

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL

Rosa Abaliac Azevedo

IMAGENS DA SHOAH EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
uma análise multimodal

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

2016

Rosa Abaliac Azevedo

**IMAGENS DA SHOAH EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
uma análise multimodal**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do título de Mestre no Programa
de estudos Pós-Graduados em Psicologia Social
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob orientação da Prof. Dr. Mary Jane
Spink.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 20 de janeiro de 2016.

Assinatura: _____

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Processo de número: 136926/2014-2.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais – Geraldo e Guita Azevedo – não apenas pelo incentivo aos estudos desde criança, mas, sobretudo, pelo exemplo de amor ao conhecimento. Vocês são tudo o que poderia sonhar em ter: meus alicerces, meus mentores, meus ouvintes, meus apoiadores, meu amor e o meu eterno agradecimento não cabe em palavras.

À minha irmã Bruna, que estava comigo quando soube que passei no processo seletivo do mestrado, pela felicidade compartilhada do momento. Pelo apoio de sempre, pelas trocas, pela parceria e principalmente pela amizade. Ao meu sobrinho Enzo por me proporcionar tantos momentos de diversão, alegria e orgulho. A tia te ama demais!

À Fúlvia Rosemberg (*in memoriam*) primeiramente pela confiança de ter me aceito como orientanda. Pela sugestão do tema de pesquisa, que a princípio tive receio por ser um assunto que me provoca emocionalmente. Obrigada ainda por um ano de muito aprendizado, seu legado teórico continuará sendo inspiração. Ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) que era coordenado pela Fúlvia; nas pessoas de Sílvia, Elisângela, Ângela e Marcos.

À Mary Jane Spink por ter aceitado de coração aberto me orientar no meio do processo. Não poderia ter escolhido melhor e sou imensamente grata pelos ensinamentos, pelos direcionamentos, pelo cuidado e atenção comigo. Pela leveza da voz, pelos sorrisos, pela cumplicidade, pelo carisma que definitivamente conquista todos os seus alunos/orientandos. Com orgulho que falo que hoje sou sua admiradora, incrível como sempre conseguia me deixar calma nas orientações, não é atoa que você é tão querida e respeitada por todos(as)! Mil vezes obrigada!

Ao Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentido pela maravilhosa acolhida e pelos encontros semanais sempre recheados de muito entusiasmo e guloseimas. Obrigada especialmente a Ju Meireles, Sandra, Robert, Sueli, Eli, Simone, Jac, Rubem, Mário, George e Rafa que leu meu trabalho com muito carinho e me deu valiosas sugestões e dicas.

Obrigada a toda família, sobretudo tio Mauro, tia Mirian, tio Rubens e Adriana pela preocupação constante e interesse em todo o processo.

Às minhas amigas queridas que tornam minha vida muito mais feliz: Amanda, Juliana, Luciana, Shaira, Francine, Débora F. e Débora S. À minha *roommate* favorita Glauce. Obrigada também a Felipe pelos meses que passamos juntos na fase final, por toda a ajuda com o computador, por entender as minhas ausências e pelo incentivo de sempre!

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo aprendizado. À Marlene Camargo, pela prontidão no atendimento e auxílio das mais diversas questões.

Para mim, é praticamente impossível construir a vida sobre um alicerce de caos, sofrimento e morte. Vejo o mundo ser transformado aos poucos numa selva, ouço o trovão que se aproxima e que, um dia, irá nos destruir também, sinto o sofrimento de milhões. E, mesmo assim, quando olho para o céu, sinto de algum modo que tudo mudará para melhor, que a crueldade também terminará, que a paz e a tranquilidade voltarão. Enquanto isso, devo me agarrar aos meus ideais. Talvez chegue o dia em que eu possa realizá-los!.

(Anne Frank)

AZEVEDO, Rosa Abaliac. **Imagens da Shoah em livros didáticos do ensino fundamental II: uma análise multimodal**. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2016.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar como as imagens da Shoah e, conseqüentemente, do antissemitismo, são veiculadas em livros didáticos de história do ensino fundamental II, aprovados pelo Ministério da Educação do Brasil. Partimos do pressuposto de que os livros didáticos são valiosos instrumentos para questionar diversas formas de discriminação, entre elas, o antissemitismo. Elegemos os conteúdos relativos à Segunda Guerra Mundial, dada a tensão atual entre a necessidade de preservar a memória do Holocausto e os esforços voltados a negá-lo. Na perspectiva adotada, as imagens são discursos sociais que podem perpetuar processos de naturalização das desigualdades. São práticas discursivas potencializadas pela coesão entre textos e imagens, conforme a proposta de análise multimodal adotada no Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, ao qual esta pesquisa se integra. Foram escolhidos os três livros de história mais vendidos do Programa Nacional do Livro Didático de 2014, e as imagens foram selecionadas, tomando por base o uso de glossários. A principal conclusão foi a pouca visibilidade das vítimas e a reprodução de imagens estereotipadas dos judeus, resultado da propaganda nazista da época.

Palavras-chave: Antissemitismo, Shoah, Holocausto, livros didáticos, imagens, práticas discursivas.

ABSTRACT

This study aims to analyze in which way the images of the Shoah and consequently the anti-Semitism are broadcasted in History elementary schools' textbooks approved by the Ministry of Education of Brazil. This study assumes that textbooks are valuable tools to question various forms of discrimination, including anti-Semitism. Given the current tension between the need to preserve the memory of the Holocaust and the efforts aimed to deny it, contents related to the Second World War were chosen for this work. In the adopted perspective, images are social discourses that can perpetuate the process of the naturalization of some inequalities. Discursive practices are leveraged by cohesion between texts and pictures, as the proposed multimodal analysis embraced at the Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, to which this research is assimilated. Three best-selling History books of the 2014 National Textbook Program were chosen, and the images were selected based on the use of glossaries. The main conclusion heads to the poor visibility of the victims and to the reproduction of stereotypical images of Jews as a result of the Nazi propaganda at that time.

Keywords: Anti-Semitism, Shoah, Holocaust, textbooks, images, discursive practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL	<i>Anti-Defamation League</i>
ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
CIL	Comunidade Israelita de Lisboa
CHJ	Centro de História Judaica
CONIB	Confederação Israelita do Brasil
CRIF	<i>Le Conseil représentatif des institutions juives de France</i>
CST	<i>Community Security Trust</i>
DW	<i>Deutsche Welle</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FISESO	Federação Israelita do Estado de São Paulo
FFLCH	Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GM	Guerra Mundial
IAC	<i>International Advisory Committee</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHR	<i>Institute for Historical Review</i>
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEER	Laboratório de Estudos da Etnicidade e Racismo
LEI	Laboratório de Estudos sobre a Intolerância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEMOSHOÁ	Associação de Memória e Ensino do Holocausto
NEA	Núcleo de estudos ARQSHOAH
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
NIOD	<i>Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie</i>
NPD	<i>Nationaldemokratischen Partei Deutschland</i>

NPDPS	Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos
NSDAP	Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RFA	República Federativa Alemã
SA	<i>Sturmabteilung</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SOB	Socialismo ou Barbárie
SPCJ	<i>Service de protection de la communauté juive</i>
SS	<i>Schutzstaffe</i>
STF	Supremo Tribunal Federal
TPI	Tribunal Penal Internacional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens antissemitas divulgadas pelo nazismo.....	79
Figura 2 - Os guetos.....	80
Figura 3 - O embarque nos trens.....	81
Figura 4 - Imagens do complexo de Auschwitz.....	81
Figura 5 - Livro <i>História, Sociedade & Cidadania</i>	116
Figura 6 - Livro <i>Projeto Araribá - História</i>	118
Figura 7 - Livro <i>Estudar História - das origens do homem à era digital</i>	121
Figura 8 - Capa da Unidade II.....	125
Figura 9 - Discurso de Hitler.....	126
Figura 10 - Crianças alemãs comemorando a saída de crianças judias de uma escola.....	127
Figura 11 - Cerimônia militar em Nuremberg.....	128
Figura 12 - Atleta negro nas Olimpíadas de 1936.....	130
Figura 13 - Integrante do movimento neonazista com uma suástica tatuada na cabeça....	131
Figura 14 - Crianças austríacas saudando Hitler.....	137
Figura 15 - Cartaz do filme <i>O judeu Suss</i> de 1940.....	138
Figura 16 - Judeu sentado sobre um saco de dinheiro.....	138
Figura 17 - Crianças alemãs comemorando a saída de crianças judias de uma escola....	139
Figura 18 - Prisioneiros no campo de concentração de Buchenw.....	139
Figura 19 - Hitler e comitiva em Paris.....	141
Figura 20 Judeus sendo capturados e presos por tropas nazistas durante o levante do gueto de Varsóvia.....	143
Figura 21 - Cigana sofrendo de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen.....	143
Figura 22 - Monumento em homenagem aos homossexuais vítimas do nazismo.....	144
Figura 23 - Prisioneiros judeus sendo libertados em novembro de 1944.....	145
Figura 24 - Ciganos no campo de concentração de Belzec.....	145
Figura 25 - Monumento no memorial do campo de concentração em Dachau.....	148
Figura 26 - Cartaz nazista de 1935 com a imagem de um jovem alemão e Hitler ao fundo.....	149
Figura 27 - Membros da SS e AS identificando estabelecimentos judeus em 1933, em Berlim.....	150
Figura 28 - Mapa dos principais campos de concentração.....	151
Figura 29 - Prisioneiros no campo de concentração de Auschwitz em 1944.....	152
Figura 30 - Mapa de referência ao Holocausto nos currículos escolares da Europa, do Oriente Médio e da África do Norte.....	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
PARTE 1 – HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	25
CAPÍTULO I - O ANTISSEMITISMO.....	25
1.1 Identidade judaica.....	25
1.2 O percurso do fenômeno social do antissemitismo.....	32
1.2.1 O novo antissemitismo.....	37
CAPÍTULO II – A SHOAH.....	44
2.1 A escolha do termo Shoah.....	44
2.2 A negação da Shoah.....	48
CAPÍTULO III - OS REGISTROS DE MEMÓRIAS NO MUNDO.....	59
3.1 Testemunhos.....	61
3.2 Literatura e cinema.....	64
3.3 Museus e memoriais.....	68
3.4 Organizações/Projetos/Estratégias acadêmicas.....	69
3.5 Leis e datas comemorativas.....	72
3.6 A UNESCO e o ensino da Shoah.....	73
PARTE 2 – OS LIVROS DIDÁTICOS.....	83
CAPÍTULO IV – OBJETIVO, ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS.....	83
4.1 Referencial teórico-metodológico: a imagem como prática discursiva.....	83
4.1.1 A especificidade das imagens fotográficas.....	87
4.2 Procedimentos.....	93
4.2.1 A escolha dos livros didáticos.....	96
4.2.2 A escolha das imagens.....	97
4.2.3 A análise das imagens e sua importância no ensino.....	98
4.3 Considerações sobre ética.....	101
CAPÍTULO V – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E APRESENTAÇÃO DOS LIVROS ESCOLHIDOS.....	104
5.1 Justificativas do estudo de LD.....	104
5.2 Políticas dos livros didáticos e mercado editorial brasileiro.....	106
5.3 PNLD 2014.....	111
5.3.1 As especificidades do componente curricular - história.....	113
5.4 Apresentação dos livros didáticos.....	116
5.4.1 Livro 1.....	116
5.4.2 Livro 2.....	118
5.4.3 Livro 3.....	121

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS IMAGENS.....	124
6.1 Livro 1 - <i>História, Sociedade & Cidadania</i>.....	124
6.2 Livro 2 - <i>Projeto Araribá - História</i>.....	135
6.3 Livro 3 – <i>Estudar História: das origens do homem à era digital</i>.....	147
CONCLUINDO.....	154
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE 1 - QUADROS SOBRE O HOLOCAUSTO.....	170
APÊNDICE 2- A UNESCO.....	188
APÊNDICE 3 - PROJETO DE MEMÓRIA MUNDIAL.....	190
APÊNDICE 4 – INDICAÇÕES E SUGESTÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	195
ANEXO 1 - PNLD 2014 - COLEÇÕES MAIS DISTRIBUIDAS POR COMPONENTE CURRICULAR - HISTÓRIA.....	198
ANEXO 2 - VALORES REPASSADOS PELO FNDE/PNLD 2014 - LIVROS E CONTEÚDOS MULTIMÍDIA DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	201
ANEXO 3 - DADOS ESTATÍSTICOS POR ESTADO DOS LIVROS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO - FNDE/PNLD 2014.....	202
ANEXO 4 - MAPA DE REFERÊNCIA AO HOLOCAUSTO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE OUTROS PAÍSES.....	203

INTRODUÇÃO

A história do mundo é repleta de exemplos de fanatismos com embasamento em teorias raciais, como o Fascismo, o Nazismo, o Neonazismo, a Inquisição com os estatutos de pureza de sangue, o *Apartheid* na África do Sul e o *Ku Klux Klan*¹. Os racistas não são personagens exclusivos do Estado totalitário e de um passado longínquo. Como já demonstrou a história, o racismo não escolhe ideologia nem nacionalidade. Ódio e violência sem limites funcionam como impulsos para a ação de indivíduos que desprezam o diálogo, a ética e a dignidade humana.

Estas teorias têm consequências diretas no modo como seres humanos se relacionaram e afetam diferentes aspectos da vida: social, econômica, política, territorial, religiosa, científica e étnica, na maioria das vezes, de forma interligada. O Nazismo, por exemplo, justificou sua teoria de superioridade da raça ariana na confluência do cientificismo com a política de Estado, atribuindo aos judeus grande parte da culpa pelas dificuldades econômicas da Alemanha na época.

Dos 9.000.000 de judeus que viviam na Europa na época da Segunda Guerra Mundial (GM), cerca de 6.000.000 foram mortos, por meio de um programa sistemático de extermínio étnico patrocinado pela ideologia nazista. Além dos judeus, aproximadamente 5.000.000 civis e prisioneiros de guerra foram assassinados por esse regime, entre eles, eslavos, poloneses, ciganos, negros, homossexuais, deficientes físicos e mentais, maçons, comunistas, testemunhas de Jeová e soviéticos. Conhecemos esses números, mas será que compreendemos, de fato, o que foi o mais grave genocídio de século XX? É possível compreender? Quais suas implicações para a contemporaneidade? Como tudo isso aconteceu pouco mais de 70 anos atrás? Quais foram as raízes do ódio aos judeus? Como essa política de extermínio ganhou tanta força na sociedade alemã, a mais “civilizada” e tendo alguns dos maiores cientistas da época? Por que o mundo se calou por tanto tempo? É possível um novo Holocausto hoje? Esse assunto sempre provocou o meu interesse de saber mais do que o ensinado na escola, onde, segundo minhas lembranças, o assunto foi tratado como parte da Segunda Guerra Mundial, na disciplina de História, sem nenhuma discussão crítica.

¹ A expressão *Ku Klux Klan* deriva do grego *kuklos* (círculo ou bando), e do escocês *klan* (clã, com o sentido de ancestralidade). Criou raízes nos Estados Unidos e na Europa onde, ainda hoje, sobrevive alimentada pelo crescimento dos grupos de extrema-direita. A Organização defende a supremacia branca e o protestantismo.

No plano ideológico, os nazistas se consideravam soldados biológicos que estavam executando uma missão que a própria natureza se encarregaria de fazer contra as raças consideradas inferiores, em um processo de seleção natural. Para o nazismo, o que estava em jogo era luta de raças, e eles estavam praticando biologia aplicada. E eram os médicos que faziam todo o processo de seleção na entrada dos campos de concentração e operavam as câmaras de gás. Todo o processo de extermínio foi realizado segundo uma concepção eugenista, central no nazismo, de que matar judeus significava manter a saúde do corpo ariano, associada à ideia de limpeza social e à propaganda anticomunista de que matar o povo judeu era a salvação do Reich de Mil Anos. Por meio dos meios de comunicação e de uma polícia especial, o ódio às raças consideradas impuras se propagou rapidamente, e a população foi aliciada de tal forma que passou a defender a noção de que os judeus eram indivíduos perniciosos, comparados a vermes e, portanto, deveriam ser eliminados.

No século XXI, o antissemitismo continuou presente, fortalecido pelas mesmas ideologias, mas com uma nova roupagem. Como no passado, sinagogas voltaram a ser queimadas, cemitérios judaicos, profanados, e ataques terroristas contra Israel e judeus pelo mundo se tornaram rotina. Enfim, hoje, a intolerância prolifera e os atos de fanatismo “explodem” em nome de algumas causas. Favorecidos pelos meios de comunicação, em especial a internet e, ao mesmo tempo, pela ignorância que persiste sobre o passado, os racistas ganham espaço no mundo globalizado.

Uns agem por vontade própria; outros, induzidos por um partido político, alguma seita secreta ou organização terrorista que os transforma em mártires. Foi com o fim da Segunda Guerra que o racismo deixou de lado o cientificismo biológico para se fortalecer, não mais de acordo com antigas teorias raciais, mas mediante diferenças culturais. “Principalmente após os anos de 1980, percebemos que houve um deslocamento do eixo de argumentação: de raça para etnia/cultura, da ideia de desigualdade para o apelo ao direito à diferença, e da heterofobia para a heterofilia” (CARNEIRO, 2006, p. 8). Nesse sentido, muitos estudiosos, como Barker (1981), diferenciam o neonazismo como discriminação cultural do nazismo pautado na discriminação racial. Natália dos Reis Cruz, por exemplo, afirma que o novo racismo se baseia na ideia de que:

Todas as raças e culturas possuem o direito ao desenvolvimento pleno e irrestrito, porém, devem se manter separadas e independentes, ou mais precisamente, este desenvolvimento deve se dar dentro dos limites bem definidos, o interior da cultura própria a cada uma delas (CRUZ, 1997, p. 16).

Por ser judia, tive a oportunidade de participar do Projeto Alicerces². Depois de 10 meses frequentando aulas de História, o encerramento é feito com uma viagem para diferentes países que preservam memórias do judaísmo, organizada para aproximadamente 100 jovens de todo o país³. Em todas as cidades pelas quais passamos, conhecemos sinagogas, museus sobre a Segunda Guerra Mundial, monumentos em homenagem às vítimas e compartilhamos atividades com a comunidade judaica local. Essa experiência foi determinante para a construção da minha dissertação, tendo em vista que pude constatar que aquilo que aprendi na escola foi ainda pior na realidade. A contagem de quase 6.000.000 de judeus mortos não pode ser entendida apenas como uma cifra vultosa, já que cada número representa uma pessoa com sua história de vida: sua família, sua profissão, suas ambições, seus sonhos, suas angústias, seus planos, seus medos. Comecei a ter uma noção do significado dos números da Segunda Guerra, quando pude escutar de sobreviventes o esforço que cada um fazia para se manter vivo; para eles, era a única forma que encontraram para resistir.

No campo de trabalho de Mauthausen, na Áustria, perto da cidade de Lins, hoje transformado em memorial para visita, tivemos a oportunidade de ouvir de um senhor a experiência nos quase dois anos que ele passou fazendo trabalho escravo. Esse campo, inicialmente, fora destinado às pessoas da alta sociedade e com níveis educacionais elevados provenientes dos países ocupados. Foi fundado por uma empresa privada, comandado por um oficial da *Schutzstaffe* (SS)⁴ cujo objetivo era a extração do granito das pedras. Aquele senhor contou que todos os prisioneiros trabalhavam mais de 12 horas por dia, carregando pedras e não tinham água nem comida suficientes, dormiam aglomerados nas barracas para se protegerem do frio no inverno rigoroso; muitos morreram de hipotermia e, todos os dias, morriam pessoas de esgotamento físico.

Enquanto descíamos os 186 degraus da pedreira de Mauthausen, escutávamos da guia do memorial que os prisioneiros desciam e subiam essas escadas, enfileirados, e carregando pedras de 50 quilos, várias vezes ao dia, e que, quando um caía, gerava um “efeito dominó”, o que justificou o nome de “Escada da Morte”. Muitos morreram devido a essas quedas, mas o método de extermínio era diversificado. Como não existiam câmeras de gás nesse campo, a

² Um projeto idealizado pelas Instituições *Chabad Lubavitch* com o objetivo de os jovens judeus do Brasil estudarem as suas raízes, conhecerem suas ascendências e entenderem o percurso da história judaica.

³ Este Projeto está em sua quarta edição; eu participei da primeira, no ano de 2009, e da terceira edição, no ano de 2013, e os países de destino desses anos foram: Alemanha, Hungria, República Tcheca, Eslováquia, Polônia, Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, Bélgica, França, Áustria e Holanda. Visitamos alguns campos de concentração, de trabalho e de extermínio, que ainda estão preservados: Auschwitz-Birkenau, Belzec, Dachau, Majdanek, Mauthausen-Gusen, Sachsenhausen, Theresienstadt, Treblinka e Varsóvia.

⁴ Termo alemão que, em português, significa “esquadrilha da proteção”. Foi uma organização paramilitar do regime nazista sob o comando de Himmler, cujo lema era: “Minha honra chama-se lealdade”.

forma mais rápida de matar eram os fuzilamentos em grupo, mas também havia afogamentos em barris de água, banhos de gelo, arremessos em cercas elétricas e a fome em solitárias. O senhor que nos contou sua experiência fez questão de ressaltar que, nesse campo, eles não matavam aleatoriamente, mas escolhiam apenas os mais debilitados que não estavam aguentando o trabalho. Apesar do caráter turístico, outra visita impactante foi no complexo dos campos de Auschwitz⁵. A visita durou o dia inteiro e foi estranho ver o belo pôr do sol contrastando com a tristeza de estar presente no local em que mais de um milhão de pessoas foram assassinadas. Foi possível ver os objetos que eram recolhidos dos prisioneiros: existe uma sala gigante apenas para os óculos, uma para sapatos, outra para os cabelos. Existem galerias com as fotos trazidas por pessoas que chegavam aos campos e outras com as fotos tiradas pelos nazistas; estas últimas mostram imagens fortes, pois eles fotografavam pessoas enforcadas, fuziladas e em situações degradantes.

A câmara de gás no campo Birkenau é a ruína de uma simples sala de concreto com uma única porta. Esta é, precisamente, a marca do horror nazista, a morte em massa diluída na banalidade, executada industrialmente por homens e mulheres normais em câmaras de gás que eram salas de concreto que em nada chamam atenção. Há registros de que, em apenas um dia, 24 mil pessoas foram assassinadas nas seis câmaras de gás desse campo e tudo acontecia “naturalmente”, sem pânico, sem movimentação.

Simplesmente as pessoas iam para as “casas de banho”, tiravam as roupas, penduravam em um cabide, ganhavam um número para poder identificar o cabide ao “sair do banho” e assim eram trancadas e asfixiadas por pesticidas. Com tal método, atingiu-se o limite máximo da capacidade humana de matar sem envolvimento pessoal. As câmaras de gás e os crematórios foram conservados em perfeito estado, assim como as cercas elétricas, algumas cabanas para os prisioneiros, as linhas do trem, e claro, a pior parte, o lugar em que as cinzas dos corpos queimados permanecem.

O fato de que nenhum museu ou memorial transmite o horror nazista pode ser exemplificado com um acontecimento em um Kibutz de Israel, onde foi construída uma réplica perfeita de um dos campos de concentração. Um sobrevivente que passou por ali foi chamado a dar a sua opinião na pré-inauguração da maquete, sobre se esta era fiel ao que ele havia vivenciado. Ele disse: “está tudo perfeito, mas falta tudo, falta o essencial, falta o horror”. “Quem não esteve lá jamais irá compreender” – é a frase dita por muitos

⁵ O que se chama genericamente de Auschwitz era de fato um complexo formado por Auschwitz I, para trabalhos forçados e onde chegaram a estar presas 135 mil pessoas; Auschwitz II ou Birkenau, onde foram mortos 1,1 milhão de pessoas em câmaras de gás, e Auschwitz III ou Buna-Monowitz, um conjunto de 46 campos de trabalhos forçados para servir a indústria alemã.

sobreviventes. Ainda assim, foram vários sentimentos e sensações que estes museus e campos proporcionaram: de desconforto, indignação, compaixão, injustiça, descrença, alívio, medo, pertencimento a um povo, amor e raiva, tudo ao mesmo tempo.

