar as limitações é indicar caminhos para fazer avançar um projeto que já tem uma carga educacional muito grande, ele representa a munção necessária para aqueles que estão no processo de ensino.

O segundo material escolhido foi *Esther: uma estrela na guerra*, de autoria do professor Karl Schurster. O livro se inscreve na discussão dos limites entre escrita ficcional e a

história. Esther, uma menina de 8 anos de idade no limiar da guerra representa a vivência de grandes temas da Shoah no desenvolvimento do livro, a lembrança e o esquecimento, a transformação que a experiência de guerra causa nos indivíduos, o papel dos *Judenräte*<sup>9</sup> e, presente em várias passagens do livro, a responsabilidade dos sobreviventes de contar aos outros e criar mecanismos que neguem a sua repetição. *Esther: uma estrela na guerra* é uma narrativa ficcional apoiada por um rigoroso trabalho de fontes. A história não aconteceu, mas para aqueles que estudam o tema é possível identificar, de forma cronológica, o processo de radicalização da violência antissemita. Há, portanto, uma linha tênue entre a escolha do método e a interpretação das fontes.

Quanto ao aspecto didático do livro, centramos nossa atenção na característica de não possuir uma delimitação em nível de ensino. O livro pode ser trabalhado com crianças, como história propriamente

---

<sup>9</sup> Conselho de judeus estabelecidos por ordem dos alemães nas comunidades judias dos países conquistados. Os alemães utilizavam os *Judenräte* para transmitir suas ordens à população judia e o maior dos seus dilemas exigia que os conselhos entregassem listas de judeus para deportação aos campos de extermínio.

dita, pode ser inserido em aulas para ensino fundamental e médio, como forma de identificar a cronologia de radicalização da violência, e pode ser trabalhado no ensino superior, na identificação dos temas de discussão historiográfica que estão presentes no livro. O próprio debate entre escrita ficcional e história se insere nesse contexto. Gostaríamos de ressaltar, contudo, que a ausência de um manual para os professores que trabalharão com o livro representa um empecilho na sua utilização como material de ensino. Os debates presentes no livro precisam ser compreendidos pelo professor que utilizará o livro em sala de aula.

Tomemos como exemplo a passagem presente na página 88, momento em que Esther reencontra o ursinho, Shmuel, do qual havia se separado quando os alemães a levaram para o “portão da desesperança”, que representa o campo de extermínio. O urso de Esther aparece na história como sendo a sua “memória do tempo bom”, ela o carrega sempre consigo pela representação que o urso possui, ele representa um momento bom e feliz junto a seus pais. Na passagem da página 88, Esther, em 1956, sobrevivente da Shoah e escritora com

a responsabilidade de “que aquilo nunca mais viria a acontecer”, reencontra seu urso e afirma que ali “[...] recomeça minha história. Aqui recomeço minha vida. Encontrar você Shmuel, é a prova de que não é possível viver sem memória, sem lembranças do passado. Agora você vai comigo contar ao mundo o que passamos para que outras pessoas não precisem viver o que vivemos”.

Na passagem, está intrínseco o debate de trabalho da memória, como apresentado por Ricoeur em *O perdão pode curar*. Além do trabalho de memória, aquele que permite o perdão da culpa sem esquecer as cicatrizes do acontecimento em si, o autor utiliza o outro conceito freudiano de *trabalho de luto*. O trabalho de luto consiste em se desligar por grau do objeto de amor, o qual é também objeto do ódio. O urso que lembra o tempo bom com os seus pais é o mesmo objeto que traz lembranças de sua experiência na guerra; ele é, ao mesmo tempo, objeto de amor e de ódio. De forma bastante clara, essa e outras discussões precisam ser esclarecidas aos profissionais que as utilizarão como recurso de ensino.