Visitar lugares que ainda conservam o sofrimento dos que passaram por lá, não é contemplação da dor ou turismo mórbido, é uma forma de preservação dessa parte trágica da história, pois o Holocausto não faz parte apenas da memória coletiva do povo judeu, mas, sim, da humanidade. Em Amsterdam, perto da casa onde se escondia Anne Frank e sua família, e que agora é um museu, encontrei escrito em um muro: “a pena de Anne Frank foi mais poderosa do que a espada de Hitler”. Esta frase, de autoria desconhecida, faz todo sentido nesta pesquisa, pois demonstra quão poderoso pode ser um livro. *O Diário de Anne Frank* é leitura obrigatória na maioria das escolas de vários países e, nas escolas brasileiras, o diário aparece ora como leitura obrigatória ora como complementar. Já foi traduzido para mais de 60 idiomas e é um dos cinco livros mais lidos do mundo.

A frase de Heinrich Heine (1797-1856), poeta alemão de origem judaica, publicada em 1820 “Onde se queimam livros, acabam cedo ou tarde por queimar pessoas”⁶, foi um prenúncio do que aconteceria depois da noite do dia 21 junho de 1933. Nesta data, estudantes de 34 cidades universitárias da Alemanha e membros da SS e *Sturmabteilung* (SA)⁷ organizaram a queima de livros indesejados, sobretudo os que foram escritos por judeus ou que tinham um caráter socialista. Os livros foram queimados em praças públicas com a presença da polícia, de bombeiros, de cientistas, de professores e outras autoridades.

Foram as pessoas com maior conhecimento científico as responsáveis por cercear a liberdade de expressão e cometer esses atos inaceitáveis; aliás, o primeiro apoio formal que Hitler recebeu foi das universidades, o que nos faz pensar que a Educação sempre esteve muita próxima da política nazista e tem o poder de sustentar ideologias de dominação. Foi com essa indignação que um sobrevivente não identificado do campo de concentração escreveu uma carta de domínio público endereçada à Janusz Korczak:

"Caro professor, sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres; crianças envenenadas por médicos altamente especializados; recém-nascidos mortos por enfermeiros diplomados; mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e Universidade. Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: ajude seus estudantes a se tornarem humanos. Seu esforço, professor, nunca

⁶ A queima de livros não foi uma invenção nazista, pois, na inquisição, já ocorria essa prática.

⁷ Termo alemão que, em português, pode ser entendido como “seção de tempestade” ou “tropas de assalto”. Foi a milícia paramilitar nazista, sob a liderança de Ernst Rohm.

deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e ‘Eichmans’ educados. Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças mais humanas” (NOVINSKY, 2002, p.10).

Como lembra Maria Luiza Carneiro (2012), a grande força do antissemitismo é justamente renascer das cinzas e retornar disfarçado de modernidade. O antissemitismo moderno abarca uma série de ideias e fatos, como: 1) a inserção dos judeus nas sociedades modernas, para disputar posições que antes lhes eram vedados, mas conservando sua identidade religiosa, cultural e grupal (mantendo a "diferença"); 2) a afirmação nacional do povo judeu, o sionismo e o Estado de Israel, o conflito do Oriente Médio, e o antagonismo árabe, criando uma rejeição "política" ao nacionalismo judaico e, por extensão, ao povo judeu; 3) a bipolaridade ideológica do mundo durante quase todo o século XX, motivando o antagonismo do bloco socialista aos "aliados" do Ocidente, e a realimentação ideológica e política do velho antissemitismo russo ortodoxo; 4) o fim do mundo bipolar, consolidando um só poder mundial e a rejeição de Israel pelos partidos de extrema esquerda; 5) o fortalecimento do fundamentalismo islâmico, reintroduzindo a questão religiosa nos conflitos.

Os historiadores estão prestes a se tornarem os únicos intérpretes do Holocausto, pois, em poucos anos, não haverá mais ninguém que poderá afirmar “eu vi, eu estive lá”. Em um contexto em que a existência desse acontecimento está em xeque – ainda que por pequenos grupos, é verdade – a questão merece ser levada a sério. A forma com que o “relativismo histórico” é defendido pelos negacionistas do Holocausto é criticada por praticamente todos os historiadores, pois nem tudo no campo da história está sujeito à interpretação e à relativização. Jaques Le Goff (1992), por exemplo, afirma que, se o historiador for comprometido com o estudo “objetivo” do passado, ele atingirá a verdadeira objetividade e nenhuma outra história será possível.

Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus (2006) disse que a experiência que o motivou a escrever o livro “Antissemitismo e nacionalismo, negacionismo e memória” ocorreu em sala de aula, no papel de educador de Ensino Médio, em escolas do sul do Brasil. Ele comprovou na prática que textos antissemitas e de negação de partes do Holocausto estavam sendo utilizados pelos seus alunos de forma indiscriminada. Com a sua pesquisa, conclui que o negacionismo estava ganhando espaço no meio escolar, sobretudo do sul do Brasil, em virtude da facilidade proporcionada pela internet. Ele acessou alguns *sites* didáticos que apresentam um discurso de aparente pesquisa histórica sobre a Segunda Guerra, mas que distorcem completamente os fatos. A gravidade da situação é justamente porque essas páginas não se intitulam como negacionistas, ou seja, utilizam uma estratégia disfarçada que é

extremamente complicada de reconhecer, ainda mais para alunos que estão aprendendo a matéria. Ele afirma que um dos objetivos do estudo foi demarcar uma visão crítica e ética da história e faz um “alerta para a crescente falta de posicionamento firme da comunidade de historiadores e educadores diante dos usos e abusos que se têm feito em nome do passado” (JESUS, 2006, p. 160).

Esse fenômeno de negar o Holocausto nos demonstra a necessidade da manutenção da memória e, mais ainda, da necessidade da história. Não basta só falar, não basta só construir monumentos ou preservar campos de extermínio; não bastam só os depoimentos dos sobreviventes e só o estudo do Holocausto não é suficiente. É preciso tudo isso e algo a mais para que o lembrar não seja banalizado, e a memória seja digna dos acontecimentos. Esse algo a mais é uma discussão política sobre como vamos lembrar, como vamos tornar essa memória uma história que sirva para que o horror do passado fique no passado, e que o futuro possa vislumbrar um mundo que aceite e até comemore as diferenças. Defender uma política da história e uma história política é recuperar a possibilidade de solidificar formas de resistência de toda forma fascista, nazista ou ditatorial de poder.

Partimos do pressuposto de que o humano não nasce com preconceitos, estes, portanto, são aprendidos. Mas será que podem ser desaprendidos? Ou melhor, como conquistar uma educação livre de intolerância e estereótipos? Se a educação forma para o bem ou para o mal, consideramos que a educação formal é uma ferramenta essencial no combate ao racismo e na desejada transformação social. A mudança nos referenciais relativos à elaboração de um pensamento escolar democrático traz como resultante um processo intercultural por via da aceitação dos direitos de igualdade entre todos os cidadãos, mas resguardados os direitos da diferença dos grupos sociais.

O tratamento da questão do Holocausto – por várias abordagens e leituras - nos programas de ensino é primordial para o entendimento da intolerância em todas as suas vertentes. Ao se respeitar e valorizar a pluralidade das culturas, automaticamente se fortalecem os “acordos de convivência”. Entretanto, tal convivência ainda é fragilizada pelas relações de poder desiguais que John B. Thompson (2009) discute. São desigualdades de todos os tipos: de gêneros, geracionais, geográficas, étnicas, sociais, religiosas, econômicas e culturais.

A transmissão do Holocausto como “crime contra a Humanidade”⁸ gera desafios e oportunidades para os educadores. Essa transmissão converte-se em poderoso instrumento pedagógico que propicia a formação de uma atitude de respeito às minorias e de reflexão sobre a responsabilidade de cada um na promoção de um mundo mais justo e digno. Como afirma Jacques Le Goff (1992, p. 25), uma das tarefas da história, “além de estabelecer a relação passado-presente, é acrescentar o horizonte do futuro”.

Assim, o estudo do Holocausto pode promover uma visão crítica e ética da história e da memória. Acreditamos que é por meio da educação e da reconstituição da memória histórica que é possível o combate à propagação de ideologias de dominação, enfraquecendo a ação dos extremistas que continuam a pregar um mundo polarizado entre a superioridade e a inferioridade de determinadas culturas. Tânia Baibich (2002) afirma que, quando se trata de estudar o preconceito e suas consequências, o tema do Holocausto é a “chave-mestra” para o alcance de mentes e corações. Após análises realizadas em escolas públicas do Paraná, a autora conclui:

A Escola, mesmo a que se pretende voltada à convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e intransponível barreira da negação, que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito, bem como da geração de indivíduos preconceituosos. A crueldade reside, portanto, tanto na invisibilidade, seja ela de caráter consciente ou não, quanto no preconceito propriamente dito, visto que o que não existe não pode, por princípio, ser tratado ou evitado (BAIBICH, 2002, p. 127).

Tânia Baibich (2002) argumenta que uma pedagogia antipreconceito é justamente revelar as marcas, ainda que sutis ou ocultas, da discriminação, pois omitir o que já está aparentemente invisível é também uma violência e agressão, já que solidifica a exclusão. Importante esclarecer que, em momento algum desta dissertação, quando falamos em excluídos, discriminados ou vítimas de preconceito, estamos nos referindo a pessoas ou comunidades esvaziadas de articulação política, de protagonismo histórico, de produção cultural e organização social. Por isso, defendemos que termos que expressam estereótipos de diminuição, impotência, caridade, pena e culpa como “pobres coitados”, “indefesos”, “ignorantes”, “judiados”, “sem cultura”, entre outros, sejam repensados.

Em uma intervenção pedagógica realizada em Curitiba, com alunos do último ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Amâncio Moro - que objetivou investigar falhas e

⁸ A expressão “crime contra a Humanidade” apareceu após a Primeira Guerra Mundial, servindo como referência ao genocídio dos armênios promovido pelos turcos entre 1915-1923 e é bastante usada para se referir ao Holocausto.

acertos na aplicação da disciplina de História – Luciane Larocca e Dennison de Oliveira (2008) concluíram que o tema do Holocausto é o que mais chama atenção dos alunos, nessa fase de desenvolvimento cognitivo e emocional. Por isso, seria uma situação privilegiada para se abordar uma forma de discriminação, que muitos acreditam ser exclusividade do mundo europeu e ainda pouco discutida nas salas de aula do Brasil, o antissemitismo.

Com a criação, em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil, mais de 10 anos após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a responsabilidade de estudar o racismo na sala de aula foi legitimada, mediante temas como o respeito à pluralidade cultural. Destaca-se, por exemplo, o item 6: “repudiar toda discriminação baseada em diferença de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo, etc.” (BRASIL, 1998, p.137-141). A partir de 1996, o PNLD começou a avaliar os livros a serem comprados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC): “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2000).

A discussão ganhou maior relevância com a formulação das Leis 10.639, em 2003, e 11.654/08, em 2008, que estabeleceram, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da história cultural africana e indígena nos currículos escolares. Essas leis tentam reparar um descaso histórico da educação brasileira que priorizava um conteúdo eurocêntrico, em detrimento das também importantes contribuições africana e indígena, além de incitar discussões sobre a discriminação racial dentro do ambiente escolar. A Lei Federal referente ao racismo, 7.716 de 5 de janeiro de 1989, afirma no seu artigo 1: “Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação de raça ou de cor” (BRASIL, 1989), e foi ampliada em 13 de maio de 1997, com a lei 9.459: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1997). Dessa forma, além de discutir o racismo referente ao negro e ao indígena, a legislação de 1997 e os PCNs alertam para outras formas de preconceito e discriminação captados no Brasil. O reconhecimento político da educação como propulsora da transformação social e a escola como uma instituição que almeja não ser apenas reprodutora de conhecimento, mas, sobretudo, um espaço que estimule o exercício da cidadania, é essencial para reforçar as ações desenvolvidas contra as diversas facetas da intolerância.

Para nós a cultura escolar deve ser vista considerando-se suas múltiplas interlocuções com outras instâncias de circulação de saberes presentes no contexto sociocultural. Por esse motivo incluímos o currículo como artefato cultural possível de influenciar as formas pelas quais são desenvolvidas as disciplinas escolares, bem como de ser influenciado por elas (RAMOS, 2007, p. 98).

No entanto, será que podemos afirmar que não localizaríamos discriminações contra essas populações nos livros didáticos (LD)? Maria L. Carneiro (2008) reforça a ideia de que é necessário empreender uma revisão dos conteúdos dos livros didáticos “que silenciam sobre as práticas antissemitas ao longo da nossa história, assim como minimizam o Holocausto enquanto genocídio e crime contra a Humanidade” (CARNEIRO, 2008, p.12). A sociedade em geral, mas, principalmente os segmentos jovens, deveriam estar atentos à produção intencional de silêncios, procurando compreender a razão do não dito; silêncio nem sempre é sinônimo de “implícito”.

O *não dizer* está, na maioria das vezes, ligado à história e à ideologia e, desta forma, não deve ser interpretado como um mero acidente de linguagem, mas como um “ato de intenção”. Por exemplo, um projeto pedagógico que não aborda o Holocausto está sendo conivente com os silêncios propositais da história, assim como um educador que aguarda por uma lei que venha a instituir o ensino dessa temática nas salas de aula. Perceber os silêncios e/ou deturpações no ensino da Shoah⁹, sem dúvida, não é tarefa fácil, principalmente para os alunos que teriam de ter um conhecimento prévio, mediante discussões éticas e morais.

Ao final da Grande Guerra de 1914-1918, o mundo, durante um curto período de tempo, acreditou que esta seria a última das guerras. Treze anos depois, o nazismo tomaria o poder na Alemanha e logo a denominação de “Grande Guerra” foi substituída por “Primeira Guerra”. Talvez hoje as pessoas não tenham essa ilusão, já que os genocídios e assassinatos em massa continuaram a acontecer depois de 1945¹⁰. De acordo com Eric Hobsbawm (2002, p. 5), “o século 20 foi o mais assassino na história registrada. O número total de mortes causadas por ou associadas a suas guerras foi estimado em 187 milhões, o equivalente a mais de 10% da população mundial em 1913”.

Já a primeira década do século XXI, como afirma Maria Luiza Carneiro (2006), pode ser considerada como um dos índices mais elevados de pronunciamentos racistas no pós-guerra. Incidentes contra negros, estrangeiros e judeus, principalmente, multiplicaram-se por vários países, atestando que a xenofobia e o racismo continuam a alimentar atos de fanatismo. Então, o que esperar do século XXI? Se as barbáries só são possíveis a partir de pequenas ações violentas do cotidiano que vão crescendo aos poucos, igualmente, é com base em

⁹ O termo será explicado no capítulo 2.

¹⁰ Genocídio do povo tibetano; dos cambojanos; dos curdos, promovido por Saddam Hussein no Iraque. Genocídio na Bósnia, genocídio de Ruanda e a violência contra a minoria branca na África do Sul pós-*Apartheid*, que também foi definida como genocídio.

pequenas ações que se funda e se consolida a democracia. O ensino do Holocausto é uma “pequena grande” ação neste sentido. Esther Mucznik, vice-presidente da Comunidade Israelita de Lisboa (CIL), presidente desde 2008, em Portugal, da Associação de Memória e Ensino do Holocausto (*Memoshoá*) – e fundadora da Associação Portuguesa de Estudos Judaicos, explica:

O Holocausto tornou-se, pela negativa, patrimônio da humanidade e todas as pessoas que exercem direta ou indiretamente uma função educativa, nas escolas, em família, nos meios de comunicação ou na formação da juventude, têm como obrigação intelectual e moral de educar contra Auschwitz. (MUCZNIK, 2008, p.1)

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é analisar como o tema está exposto nos livros didáticos que são aprovados pelo MEC, especialmente por intermédio das imagens. Considera-se a hipótese de que o livro didático brasileiro - incluindo manuais do professor, anexos, textos complementares e referências de leitura - pouca ênfase tem dado a um assunto de tamanha complexidade mundial e que teve consequências diretas no Brasil.

A justificativa pessoal para a escolha do tema foi pelo fato de escutar as histórias dos sobreviventes do Holocausto desde criança, que sempre me intrigaram e despertaram o desejo de saber mais. Hoje me pergunto qual o valor de tantas lembranças e de tantos abusos cometidos, se não pudermos, de fato, conquistar uma educação livre de preconceitos e de intolerâncias, sejam elas raciais, étnicas, religiosas, geracionais, de gêneros ou de opção sexual. O livro didático, ferramenta essencial para a formação de conceitos, a meu ver, merece ser estudado por várias áreas do conhecimento, inclusive pela Psicologia Social.

A dissertação está dividida em duas partes: a primeira intitulada “História e memória” é composta por três capítulos. O primeiro oferece uma contextualização do antissemitismo como fenômeno social que persiste por séculos. O capítulo dois é destinado à Shoah e às teorias negacionistas sobre o evento. O capítulo três justifica o porquê do dever da memória e quais as estratégias e produções que visam este objetivo. A segunda parte “Os livros didáticos” começa com o capítulo quatro, discorrendo sobre o objetivo da pesquisa, bem como a respeito da teoria e dos procedimentos. O capítulo cinco é uma contextualização dos livros didáticos no Brasil, a importância do seu estudo e a apresentação panorâmica dos três LDs escolhidos. O capítulo seis contém as imagens e os textos selecionados, assim como as respectivas análises ou inferências. Por fim, a conclusão é apresentada enquanto uma possibilidade para futuros estudos e práticas sociais de inclusão, respeito e tolerância aos grupos minoritários.

PARTE 1 – HISTÓRIA E MEMÓRIA

CAPÍTULO I - O ANTISSEMITISMO

Considero a raça judaica inimiga nata da humanidade pura e de tudo o que nela existe de nobre. Decerto, essa raça está destruindo a nós alemães, e eu talvez seja o último alemão capaz de se impor diante do judaísmo, que já a tudo governa. (RICHARD WAGNER, 1881).

O capítulo I é uma contextualização histórica sobre o antissemitismo como um fenômeno histórico-social que persiste até os dias atuais. No primeiro tópico, a discussão versa sobre a possibilidade de se pensar em uma “identidade” judaica, no sentido da diferenciação entre judeus e outros povos. E, sendo possível, com base em que características e aspectos. A partir daí, fazemos uma breve introdução à história do antissemitismo até a contemporaneidade. Como o foco do trabalho não é estudar o antissemitismo através dos séculos, este capítulo inicial é apenas uma apresentação não aprofundada do tema, mas que permite subsídios para analisar o assunto em livros didáticos.

1.1 Identidade judaica

Por vezes, os termos “judeus”, “sionistas”, “semitas”, “israelitas”, “israelenses” e “hebreus” são usados indistintamente pela mídia e pela população em geral. Para uma melhor compreensão das páginas seguintes, fazem-se necessárias distinções conceituais, ainda que breves, destas palavras, considerando que as definições a seguir estão longe de serem unânimes entre pesquisadores.

- 1- **Hebreus** – palavra oriunda do termo hebraico Élber ou Héber, patriarca bíblico. A maioria das informações sobre esse povo é baseada em interpretações de textos do Antigo Testamento que mencionam os hebreus como sendo um pequeno grupo de pastores nômades organizados em tribos que se fixaram na Palestina (Canaã) há mais de 4.000 anos e que tinha uma língua em comum, o hebraico. Essas tribos eram conduzidas pelos patriarcas Abraão, Isaque e Jacó, os quais são considerados pelos historiadores antepassados do povo judeu. Um dos conceitos da terminologia em hebraico significa “passar, atravessar”, “gente do outro lado do rio”, no caso, do rio Eufrates;

- 2- **Israelitas** – ou “povo de Israel” - é outro termo bíblico, que se refere aos descendentes das 12 tribos de Israel. Reza a lenda que o povo Hebreu passou a ser chamado de Israelita quando conseguiu formar uma nação (*Eretz Israel*) [com um Rei]= dirigida/governada por um Rei. Esse grupo passou a usar o aramaico como língua oficial. Atualmente, os termos israelitas e judeus são considerados sinônimos em alguns dicionários, porém alguns grupos de religiosos dizem que apenas os judeus que nascem em Israel e que seguem o judaísmo são israelitas;
- 3- **Judeus** – os termos latim *Iudaeus* e hebraico *yehudi* são provenientes do aramaico ܝܗܘܕܝܐ, (pronuncia-se "iahude"). Originalmente, a palavra foi usada para designar os filhos de Judá, filho de Jacó, depois foi designada aos nascidos na Judeia. Atualmente, diz-se de um grupo étnico e/ou religioso e/ou cultural originado nas tribos de Israel há cerca de 4000 anos na então Mesopotâmia. Dentro desse grupo de pessoas, há subdivisões que podem ser definidas, dependendo da tradição religiosa ou do espaço geográfico de onde vieram ou de onde moram. Por exemplo, existem os judeus sefaraditas¹¹, os asquenazitas¹², os mizrahim¹³, os persas, etc. Vale esclarecer que nem todo judeu pratica a religião judaica, pois existem pessoas que se consideram judias pela descendência, mas que acreditam em outras religiões ou não acreditam em religião alguma. Dessa forma, existem judeus ateus, agnósticos, católicos, etc. É possível ainda que uma pessoa passe a se considerar judia, depois da conversão para a religião judaica;
- 4- **Israelenses** – em hebraico *Israelim*. O termo diz respeito a um cidadão do Estado de Israel (fundado em 1948), independentemente da sua origem étnica ou credo religioso. Inclui ainda a população israelita da Cisjordânia. Todos os judeus de outras partes do mundo podem pedir, em princípio, a cidadania israelense;

¹¹ “Sefaradim” é uma palavra hebraica para “espanhol”. Os sefaraditas ou sefarditas é termo usado para referir aos descendentes dos judeus da Península Ibérica. Devido às perseguições na época da Inquisição Espanhola (1478-1834), parte dos judeus fugiu para o Oriente Médio e norte da África, onde viveram durante séculos. Outra parte fugiu para a América, cujos descendentes são chamados de marranos. São subdivididos atualmente em ocidentais (provenientes da Espanha e Portugal) e orientais (provenientes do Império Otomano).

¹² *Ashkenazim* é uma palavra hebraica para “alemão”. Hoje, o termo “asquenazita” é utilizado para denominar os judeus que viviam na Europa Oriental e Central. Os costumes de algumas práticas religiosas são diferentes entre os judeus asquenazes e os sefaraditas, em virtude de influências da cultura externa e das lideranças rabínicas das regiões.

¹³ *Mizrahim*, do hebraico, “orientais”, são os judeus originários das comunidades do Oriente Médio, antes mesmo dos sefaraditas chegarem. Essas comunidades eram arabizadas nas tradições culturais e alimentares; as línguas faladas eram o árabe, o pársi e um dialeto do aramaico. Com a criação do Estado de Israel, eles se mudaram para lá, por causa das perseguições que sofriam nos países árabes.

- 5- **Semitas** – a origem da palavra também está nas escrituras judaicas, no livro Gênesis, referindo-se aos filhos de Sem (o filho de Noé). Refere-se aos povos que tradicionalmente falaram línguas semíticas, como fenício, hebraico, aramaico, árabe, etíope, egípcio, assírio, dentre outras. Nunca foi um grupo homogêneo, devido a diversas migrações. Os povos considerados remanescentes do semitismo são os árabes e judeus. Entretanto, é curioso que o adjetivo antissemitico ou antissemita¹⁴ seja utilizado atualmente apenas para sinônimo de “antijudeu”;
- 6- **Sionistas** – ou nacionalistas judaicos - são aqueles (independente da religião, país ou etnia) que são a favor do movimento¹⁵ político e filosófico que defende o direito dos judeus à existência de um Estado nacional judaico independente no território onde no passado existia o antigo Reino de Israel (Eretz Israel). Historicamente, o movimento combateu a diáspora judaica e, atualmente, propõe o retorno da totalidade dos judeus ao Estado de Israel.

Existem muitas declarações polêmicas sobre as peculiaridades que caracterizariam os judeus, que muitas vezes são definidos pela negatividade, ou seja, pelas diferenças a outros povos. Franz Kafka, escritor judeu de origem checa perguntado sobre o que tinha em comum com os judeus, respondeu: “o fato de não ter algo em comum nem mesmo comigo”¹⁶, transmitindo a ideia de que não existiria algo em comum entre os judeus no mundo. Hannah Arendt, judia alemã, diz que é inaceitável a ideia da definição dos judeus como pura negatividade. Ela defende o judaísmo como uma metáfora de todos os elementos que não se deixam assimilar na construção de uma realidade totalitária. Weiss (2010) acredita que, embora os judeus estejam espalhados pelo mundo, eles conseguem hoje formar uma identidade bem delineada, por meio da memória política comum, do casamento preferencialmente no interior do grupo, da identificação nacional com o Estado de Israel, da

¹⁴ A etimologia deste termo gera muitos problemas. Primeiro, porque não é lógico alguém ser contra as línguas semitas ou ter ódio dos povos que falam/falaram estas línguas – então, apesar do prefixo anti, os termos "semita" e "antissemita" não são necessariamente opostos. O termo se torna mais frágil ainda quando se refere aos muçulmanos antissemitas, pois, como podem ser contra sua própria origem linguística? Para minimizar essas confusões, os estudiosos defendem o uso do termo ‘antissemitismo’, sem o hífen, para se referir especificamente ao ódio contra judeus. É problemático ainda porque poucos judeus hoje em dia são semitas, a maioria é de origem caucasiana; “quer dizer, o conceito de antissemitismo já em si opera uma repressão. Deixa na sombra o sujeito sobre o qual se é contra” (MANDELBAUM, 2012, p. 230). Depois da reforma ortográfica em 1990 no Brasil, o termo padrão passa a ser sem o hífen, no caso, antissemita e antissemitismo.

¹⁵ O termo "sionismo" é derivado da palavra "Sion", que, em hebraico, quer dizer elevado; Sion é o nome de uma das colinas que cercam a Terra Santa. O movimento surgiu na Europa no século XIX entre os judeus que viviam sob perseguições e massacres. Theodor Herzl é considerado o pai do sionismo. Atualmente, existem divisões no movimento: o sionismo político, o socialista, e o religioso.

¹⁶ Frase disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Kafka>. Acesso em: 15 out 2014.

identidade judaica diaspórica, da solidariedade intragrupal e, depois da Segunda Guerra Mundial, por compartilharem o luto pelos falecidos e a esperança de um recomeço.

Para Debra Myhill (2004), os judeus como grupo são percebidos como anormais por não se encaixarem na fórmula que definiu as nações a partir do século XIX na Europa. A autora expõe que, a cada nação deveria corresponder um só território, uma só língua e um só Estado. Esse século pode ser descrito como o século formativo das nações europeias e isso teve impacto na maneira como os judeus foram encarados, especialmente na Alemanha, que teve sua unificação apenas em 1870. Além de categorias culturais como o idioma, a religião e um passado comum, o conceito de raça também foi apropriado com objetivo de estabelecer critérios de nacionalidade. Daí que, dentro dos Estados-nacionais, os judeus não conseguiram se incorporar a nenhuma classe, nem conseguiram incorporar-se ao sistema europeu de nações por, na época, não aceitarem a total assimilação cultural e religiosa:

De nenhuma outra categoria social do ocidente poderia ser dito o que Leo Pinsker escreveu a respeito dos judeus em 1882: 'Para os vivos, o judeu é um morto; para os nativos, um estranho errante; para os pobres e explorados, um milionário; para os patriotas, um apátrida'. Ou o que se disse novamente, de forma atualizada, mas praticamente inalterada, em 1946: 'O judeu poderia ser definido como a encarnação de tudo o que causa ressentimento, medo ou desprezo. Era portador do bolchevismo, mas, de modo bem curioso, ao mesmo tempo representava o espírito liberal da podre democracia ocidental. Economicamente, era tanto capitalista quanto socialista. Era acusado de indolente pacifismo, mas, por estranha coincidência, também era o eterno instigador das guerras'. Ou mesmo o que W.D.Rubinstein escreveu recentemente com referência a apenas uma das inúmeras dimensões da viscosidade judaica: a combinação do antissemitismo voltado para a massa judaica 'com essas variantes do antissemitismo voltadas para a massa, a elite judaica pode ter emprestado ao antissemitismo europeu sua virulência peculiar: havia ressentimentos contra outros grupos na qualidade de elites ou massas, mas nos dois casos talvez só contra judeus' (BAUMAN, 1998, p.62).

Em 1895, Sigmund Freud ingressou na Sociedade *B'nai B'rit* (Filhos da Aliança), uma sociedade judaica domiciliada em Viena, com finalidade filantrópica e cultural. Por ocasião do seu 70º aniversário, em 6 de maio de 1926, enviou uma mensagem de agradecimento, reiterando seu judaísmo, para ser lida aos membros da entidade:

O fato de vós serdes judeus só me poderia ser agradável, pois eu próprio sou judeu, e sempre me parecera não somente indigno como positivamente insensato negar esse fato. O que me ligava ao povo judeu não era (envergonho-me de admitir) nem a fé nem o orgulho nacional, pois sempre fui um descrente e fui educado sem nenhuma religião, embora não sem respeito pelo que se denomina de padrões 'éticos' da civilização humana. Sempre que sentia inclinação pelo entusiasmo nacional esforçava-me por suprimi-lo como sendo prejudicial e errado, alarmado pelos exemplos de advertência dos povos entre os quais nós judeus vivemos. Mas restavam muitas outras coisas que tornavam a atração do mundo judeu e dos judeus irresistível — muitas forças emocionais obscuras, que eram mais poderosas quanto menos pudessem ser expressas em palavras, bem como uma nítida consciência de

identidade interna, a reserva segura de uma construção mental comum. [...] Não posso dizer se fui um autêntico Filho da Aliança no vosso sentido da palavra. Estou quase inclinado a duvidar disso; muitas circunstâncias excepcionais surgiram no meu caso. Mas de uma coisa posso assegurar-vos — que vós muito significastes para mim e muito fizestes por mim durante os anos nos quais fiz parte de vós. Peço-vos, portanto, que aceiteis meus calorosos agradecimentos tanto por esses anos como por hoje. Vosso em W. B. & E. Sigm. Freud. (FREUD, 1926/1987, p.315- 317)

A mesma ideia é destacada no prefácio à tradução hebraica de sua obra *Totem e Tabu* em 1930:

Nenhum dos leitores deste livro poderá se colocar tão facilmente na situação emocional do autor que não compreende a língua sagrada, está completamente alheio à religião paterna – como a qualquer outra –, não pode tomar parte em ideais nacionalistas, mas que nunca negou o pertencimento a seu povo sente que sua peculiaridade é judaica e não deseja mudá-la. Se lhe perguntassem: ‘Mas o que ainda há de judeu em ti se renunciaste a todas essas características em comum com teus compatriotas?’, ele responderia: ‘Muita coisa ainda, provavelmente o principal’. Mas, no momento, ele não poderia formular essa característica essencial com palavras claras. Mais tarde certamente haverá uma ocasião em que ela será acessível à compreensão científica (FREUD, 1930/2012, p.17).

No livro *Moisés e o Monoteísmo*, Freud (1939/1996) se propõe a explicar as origens do povo judeu por meio da sua teoria psicanalítica. Ele diz que tentou jogar luz sobre as características que distinguem os judeus dos demais, no entanto, argumenta que ainda é um problema sério saber como foi que eles conseguiram reter seus costumes até os dias de hoje. Freud indica algumas possíveis razões ditas abertamente e outras ditas de forma velada para o preconceito aos judeus, sendo os quatro primeiros motivos “derivados da realidade, que não exigem interpretação”, quais sejam:

1. A censura por serem os judeus estrangeiros.
2. A circunstância de os judeus viverem como minorias entre outros povos.
3. O fato de os judeus serem, sob alguns aspectos, diferentes de suas nações hospedeiras.
4. O fato de desafiarem toda opressão, não se deixando exterminar, e, ao contrário, efetuando valiosas contribuições culturais onde são admitidos.

E os outros três “derivados de fontes ocultas, que poderiam ser consideradas as razões específicas” [...] e operam desde o inconsciente dos povos, enraizadas nas mais remotas eras passadas” (FREUD, 1939/1996, p.104):

1. O ciúme para com o povo que se declarou o filho primogênito e favorito de Deus ainda não foi superado entre os outros povos.
2. O costume da circuncisão, que causou impressão desagradável e sinistra, por relembrar a temida castração e, com ela, uma parte do passado primevo que fora esquecido.
3. A proibição de fabricar uma imagem de Deus, o que implicou o triunfo da intelectualidade sobre a sensualidade, enfim, a renúncia instintual, com todas as suas consequências.

Ana Zuk (1987 *apud* BAUMAN, 1998) sugeriu que os judeus podem ser considerados uma “classe móvel”: de um lado, porque os grupos de posição social elevada nutrem uma superioridade em relação às classes inferiores; e de outro, porque os judeus eram invejados pelos extratos mais baixos. O exemplo que a autora usou foi o da Polônia do século XVIII, mas ela afirma que essa mesma situação pode facilmente ser transposta para outros lugares. O motivo de serem odiados pelas duas classes seria porque os judeus, que eram os empregados da alta nobreza, exerciam as atividades impopulares, como a coleta de impostos, “atuando como intermediários e, em termos psicossociais, como um escudo dos verdadeiros senhores da terra [...] como os camponeses e o povinho urbano, os judeus eram vistos pelos fidalgos como incivilizados, sujos, ignorantes e avaros” (BAUMAN, 1998, p. 63). Já para as classes inferiores, os judeus eram os únicos inimigos que eles conheciam ou a que, pelo menos, tinham acesso. Eles faziam o serviço de proteger e isolar a nobreza da fúria popular. Assim, Zygmunt Bauman prefere usar a metáfora do prisma e o conceito de “grupo arco-íris” do que de “classe móvel”. uma vez que os judeus se tornaram alvo de dois antagonismos mutuamente opostos e, involuntariamente, refratavam duas visões contraditórias: a de uma classe inferior e rude e outra, de uma classe superior e arrogante.

Para Jean-Paul Sartre (1995, p. 58) “ser judeu é ser lançado e ‘abandonado’ na situação judaica e, ao mesmo tempo, ser responsável em sua pessoa pelo destino e pela própria natureza do povo judeu.” Seguindo o raciocínio sartreano, os judeus não podem ser definidos como raça, e não é possível atribuir-lhes características fenotípicas, psicológicas ou de caráter distintivas. Não constituíam, à época em que escreveu, em 1944¹⁷, uma comunidade nacional, pois o estado de Israel foi fundado quatro anos depois; tampouco é possível identificá-los como comunidade religiosa, já que existem judeus praticantes de outras

¹⁷ Jean-Paul Sartre escreveu o livro *A questão judaica* em 1944, mas a primeira publicação só aconteceu em 1946.

religiões. Não é possível dizer que eles compartilham da mesma história e cultura, já que se dispersaram pelo mundo. Nem é possível afirmar que todos os judeus reconhecem seus pares, pois há conflitos entre a religião judaica ortodoxa e a liberal sobre quem deve ser considerado judeu. Então, de acordo com ele, há todo tipo de judeu, e o que define o judeu contemporâneo é a sua situação, configurada pelas ações e representações dos outros. Trocando em miúdos, a única coisa que os judeus têm em comum é serem odiados pelos não judeus.

Não é nem o passado, nem a religião, nem a terra o que une os filhos de Israel. Se têm um vínculo comum, se merecem todos o nome de judeu, é porque compartilham uma situação de judeu, ou seja, é porque vivem numa comunidade que os considera judeus (SARTRE, 1995, p. 45).

Sartre (1995) interrogou vários antissemitas e expõe exemplos das “razões” deles, dentre os quais os que chamaram atenção foram: um ator que atribui seu insucesso aos judeus que sempre lhe deram papéis menores nas peças; um pintor que acha que a atitude crítica dos judeus instiga os empregados domésticos à desobediência; uma moça que sente ódio dos judeus porque um peleiro judeu estragou-lhe uma pele (Sartre pergunta por que então ela não passou a odiar os peleiros); um rapaz que ficou em 26º lugar em um concurso em que entraram apenas 12 candidatos, entre eles um judeu, e que acusa esse judeu de ter-lhe roubado a vaga. Esses depoimentos foram importantes para solidificar a ideia central de seu livro, segundo a qual a noção de judeu dá sentido à experiência, sem que nela tenha se originado.

Arthur Koestler, escritor e judeu húngaro, declarou, certa vez, que os judeus de forma geral passaram a negar sua própria existência, odiando tudo o que se relaciona com sua origem. Nessa linha de raciocínio, disse uma frase que repercutiu negativamente nas comunidades judaicas de todo o mundo: “O auto-ódio é o patriotismo dos judeus”. No século XX, parte dos judeus buscou a assimilação para realizar o desejo de ser reconhecido como “normal” pelos outros homens. O jeito encontrado foi a conversão ao cristianismo, portanto, esta não se deve a uma admiração pelas qualidades da religião, mas ao fato de ser cristão significar certo anonimato, a humanidade sem raça. Mas foi justamente tentando se tornar como os outros que os judeus eram lembrados a todo o momento que não eram iguais, fosse por meio de restrições sociais, imposições religiosas, proibição de alguns costumes, pagamento diferenciado de impostos, etc. Amóz Oz (2005), escritor israelense, transcreve o depoimento de sua tia sobre sua infância, nos anos 20 do século XX, na Europa Oriental:

O medo que pairava sobre toda casa judia, o medo do qual quase nunca se falava, era inculcado apenas de forma sutil, como veneno, gota a gota, o tempo todo. Vivíamos o pavor de talvez não sermos pessoas limpas, adequadas; quem sabe não

éramos mesmo barulhentos demais, oportunistas, fura-filas, espertos demais, loucos por dinheiro. Quem sabe se nossas boas maneiras não eram assim tão boas. Havia um terror difuso, o terror de, D'us(?) nos livre, não causar boa impressão aos *góim*¹⁸, e isso os deixar encolerizados a ponto de, por essa razão, fazerem novamente conosco coisas tão horríveis que melhor seria nem pensar nelas (OZ, 2005, p. 223).

1.2 O percurso do fenômeno social do antissemitismo

O antissemitismo¹⁹, também chamado como “o mais duradouro dos ódios”, pelo pesquisador Robert Wistrich (2002), tem uma longa história com casos extremos, como os sentimentos antijudaicos na Alexandria do século III a.C, culminando com a matança de milhares de judeus no ano 38 d.C; a expulsão do Império Romano em 19 d.C.; a destruição do segundo templo (70 d.C.), o que resultou no começo da diáspora; as primeiras cruzadas de 1096; a expulsão da Inglaterra em 1290; da França em 1306 e 1332; a inquisição Espanhola em 1478, com as leis de pureza racial; a expulsão da Espanha em 1492, de Portugal em 1497 e da Rússia entre 1881 e 1884; o caso Dreyfus que dividiu a França em 1894; diversos pogroms em toda a Europa; o Holocausto da Segunda Guerra Mundial e casos de violência contra judeus, sinagogas, escolas judaicas e contra o Estado de Israel no século XXI (vide Quadro 6 - Atos de violência sofrida por judeus ou instituições judaicas, desde o ano 2000 pelo Mundo - Apêndice 1).

Durante os anos da Peste Negra, no século XIV, os judeus foram acusados de envenenar os poços de água e de roubar crianças para usar o sangue delas para fazer a Matzah. Em cada um desses episódios, o povo judeu sofreu consequências, por meio dos elevados impostos, do isolamento social, da proibição de exercer certas profissões, da obrigação de usar determinadas roupas, da conversão forçada ao cristianismo, dos assassinatos, das expulsões das suas casas ou dos seus países e dos estupros em massa, que tinham o objetivo de assimilar o povo com o nascimento de crianças com os pais cristãos e mães judias²⁰. O caso Alfred Dreyfus é outro expressivo exemplo de xenofobia e antissemitismo que aconteceu na França, no ano de 1894, mas que repercutiu em toda a Europa por mais de dez anos. Ele era um oficial judeu de artilharia do exército francês e foi preso e condenado à prisão perpétua pelo motivo de espionagem por um tribunal militar.

¹⁸ A palavra hebraica *goy* ou *gói*, plural *goyim* ou *goim*, é utilizada na comunidade judaica de todo o mundo para descrever os que não são judeus.

¹⁹ “Antissemitismo é o preconceito ou hostilidade contra judeus baseado em ódio contra seu histórico étnico, cultural e/ou religioso. Ou: doutrina ou atitude daqueles que se mostram hostis aos judeus e preconizam medidas de exceção contra eles. Antissemita, adj., inimigo dos judeus (BUENO, 1986).

²⁰ Por este motivo, o judaísmo ortodoxo considera uma pessoa judia se for nascida de um ventre judeu. A descendência é apenas pela mãe.

Dreyfus era o único oficial judeu e, automaticamente, foi considerado o principal suspeito de ter escrito uma carta com alguns segredos que interessariam a outros países. Por meio de um processo fraudulento conduzido a portas fechadas, ele foi condenado à prisão perpétua. Dois anos depois, foi publicada na imprensa francesa a verdade sobre o caso, com provas do verdadeiro oficial traidor. Dreyfus foi levado a um segundo julgamento em 1898, mas a sentença permaneceu a mesma. Naquela ocasião, os franceses se dividiram entre os *dreyfusards* (os apoiantes) e os *anti-dreyfusards* (os contrários) e houve muita comoção entre os europeus. Em 1899, ele foi anistiado e deixou a prisão, mas continuou a ser considerado culpado. Apenas em 1906, foi oficialmente inocentado das acusações. Dreyfuss faleceu em 1935 sem nenhuma recompensa financeira ou moral advinda do Estado francês. Para outras informações ver Wistrich (2002).

De acordo com Stern (2004), o antissemitismo assume três formas distintas. A mais antiga é a baseada na religião que, desde os tempos bíblicos, com o nascimento do cristianismo, enxerga essa forma de discriminação como um sinal de predestinação, já que, para os cristãos, os judeus renegaram Jesus e, por isso, não merecem as bênçãos divinas:

Some concluded that God had permitted the Jews to live as a sign of what should happen if people rejected and denied Jesus. Jews were forced to the fringes of society, and church edicts segregated them into ghettos. Jews were blamed for the death of Jesus, and canards such as “Christ-killers” were leveled against them. (STERN, 2004, p. 2)

A segunda forma de antissemitismo foi construída tomando por fundamento a evolução das raças com base no Darwinismo. Enquanto na forma religiosa os judeus tinham a opção de se converter para o cristianismo, e assim serem bem aceitos, no segundo caso, não havia o que fazer, pois bastava ter a descendência judaica, ainda que não se considerasse judeu. Foi o que aconteceu por ocasião da Segunda Guerra Mundial, porquanto as listas para abarcar todos os judeus da Europa incluíam até a sexta geração do lado paterno ou materno da família. Apesar dessa diferença no funcionamento, esse tipo de antissemitismo é igual ao primeiro, já que também “*demonizing Jews, identifying them as ‘the problem’ and suggesting that they exercise secret power*” (STERN, 2004, p. 4) Os praticantes do antissemitismo contemporâneo baseado na raça fazem parte de grupos de neonazistas, de *skinheads*, da identidade cristã radical que acreditam na supremacia branca e de grupo nacionalistas.

O terceiro tipo do antissemitismo tem conotação política e é também chamado de antissionismo. É a forma mais recente e menos estudada, e que surgiu com o renascimento do Estado de Israel, em 1948, como afirma Stern. Não se trata de negar o direito à crítica às

políticas de Israel, mas de mostrar que essa difícil situação de tensão com os palestinos serve apenas de pano de fundo para que velhos paradigmas antissemitas venham à tona, camuflados por uma “posição política”. Este antissemitismo, diferente dos outros dois, não tem nenhum problema com judeu como identidade. A questão é o judeu como coletivo, como pátria judaica, expresso no Estado de Israel, que seria a representação mais óbvia do judeu na contemporaneidade. Esse tipo também carrega os velhos estereótipos, isto é, acredita que são os judeus que dominam a opinião pública e controlam as políticas de vários países. Muitos antissionistas também são anti norte-americanos, pois fazem uma ligação direta entre Israel e os Estados Unidos:

There's no anti-Semitism in disapproving of a party, a program, a policy, or a political leader. But when Israel is expected to live up to standards not applied to any other nation; or when its perceived deficiencies are used to attack its basic legitimacy, that's a problem. In the current context, if one supports the right of the Palestinian people to selfdetermination in a land of their own, but would deny the Jews the same right in their historic homeland, that is anti-Semitism. [...] Political anti-Semitism can be found on both the far right and the far left, with many of the same tropes. But whereas most racial and religious based anti-Semites wouldn't deny their prejudice (or if they did, their denials would be seen as transparent), political anti-Semites generally won't admit their bigotry (STERN, 2004, p. 6-7).

Como qualquer fenômeno histórico, o antissemitismo é parte integrante das dinâmicas socioculturais e políticas específicas a cada sociedade, de tal forma que seus significados acompanham as transformações sociais e conferem novos sentidos às relações dos judeus com outros povos. O que os principais pesquisadores, como Stern (2004), Bauman (1998), Wistrich (2002), Hilberg (1961/2003), Lipstadt (1993), Carneiro (2008/2013) nos mostram é que o antissemitismo, além de persistente, intenso e ambivalente, é adaptável ao espírito da época, e que, muito antes do surgimento do nazismo, o judeu era o “outro” mais odiado, contra o qual a Europa cristã combatia de diversas formas, ocupando o lugar confuso de estrangeiro dentro da própria casa:

Dentre todos os demais casos de antagonismo coletivo, o antissemitismo é único por sua sistematicidade sem precedentes, por sua intensidade ideológica, por sua dimensão supranacional e supraterritorial, pela mistura singular de fontes e tributários locais e ecumênicos (BAUMAN, 1998, p. 19).
Finally, anti-Semitism of every type treats Jews, either individually or collectively, as an “other.” It ascribes pernicious motives to them and frequently recycles and updates old canards painting the Jew as plotting to harm non-Jews, often in order to provide an explanation for world events. The frustration for many Jews, however, is that while all forms of anti-Semitism are dangerous, sometimes our friends only see one type or the other as meaningful. (STERN, 2004, p.8).

Foi Wilhem Mahrr, teórico alemão, que, em 1873, popularizou o termo “antissemitismo” para diferenciar as formas negativas do corpo social maior, laico e nacional das modalidades de ódio aos judeus, próprias das organizações religiosas, que utilizavam o termo *judenhass* – “ódio aos judeus”. Sorj (2007) afirma que a longevidade desse fenômeno social e a sua identificação, por meio de um único termo, “antissemitismo”, têm encorajado explicações de caráter a-histórico que empobrecem as discussões e suas interpretações, dificultando a compreensão dos diferentes significados e formas de expressão em contextos societários específicos:

Quem se preocupa com o fenômeno social, isto é, quem se preocupa com a qualidade da tessitura social e com os modos como os equipamentos técnicos, tanto público-estatais quanto privados e seus mais contemporâneos sucedâneos de interação mista, tentam intervir nas formas de organização e apresentação dessa tessitura social, deve estudar o fenômeno do antissemitismo e o modo como ele se manifestou ao longo da história por mais de vinte séculos (MANDELBAUM, 2012, p. 225).