Por fim, observamos que tanto as leis quanto os materiais são parte de

um movimento global de grupos por reivindicação da memória. Existe um discurso, uma linguagem, política e pedagógica em cada um dos textos. As câmaras municipais e a escola são entendidas como espaço de disputa de poder. Nesse sentido, a justificativa de “prevenção” da violência anunciada por esses textos precisa ser percebida como discurso e prática. Como discurso, representa a esperança, mesmo depois dos genocídios do final do século XX e dos atos de discriminação e violência ocorridos no

seio das sociedades democráticas. Ao identificar as condições que permitem a ocorrência de tais casos – o ódio, a construção do “outro conveniente” –, é possível “prevenir” a violência. Então, passar a prática, a proposições de instrumentos, partindo do princípio de que se o ódio pode ser socialmente construído, ensinado, o respeito à alteridade também o pode. Essas leis e materiais de ensino são a materialização da esperança. A munição que precisa a sociedade.

## Referências

- ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. IN: **Educação após Auschwitz**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terro, 1995.
- ALMEIDA, Renata Geraissati Castro de. **Os limites entre a História e a Ficção**. hist. historiogr. Ouro preto. n. 22. Dezembro, 2016. p. 202-213. DOI: 10.15848/hh.v0i22.1149.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Você matou meu filho!**: Homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém: E.D.Z. Nativ Ediciones, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei 10.965/10 de Porto Alegre. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nphbrs?s1=000031310.DOCN.&l=20&u=/neta/html/sirel/simples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>.
- DANZIGER, Leila. **Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes**. Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, out. 2007.
- DECLARAÇÃO do Fórum Internacional de Estocolmo. 2000. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Historia/documentos/declaracao\\_estocolmo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Historia/documentos/declaracao_estocolmo.pdf).
- DIJK, Teun A. van. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud**. O cultivo do ódio. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GÓES, Clara de. Sobre o ódio. SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; Et. al. (org.). **Velhas e novas direitas: a atualidade de uma polêmica**. Recife: EDUPE, Editora da Universidade de Pernambuco, 2014.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória.** Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de arte do Rio, 2014.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro, 2018.

LACAPRA, Dominick. **Historia y memoria después de Auschwitz.** Buenos Aires: Prometeo, 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola: informações e propostas para professores dos ensinos fundamental e médio.** Porto Alegre: Penso, 2014.

RESOLUÇÃO 607 da Organização das Nações Unidas: Instituição do 27 de janeiro como Dia Internacional em memória das vítimas do Holocausto. 2005.

RESOLUÇÃO do Parlamento Europeu sobre a memória do Holocausto, o antissemitismo e o racismo. 2005.

RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** Trad. José Rosa. LusoSofia, Pross. \_\_\_\_\_. P. 3 – 10.

RIO DE JANEIRO. Lei 5.267/11 do município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff5c6436ad7c61fa468325788c00611c8c?OpenDocument>.

RIO DE JANEIRO. Lei 6.057/11 do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=688654>.

SANTOS, Fábio Muruci dos. Guerra do Camboja. SILVA, Francisco C. Teixeira da; Et. al. (org.). **Enciclopédia de guerras e revoluções – vol III: 1945-2014: A época da Guerra Fria (1945-1991) e a nova ordem mundial.** 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015. Verbetes selecionados. Pág. 267.

SÃO PAULO. 112/09 de São Paulo. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/proposicoes/projeto-de-lei-112-2009>.

SCHURSTER, Karl. **Esther, uma estrela na guerra.** Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

SÉMELIN, Jacques. **Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. Pessoas comuns. In: TODOROV, Tzvetan. **Em face ao extremo**. São Paulo: Papirus, 1995. Pág. 137 – 195.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência**: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Juventude Viva, 2015. Disponível em: Disponível em [www.juventude.gov.br/juventudeviva](http://www.juventude.gov.br/juventudeviva).

*O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pelo conteúdo e opiniões expressos no presente artigo, além disso declara(m) que a pesquisa é original.*

**Recebido em 19/09/2019**

**Aprovado em 13/11/2019**