No ano de 1879, foi criada a Liga de antissemitas, primeira organização alemã que combatia especificamente a suposta ameaça judaica à Alemanha. Seu objetivo era a expulsão dos judeus do país, que foram tratados pelo teórico por meio do critério racial, apesar de ele nunca ter deixado claro quais as características fenotípicas ou genéticas que distinguiriam judeus e alemães. Três anos depois, também na Alemanha, ocorreu o primeiro Congresso Antijudeu, realizado na cidade de Dresden, nos dias 11 e 12 de setembro de 1882. Esse evento produziu um documento fundamental para analisar a história do antissemitismo, intitulado *Manifesto aos Governos e ao Povo das Nações Cristãs Ameaçadas pelo Judaísmo*, o qual expõe parte significativa dos argumentos antissemitas e, já na introdução, menciona uma série de ameaças ao povo cristão, personificadas em povos classificados como “raças estrangeiras”:

In the course of the past centuries, the culture, civilization, prosperity, and future of the European Christian peoples were threatened, in turn, by Arabs, Tartars, and Turks – peoples of a foreign race and religion whose attacks and onslaughts were successfully fought back by the weapons of European Christians at the time. Likewise, in our times, another foreign race threatens the culture, civilization, prosperity, and future of the European Christian peoples – a foreign race that is no less dangerous. Nay, in terms of its means and objectives, it is probably even more dangerous than those aggressive national elements. This foreign race is the Jewish race²¹.

²¹ *Manifest an die Regierungen und Völker der durch das Judentum gefährdeten christlichen Staaten laut Beschlusses des Ersten Internationalen Antijüdischen Kongresses zu Dresden am 11. und 12. September 1882*[*Manifesto to the Governments and Peoples of the Christian Nations Threatened by Judaism*]: *The First Anti-Jewish Congress in Dresden (September 11- 12, 1882)*. Chemnitz, Sachsen: Verlag von Ernst Schmeitzner, 1882, p. 1-14. [Bundesarchiv, ZSg 2/15 (4)]. Disponível em: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=581>. Acesso em: 05 jun. 2015.

O manifesto tem alguns objetivos concretos, a saber: 1) prevenir que judeus do Leste europeu imigrem para a Alemanha; 2) diminuir a influência judaica na política e economia; 3) utilizar o argumento da “nação dentro da nação” - quer dizer que os judeus não faziam parte do recém Estado alemão, mas que constituíam uma nação própria dentro do território do país; 4) dispensar os judeus dos serviços militares, porém com a ressalva de que deveriam colaborar com um imposto especial. Um dos argumentos mais notórios empregados por Adolf Hitler, a tese do judeu como mestre dos mercados financeiros e sua conspiração para dominar o mundo, já estava escrito neste documento.

The Jews have become the undisputed masters of the financial markets. They dominate the stock exchanges, where they determine the price of money and monetary values, commodities, and industrial goods at will. [...] Consequently, they are the creators of fictitious values, the masters of credit and monetary turnover, whose channels they open up, at liberty, to their own fellow tribesmen while closing them off to any non-Jew not to their liking.²²

O historiador Raul Hilberg resumiu a tendência histórica antissemitica da seguinte forma: desde o século IV d.C., o Ocidente aplicou três políticas consecutivas em relação aos judeus que se encontravam na Dispersão: 1) a conversão, 2) a expulsão e 3) a aniquilação. A expulsão surgiu como uma alternativa para a conversão, e a aniquilação como uma possibilidade para a expulsão. É dele a frase:

Os missionários do mundo cristão disseram: vocês não têm direito de viver entre nós como judeus; os governantes seculares posteriores proclamaram: vocês não têm direito de viver entre nós; os alemães nazistas decretaram: vocês não têm direito de viver (HILBERG, 1961 *apud* WISTRICH, 2002, p.13).

Essa análise histórica desconcertante mostra o resultado de um edifício de preconceitos erguido sobre um fundamento, a princípio, cristão. Por muitos séculos, a perspectiva da Igreja era a de que o antissemitismo “deveria” ser cultivado independentemente da real situação dos judeus na sociedade. De fato, como afirma Bauman (1998), os sentimentos negativos contra os judeus estavam presentes em pessoas que nunca sequer haviam visto um judeu ou em países nos quais não existiam judeus há séculos. Ele afirma que, mesmo após o declínio espiritual da Igreja e da sua visão de mundo, as ideias negativas sobre o povo que não tinha aceitado a verdade de Cristo e que o traíra permaneceram no coletivo social; “a idade moderna já herdou ‘o judeu’ firmemente separado dos homens e mulheres que habitavam suas cidades e aldeias”

²² Idem.

(BAUMAN, 1998, p. 59). Essa necessidade de se distinguir dos judeus pode ser, em parte, explicada pelo seguinte argumento:

O antissemitismo não consiste apenas no prazer de odiar; acarreta também prazeres positivos: tratando o judeu como ser inferior e pernicioso, estou também afirmando que pertencço a uma elite. E esta, muito diferentemente das elites modernas que se baseiam no mérito e no trabalho, assemelha-se em tudo a uma aristocracia de sangue. Não preciso fazer nada para merecer minha superioridade, e não há como perdê-la. É dada para sempre – é uma coisa (SARTRE, 1995, p. 20).

Bernardo Sorj (2007) afirma que a inclusão do antissemitismo como uma constante universal foi incentivada pelas religiões monoteístas mediante diretrizes teológicas, que formaram um sistema de crenças que se representa como eterno. Raul Hilberg (1961/2003) traça paralelos entre as decisões antisemitas tomadas pelo imperador romano Constantino e por diversos Papas com as decisões levadas a cabo durante o Terceiro Reich. Para o autor, Hitler não teria inovado, mas sim, dado um passo adiante em um processo que durou séculos.

1.2.1 O novo antissemitismo

O antissemitismo contemporâneo começou a se desenvolver pouco depois da fundação do Estado de Israel, em 1948. Foster e Epstein (1974) afirmam que esse novo fenômeno social proveio de fontes "surpreendentemente respeitáveis", e que, enquanto o Holocausto estava fresco na memória do mundo, o antissemitismo permaneceu silencioso, mas, à medida que essa lembrança foi se esvanecendo, novos focos de antissemitismo começaram a surgir. Não se constituíram exclusivamente pelos partidos de direita, como no caso da Segunda Guerra. Ao contrário, a partir do século XXI, foi a extrema esquerda que mais se pronunciou nesse sentido, já que o novo antissemitismo integrava um discurso antiamericano e anticapitalista.

A sinologia (em russo *сионология*, *sionologhiya*), por exemplo, foi uma doutrina antissionista promulgada na União Soviética logo após a Segunda Guerra Mundial e intensificada após a Guerra dos seis dias em 1967. Oficialmente patrocinada pelo departamento de Propaganda do Partido Comunista da União Soviética e pela KGB, a doutrina alegava que o sionismo era uma forma de racismo, e que os sionistas eram semelhantes aos nazistas. Os sionologistas, porém, afirmavam que não eram racistas ou antisemitas. A Sionologia foi apresentada como uma ciência sociopolítica, mas não há

evidências de que ela seja compatível com o método científico. Na linha das políticas oficiais soviéticas anti-Israel e antiocidentais, os soviéticos reciclaram frequentemente as difamações antissemitas no contexto Marxista.

No livro *Cuidado! Sionismo*, um dos principais sionologistas, Yuri Ivanov definiu o sionismo como a “ideologia de organizações informalmente conectadas e prática política da burguesia judaica, fundida com esferas monopolistas nos EUA. O sionismo põe em andamento o chauvinismo militante e o anticomunismo” (IVANOV, 1969 *apud* GRINBAUM, 2006). Grinbaum (2006) afirma que, a partir desse livro, as obras sionológicas passaram a ser leitura obrigatória na formação política, educacional e militar da União Soviética e dos países de sua influência, formando gerações de militantes da extrema esquerda. Os livros foram disseminados, sobretudo, por alunos e ex-alunos da Universidade do Povo Patrice Lumumba, que reproduziam o conceito de sionismo expresso na terceira edição da *Grande Enciclopédia Soviética*, publicada entre os anos de 1969-1978:

O Sionismo é um postulado reacionário, chauvinista, racista e anticomunista. A Organização Sionista Internacional é detentora de grandes fundos financeiros monopolistas que influenciam a opinião pública ocidental capitalista e serve como frente avançada do colonialismo (GRINBAUM, 2006)²³.

A negação do Holocausto era tema recorrente dessa doutrina, assim como a alegação de laços secretos entre os nazistas e a liderança Sionista. A tese de doutoramento em história defendida na Faculdade Oriental de Moscou, em 1982, por Mahmoud Abbas²⁴, por exemplo, utilizou a teoria sionológica, cujo título era *A Ligação Secreta entre os Nazis e os Líderes do Movimento Sionista*.

Cumprе acrescentar que, desde o início deste século, estamos assistindo a uma onda de manifestações antijudaicas, mormente na Europa, impulsionado pelo conflito entre Israel e os palestinos. Este tema está na pauta do debate público em vários países e vem mobilizando institutos de pesquisa, Organizações Não Governamentais (ONGs), governos, militantes políticos e a mídia, que ora minimizam o fenômeno, ao atribuir um caráter pontual sem grandes consequências, ora super dimensionam, ao reforçar o estereótipo de “bode expiatório do judeu” e o sentimento de eterno antissemitismo do mundo. Essas duas visões polarizadas vêm tão sobrecarregadas de sentimentos e

²³ Disponível em: <<http://deolhonamidia.org.br/index.php?r=news/default/show&news=835>>. Acesso em: 12 out. 2014.

²⁴ Cofundador da Fatah e um dos líderes da Organização de Libertação da Palestina. Foi primeiro-ministro da Autoridade Nacional Palestiniiana, entre março e outubro de 2003.

perspectiva política que se torna difícil uma discussão que consiga abranger a compreensão do fenômeno.

A agência judaica em Israel estima que mais de 10.000 judeus residentes na França tenham migrado em 2015 para terras israelenses, motivados pelos atos antissemitas que vêm ocorrendo no país. Em 2013, foram 3.000 pessoas, e, em 2014, 7.000 que se mudaram da França para Israel. O *Service de protection de la communauté juive* (SPCJ)²⁵ divulgou um relatório de domínio público na internet com 65 páginas, nas quais estão detalhados todos os atos antissemitas que aconteceram na França, no ano de 2014. Além disso, no relatório constam os gráficos de crescimento dos referidos atos por cidade, além de estar especificado o que pode ser considerado ato antissemita, apresentando análises comparativas do ano de 1998 ao de 2014 e detalhes de todas as metodologias utilizadas para a pesquisa. Dentre as conclusões mais significativas, podemos mencionar:

1. O número de atos antissemitas cometidos em solo francês dobrou: foram 851 contra os 423 de 2013;
2. Os atos antissemitas violentos aumentaram em 130%: 241 contra 105.
3. De todos os atos racistas cometidos na França, 51% tiveram como alvo os judeus, ou seja: menos de 1% dos cidadãos da França foi alvo de mais da metade dos atos racistas cometidos no país;
4. O aumento de 30% da quantidade de atos racistas cometidos na França se deveu exclusivamente ao aumento da quantidade de atos antissemitas, até porque os demais atos racistas tiveram uma diminuição de 5% em sua quantidade, em relação a 2013;
5. Algumas das cidades mais afetadas por atos antissemitas são Paris, Marselha, Lyon, Toulouse, Sarcelles, Estrasburgo, Nice, Villeurbanne e Créteil.

Na Inglaterra, o cenário também não é diferente. Uma pesquisa divulgada em 2014 pelo instituto YouGov,²⁶ mostrou que metade dos britânicos tem alguma opinião antissemita. Ela foi encomendada pela *Campaign Against Anti-Semitism* (CAA), uma rede de ativistas no Reino Unido, que relatou que a Grã-Bretanha estava em um "ponto

²⁵ O Serviço de Proteção da comunidade judaica é uma organização criada em 1980 e patrocinada pelo *Le Conseil représentatif des institutions juives de France* (CRIF). Tem a missão de identificar os atos antissemitas particulares na França. Relatório disponível em: <<http://www.antisemitisme.fr/dl/2014-EN.pdf>>. Acesso em: 8 jun 2015.

²⁶ Fundada em maio de 2000, a YouGov é uma empresa internacional com especialidade em pesquisa de mercado. Sua sede é no Reino Unido, mas também opera na América do Norte, Europa e Oriente Médio.

de inflexão". Esse grupo realizou o próprio estudo com os judeus britânicos e constatou que 54% deles temiam não ter futuro no Reino Unido, e que um quarto tinha considerado deixar o país nos últimos dois anos.

Os dados mais expressivos da pesquisa do YouGov, realizada com 3.411 adultos britânicos e publicada em 14 de janeiro de 2015, pelo jornal *The Guardian*²⁷, mostram que: um em cada oito entrevistados acredita que o povo judeu usa o Holocausto como um meio de ganhar a simpatia do mundo; um em cada seis entrevistados sente que os judeus pensavam que eram melhores do que outras pessoas e tinham muito poder na mídia; uma em cada 10 pessoas afirma que os judeus não eram tão honestos no negócio como outras pessoas; um em cada quatro dos entrevistados acredita que os judeus britânicos “perseguem” o dinheiro mais do que outros cidadãos britânicos; um em cada cinco julga que a lealdade dos judeus com Israel os fez menos leais ao Reino Unido; uma em cada 10 pessoas afirmou que se sentiria infeliz se um parente se casasse com um judeu. Estima-se que por volta de 269 mil judeus viviam na Grã-Bretanha em 2014, ou seja, 0,4% da população do país.

De acordo com a Agência Judaica, nesse ano houve um aumento de 20% da emigração de judeus britânicos para Israel em relação ao ano anterior. Na reportagem, também se mostra que, em 2014, o número de ataques contra judeus no Reino Unido foi o maior dos últimos 30 anos, e, só em julho, quando Israel invadiu Gaza, 130 casos foram registrados.

Segundo Bila Sorj (2007), uma pesquisa publicada em 2005 pela *Anti-Defamation League* (ADL)²⁸, realizada na Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Itália, Alemanha, Holanda, Espanha, Suíça, Grã-Bretanha, Hungria e Polônia, destaca que alguns estereótipos sobre o povo judeu ainda permanecem: 43% dos entrevistados concordaram que “os judeus são mais leais a Israel do que a este país”, 30% consideram que “os judeus têm muito poder no mundo dos negócios”, 32%, que “os judeus têm muito poder no mercado financeiro internacional”, e 42% consideram que “os judeus ainda falam muito sobre o que lhes aconteceu no Holocausto”. Pesquisas semelhantes, incluindo os mesmos 10 países supracitados, foram realizadas em 2009 e em 2012 pela ADL. No dia 20 de março de 2012,

²⁷ Disponível em: <<http://www.theguardian.com/world/2015/jan/14/uk-jewish-antisemitism-rise-yougov-poll>>. Acesso em: 8 Jun 2015.

²⁸ Fundada em 1913 pela *The Independent Order of B'nai B'rith*, é uma organização judaica não governamental internacional com sede em Nova York nos Estados Unidos. Descreve-se como uma agência que cuida dos direitos civis. Sua missão é "to stop, by appeals to reason and conscience and, if necessary, by appeals to law, the defamation of the Jewish people. Its ultimate purpose is to secure justice and fair treatment to all citizens alike and to put an end forever to unjust and unfair discrimination against and ridicule of any sect or body of citizens." Disponível em: <http://archive.adl.org/about_more.html>. Acesso em: 17 jun 2015.

foi publicada pela organização²⁹ uma análise comparativa desses anos por cada país, e a conclusão foi que atitudes antissemitas continuavam em “níveis preocupantemente elevados”. Foram entrevistados 5.000 adultos – 500 em cada país – e quase um terço dessas pessoas demonstraram crenças enraizadas contra a comunidade judaica local; 39% dos europeus responderam que a violência antissemita era o resultado de sentimentos antijudaicos.

Alguns dos resultados da pesquisa em 2012³⁰ dividida por países:

- 1) Responderam “provavelmente verdadeiro” para a afirmação “os judeus ainda falam muito sobre os acontecimentos do Holocausto”: 45% dos austríacos, 35% dos franceses, 43% dos alemães, 63% dos húngaros, 48% dos italianos, 31% dos holandeses, 25% dos noruegueses, 47% dos espanhóis e 24% dos ingleses;
- 2) Responderam “provavelmente verdadeiro” para a afirmação “os judeus são mais leais a Israel do que ao seu próprio país”: 47% dos austríacos, 45% dos franceses, 52% dos alemães, 61% dos italianos, 47% dos holandeses, 58% dos noruegueses, 61% dos poloneses, 72% dos espanhóis e 48% dos ingleses.

O número de atos antissemitas violentos aumentou acentuadamente em 2014, e ainda mais em 2015, de acordo com um levantamento anual do Centro Kantor de Pesquisas sobre o Judaísmo Contemporâneo na Europa³¹, da Universidade de Tel Aviv. O relatório divulgado pela instituição aponta que, no ano de 2014, foram registrados 766 casos do tipo em todo o mundo, o que representa um salto de 38% em relação a 2013³². Os dados incluem atos de vandalismo, crimes de assassinatos e ameaças a indivíduos ou instituições judaicas. Segundo o centro de pesquisas, na Europa Ocidental, o antissemitismo é um “fenômeno quase diário em todas as esferas da vida”. Um dos motivos indicados pelo relatório para o aumento é a guerra na Faixa de Gaza em 2014. Além disso, caricaturas antissemitas publicadas na imprensa e nas redes sociais contribuíram para aumentar a hostilidade. No dia 7 de março de 2015, a revista digital da Carta Capital publicou uma reportagem, intitulada *Uma nova onda antissemita abala a Europa*; a seguir, um trecho da matéria:

²⁹ Disponível em: <http://www.adl.org/press-center/press-releases/anti-semitism-international/adl-survey-in-ten-european-countries-find-anti-semitism.html?referrer=http://archive.adl.org/main_anti_semitism_international/#.VaU0c19Viko>. Acesso em: 17 jun 2015.

³⁰ As entrevistas foram realizadas no idioma de cada país. A margem de erro varia de 4,3 a 4,8 para mais ou para menos.

³¹ Disponível em: <<http://kantorcenter.tau.ac.il/>>. Acesso em: 10 Jul 2015.

³² Até o encerramento desta dissertação os dados de 2015 ainda não estavam disponíveis, mas estima-se que foram superiores aos de 2014.

Independentemente das motivações de quem age contra os judeus, carregadas de raiva antissemita, reverberam em bolsões Europa afora. Em meados do ano passado, um imã na Alemanha pediu para Alá ‘destruir os sionistas judeus’. Na Itália, outro imã falou sobre a exterminação dos judeus, antes de ser deportado. Na Espanha, o dramaturgo Antonio Gala, de 83 anos, disse ao diário conservador *El Mundo*: ‘Não me parece estranho que eles (*judeus*) tenham sido sempre expulsos’. Em entrevista ao semanário *Le Point* (“Ser judeu na França” é a chamada de capa), o pensador Shmuel Trigano pondera: ‘O questionamento pelo Parlamento da UE a respeito da liberdade de circuncisão e do abatimento *kosher* revelou a ansiedade de uma Europa intolerante, na qual os judeus correm o risco de se tornar uma minoria transnacional, definida pela sua religião [...]’³³

No Brasil, nos últimos anos, também aconteceram vários atos antissemitas, alguns deles ilustrados nos *sites* e em outros meios de divulgação da Confederação Israelita do Brasil (CONIB) e da Federação Israelita do Estado de São Paulo (FISESO). Mas não foram encontradas pesquisas estatísticas oficiais nesse sentido. Nas redes sociais e nos movimentos judaicos organizados, existe uma pauta apenas para atos antissemitas que aconteceram no Brasil.

Zygmunt Bauman (1998) distingue o antissemitismo dos demais casos de hostilidade intergrupala, uma vez que as relações sociais não são entre dois grupos territorialmente estabelecidos; em vez disso, são relações entre uma maioria e uma minoria, no caso, uma população “hospedeira” e um grupo menor que, apesar de viver no seu meio, mantém sua identidade separada. Em relação aos países europeus, Bernardo Sorj (2007) diferencia o novo antissemitismo do que aconteceu antes da Segunda Guerra Mundial, pois o atual se encontra imbricado na sociedade e não no Estado, já que em quase todos os países daquele continente há uma rejeição explícita, inclusive, formalizam-se leis que visam a combater o fenômeno.

Atualmente, estão sendo lançados no mercado vários livros que despertam a atenção para o novo antissemitismo, que gira em torno do ódio que o mundo sente em relação ao Estado de Israel³⁴. O antissionismo vem se fortalecendo, especialmente depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001.

³³ Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/838/uma-nova-onda-antissemita-7463.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

³⁴ Em agosto de 2003, Alan Dershowitz, professor de Direito da Universidade de Harvard, publicou seu livro *"The Case for Israel"* (Em Defesa de Israel), juntamente com o livro de Phyllis Chesler, *The New Anti-Semitism: The Current Crisis and What We Must Do About It* (O Novo Antissemitismo: A Crise Atual e o Que Precisamos Fazer a Respeito Desse Assunto). Os dois autores reconhecem que muitas pessoas escondem seu antissemitismo sob o disfarce de uma posição anti-Israel ou antissionista.

Hoje, é comum ouvir pessoas afirmarem que o motivo dos ataques de terroristas contra os Estados Unidos é o apoio que esse país tem dado a Israel. De acordo com o rabino Jonathan Sacks - escritor, palestrante e por muitos anos o rabino Chefe da Grã-Bretanha - o antissemitismo é a ideologia mais bem sucedida dos tempos modernos:

Seu sucesso deve-se ao fato de que, como um vírus, passa por mutações. Às vezes está dirigido contra os judeus como indivíduos. Atualmente é dirigido contra os judeus como um povo soberano. O fator comum é que aos judeus, exclusivamente, é negado o direito de existir, seja qual forma sua existência coletiva tome atualmente. Há uma linha direta que vai de 'Vocês, como judeus, não têm direito de viver entre nós' até 'Vocês não têm o direito de viver.'³⁵

³⁵ Disponível em: <http://www.pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/664724/jewish/O-dio-que-No-Vai-Morrer.htm>. Acesso em: 8 jul. 2015.

CAPÍTULO II – A SHOAH

Era uma negação de Deus. Era uma negação do Homem. Era a maquete da destruição do mundo.
(RABINO HUGO GRYN - sobrevivente de Auschwitz)

A história do antissemitismo no mundo foi imprescindível para que a Shoah acontecesse no século XX na Europa, já que foi fruto de uma longa história de preconceitos de raízes teológicas e, a partir do século XIX, de teorias racistas pseudocientíficas. Neste capítulo, o objetivo é oferecer uma contextualização histórica do evento para podermos pensar criticamente o passado, até porque este serve de ferramenta para repensar o presente. A moldura da história é fundamental para os registros de memória, dentro de um quadro político, econômico, cultural e social. A discussão sobre memória e história está relacionada com nossa postura e nossas opções, de como lembrar, de como falar e de que forma a memória pode servir para um conhecimento que aperfeiçoe nossas ferramentas, inclusive educacionais, para reforçar a democracia e o respeito aos direitos humanos. O item 2.1 diz respeito às possibilidades de termos usados para o genocídio dos judeus na Segunda Guerra. O item 2.2 é dedicado ao negacionismo da Shoah e o subitem 2.2.1 é sobre o aparecimento deste fenômeno no Brasil.

2.1 A escolha do termo Shoah

Como nomear “a destruição dos judeus na Europa” na Segunda Guerra Mundial? Este é o título do livro publicado pelo historiador Raul Hilberg, em 1961 - *The Destruction of the European Jews* – o primeiro livro a alcançar o público em geral, tanto do Ocidente quanto do Oriente. São várias as denominações do que Saul Friedländer (1992)³⁶ chamou de “evento-limite”: Holocausto, Genocídio, *Churban*, *Shoah*, Aniquilação, Solução Final para a Questão Judaica, ou simplesmente, Solução Final e até mesmo Auschwitz.

No livro *Probing the Limits of Representation*, editado por Friedländer e escrito por 20 estudiosos, discute-se justamente a impossibilidade de um termo descrever toda a abrangência de um evento como aquele, pontuando os limites epistemológicos, estéticos e, inclusive, artísticos dessa representação. Dominick La Capra (1992), por exemplo, utiliza o termo Holocausto em seus ensaios, mas reconhece que não existe uma escolha puramente objetiva.

³⁶ É um premiado historiador israelense e atualmente professor de História da Universidade da Califórnia, autor de várias publicações sobre antissemitismo e o Holocausto.

E afirma que o melhor seria não se fixar em nenhum desses termos e, quando possível, indicar a sua inadequação conceitual, visto que todos são parciais, impregnados de concepções ideológicas, históricas, políticas, teológicas e filosóficas. Trata-se aqui de assinalar o cuidado com os termos que utilizaremos neste trabalho, sem jamais ignorar a advertência de que “o grande perigo da memória de Auschwitz é que esqueçamos o horror por trás das palavras”³⁷ (FRIEDLÄNDER 1992, p. 1). Durante a guerra, os judeus usavam o “termo” desastre ou “recente catástrofe judaica”.

A palavra "Holocausto", originalmente derivada do grego "*όλόκαυστον*", significa "oferta de sacrifício completamente (*όλος*) queimada (*καυστον*)" ou "algo queimado oferecido a um deus". Em ritos pagãos gregos e romanos, deuses da terra e do submundo recebiam animais queimados, que eram oferecidos à noite. A palavra "Holocausto" foi adotada mais tarde na tradução grega da Torá para se referir ao Olah, que consistem em ofertas de sacrifícios pelo fogo que os judeus eram obrigados a fazer nos tempos do *Beit Hamicdash* (Templo de Jerusalém).

Na sua forma latina, *holocaustum*, o termo foi usado pela primeira vez pelos cronistas Roger de Howden e Richard de Devizes, com referência específica a um massacre de judeus na Inglaterra dos anos de 1190. Durante séculos, a palavra "Holocausto" foi usada para designar grandes massacres e, desde os anos de 1960, o termo passou a ser usado por estudiosos e escritores para se referirem especificamente ao genocídio nazista contra o povo judeu. Elie Wiesel, sobrevivente de Auschwitz e ganhador do prêmio Nobel da Paz em 1986, foi um dos primeiros a usar a palavra “Holocausto”; mais tarde abandonou o termo e passou a utilizar “Acontecimento” (*Événement*) ou Reino da Morte (COHEN, 1987 *apud*, DANZIGER, 2007, p.2). Uma minissérie de sucesso dos Estados Unidos *Holocaust: the story of the Family Weiss*, que teve 120 milhões de espectadores no país, ajudou a popularizar o termo, depois de 1978. Existe uma discussão entre estudiosos sobre se a palavra "Holocausto" deveria incluir outros povos assassinados, mas as definições mais populares atualmente são bem parecidas e, na maioria, se referem apenas às vítimas judaicas:

The Holocaust was the systematic, bureaucratic, state-sponsored persecution and murder of approximately six million Jews by the Nazi regime and its collaborators. “Holocaust” is a word of Greek origin meaning “sacrifice by fire”. The Nazis, who came to power in Germany in January 1933, believed that Germans were “racially superior” and that the Jews, deemed “inferior”, were an alien threat to the so-called German racial community (UNESCO, 2013, p. 3).

³⁷ Na entrada de vários campos de concentração, inclusive Auschwitz-Birkenau, estava (e ainda está, já que a UNESCO declarou o portão principal, assim como as ruínas de Auschwitz como Patrimônio da humanidade) escrito “*Arbeit macht frei*” – “o trabalho liberta”, traduzindo do alemão.

*The Holocaust was the murder of approximately six million Jews by the Nazis and their collaborators. Between the German invasion of the Soviet Union in the summer of 1941 and the end of the war in Europe in May 1945, Nazi Germany and its accomplices strove to murder every Jew under their domination. (YAD VASHEM).*³⁸

A crítica ao termo é porque ele pode transmitir uma ideia de passividade à morte pela justificativa da submissão à vontade divina. Giorgio Agambem (2000, *apud* LEWGOY, 2010) resgata sua herança semântica que detém desde a origem um aspecto antijudaico. A história semântica do termo Holocausto é principalmente cristã, pois os homens da igreja o utilizaram para traduzir, sem maiores rigores, a doutrina complexa do sacrifício na Bíblia. Por este mesmo motivo, alguns segmentos da comunidade judaica internacional rejeitam o termo.

O termo “genocídio” foi criado pelo jurista judeu polonês Raphael Lemkin, em 1944, juntando a palavra grega *génos* - família, tribo ou raça - e a palavra latina *caedere*, que significa matar, como um conceito específico para designar crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de grupos nacionais, étnicos, raciais e/ou religiosos. Tanto a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, de 1948 quanto o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (TPI), de 1998, contêm uma definição idêntica:

Artigo II - Na presente Convenção, entende-se por "genocídio" qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tal como:

- A) Assassinato de membros do grupo.
- B) Dano grave à integridade física ou mental de membros do grupo.
- C) Submissão intencional do grupo a condições de existência que lhe ocasionem a destruição física total ou parcial.
- D) Medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo.
- E) Transferência forçada de menores do grupo para outro grupo³⁹.

A UNESCO (2013) ressalta que, apesar de o Holocausto ser classificado como um genocídio pelas características descritas acima, ele contém elementos únicos que devem ser analisados de acordo com as recomendações da Organização. Por exemplo, enquanto outros genocídios têm motivações econômicas, políticas ou militares, a princípio, o assassinato dos judeus não tinha esses incentivos; enquanto outros genocídios aconteceram apenas nos territórios dominados, o nazismo pretendia exterminar os judeus de toda a Europa, não apenas dos territórios ocupados. Outra característica sem precedentes foi o fato de os teóricos

³⁸ Disponível em: <<http://www.yadvashem.org/yv/en/holocaust/index.asp>>. Acesso em: 20 mar 2015.

³⁹ Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/genocidio.htm>>. Acesso em: 7 mar 2015.

nazistas se apoiarem em uma teoria científica de raça que hierarquiza e legitima as raças superiores a acabarem com as raças “parasitas”. “Race is the decisive and moulding force in the life of nations. Language, culture, customs, piety, traditions, lifestyle, but also laws, governmental forms and economies, the whole variety of life is racially determined” (DER REICHSFÜHRER SS/SS HAUPTAMT, RASSENPOLITIK, 1943, *apud* UNESCO, 2013).

Durante o processo de Nuremberg contra os criminosos nazis, a única expressão utilizada foi “genocídio dos judeus”. Este termo não é totalmente aceito pelas peculiaridades expostas acima, porque, nos campos de extermínio, foram assassinados não apenas judeus, mas também ciganos, poloneses, comunistas, homossexuais, pessoas com disfunções físicas ou mentais e inimigos políticos.

Logo depois da guerra, era comum entre judeus a pergunta: “onde você estava durante o *Churban*?” (COHEN, 1987 *apud* DANZIGER, 2007, p.3). A palavra significa, em hebraico, destruição e não é isenta de conotações religiosas, pois situa o massacre atual num plano divino de expiações. Falava-se em terceiro *Churban* – pois o Templo de Jerusalém já tinha sido destruído duas vezes, e o projeto nazista de extermínio seria a terceira destruição do povo de Israel. Embora utilizado com frequência, este termo foi sendo rechaçado pelos líderes sionistas, em razão da ideia de continuidade que ele implicava. Rapidamente foi substituída por outra palavra bíblica hebraica: Shoah – que significa, literalmente, devastação, catástrofe ou calamidade.

O termo começou a ser utilizado pelos judeus na Palestina e na Europa ainda nos anos de guerra, quando surgiram os primeiros relatos dos massacres da Europa. Um dos primeiros relatos dessa utilização remonta à organização, em 1940, de uma coletânea intitulada *Sho'at Yehudei Polin* (O Holocausto dos judeus da Polônia), realizado por judeus europeus que fugiram de seu continente com o objetivo de denunciar o que estava ocorrendo nesse local. No hebraico moderno, o termo perdeu seu conteúdo bíblico e teológico e adquiriu o sentido de “dúvida metafísica”, “reconsideração sobre a validade das faculdades racionais do homem” e “indulgência pessoal no desespero”. Atualmente, o termo Holocausto é mais usado na América Latina e nos Estados Unidos, e o termo Shoah, mais utilizado na Europa e em Israel:

Menos específico e, portanto, mais flexível que *Churban*, em *Shoah*, não obstante, está contida a representação deuteronomica da devastação e sentença divinas. Mas o lastro religioso foi progressivamente esvaziado por historiadores, escritores e teólogos que, em Israel, recusaram o endereçamento do conceito a suas raízes religiosas e sua interpretação em sentido metafísico, alterando assim suas pesadas conotações de expiação e castigo. O modo como o próprio termo é utilizado atualmente contém novos significados e, à luz de seu passado bíblico, informa experiências atuais (DANZIGER, 2007, p. 3).

Assim como Jean-Luc Nancy (1996), usamos, preferencialmente, a palavra hebraica Shoah (ainda que, por vezes, utilizemos outros termos, especialmente “Holocausto”). Shoah é:

Um sopro que não fala realmente, um sopro de depois da palavra e antes de uma outra palavra. O intervalo entre uma expiração e uma inspiração [...]. Esse intervalo não se refere à memória, nem ao esquecimento. Ele não habita a dimensão da história. Ele está na dimensão do presente: ele define nosso presente, ele o apresenta inteiro como em suspenso, uma longa síncope de sentido (NANCY, 1996 *apud*, DANZIGER, 2007, p.9).

2.2 A negação da Shoah

No livro *A invenção das ciências modernas*, Isabelle Stengers (2002) discorre sobre a noção de acontecimento que, apesar de criador da diferença, não é necessariamente portador de significação. A significação que vai assumir faz parte das consequências de um acontecimento X e não de seus atributos, pois este não se identifica com os significados que os seus intérpretes elaborarão a seu respeito. O acontecimento por si só não tem representante privilegiado, não determina *a priori* aqueles para quem poderá fazer diferença, muito menos seu alcance. As múltiplas interpretações são possíveis por todos que inventam um modo de se servir do acontecimento para construir sua própria posição; com isso, dão sequência ao fato:

Na medida em que o acontecimento não tem em si mesmo o poder de ditar a maneira como deverá ser narrado, nem as consequências que lhe poderão atribuir, não tem também o poder de selecionar seus narradores. Figuram entre estes tanto aqueles que tentarão aumentar ao máximo o alcance e os direitos que o acontecimento autoriza, quanto os que procurarão minimizá-los. Quem empreender esse trabalho terá por única restrição identificar em que ele é herdeiro do que aconteceu, em que o acontecimento o situa, queira ele ou não [...], ou seja, de se reconhecer como construtor da história que se segue ao acontecimento, um dentre outros construtores de significado (STENGERS, 2002, p. 87).

A Shoah é um tipo de acontecimento que foi estudado por diferentes cientistas – que se reconhecem como praticantes de uma ciência normal “suscitados pelo acontecimento” - e por filósofos – que exigem que a história do acontecimento seja capaz de estabelecer sua legitimidade. Foi interpretado e narrado de diversas maneiras por romancistas, diretores de filmes, roteiristas, historiadores, jornalistas e compreendido por tantas outras maneiras pelo grande público. É um acontecimento bem documentado, pois há uma série de evidências comprovando que ele aconteceu:

1. *Documentos escritos* — centenas de milhares de cartas, memorandos, diagramas, ordens, contas, discursos, artigos, memórias e confissões;
2. *Testemunho ocular* — declarações de sobreviventes, de *Sonderkommandos* (que ajudavam a carregar os corpos das câmaras de gás aos crematórios em troca da promessa de sobrevivência), de guardas da SS, de comandantes, de moradores locais, e até mesmo de nazistas do alto comando que falavam abertamente sobre o assassinio em massa de judeus;
3. *Fotografias* — incluindo fotografias militares oficiais, da imprensa, de civis, fotos tiradas secretamente por sobreviventes e imagens não oficiais registradas pelo exército alemão. Além de registros aéreos das tropas aliadas.
4. *Os próprios campos* — campos de concentração, de trabalho e extermínio ainda existem em diferentes níveis de preservação; alguns ainda preservam pertences pessoais como sapatos, óculos, roupas e mesmo cabelos das vítimas;
5. *Evidência conclusiva* — demografia populacional, reconstituída a partir da época anterior à Segunda Guerra; se seis milhões de judeus não foram mortos, o que aconteceu com eles?

Ainda assim, cresce no mundo um movimento que tenta negar partes dos acontecimentos ou mesmo a sua existência. De acordo com Koenrrad Elst (2002), o termo “negacionismo”, introduzido por Henry Rousso, historiador francês especializado na Segunda Guerra Mundial, é um neologismo que começou a se estabelecer a partir de 1987, na França, para se referir especificamente ao questionamento sobre o genocídio dos judeus. Não se trata de reinterpretação de fatos, mas de negação de fatos conhecidos reescrevendo a história de maneira que o Holocausto seja omitido ou fortemente modificado. Há um desenvolvimento histórico nesse fenômeno, cujas raízes podem ser encontradas ainda na obra de uma minoria de historiadores da Europa, principalmente da França. Estes historiadores absolveram a Alemanha de responsabilidades pela Primeira Guerra Mundial e que influenciaram diretamente os ditos “revisionistas” da Segunda Guerra.

A discussão acerca da validação do conhecimento histórico entra em pauta com o movimento de negação do Holocausto, na medida em que há a negação parcial ou total desses. Os historiadores costumam defender que o “fazer História” é mais do que lembrar, enumerando e descrevendo fatos passados, pois é também uma interpretação do acontecido. Isabelle Stengers (2002) afirma que um cientista interessado é aquele que se pergunta se um enunciado pode intervir em seu campo problemático, que diferenças produzirá, de que novas

significações ele poderá se revestir. Assim, o movimento de revisitar o passado e o que foi dito dos acontecimentos é uma prática comum na área da história, no entanto, não é esta a prática que o movimento do negacionismo faz.

Em geral, os negacionistas fazem parte de grupos da extrema direita ou da extrema esquerda – por mais paradoxal que isso possa ser - que buscam comprovar por meio de “estudos” que o Holocausto não passaria de uma farsa financiada pelo judaísmo internacional. As afirmativas mais comuns de negação são:

- 1) O assassinato de aproximadamente seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial nunca ocorreu;
- 2) Os nazistas não tinham nenhuma política oficial nem sequer a intenção de exterminar judeus;
- 3) As câmaras de gás no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau nunca existiram.

Já as afirmativas mais comuns que não negam, mas distorcem os fatos são:

- 1) A cifra de seis milhões de judeus mortos é um grande exagero;
- 2) As mortes nos campos de concentração foram o resultado de doenças ou de inanição, mas não de uma política de extermínio;
- 3) O diário de Anne Frank é uma falsificação;
- 4) Os testemunhos de sobreviventes não podem ser confiáveis, pois estão repletos de erros, inconsistências e traumas psicológicos.

Ainda durante a Guerra, a tentativa de ocultamento das evidências foi iniciada por Himmler⁴⁰ que instruiu seus comandantes a destruírem registros, crematórios e outros sinais da matança em massa de seres humanos. Em abril de 1945, assinou uma ordem oficial (a carta original está guardada em museu) na qual se estabelecia que os campos não poderiam ser

⁴⁰ Heinrich Himmler foi um dos principais líderes do Partido Nazi e um dos homens mais poderosos da Alemanha nazista. Hitler o nomeou Comandante do Exército de Reserva e General Plenipotenciário para toda a administração do Reich. Na primavera de 1945, Himmler perdeu a fé na vitória alemã e chegou à conclusão de que deveria buscar a paz com o Reino Unido e com os Estados Unidos. Então, ele contatou o Conde Folke Bernadotte da Suécia em Lübeck e iniciou negociações para a rendição no Leste. Quando Hitler descobriu, Himmler foi declarado um traidor e destituído de todos seus cargos. Na época, ele era o Reich Leader-SS, Chefe da Polícia Alemã, Comissário chefe da nacionalidade alemã, Ministro-chefe do Interior, Comandante supremo do Volkssturm e Comandante Supremo do Exército Interno. Tentando não ser capturado, ele se disfarçou de membro da Gendarmerie, mas logo foi reconhecido pelo exército britânico e preso. Foi marcada uma data para seu julgamento, juntamente com outros grandes criminosos de guerra, mas antes ele cometeu suicídio em Lüneburg.

entregues com prisioneiros vivos, já que eles iam testemunhar sobre suas experiências. O historiador Kenneth Stern (2004)⁴¹ sugere que, com o fim da guerra, muitos líderes da SS usaram suas habilidades de propaganda em uma tentativa de reescrever a história na Alemanha ou nos países em que se exilaram.

O principal instrumento utilizado para negar o extermínio utilizando câmeras de gás é o Relatório Leuchter, que foi financiado pelo negacionista canadense Ernst Zundel e efetivado pelo engenheiro norte-americano de Massachusetts Fred Leuchter. Sempre que os negacionistas mencionam o Relatório Leuchter, publicado em português por Sigfried Ellwanger Castan, empregam intensamente linguagem científica especializada com o propósito de colocar as análises técnicas fora de qualquer suspeita.

Em 16 de setembro de 1999, o filme *Mr. Death: The Rise and Fall of Fred A. Leuchter, Jr* estreou mundialmente nos cinemas. O documentário, realizado por Errol Morris, conta a história de Fred Leuchter, cuja missão era desenhar e reparar câmaras de gás, cadeiras elétricas, métodos de injeções letais e forcas. Ele tornou-se conhecido nesse campo, trabalhando como perito nos lugares onde a pena de morte não fora abolida. Em 1988, Ernst Zundel encarregou o engenheiro de conduzir uma investigação sobre o uso do gás nos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial. Leuchter viajou até Auschwitz e, ilegalmente, tirou amostras de tijolos e argamassa para análise, "provando" mais tarde que as câmeras eram uma farsa⁴². Ele esperava que esse relatório fosse o coroamento de sua carreira, mas, em vez disso, o levou à decadência, pois nenhum outro técnico com experiências na área validou seu estudo.

A negação ou distorção do Holocausto são geralmente motivadas por sentimentos negativos contra a população judia e são baseadas na falsa acusação de que foi inventado ou exagerado pelos judeus como parte de um complô para promover seus interesses, já que na visão deles, os judeus foram os únicos beneficiados com o fim da Guerra. Tal visão perpetua

⁴¹ Kenneth S. Stern é advogado de defesa americano e autor de diversos livros e artigos ligados aos temas da Shoah, antissemitismo e “estudos de ódio”. É professor Assistente de Estudos Judaicos no Bard College do Estado de Nova York e faz parte do conselho editorial do *Journal of Hate Studies*. Foi o diretor da divisão sobre o antissemitismo e extremismo do *American Jewish Committee*, onde trabalhou por 25 anos. Foi assessor especial de defesa no famoso caso do julgamento envolvendo David Irving versus Deborah Lipstadt. Em 2001, foi membro oficial da delegação dos Estados Unidos para o Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Combate à Intolerância. Apresentador convidado na Conferência da Casa Branca sobre crimes de ódio e um dos responsáveis pela *working definition* do antissemitismo que tem sido adotada desde 2005 pelos vários organismos internacionais. Já treinou mais de 200 faculdades sobre como fazer com casos de intolerâncias dentro do *campus* e é autor de um programa acadêmico sobre o antissemitismo.

⁴² Após recolher supostas amostras de solo e de rochas de Auschwitz chegou à conclusão de que a concentração do gás Zyklon B nos locais em que ocorria o gaseamento era baixo, se comparado com a concentração do gás nas salas de despiolhamento. Além disso, dá a entender que o cianureto (gás utilizado pelos nazistas nos campos de extermínio) foi utilizado para desinfecção dos crematórios.

estereótipos antissemitas muito antigos, como acusar os judeus de conspiração e tentativa de dominação mundial. Eles não aceitam o termo "negacionismo", utilizando, em vez disso, o termo "revisãoismo"⁴³. Os negacionistas investem contra o que se pode considerar contradições absolutamente comuns de qualquer história (como de números e estatísticas) e certa fragilidade da memória (como as diferentes versões do Diário de Anne Frank - porque seu pai, em diferentes edições, omitiu trechos por razões pessoais e afetivas - ou ainda discrepâncias absolutamente usuais em depoimentos, sobretudo testemunhos que envolvem grande carga emocional).

A primeira vez em que se publicou material que negava a existência de campos de extermínio erguidos pelos nazistas foi na França, na década de 1950, que, não por acaso, foi o país que menos lutou contra a ocupação alemã durante a guerra. Pierre Guillaume⁴⁴, ao lado de Serge Thion, foi o primeiro a publicar livros antissemitas baseados nas teorias negacionistas. Paul Raissinier, militante comunista da época da Segunda Guerra, alegou que, ao ser capturado pelos nazistas, fora testemunha do tratamento dispensado aos seus prisioneiros e que nunca viu maus tratos a nenhum judeu enquanto esteve preso. O fato de que foram os soviéticos que primeiro chegaram aos campos e registraram a matança não afetava Raissinier, pois, como trotskista, ele poderia duvidar dos relatos "stalinistas" do Holocausto. Para os trotskistas franceses, o sionismo era a consolidação dos planos explicitados em *Os Protocolos dos Sábios de Sião*⁴⁵. O livro de Raissinier, *The Lie of Ulysses: A Glance at the Literature of Concentration Camp Inmates*, de 1950, gerou muita polêmica ao sugerir que uma falsa imagem dos campos alemães tinha sido criada:

Then one day I realized that a false picture of the German camps had been created and that the problem of the concentration camps was a universal one, not just one that could be disposed of by placing it on the doorstep of the National Socialists. The deportees — many of whom were Communists — had been largely responsible for leading international political thinking to such an erroneous conclusion. I suddenly felt that by remaining silent I was an accomplice to a dangerous influence (RAISSINIER, 1978, p. 109).

⁴³ A expressão "Revisãoismo" é aplicada largamente na historiografia (e em diversas outras disciplinas). O uso da expressão "Revisãoismo do holocausto" é padrão para os negacionistas, que tentam forjar uma seriedade acadêmica em suas obras.

⁴⁴ Militante do grupo trotskista SOB (Socialismo ou Barbárie) e, posteriormente, fundador da dissidência *Pouvoir Ouvrier*.

⁴⁵ É um texto, em formato de ata, que descreve um suposto projeto de conspiração por parte dos judeus e maçons de modo a atingirem o "domínio mundial através da destruição do mundo Ocidental". Foi traduzido do original, escrito em russo, para vários idiomas. Foi impresso pela primeira vez, privativamente, em 1897, e tornado público em 1905. Logo após esta data, foi comprovada a falsificação do texto pela Okhrana (polícia secreta da União Soviética), que culpava os judeus pelas mazelas do país.

With regard to gas chambers, the almost endless procession of false witnesses and of falsified documents to which I have invited the reader's attention during this long study, proves, nevertheless, only one thing: never at any moment did the responsible authorities of the Third Reich intend to order — or, in fact, order — the extermination of the Jews in this or any other manner. Did such exterminations take place without orders? This question has haunted me for 15 years (RASSINIER, 1978, p. 270).

Em 1962, logo após o julgamento de Jerusalém, Rassinier publicou *The True Eichmann Trial or The Incurable Victors*. Na edição ampliada do livro, declara claramente que a continuação de julgamentos de crimes de guerra era parte de uma estratégia sionista e comunista para dividir e desmoralizar a Europa. Em 1964, no livro *The Drama of the European Jews*, Rassinier conclui que nunca houve uma política de extermínio pela Alemanha nazista, cunhando a expressão “o mito do genocídio”. Durante a década de 1960, ele correspondia com o americano Harry Elmer Barnes, que providenciou a tradução de quatro de seus livros, publicados por uma editora antissemita do Estado da Virgínia (Estados Unidos), chamada *Liberty Bell Publications*, que, a propósito, também já tinha publicado *Os Protocolos dos Sábios de Sião*. Em 1977, os livros de Rassinier foram publicados coletivamente pela editora *Noontide Press*⁴⁶ sob o título formal: *Debunking The Genocide Myth* ou o título popular: *The Holocaust Story and the Lies of Ulysses*.

No livro de Deborah Lipstadt, publicado em 1993, *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, o quarto capítulo é dedicado aos primeiros sinais da Negação na América, com a argumentação de que Barnes foi o principal responsável pela ligação entre o “revisionismo” da década de 1920 (cuja discussão girava, basicamente, em torno da reavaliação da responsabilidade alemã nas Guerras Mundiais) e a negação do Holocausto. A autora observa que o governo da Alemanha Oriental apoiou Barnes, entusiasticamente, como forma de exonerar seu país; já o governo da Alemanha Ocidental aceitou a responsabilidade nacional pela Shoah, solicitou o perdão e pagou indenizações aos sobreviventes judeus. Em um artigo de 1964, intitulado *Zionist Fraud*, e publicado no *The American Mercury*, Barnes (1980) escreve:

The courageous author [Rassinier] lays the chief blame for misrepresentation on those whom we must call the swindlers of the crematoria, the Israeli politicians who derive billions of marks from nonexistent, mythical and imaginary cadavers, whose numbers have been reckoned in an unusually distorted and dishonest manner (BARNES, 1980 apud, LIPSTADT, 1993, p.53).

⁴⁶ É o braço editorial do *Institute for Historical Review* (IHR), fundado em 1978, em Torrance, Califórnia, pelo líder organizador do antissemitismo moderno americano Willis Carto e sua esposa Elisabeth. A editora foi pioneira nos esforços de organização dos trabalhos negacionistas, oferecendo um meio para a venda e publicação para os escritores que até então trabalhavam, em sua maioria, na obscuridade.

O *Institute for Historical Review* (IHR), uma associação neonazista de negadores do Holocausto, mantém um *site* (<http://www.ihr.org/>) contendo uma série de artigos, reportagens, livros *on-line*, áudios e indicações de eventos sobre esta temática. A associação elaborou 66 perguntas e as respectivas respostas para mostrar sua visão de que ou o Holocausto não aconteceu, ou os números são diferentes da "história oficial"⁴⁷. No projeto Nizkor⁴⁸, foram elaboradas refutações para cada uma dessas 66 perguntas feitas pelo IHR.

Ken McVay, cidadão canadense e americano, é um dos principais ativistas da Internet contra a negação do Holocausto e foi o fundador do Projeto Nizkor. Sua postura é a de ser contra a censura dos negadores, o que lhe rendeu uma condecoração em 1995 com a Ordem de British Columbia pela Província de British Columbia (Canadá), mas também lhe resultaram algumas críticas de especialistas em grupos de ódio e autoridades políticas. Como no *site* do Projeto é possível ter acesso aos materiais negacionistas – ainda que com as respectivas respostas históricas, em 1990, McVay foi acusado pelo Centro Simon Wiesenthal⁴⁹ de aumentar a visibilidade dos grupos de ódio e negadores do Holocausto, embora sua intenção fosse desmascará-los. O *site* e seu fundador também foram acusados por grupos neonazistas de serem financiados por Israel e outras fontes sionistas, embora McVay tenha negado essas acusações frequentemente, afirmando que o Projeto era financiado exclusivamente por doações do público em geral, bem como por próprias finanças.

Em 1996, ele falou à comissão do Parlamento canadense contra as leis de crimes de ódio da Internet no Canadá, afirmando que o melhor seria resolver as falsas alegações dos negacionistas, ao invés de censurá-los. Os debates entre os defensores da liberdade de expressão, tais como McVay e os que defendem a supressão da fala com as leis de crimes de propagação de ódio, continuaram durante toda a década de 1990. Recentemente, têm sido quase sempre resolvidos com os dois lados concordando com o objetivo comum de enfrentarem os negadores do Holocausto, mantendo suas discordâncias sobre como fazer isso.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.vho.org/aaargh/port/66p.html>>. Acesso em: 10 fev 2015.

⁴⁸ Em hebraico: נִזְקוֹר, vamos lembrar, é um grupo de estudos com sede na Internet e gerido pela *B'nai Brith* do Canadá, que se dedica a combater a negação do Holocausto; é um dos primeiros e maiores *sites* sobre o tema. O *site* do projeto é um guia completo de todos os assuntos relacionados ao negacionismo, contendo diversos arquivos sobre o Holocausto, transcrições de documentos históricos, transcrições dos depoimentos do 1º Tribunal de Nuremberg, pesquisas recentes, biografias de nazistas e neonazistas, além de expor as atividades dos principais negacionistas. Todas as informações são encontradas no *site* do projeto. Disponível em: <<http://www.nizkor.org/>>. Acesso em: 10 fev 2015.

⁴⁹ O Centro Simon Wiesenthal, fundado em 1977, é uma organização internacional de direitos humanos com sede em Los Angeles, cujo principal enfoque temático é a questão do Holocausto. Tem como objetivo manter tolerância e entendimento mútuo entre as pessoas, o que é alcançado por uma ativa interação de esclarecimento e educação social. Ocupa-se, ainda, das questões de racismo, antissemitismo, terrorismo e genocídio. O Centro é reconhecido como ONG pela ONU e pela UNESCO.

2.2.1 Negacionismo no Brasil

No Brasil, o negacionismo começou a ficar conhecido perante a opinião pública em meados de 1977, quando jornais de alcance nacional, como *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Folha de São Paulo* abriram espaço para uma discussão que girava em torno do então mais recente livro de David Irving, *Hitler's War* (A Guerra de Hitler). Neste livro, Irving já iniciava teses negacionistas, que viriam a ser defendidas publicamente mais adiante.

No livro *Anti-semitismo, Integralismo, Neo-Nazismo*, Werner Nehab (1988) narra o debate ocorrido por meio das seções de Cartas e Editorial dos jornais supracitados, por conta do livro de Irving. Esse episódio é a primeira aparição pública do negacionismo no Brasil, porém o surgimento dos primeiros escritos negacionistas de autores brasileiros data de 1997, dez anos após as discussões sobre o livro *Hitler's War*, em 1977. Em 1985, Ellwanger Castan fundou a Editora Revisão, em Porto Alegre, e dois anos depois promoveu a distribuição do seu primeiro livro *Holocausto: Judeu ou Alemão? Nos bastidores da mentira do século*, em que isenta os alemães de qualquer responsabilidade pelo início do conflito em 1939. O argumento principal do livro é a ideia de uma conspiração internacional judaica.

Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus (2006) fez um levantamento sobre o número de publicações de cunho negacionista distribuídos pela Revisão Editora e, de acordo com esses dados, Ellwanger aparece com cinco obras editadas, e Sérgio Oliveira, com nove. A Editora, cujo lema é *conferindo e divulgando a História*, já publicou mais de 20 livros, incluindo reedições de antigas obras antisemitas como *Os protocolos dos Sábios de Sião*. Os textos publicados pela Editora ainda criticam o uso das fontes oficiais, alertando para o fato de que estas devem ser lidas com certa reserva por terem sido produzidas pelos países que venceram a guerra. Nos textos ainda há referência à “manipulação de documentos verdadeiros com citações falseadas ou parciais, mudando o sentido original para que se encaixe na cadeia argumentativa” (MORAES, 2004, p. 759).

Apesar de ter mais livros publicados, Oliveira não é considerado o maior negacionista brasileiro nem pela mídia, nem pela historiografia, pois Ellwanger tornou-se nacional e internacionalmente⁵⁰ conhecido por suas longas disputas judiciais, que começaram nos tribunais gaúchos e chegaram até o Supremo Tribunal Federal (STF). Sérgio Oliveira é integrante da “Academia Sul - Brasileira de Letras”, entidade supostamente sediada em

⁵⁰ No dia 10 de dezembro de 1989, por exemplo, o jornal *The New York Times* publicou uma reportagem de autoria de James Brooke, sobre as reações contrárias a Siegfried Ellwanger.

Pelotas, no Rio Grande do Sul⁵¹ e, de acordo com Milman (2004), tal “academia” não passa de uma entidade criada por racistas, visando justamente a dar um caráter profissional ao autor. Na introdução do livro *Hitler: culpado ou inocente?* Oliveira escreve: “S. E. CASTAN lancetou o tumor, abriu a ferida, alertou para o engodo histórico imposto a toda uma geração. Fomos verificar até que ponto ele tinha razão.” (OLIVEIRA, 1989, p.11). Oliveira utiliza um antissemitismo com fortes raízes religiosas em vários momentos: “Enquanto os cristãos pautam o seu *modus vivendi* nas mensagens de amor, harmonia, igualdade e irmandade entre os povos contidos no Novo Testamento, os judeus seguem o Torah, cujo teor aponta para o ódio a tudo o que não for judeu” (OLIVEIRA, 1989, p.15).

Em 30 de março de 2004, Celso Lafer publicou um artigo na Folha de São Paulo, intitulado *O STF e o racismo: o caso Ellwanger*⁵², em que discorre sobre a discussão do racismo na condenação de Ellwanger, em setembro de 2003, por oito votos a três⁵³. O primeiro grande tema discutido pelo STF nesse caso foi a análise da questão: antissemitismo é racismo? Como esta pergunta foi suscitada no *habeas corpus* em favor de Ellwanger; arguiu-se que o crime praticado não era o do racismo, porque os judeus não constituem uma raça. O STF argumentou que, com efeito, os judeus não são uma raça, mas não são igualmente uma raça os brancos, os negros, os mulatos, os índios, os ciganos, os árabes e nenhum outro integrante da espécie humana. O ministro Maurício Corrêa, relator do caso, declarou:

Com a definição e o mapeamento do genoma humano, cientificamente não existem distinções entre os homens, seja pela segmentação da pele, formato dos olhos, altura, pelos ou por quaisquer outras características físicas, visto que todos se qualificam como espécie humana. Não há diferenças biológicas entre os seres humanos. Na essência são todos iguais [...]. A divisão dos seres humanos em raças resulta de um processo de conteúdo meramente político-social. Deste pressuposto origina-se o racismo, que, por sua vez, gera a discriminação e o preconceito segregacionista.⁵⁴

Dessa forma, qualquer ser humano pode ser vítima da prática do racismo e o antissemitismo foi/é considerado racismo no Brasil. Daí o alcance geral da decisão do STF, explicitada na ementa do acórdão:

⁵¹ Disponível em <<http://www.aaargh.codoh.info/port/Oli.html>>. Acesso em: 25 Mar 2015.

⁵² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3003200409.htm>>. Acesso em: 25 mar 2015.

⁵³ Este caso - cujo julgamento levou nove meses, sendo o mais longo da história do Tribunal Federal brasileiro - até o ano do veredito - é considerado um marco na jurisprudência dos direitos humanos no Brasil, cuja prevalência na Constituição de 1988 é uma das notas identificadoras do Estado democrático de Direito.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3003200409.htm>>. Acesso em: 25 mar 2015.

A edição e publicação de obras escritas veiculando ideias antissemitas, que buscam resgatar e dar credibilidade à concepção racial definida pelo regime nazista, negadoras e subversoras de fatos históricos incontroversos como o Holocausto, consubstanciadas na pretensa inferioridade e desqualificação do povo judeu, equivalem à incitação ao *discrímen* com acentuado conteúdo racista, reforçadas pelas consequências históricas dos atos em que se baseiam.⁵⁵

A segunda questão discutida pelo STF versou sobre o tema do eventual conflito entre princípios constitucionais, tendo sido ponderada, no caso concreto, a existência ou não de uma antinomia⁵⁶ entre a liberdade de fala e a condenação de Ellwanger. A orientação fixada no acórdão foi a de que a garantia constitucional da liberdade de expressão não é absoluta, tem limites jurídicos e não pode abrigar, em sua abrangência, discursos que implicam ilicitude penal. “O preceito fundamental da liberdade de expressão não consagra o ‘direito à incitação ao racismo’, dado que um direito individual não pode constituir-se em salvaguarda de condutas ilícitas, como sucede com os delitos contra a honra”⁵⁷.

Em 3 de maio de 2004, Ellwanger publicou na mesma coluna do jornal Folha de São Paulo⁵⁸ uma resposta ao artigo de Lafer, que ele chamou de “esclarecimentos totalmente necessários aos milhares de leitores deste jornal”. Ellwanger narra alguns bastidores do processo, como o fato de ser “inimigo pessoal” do Rabino Henry Sobel, testemunha de acusação no processo julgado em São Paulo e diz que o “encomendado parecer” feito por sionistas confunde propositalmente seu antissionismo com antissemitismo e racismo. O caso gerou considerável apoio entre os simpatizantes do neonazismo e negadores do Holocausto no mundo. Por exemplo, no *blog* de Alfredo Braga⁵⁹, Ellwanger foi considerado quase um herói, já que na opinião dele foi uma vítima da “torpe Inquisição Sionista, esse longo e sinistro tentáculo do Congresso Mundial Judaico [...] em um julgamento injusto, cujas leis foram reinterpretadas”.

Para concluir, a mensagem que se pretende passar ao falar do negacionismo é que, independentemente do idioma e dos meios de divulgação usados para atacar a legitimidade da Shoah, a linguagem por trás desse discurso é de incitação ao ódio. A negação da memória e da história praticada pelos também nomeados nazi-negacionistas procuram destruir não apenas os registros do passado.

⁵⁵ em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3003200409.htm>>. Acesso em: 25 mar 2015.

⁵⁶ A antinomia jurídica é a presença de duas normas conflitantes, válidas e emanadas de autoridade competente, sem que se possa dizer qual delas merecerá aplicação em determinado caso concreto (lacunas de colisão) (TARTUCE, 2014).

⁵⁷ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3003200409.htm>>. Acesso em: 25 mar 2015

⁵⁸ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0305200410.htm>>. Acesso em: 25 mar 2015.

⁵⁹ Disponível em: <<http://fora-damidia.blogspot.com.br/2011/05/siegfried-ellwanger.html>>. Acesso em: 25 mar 2015.

De acordo com Roney Cytrynowicz (2000), trata-se de reinstalar o regime e o sistema nos quais foi possível cometer um genocídio cujo projeto de destruição incluía apagar os próprios vestígios das marcas do horror. A complexa e multiforme teia ideológica do negacionismo pode até ter muitas portas de entrada, mas que convergem para a ideologia nazista. Para ilustrar a evolução deste movimento no mundo, foi elaborado um quadro contendo as principais ocorrências registradas e sua repercussão. O Quadro 5 - Negacionismo do Holocausto pelo mundo e proteção da memória - é apresentado no Apêndice 1.

CAPÍTULO III - OS REGISTROS DE MEMÓRIAS NO MUNDO

Memory has become a sacred duty of all people of goodwill. (ELIE WIESEL)

O genocídio nazista contra os judeus e outras minorias, na Segunda Guerra Mundial, ocupa um lugar de destaque nos registros de história: o tema está presente nas escolas, na mídia, em exposições artísticas e culturais, em marcos públicos, em museus, monumentos, etc. O estudo e a manutenção das memórias da Shoah são formas únicas de aproximar e conferir significação ao acontecimento. Em pleno século XXI, o respeito às minorias étnicas, aos direitos humanos e à democracia ainda são pautas centrais de discussão de políticas públicas, ONGs e instituições, justamente porque uma parcela da população mundial continua a não ter os direitos básicos assegurados e permanece vítima de vários tipos de violência.

Neste contexto, o estudo, a divulgação, o debate e as ações no sentido de “fazer lembrar” adquirem relevância sociopolítica como uma história cuja presença no mundo é fundamental para servir como testemunho de tempos sombrios e emblema das possibilidades de destruição (ou construção) do mundo atual. Imre Kertész, escritor húngaro, judeu e sobrevivente da Shoah, no seu discurso pela atribuição do prêmio Nobel de Literatura, em 2002, declara que o problema de Auschwitz não é saber se devemos manter a sua memória, o problema foi a própria existência:

*The problem of Auschwitz is not whether to draw a line under it, as it were; whether to preserve its memory or slip it into the appropriate pigeonhole of history; whether to erect a monument to the murdered millions, and if so, what kind. The real problem with Auschwitz is that it happened, and this cannot be altered - not with the best, or worst, will in the world*⁶⁰

Há quem critique as estratégias de memórias para esse evento, mas, da nossa perspectiva, toda forma de lembrança é válida no sentido de colocar a sociedade em estado de alerta contra uma possível reprodução das circunstâncias que deram origem ao plano de extermínio arquitetado pelos nazistas, especificamente, e a todos outros genocídios. Cuidar da memória dos mortos em favor dos vivos é afirmar a possibilidade de conscientização histórica. “Os que ignoram seu passado estão condenados a revivê-lo. Portanto, dizemos, é preciso observar o ‘dever de memória’ e olhar bem para o passado para evitar que ele se

⁶⁰ O discurso pode ser acessado na íntegra, em diferentes línguas através do *site* oficial do prêmio Nobel. Através deste *link* é possível assistir também ao vídeo da premiação. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2002/kertesz-lecture-e.html>. Acesso em: 6 jul 2015.

repita” (RANCIÈRE, 2005, p. 4). Lutar contra o esquecimento é investir contra a transformação da Shoah em mera mercadoria, em produto cultural de sucesso, facilmente assimilável, em versões mais ou menos estilizadas e espetaculosas.

Maria Luiza T. Carneiro (2006) observa que tanto a desinformação quanto a não preservação da memória são situações que favorecem as ideologias extremistas. Por intermédio de suas pesquisas, ela luta a fim de que “os radicalismos e a intolerância sejam excluídos da agenda ideológica para que novos dias internacionais de rememoração da dor não sejam instituídos” (CARNEIRO, 2008, p. 25). Enquanto esta realidade ainda não é possível, são produzidas diversas estratégias para preservar a memória da Shoah e alertar a humanidade sobre suas consequências. Assim, temos museus e edificações, monumentos, obras literárias e artísticas, como filmes, músicas, poesias, pinturas, fotografias e livros didáticos que cumprem esse papel e deixam para as gerações futuras um legado histórico.

Este terceiro capítulo é dedicado a expor algumas estratégias de memórias da Shoah no mundo, considerando que um dos mais importantes problemas, hoje, é sua representação e seus usos políticos num novo, sofisticado e fragmentado ambiente intelectual. Esta síntese do que chamamos de “registros de memórias” é apresentada neste trabalho enquanto possibilidade do livro didático “se apropriar” do rico acervo sobre o tema, o que incentivaria os estudantes a aprenderem de diferentes maneiras, ou seja, vendo filmes, lendo romances ou poesias, visitando museus e ouvindo testemunhos,

De acordo com a Deutsche Welle (DW)⁶¹, em matéria publicada no dia 27 de janeiro de 2015⁶², uma recente pesquisa mostra que 81% dos entrevistados na Alemanha gostariam de “deixar para trás” a história da perseguição contra os judeus. Por outro lado, de acordo com o mesmo veículo, em matéria do dia 26 de janeiro de 2015⁶³, a chanceler federal alemã, Angela Merkel, afirmou: “Não podemos esquecer que somos culpados pelos milhões de vítimas [...] Auschwitz nos desafia diariamente a moldar nossa convivência pelos princípios da humanidade.” Merkel disse ainda ser “uma vergonha” que hoje na Alemanha pessoas sejam ameaçadas ou atacadas, quando se identificam como judias ou a favor de Israel. Segundo ela, é “uma mácula” para o país que instituições judaicas tenham de ser protegidas pela polícia. A

⁶¹ É uma empresa de radiodifusão da Alemanha que transmite para o mundo programas de rádio, tem um amplo portal de notícias na internet com tradução para 30 idiomas e, atualmente, é a décima maior emissora do mundo. Seu slogan é “Do coração da Europa”.

⁶² Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/opini%C3%A3o-auschwitz-permanece-como-advert%C3%A2ncia-e-responsabilidade/a-18215707>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

⁶³ Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/auschwitz-serve-de-alerta-contr-o-discurso-do-%C3%B3dio-afirma-merkel/a-18215629>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

vontade de esquecer, demonstrada na pesquisa com a população, e a obrigatoriedade de lembrar, reafirmada por autoridades e leis, representa uma linha tênue.

Rudy Koshar (2000), historiador norte-americano especializado na história do pensamento germânico, argumenta que os europeus não foram preparados para “memorializar” a Shoah. Ele justifica tal fato pelas referências antiquadas, nacionalistas ou simplesmente inadequadas para dimensionar o horizonte existencial dos sobreviventes da tragédia. Baseando-se em Hannah Arendt, o autor acrescenta que os campos de concentração eram “lugares de esquecimento organizado”, tendo por base uma política extraterritorial de guerra e eliminação racial de indesejáveis, cujo objetivo era tratar as pessoas como se elas nunca tivessem existido. Koshar salienta ainda que os artistas encarregados de representar o evento, ao final da Guerra, consideravam essa tarefa praticamente irrealizável. Além disso, em vários países, a memória da Shoah foi nacionalizada, lembrando os sobreviventes dos campos como “vítimas do fascismo” ou “heróis de guerra” e criando uma cegueira em relação à questão judaica (KOSHAR, 2000, p. 202).

Todo povo para exercer sua soberania “obriga-se” a resguardar sua memória nacional como condição primeira de sua identidade. Contudo, como nenhum povo está isolado das demais nações, tanto no tempo como no espaço, faz-se necessário incorporar outras culturas para promover a integração civilizatória, tendo em vista que aprendemos e, ao mesmo tempo, ensinamos nossos princípios de convivência e solidariedade. Para “transmitir a experiência terrível, precisamos de todas as nossas instituições da memória: da escrita histórica tanto quanto do testemunho, do testemunho tanto quanto da arte” (HARTMAN, 2000, p. 215). Para ilustrar os vários registros de memórias sobre o tema, escolhemos uma pequena amostra e dividimos o capítulo em seis subtópicos: 3.1 Testemunhos; 3.2 Literatura e Cinema; 3.3 Museus e memoriais; 3.4 Organizações / Projetos / Estratégias Acadêmicas; 3.5 Leis e Datas Comemorativas; 3.6 A UNESCO e o ensino da Shoah.

3.1 Testemunhos

A memória daqueles que sobreviveram à Shoah é uma história de dor, luto e (re) interpretação da vida. Giorgio Agamben (2000 *apud* LEWGOY, 2010) discute o significado do testemunho desse evento e suas implicações éticas. Ele salienta que a palavra testemunha, vinda do latim, tinha originalmente dois significados: o de *testis* – espectador – e o de *superstes* – sobrevivente –, sendo este segundo sentido o que invoca a condição de testemunha traumática do ocorrido. Susan Suleiman (2008) afirma que toda testemunha, além

do horror vivido, carrega o peso da responsabilidade de representar as vítimas ausentes, pois, se o testemunho é sempre individual, o trauma histórico é sempre coletivo.

Dificuldades de representação têm a ver com o pêndulo entre trauma e narrativa, a passagem da compulsão de repetição da lembrança traumática para o trabalho de luto efetuado pela narrativa. Nesse sentido, Dominick LaCapra (2008) faz uma importante distinção entre trauma e narrativa, que nos permite contextualizar uma dimensão traumática da experiência individual e coletiva relacionada a episódios históricos como genocídios e guerras. Enquanto o trauma remeteria para a compulsão de repetição de uma lembrança congelada como eterno presente – sendo, nesse sentido, inarticulável como experiência narrativa transmissível em sua completude – a narrativa remete para o trabalho de luto que, ao separar passado e presente, permite à vítima da violência elaborar, simbolizar e narrar o seu sofrimento, violência e perdas, libertando-se do peso da lembrança e habilitando o sujeito para a continuação de uma vida normal (LEWGOY, 2010, p. 53).

O mundo conta hoje com um rico acervo das memórias dos que estiveram por lá, não só como vítimas, mas também como testemunhas (a população civil que não se envolveu diretamente) e como militares e burocratas dos exércitos alemão e italiano. Entretanto, tais relatos não foram fáceis de serem obtidos, sobretudo os depoimentos das vítimas: primeiro porque, logo após o fim da guerra, os judeus foram considerados “vítimas passivas”, sendo criticados por não terem lutado. Em seguida, criou-se a ideia de que os que conseguiram sobreviver eram os ladrões, os colaboracionistas do nazismo, os de “instinto animal”, ou seja, foram classificados como a “escória da sociedade judaica” e julgados moralmente pelos supostos atos vergonhosos que foram capazes de praticar para preservarem a vida. O sentimento de dubiedade também se manifestava na própria condição humana, pois eram “mortos vivos” situados em duas dimensões, como exemplifica Peter Novick (2000), com expressões do tipo: “*walking corpses*”, “*the living dead*”, “*human wreckage*”.

A partir dos anos de 1980 é que surgiu um olhar revestido de conotações positivas para os sobreviventes. Eles passaram a serem vistos como “seres corajosos”, “professores de tolerância”, “pessoas de fé”. O sofrimento também passou a ser encarado de forma valorosa, como uma fonte de aprendizado, força e bravura (NOVICK, 2000). Com isso, a categoria “sobrevivente” foi consolidada e este passa a ser reconhecido como alguém cuja experiência tem algo a nos ensinar. O sobrevivente, então, passa a existir enquanto ator social distinto, e seus testemunhos são legitimados pelos historiadores, museus e organizações de memória. Depois dessa virada de perspectiva, muitos sobreviventes foram incentivados a dar seus depoimentos, contribuindo para conhecermos mais sobre os anos de guerra e para aproximar a

história das pessoas.⁶⁴ O poema *Can not forget*, de autoria do sobrevivente do Holocausto, Alexander Kimel, apresenta a dificuldade emocional em lembrar e a impossibilidade de esquecer:

Do I want to remember? The peaceful ghetto, before the raid: children shaking like leaves in the wind. Mothers searching for a piece of bread. Shadows, on swollen legs, moving with fear. No, I don't want to remember, but how can I forget?
Do I want to remember, the creation of hell? The shouts of the Raiders, enjoying the hunt. Cries of the wounded, begging for life. Faces of mothers carved with pain. Hiding Children, dripping with fear. No, I don't want to remember, but how can I forget?
Do I want to remember, my fearful return? Families vanished in the midst of the day. The mass grave steaming with vapor of blood. Mothers searching for children in vain. The pain of the ghetto, cuts like a knife. No, I don't want to remember, but how can I forget?
Do I want to remember, the wailing of the night? The doors kicked ajar, ripped feathers floating the air. The night scented with snow-melting blood. While the compassionate moon, is showing the way. For the faceless shadows, searching for kin. No, I don't want to remember, but I cannot forget.
*Do I want to remember this world upside down? Where the departed are blessed with an instant death. While the living condemned to a short wretched life, And a long tortuous journey into unnamed place, Converting Living Souls, into ashes and gas. No. I Have to Remember and Never Let You Forget.*⁶⁵

O julgamento de Adolf Eichman⁶⁶ foi um evento que deu credibilidade pública aos testemunhos, pois a promotoria utilizou depoimentos de sobreviventes judeus como recurso moral de condenação (diferente do que ocorreu nos Tribunais de Nuremberg, quando poucos foram ouvidos), transformando-os em peças-chave do julgamento, que teria tido um forte impacto em termos de mudança do estatuto social. Pelo fato do julgamento ter tido considerável repercussão na mídia, possibilitou uma transformação da visão estereotipada sobre os judeus que passaram pela guerra. Além disso, possibilitou uma visibilidade que os sobreviventes não tinham tido até então (SHANDLER, 1999). Somente a partir da década de 1990 é que os documentários produzidos por longos testemunhos de sobreviventes surgiram⁶⁷.

A cada ano de comemoração do dia 27 de janeiro, os judeus que passaram pelos campos são convidados pelas autoridades de vários países a falarem sobre suas experiências.

⁶⁴ A literatura do testemunho foi cunhada como uma nova categoria literária, depois da quebra do silêncio dos sobreviventes da Shoah.

⁶⁵ Disponível no site "A people's History of the Holocaust and Genocide", através do link: <<http://remember.org/witness/kimel2#creed>>. Acesso em: 04 jun 2015.

⁶⁶ Este evento foi um dos primeiros esforços públicos de conceituar o Holocausto como um capítulo à parte, diferente das demais narrativas sobre a Segunda Guerra Mundial ou o Terceiro Reich, e definido como um evento centrado no extermínio dos judeus europeus (SHANDLER, 1999, p. 84).

⁶⁷ Vozes da lista - Spielberg, 1993, *Nos braços de estranhos* - Harris, 2000, *Survivors of the Holocaust* - Holzman, 1996, *Eyes of the Holocaust* - Szász, 2002, *I remember* - Snyder, 2001, *Lost childhood: the story of the Birknau boys* - Newberg, 1997, *Sobrevivi ao Holocausto* - Cobra e Pitliuk, 2014. Este último é brasileiro e conta a história pessoal do polonês Julio Gartner, entre 1939 e 1945, que atualmente vive na cidade de São Paulo.

No ano de 2015, no evento dentro do campo de Auschwitz, o sobrevivente Marcel Tuchman, de 93 anos, disse:

As estatísticas esmagadoras não são as histórias a serem contadas. As histórias só poderiam ser contadas pelas vítimas. Infelizmente suas vozes foram silenciadas por gás e crematórios. Por isso, nós, sobreviventes, estamos aqui para falar por eles e honrar a memória do seu sofrimento⁶⁸.

3.2 Literatura e cinema

Muitos foram os livros de memórias, diários, romances, contos, poemas e músicas escritos sobre a temática da Shoah. Embora não haja dados oficiais sobre o número de obras publicadas nem no Brasil nem no mundo, é sabido que o tema é popular entre escritores e leitores. O mais famoso livro é *O diário de Anne Frank*, escrito pela adolescente judia, entre 1942 e 1944. As obras de Primo Levi também tiveram destaque mundial: *Os afogados e os sobreviventes*, *É isto um homem?* e *A trégua*, além de muitos outros. O romance gráfico *Maus: A Survivor's Tale*, do escritor Art Spiegelman, foi outro livro com sucesso de público e agraciado com um prêmio especial *Pulitzer*. Poetas como Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira escreveram sobre antissemitismo e Shoah em algumas poesias, como a *Balada dos mortos dos campos de concentração*, escrita em 1954, de autoria de Vinícius de Moraes.

Cadáveres de Nordhausen Erla, Belsen e Buchenwald! Ocos, flácidos cadáveres
Como espantalhos, largados Na sementeira espectral Dos ermos campos estéreis De
Buchenwald e Dachau. Cadáveres necrosados Amontoados no chão Esquálidos
enlaçados 'Em beijos estupefatos Como ascetas siderados Em presença de visão.
Cadáveres putrefatos Os magros braços em cruz Em vossas faces hediondas Há
sorrisos de giocondas E em vossos corpos, a luz Que da treva cria a aurora.
Cadáveres fluorescentes Desenraizados do pó Que emoção não dá-me o ver-vos Em
vosso êxtase de nervos Em vossa prece tão-só Grandes, góticos cadáveres! Ah,
doces mortos atônitos Quebrados a torniquete Vossas louras manicuras Arrancaram-
vos as unhas No requinte de tortura Da última toalete [...] A vós vos tiraram a casa A
vós vos tiraram o nome. Fostes marcados a brasa Depois vos mataram de fome!
Vossas peles afrouxadas Sobre os esqueletos dão-me. A impressão que éreis
tambores – Os instrumentos do Monstro – Desfibrados a pancada: Ó mortos de
percussão! Cadáveres de Nordhausen Erla, Belsen e Buchenwald! Vós sois o húmus
da terra De onde a árvore do castigo. Dará madeira ao patíbulo E de onde os frutos
da paz. Tomarão no chão da guerra!⁶⁹

⁶⁸ Discurso disponível em: <<http://www.dw.com/pt/auschwitz-serve-de-alerta-contr-o-discurso-do-%C3%B3dio-afirma-merkel/a-18215629>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/balada-dos-mortos-dos-campos-de-concentracao> Acesso em: 5 abr 2015.

O Pastor Martin Niemöller, que inicialmente apoiou o nazismo, foi detido e mandado para o campo de Dachau por Hitler e lá fez a adaptação de um célebre poema de Maiakovsky que se tornou bastante famosa:

E Não Sobrou Ninguém
 Quando os nazis levaram os comunistas, eu calei-me, porque, afinal, eu não era comunista.
 Quando eles prenderam os sociais-democratas, eu calei-me, porque, afinal, eu não era socialdemocrata.
 Quando eles levaram os sindicalistas, eu não protestei, porque, afinal, eu não era sindicalista.
 Quando levaram os judeus, eu não protestei, porque, afinal, eu não era judeu.
 Quando eles me levaram, não havia mais quem protestasse⁷⁰

Silvia Rosa N. Lerner e Sônia Borges (2012) fizeram uma pesquisa sobre a arte produzida no período do Holocausto e detalham, por exemplo, o rico acervo cultural e artístico encontrado no campo de Theresienstadt, depois do término da guerra. Lá viveram cerca de 15 mil crianças de diferentes países⁷¹.

Importa lembrar que a indústria cinematográfica ajudou a moldar a consciência do homem a partir do século XX e instaurou o parâmetro das imagens como instância mediadora da compreensão de mundo. Adolf Hitler considerava, pois, o cinema como o instrumento ideal para influenciar as massas, sendo o grande responsável pelo sucesso das mensagens do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP). Os materiais de propaganda nazista buscavam construir uma imagem grandiosa da “Nova Alemanha” e reforçava estereótipos e imagens maniqueístas, difundindo doutrinas racistas e convocando o povo à construção de uma nova ordem, baseada na tese da superioridade ariana e na infalibilidade de Hitler. Assim, muitos foram os filmes produzidos⁷² pelo III Reich com o objetivo de solidificar a imagem negativa dos judeus em oposição à figura positiva dos alemães. Todas as representações nazistas cinematográficas acerca dos judeus colocavam o espectador diante de personagens maldosas, feias, demoníacas e animalescas.

Um documentário que ficou muito famoso com o fim da Guerra é *O Führer doa uma cidade aos judeus* (1944), de Kurt Geron, para ser exibido aos representantes da Cruz Vermelha, em visita ao campo de Theresienstadt. O objetivo era que o público internacional

⁷⁰ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTQ0MjEyOQ/>>. Acesso em: 05 abr 2015.

⁷¹ As pinturas, desenhos, poemas, teatros e músicas eram permitidos pelos nazistas até certa época e foi justamente através dessas formas de expressões que o mundo posteriormente conheceu um pouco da vida diária no gueto, das partidas dos familiares e amigos que eram transferidos para outros campos, dos pensamentos e sentimentos das pessoas que estavam confinadas.

⁷² Como por exemplo, as três primeiras produções nazistas: *O Jovem Hitlerista Quex* (1933), *O S.A. Brand* (1933) e *Hans Westmar: Um Dentre Muitos* (1933).

não descobrisse os planos nazistas de genocídio judaico, por isso, o campo de concentração foi “embelezado”. Os judeus apareciam organizando jogos, lendo livros na biblioteca e aprendendo tarefas nas oficinas especiais. Os prisioneiros eram obrigados a representar esse teatro numa encenação macabra que culminou com o assassinato dos “atores” e do diretor, terminadas as filmagens. No entanto, a verdadeira face dos campos de concentração já havia sido – e muito - registrada pelos próprios oficiais nazistas⁷³.

Ao final da guerra, os cineastas norte-americanos foram os primeiros a filmar o ocorrido. Um dos primeiros documentários *Campos de Concentração Nazistas* (1945), de George Stevens, exibe imagens dos campos de concentração contendo judeus esqueléticos, com trajes rasgados e milhares de cadáveres espalhados. Esse filme-documentário foi utilizado como “documento-prova” da atrocidade nazista nos Julgamentos de Nuremberg. *Memória dos Campos, uma lembrança dolorosa* (1945), de Sidney Bernstein, é outro documentário importante, pois oferece imagens da libertação do campo de Bergen-Belsen pelas tropas aliadas, em 24 de abril de 1945⁷⁴. O cinema documentário foi vital para o resgate da memória dessa guerra, principalmente depois da exibição da obra francesa *Noite e Neblina* (1956), de Alain Resnais. De acordo com Wagner Pereira (2009), o referido filme é considerado o primeiro a apresentar de forma “nua e crua” os acontecimentos dos campos de concentração, tanto que foi proibida sua exibição no Festival de Cannes, pois os organizadores não queriam tocar nas feridas e, muito menos, ofender de alguma forma o povo alemão:

A partir desse filme temos o dilema fundamental ante o fenômeno concentracionário e o extermínio dos judeus da Europa pelos nazistas: como dar conta do indizível, sabendo que nem as palavras nem as imagens conseguem fazê-lo realmente? Como continuar falando naquilo sem cair na banalização do horror? (PEREIRA, 2009, p. 44).

Shoah (1985), de Claude Lanzmann, é outro precioso documento sobre o Holocausto. Trata-se de um documentário que registra, em nove horas e meia de duração, uma série de entrevistas com sobreviventes dos campos de concentração de Treblinka, Sobibor e Auschwitz, que foram coletadas ao longo de 11 anos. A indústria cinematográfica contribuiu sobremaneira para a divulgação em massa da Segunda Guerra Mundial, constituindo uma

⁷³ Foram encontrados filmes amadores que mostravam judeus sendo retirados à força de suas casas, arrastados pelas ruas, ante os olhares impassíveis do restante das pessoas; filmes que apresentava imagens de experimentos médicos; que mostravam judeus sendo asfixiados nas câmeras de gás em Auschwitz.

⁷⁴ Pelo detalhamento de seus testemunhos, permaneceu oculto até que, nos anos de 1980, uma cópia foi exibida no Museu de Guerra de Londres e reestreada, com narração de Trevor Howard, em 1985.

fonte valiosa para o estudo das representações políticas e culturais do Nazismo e da Shoah sob três perspectivas: o cinema como arma de propaganda nazista; o cinema como “documento-prova” dos horrores do cotidiano dos campos de concentração, utilizados nas sessões do Julgamento de Nuremberg; e o cinema do entretenimento, utilizado como representação audiovisual abordada de formas variadas.

Ao fazer um filme e assistir a ele, toda sorte de valores e julgamentos são colocados em movimento. Além disso, algumas cenas são priorizadas e outras, ocultadas. Julio Bezerra (2010), por exemplo, problematiza o que chamou de banalização do Holocausto no cinema e, para tanto, escolheu quatro filmes e analisou como eles tratam o assunto, com algumas questões prévias:

Como mostrar os campos de extermínio sem cair no folclore, no paternalismo ou num humanismo conformista e piegas? Como criar um novo modo de expressão e representação dos fenômenos e repercussões ligados ao Holocausto? O que se pode mostrar? Como se pode mostrar? Como conciliar os requisitos da ficção com os da história? Como dar forma fictícia ao crime excepcional do extermínio? Como narrar após o Holocausto? (BEZERRA, 2010, p.15).

Holocausto-espetáculo, Holocausto-burlesco, Holocausto-populista, Holocausto-humanista são alguns termos que ele utiliza para falar sobre sua percepção de alguns filmes. Foi Theodor Adorno um dos primeiros a acusar a significação midiática e espetacular desse acontecimento. Em alguns momentos, o evento perde a sua dimensão de evento histórico específico para uma estilização. “Delineou-se um conformismo ao Holocausto, um sentimentalismo em relação ao Holocausto, um cânone do Holocausto, um sistema de tabus ante o Holocausto e seu mundo linguístico ritual, desenvolveram-se produtos do Holocausto para o consumo do Holocausto.” (KERTÉSZ, 2004 *apud* BEZERRA, 2010, p.15).

O cinema é definido por alguns como a arte do presente. O presente aqui entendido em um sentido mais amplo, não apenas o presente instantâneo da atualidade, mas também o presente da evocação. Acreditamos que esta forma de arte tem uma responsabilidade social nas informações que oferecem ao espectador. Ainda que o público saiba que são obras ficcionais, por vezes, são confundidas com os fatos reais e contribuem com a perpetuação de ideologias de dominação. Assim, o cuidado no enredo e na caracterização dos personagens é, a nosso ver, extremamente importante para um filme.

Para este trabalho foi elaborada uma lista com os principais filmes sobre o tema (Quadro 7, no Apêndice 1), a título de ilustrar o tamanho da produção cinematográfica e como ela atinge milhões de pessoas pelo mundo, já que muitos dos filmes foram sucesso de

bilheteria. Ademais, os livros didáticos recomendam filmes como complementação ou proposta de atividade, como veremos no Capítulo 5 e no Apêndice 4

3.3 Museus e memoriais

Museus – incluindo centros culturais, centros de ciência, memoriais, etc. – são instituições caracterizadas por oferecer uma experiência educativa e, ao mesmo tempo, divertida. Denise Stuart (2007) os denomina como “espaços de educação não formal”. Isto quer dizer que, nesses ambientes, os visitantes não têm a “obrigação” de aprender algo, já que seus conhecimentos não são postos à prova, e eles estão livres para fazer escolhas de acordo com suas preferências. O tipo de educação que se associa aos museus é mais participativa e descentralizada e, em certa medida, selecionada espontaneamente pelo próprio aprendiz, levado pela motivação pessoal. Acreditamos que os museus, como meios de comunicação de massa, podem desempenhar um importante papel na democratização cultural.

No museu, cada visitante tem uma experiência única, pois cada um observa, absorve, interage e compreende de maneira subjetiva o que está sendo exposto. Dessa forma, o aprendizado está condicionado às experiências anteriores de cada um. Ainda de acordo com Stuart (2007), o século XXI tem dois grandes desafios no quesito museus: potencializar o papel educativo dessas instituições no desenvolvimento da sociedade e enfatizar seu valor social num mundo cada vez mais globalizado e desigual. Os museus que abordam a temática da Shoah (os principais estão expostos no Quadro 8 - Apêndice 1) são criados não apenas para conhecer a história desse evento, mas, sobretudo, para questionar o passado, para saber por que as ações humanas aconteceram desta ou daquela maneira. São espaços pensados para estimular a construção de novos conceitos e de novas visitas:

A educação patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima do indivíduo e comunidades e à valorização de sua cultura, compreendida como múltipla e plural (PACHECO, 2010, p.149).

De acordo com Ana Ramos Rodrigues (2010), pesquisas apontam que, no Brasil, na maioria das vezes, crianças e jovens das classes menos favorecidas visitam instituições culturais apenas por meio da escola. No entanto, ela afirma que um dos muitos problemas da escola pública brasileira é justamente o distanciamento entre escolas e museus. Um dos dados que justifica tal afirmação é a baixa frequência das visitas dos estudantes aos museus com a

escola - que varia de acordo com a região do país - mas costuma ser bem menor se comparado a vários países. Rodrigues advoga para uma maior união entre estas duas instituições, já que o museu é uma ferramenta pedagógica que pode proporcionar aos alunos novas formas de aprendizagens.

3.4 Organizações/Projetos/Estratégias acadêmicas

▪ *B'nai B'rith*

Em hebraico significa filhos da aliança e é uma instituição judaica criada há mais de 170 anos, presente em mais de 50 países e ativa no Brasil desde 1930⁷⁵. Defende os direitos humanos fundamentais e o combate ao racismo, à intolerância e ao antissemitismo. Promove a cultura de paz e o diálogo inter-religioso, desenvolvendo programas educacionais, valorizando a liberdade e a democracia, pelo conhecimento da história. É considerada a mais antiga organização dedicada aos direitos humanos ainda em funcionamento no mundo⁷⁶.

São muitas as atividades que eles proporcionam, dentre as quais, podemos citar o Programa Voluntários da Aliança, as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto, o Diálogo Inter-religioso, Direitos Humanos e Palestras, diversas ações sociais como apoio a hospitais, inclusão social de crianças em vulnerabilidade. Diversas campanhas são promovidas anualmente, e uma das que teve maior repercussão foi a *Exposição Anne Frank, uma história para hoje*,⁷⁷ visitada por mais de 100 mil pessoas, em sua maioria estudantes de escolas públicas.

Para este capítulo interessa mencionar as Jornadas Interdisciplinares sobre o ensino do Holocausto como estratégia de manutenção da memória viva. Foi em 2002, no município de São Paulo, que a primeira jornada aconteceu. Desde então, é realizada em diferentes cidades como Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Brasília e Niterói. Em cada ano, um novo enfoque e título são apresentados e, ao final, é elaborado um livro digital contendo os artigos das principais palestras. São organizadas em parceria com as seguintes instituições: Laboratório de Estudos da Etnicidade e Racismo da Universidade de São Paulo

⁷⁵ São Paulo e Rio de Janeiro foram as primeiras sedes da *B'nai B'rith* no Brasil, em 1932, mas a de SP foi fechada por Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, e voltou a funcionar em 1950. A sede do Rio Grande do Sul foi inaugurada em 1955, a do Paraná, em 1956, e a de Campinas, em 1965.

⁷⁶ Desde o surgimento realiza ações sociais diversificadas: fundou hospitais, orfanatos, lares para adultos, bibliotecas e tem realizado inúmeras campanhas em caso de desastres naturais e de necessidade, através de incontáveis iniciativas e programas de interesse público.

⁷⁷ O evento foi uma correalização do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, da Federação Israelita do Rio Grande do Sul e Plataforma Brasil-Holanda. Abrigou também outras duas exposições: desenhos das crianças do campo de concentração de Terezin e fotografias sobre o tema: “um olhar sobre direitos humanos”.

(LEER/USP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Sherit Hapleitá Brasil, Secretarias Municipais da Educação de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, Instituto Shoah de Direitos Humanos e o Arqshoah/USP.

O objetivo principal é transmitir aos professores das escolas públicas e das judaicas a importância do ensino da Shoah por meio de diversas matérias, de História à Matemática. Além disso: 1) incentiva professores a orientarem seus alunos a participar do Concurso sobre Holocausto para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná; 2) propicia o contato dos docentes com sobreviventes do nazismo; 3) apresenta aos docentes materiais didáticos complementares, como CDs, apostilas e bibliografias, procurando minimizar as deficiências de formação e de material paradidático nas escolas, que nem sempre dispõem de condições para atualizar suas propostas pedagógicas.⁷⁸

▪ Núcleo de estudos ARQSHOAH (NEA)

O Arquivo virtual sobre o Holocausto e Antissemitismo reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de reunir informações sobre a trajetória de vida dos sobreviventes e dos refugiados do nazi-fascismo radicados no Brasil. Surgiu em 2006, por ocasião da criação do LEER, com o objetivo de identificar, digitalizar e arquivar a documentação selecionada junto aos arquivos brasileiros e internacionais, avaliados como essenciais para a escrita da história e da memória da Shoah. Hoje é uma referência nacional e internacional; durante esses sete anos, o núcleo ajudou a organizar e a publicar vários livros,⁷⁹ que foram traduzidos para outras línguas. E ainda, vários projetos de pesquisa foram implementados com a coordenação da Professora Maria Luiza Carneiro, sendo os dois mais recentes:

- *Travessias: narrativas e representações dos sobreviventes do Holocausto e refugiados do nazismo. Brasil, 1933-2016.* O projeto começou em 2014 e vai até 2016, registra os testemunhos dos sobreviventes do Holocausto e refugiados/exilados do nazismo no Brasil, a partir de 1933 aos dias atuais, com ênfase na produção de artistas e intelectuais. O objetivo é recuperar, utilizando os registros produzidos, os caminhos (físicos e emocionais) dos sobreviventes judeus e não judeus. A primeira fase do projeto *Vozes do Holocausto* apresenta entrevistas com alguns sobreviventes. Em

⁷⁸ Os orientadores das Jornadas - Abraham Goldstein e Maria Luiza Tucci Carneiro - todos os anos reafirmam a missão de contribuir para a construção da memória do genocídio no Brasil.

⁷⁹ Disponível em: <<http://200.144.182.130/leer/index.php/publicacoes?start=30>>. Acesso em: 9 jun. 2015. No site é possível visualizar todos os livros com suas respectivas sinopses e identificações.

seguida, identificam-se e disponibilizam-se para consulta *on-line* as fontes/testemunhos que colaboraram para a construção histórica em detrimento da ideologia do esquecimento; transforma estes testemunhos em diferentes materiais pedagógicos a serem exibidos nos museus, escolas, centros culturais e livros didáticos; mapeia as obras de arte, literatura e livros de memórias, analisando as narrativas e formas de representação deixadas pelos artistas e intelectuais radicados no Brasil.

- *De apátrida a cidadão brasileiro: trajetórias de vida dos judeus refugiados do nazifascismo no Brasil (2011-2014)*. O projeto privilegia três grandes eixos de investigação que consiste em reconstituir:
 - a vida dos apátridas em seu país de origem, visto que estes haviam sido expulsos pelo Estado totalitário nazista por serem judeus;
 - as rotas de fuga que demarcaram a busca por um refúgio seguro, garantindo, ainda que por algum tempo, a vida do apátrida e seus familiares;
 - a história de vida dos apátridas radicados no Brasil e, em especial, nas cidades brasileiras onde a comunidade judaica estava mais bem sedimentada (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Recife e Belo Horizonte).

▪ **Laboratório de Estudos sobre a Intolerância (LEI)**

A partir de 1990, foram introduzidos cursos específicos sobre racismo e antissemitismo junto ao Departamento de História e aos programas de pós-graduação em História Social, ambos da USP. O LEI da USP foi criado em novembro de 2002 pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Presidido por Anita Novinsky, o projeto é pioneiro no incentivo à pesquisa sobre a intolerância; a doutrinação do ódio e a exclusão do outro (NOVINSKY, 2002). O LEI organizou um centro de documentação e uma biblioteca, especializados nos temas da intolerância étnica e política, direitos humanos, racismo e diversidade cultural.⁸⁰

▪ **Instituto Yad Vashem**

Criado em 1953, em Israel, o Instituto rapidamente se tornou uma referência mundial. Dedicado a estudar e a produzir materiais sobre a perseguição e assassinato dos judeus pelo nazismo, o Yad Vashem teve um papel fundamental no sentido de institucionalização da

⁸⁰ Atualmente, conta com uma biblioteca especializada com 10 mil títulos sobre o tema da intolerância religiosa, política e cultural e com um conjunto de aproximadamente cem mil documentos em microfilmes. Além disso, por iniciativa do Laboratório, será criado o Museu da Tolerância, o primeiro do gênero no Brasil.

memória desse evento e, entre outras coisas, consagrou determinadas visões e categorias, como o uso do termo inglês *Holocaust* que, a partir dos anos de 1960, passou a ser escrito com letra maiúscula, como estratégia de distinção desse evento perante os demais, não apenas na história do povo judeu como também na história mundial.

3.5 Leis e datas comemorativas

27 de janeiro: Em 1º de novembro de 2005, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a resolução 60/7 que designa o dia 27 de janeiro como o *Dia Internacional de Comemoração em Memória das Vítimas do Holocausto*, para ser celebrado nas escolas de todo o mundo, em consideração à data de libertação do maior campo de extermínio nazista. A resolução foi copatrocinada por 105 países e aprovada por consenso (sem necessidade de votação), incluindo o Brasil⁸¹. O texto rejeita qualquer questionamento de que este foi um evento histórico, enfatiza o dever dos Estados-membros de educar futuras gerações sobre os horrores do genocídio e condena todas as manifestações de intolerância ou violência baseadas em origem étnica ou crença religiosa. Todo ano, nos dias que antecedem o 27 de janeiro, a mídia de diversos países noticia três tipos de reações populares: os que prestam homenagens e participam de atos de lembranças; os que negam a existência do evento e fazem campanhas contra; e os que silenciam indiferentes à data, os chamados colaboradores da amnésia política. As escolas brasileiras “escapam” do compromisso de “ter que lembrar”, pois estão em férias nesse período⁸².

No município de São Paulo, atualmente há quatro leis decretadas, envolvendo a temática judaica, todas de autoria do vereador Floriano Pesaro. As três últimas foram todas sancionadas no dia 28 de setembro de 2010.

- i. O prefeito Gilberto Kassab, em 14 de dezembro de 2009, sancionou a **Lei nº 15.059/09** que inclui no Calendário Oficial de Datas e Eventos do Município de São Paulo o dia 27 de Janeiro como o Dia Municipal em Memória às Vítimas do Holocausto.

⁸¹ Antes da designação da ONU em 2005, vários países já comemoravam o dia 27 de janeiro. Na Alemanha ele foi decretado pelo presidente Roman Herzog, em 3 de janeiro de 1996, como o Dia da Lembrança das Vítimas do Nacional-Socialismo. No Reino Unido, foi em 2001. Na Itália, ele foi estabelecido através da **Lei nº 211/20**, em julho de 2000, tanto para lembrar a liberação do campo de Auschwitz quanto para comemorar os sobreviventes da Shoah.

⁸² O Brasil tem outra data comemorativa que diz respeito aos judeus. O Vice Presidente da República Federativa do Brasil, no exercício do cargo de Presidente da República, sancionou no dia 16 de dezembro de 2009 o dia **18 de março**. A **Lei nº 12.124/09** institui esta data como o Dia Nacional da Imigração Judaica no Brasil.

- ii. A data entre 22 de março a 19 de abril corresponde ao dia "11 de Nissan" no calendário Hebreu. A **Lei nº 15.285** foi inspirada na obra do Rebe de Lubavitch do Movimento Chabad.⁸³
- iii. A **Lei nº 15.293** - inclui no calendário do Município de São Paulo o mês de dezembro para se comemorar a Festa das Luzes – Chanuká, em hebraico.
- iv. A **Lei nº 15.297** – celebra o ano novo judaico – Rosh Hashaná, em data definida pelo calendário hebreu.

No Brasil, existem ainda leis sobre a formalização do ensino do Holocausto, a saber:⁸⁴

Lei nº 10.965 – Decretada em 18 de outubro de 2010, em Porto Alegre, a lei torna obrigatório o ensino sobre o Holocausto do povo judeu na Rede Municipal de Ensino do município. A cidade foi a primeira do Brasil a adotar essa medida que foi implementada no ano de 2011 nas 55 escolas municipais de ensino fundamental e médio da época.

Lei nº 5.267 – Decretada em 9 de maio de 20011, na cidade do Rio de Janeiro, foi sancionada e, de acordo com o Artigo 2º, estabelece: “O Conselho Municipal de Educação ao fixar os conteúdos mínimos de que trata o art. 332 da Lei Orgânica do Município determinará uma abordagem especial de noções sobre o Holocausto nazista como forma de educação, prevenção e combate a todas as formas de discriminação e intolerância”.

Lei nº 6.057/11 – Sancionada em outubro de 2011, pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro, a lei, aprovada por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Rio (ALERJ), estabelece que o Conselho Estadual de Educação determine a abordagem “especial” de noções sobre o Holocausto, ao fixar o conteúdo mínimo da matéria.

O Município de São Paulo tem um Projeto de **Lei nº 112/09**, também de autoria do vereador Floriano Pesaro, que inclui na disciplina de História da rede municipal de ensino o tema Holocausto, mas ainda não foi votado pela Câmara.

3.6 A UNESCO e o ensino da Shoah

O setor de educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, publicou em 2013 um documento de 23 páginas em inglês

⁸³ Data do nascimento do Rabino Menachem Mendel Schneerson, o Rebe de Lubavitch.

⁸⁴ Alguns países também têm leis específicas para o ensino do tema. Nos Estados Unidos, tais leis são mantidas por estados e, normalmente, especificam o conteúdo do currículo e com que idade os alunos devem estudar cada assunto. Os Estados que têm leis específicas para o ensino do Holocausto são: Florida e Nova York, a partir do ano de 1994, Califórnia, desde 1985, Illinois, a partir de 1989, e New Jersey, a partir de 1991.

intitulado *Why teach about the Holocaust?*⁸⁵. No texto, há argumentos a respeito da relevância desse assunto para os estudantes do mundo e de como o ensino fortalece e contribui para o encargo da Organização em construir a paz, promover os direitos humanos, a igualdade e o respeito à justiça, sem levar em conta raça, sexo, religião ou língua. A UNESCO (2013)⁸⁶ reconhece que o antissemitismo persistiu após a Segunda Guerra e continua a ser um problema hoje, seja na forma de incitamento ao ódio, violência ou a negação do Holocausto. A brochura contém fotos, citações e referências de endereços eletrônicos para pesquisas sobre o tema.

De acordo com a Organização, o estudo leva os alunos a pensarem sobre: 1) responsabilidades políticas e a explorarem o funcionamento das estruturas governamentais ou semigovernamentais – no caso da Alemanha nazista, o SA ou as unidades paramilitares SS⁸⁷; 2) o papel e o poder das tecnologias na potencialização de ações genocidas, especialmente na contemporaneidade, em virtude das rápidas transformações nesta área; e 3) o entendimento de conceitos-chave que serão úteis na compreensão de outros exemplos de violência em massa.

Para os autores do documento, colaboradores sociais são as pessoas que, apesar de serem contra o regime nazista, não fizeram nada para tentar ajudar ou não ofereceram resistências à brutalidade do regime. Por outro lado, existiram os que arriscaram suas vidas para salvar pessoas, seja escondendo-as, fornecendo documentos falsos, resgatando crianças ou ajudando-as a escapar⁸⁸. A compreensão dos motivos que levaram pessoas a agirem de formas completamente diferentes é essencial para que os alunos se tornem mais conscientes do papel de cada um enquanto cidadão. Outro ponto abordado no documento é a ramificação social das muitas faces do preconceito, que identifica determinados grupos como “outros”, o que leva a estereótipos, estigmas e, por fim, à desumanização, presente nos genocídios.

Teaching and learning about the Holocaust can sensitize students to the position of minorities. An analysis of the mechanisms that led to the Holocaust can help them realize the importance of accepting and appreciating diversity rather than seeing it as a cause for discord. (UNESCO, 2013, p.12)

⁸⁵ No folheto, editado por Karel Fracapane, há a participação do consultor educacional Stephen Feinberg e dos revisores externos: Richard Freedman (*South African Holocaust and Genocide Foundation*), Karen Polak (*Anne Frank House*) e Paul Salmon (Instituto de Educação da Universidade de Londres).

⁸⁶ Informações sobre a Organização nos Anexos.

⁸⁷ Como tudo foi legitimado pelo Estado, surgem questões de uso e abuso de poder político para fins violentos, questões como o papel da população civil nas violações aos direitos humanos, o papel dos cientistas. Ações de médicos e enfermeiros alemães no programa de eutanásia "Operação T4", por exemplo, levaram à morte de mais de 200.000 homens, mulheres e crianças com mais de seis anos de idade com deficiências físicas ou mentais.

⁸⁸ Foi notável, por exemplo, a ação das mulheres alemãs (não judias) que em 1943 protestaram contra a prisão de seus maridos judeus na chamada manifestação "*Rosenstrasse*" ou a ação de líderes religiosos que desafiaram a política de eutanásia da operação T4.

De acordo com a UNESCO (2013, 2014, 2015), é possível promover a paz – ou minimamente reduzir conflitos – por meio da educação e, por isso, apresenta desafios para o programa pedagógico e para professores e alunos de todo o mundo, considerando a seriedade do tema. Por ser um dos eventos históricos mais documentados, a UNESCO (2003) propõe aos educadores aulas criativas, com acesso às fontes primárias, como documentos, fotografias, mapas, diários e relatos de memórias, além de outros materiais produzidos posteriormente, isto é, filmes, romances, novelas, histórias em quadrinhos. Nas páginas finais, há indicações de *sites* recomendados para que os professores possam obter mais informações sobre como ensinar o Holocausto e outros genocídios. Reforça, ainda, a utilização em sala de aula dos testemunhos de sobreviventes, espectadores ou libertadores, seja mediante convites para irem às Escolas, quando possível, seja por intermédio de tecnologias, como vídeos ou áudios. O objetivo é que, ao ouvir histórias pessoais, os alunos possam descobrir uma grande diversidade de experiências individuais e relacioná-las com a dimensão coletiva.

Em 2014, a UNESCO lançou o livro digital (com 190 páginas) em inglês *Holocaust Education in a global context*, dividido em quatro partes principais: 1) introdução; 2) o ensino do Holocausto na Europa contemporânea – sobretudo na França e Alemanha; 3) a pedagogia educacional do Holocausto; 4) estudos de casos das perspectivas globais da educação; e 5) reflexões finais: questões morais e políticas. Cada parte é constituída de artigos escritos por diferentes pesquisadores. Em alguns deles, o termo utilizado é "Shoah" e, em outros, *Holocaust*. A justificativa para a elaboração do livro é a seguinte:

UNESCO believes in the transformative power of education. Taking up this challenging subject provides a way for all to learn how to welcome difference and diversity on the basis of respect and tolerance. Whether in Europe, or in Africa, Latin America or anywhere else in the world, education about this common history will help young people to understand better how mass violence can be prevented and to reinforce their own role today in fostering respect for the rights and dignity of all. Holocaust education is a responsibility – to face the reality of crimes perpetrated, to commemorate the victims and to sustain a meaningful dialogue between history and memory (UNESCO, 2014, p.5).

A UNESCO, em 2015, fez o lançamento de outro livro digital em inglês com 235 páginas, intitulado *The International Status of Education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*, dividido em quatro partes: introdução (com uma justificativa do estudo, definição de conceitos e objetivos do livro); análises do tema em currículos e livros didáticos de 26 países⁸⁹; recomendações (nesta parte é detalhada toda a abordagem, estrutura narrativa, paradigmas interpretativos e currículo) que são consideradas

⁸⁹ Na América do Sul, os países analisados foram: Argentina, Brasil, El Salvador, Uruguay.

necessárias pela Organização; a última parte contém os apêndices – foi elaborado um questionário para as escolas de todo o mundo que queiram colaborar com a pesquisa, cujo objetivo é: 1) saber se o Holocausto é abordado explicitamente no currículo; 2) quais são os termos utilizados; 3) se for mencionado indiretamente, em que contexto isto é feito; 4) quais os objetivos atribuídos a este ensino; e 5) se o Holocausto não é abordado, o que é apresentado “no lugar” (UNESCO, 2015, p.184).

Em relação ao Brasil:

The Brazilian Ministry of Education issues national guidelines which stipulate teaching about the Holocaust. However, these guidelines are not binding and function only as recommendations whose content can be adapted and extended locally. Curricula for the primary school level at age nine in Brazil are provided on a municipal level, whereas the provincial states determine curricula content for the secondary school level, while schools have the final decision over what is actually taught in classrooms. Following attacks on synagogues and Jewish cemeteries, Porto Alegre was the first municipality to introduce compulsory education about the Holocaust for all public schools in 2010 (UNESCO, 2015, p. 37).

A amostra brasileira contém cinco livros didáticos de histórias do Ensino Médio L1, L2, L3, L4 e L5⁹⁰ para estudantes entre 14 e 18 anos, mas não se menciona como foi escolhida a amostra. As principais conclusões da pesquisa foram (UNESCO, 2015, p.87-89):

1) todos os livros apresentam o Holocausto na seção sobre a Segunda Guerra Mundial, mas o L4 e L5 incluem subseções adicionais dentro desses capítulos chamados *Auschwitz e o Holocausto* e *A Política de Destruição judaica*, respectivamente.

2) L1, L2 e L5 consideram o Holocausto como 'a história do mundo'. enquanto L3 apresenta como um evento na história da Europa.

3) L2 e L5 não atribuem datas quando discorrem sobre o Holocausto, enquanto L1, L3 e L4 definem apenas datas em conexão com o crescimento do nazismo e da Segunda Guerra Mundial.

4) Cada livro contém apenas uma imagem das vítimas e muitas outras dos autores. “Vítimas judaicas” são nomeadas em L1, L3 e L5. O L1 e L4 nomeiam outras vítimas.

⁹⁰ L1: CAMPOS AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. **História**. São Paulo: Ática, 2011

L2: VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História para o Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.

L3: CAMPOS, F.; GARCIA MIRANDA, R. **A escrita da história: ensino médio**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

L4: VAINFAS, R. *et al.* **História**. São Paulo: Saraiva, 2010

T5: SCHMIDT, M. **Nova história crítica**. São Paulo. Nova Geração, 2000.

5) Os cinco livros se concentraram nos papéis individuais dos líderes, dos quais Hitler é o personagem mais mencionado. O L2 refere-se especificamente à sua responsabilidade pelo Holocausto. No L4 há informações biográficas sobre Hitler. No L3 e L4 ele é denominado “carrasco” e no L5, “terrorista”.

6) O L4 menciona a revolta do gueto de Varsóvia junto com uma citação de Hannah Arendt, indicando a “intensa colaboração das autoridades judaicas em práticas genocidas nos guetos e mesmo nos campos nazistas” (p. 171).

7) Todos os livros abordam a colaboração do regime de Vichy na França.

8) L2 e L5 não utilizam os termos Holocausto ou Shoah. Em vez disso, eles se referem a 'extermínio'. L1 refere-se a 'Holocausto', 'genocídio', 'extermínio', 'assassinato', 'nociva experiência humana', 'confinamento', 'execução', 'violência', 'atrocidade', 'morte'. L3 refere-se a 'Holocausto', 'genocídio', 'assassinato em massa', 'Auschwitz', 'destruição', 'massacre', 'confinamento' e "perseguição cruel". L4 refere-se a 'Holocausto', 'Shoah', 'guerra racial', 'genocídio' e 'morte'.

9) L2 menciona a discriminação social, econômica e jurídica e humilhação. L3 e L5 destacam a teoria racial, discriminação e trabalho escravo, e os objetivos criminosos são definidos, sobretudo, em termos de táticas de guerra.

10) Os motivos para o Holocausto são definidos como "orgulho nacional ferido" (L1); proteção do território alemão contra a "exploração judaica" (L2), e do desejo de poder e território (L3) e vingança (L4). As causas são explicadas como: políticas ("desejo de poder", L1) e ideológicas (nacionalista, anticomunista e territorial, L2). O termo 'antisemitismo' como causa é mencionado em L1 e L5, enquanto L3 e L4 falam em "expansão colonial" como uma causa adicional do Holocausto.

11) Auschwitz é definido como o 'pior lugar' e como 'inferno na terra' (L1) e como uma 'fábrica de morte' (L3).

12) As imagens mostram prisioneiros e crianças em um campo de concentração (L1, L3 e L4); escombros do gueto de Varsóvia (L4) e corpos nus (L5).

13) L4 é o único livro que oferece múltiplas perspectivas de vítimas, perpetradores e aliados. L1 e L2 contêm narrativas progressistas porque terminam com o tema dos acordos de paz pós-guerra e do papel das Nações Unidas.

14) O L3 usa o termo "problema judaico" sem as aspas, reproduzindo, assim, a terminologia nazista da época.

15) Os textos específicos sobre o Holocausto versam sobre crimes de guerra (L1, L2 e L3), direitos humanos e moralidade humana (L3, L4 e L5) e crimes contra a humanidade (L4). Apenas o L4 contém exercícios voltados especificamente para o Holocausto.

16) O Brasil é mencionado duas vezes: L3 menciona a interdependência dos brasileiros e europeus durante a Segunda Guerra, e L4 menciona os judeus refugiados que vieram para o Brasil.

As três publicações da UNESCO (2013, 2014, 2015) reforçam que, apesar de o assunto ser “assustador”, por se tratar de um genocídio, ele pode ser ensinado com sucesso em diferentes ambientes culturais. Práticas de sala de aula influenciam o modo como os alunos aprendem, portanto, adverte-se ser fundamental para os educadores fazerem escolhas significativas de estratégias pedagógicas que levam em conta as habilidades cognitivas dos alunos e que transmitam honestamente a história sem banalização.

Fundamentando-se nessas recomendações, Nilton M. Pereira e Ilton Gitz (2014), no livro publicado com o apoio da UNESCO *Ensinando sobre o Holocausto na Escola*, oferecem um guia dividido em seis partes para professores que desejam trabalhar com a temática em sala de aula tanto no ensino Fundamental como no ensino médio. Na primeira parte, eles apresentam os elementos conceituais e históricos da política de exclusão e preconceito da época; em seguida, sugerem atividades que os professores podem utilizar para ampliar o estudo; a terceira e quarta partes são sugestões de filmes e de bibliografias, respectivamente; na quinta parte, intitulada “para pensar”, são apresentados temas para debates e, na última parte, constam curiosidades que complementam o texto. O objetivo da publicação é pensar o Holocausto como uma questão não só da sociedade da época da Segunda Guerra, mas também do mundo de hoje.

Nesse sentido, o Holocausto é visto como um problema que ultrapassa os limites temporais da guerra ou mesmo as fronteiras étnicas ou políticas, revelando-se um objeto necessário de estudo para permitir compreender questões da nossa sociedade atual relacionadas ao preconceito, ao racismo e ao desrespeito à diferença (PEREIRA; GITZ, 2014, p.13).

Como o foco da análise desta dissertação é sobre as imagens, selecionamos algumas que estão nos livros (Figuras 1, 2, 3 e 4) a começar por uma atividade proposta pelos autores com caricaturas antissemitas da época:

Figura 1 - Imagens antissemitas divulgadas pelo nazismo



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Trabalho com caricatura

Der Stürmer, semanário nazista publicado por Julius Streicher entre 1923 e o final da Segunda Guerra, visava as classes mais baixas da sociedade alemã e constituiu-se em um instrumento poderoso na estratégia de propaganda nazista. Os textos, charges e caricaturas eram carregados de um forte antissemitismo. Julius Streicher foi julgado em Nuremberg e condenado à morte.



http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/60081_74117.html

1. Qual o papel da propaganda na construção do consenso sobre o regime e as práticas nazistas?
2. Por que a caricatura e a fotografia foram utilizadas como forma de educar as massas para o antissemitismo?
3. Observe as imagens, descreva-as detalhadamente e construa um pequeno texto sobre os estereótipos por elas veiculados.



<http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/28984.html>



http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/60081_76034.html

Fonte: Pereira e Gitz (2014, p. 38)

As três imagens seguintes aparecem no capítulo 6: Políticas de exclusão – os guetos.

Figura 2 - Os guetos

46 Nilton Mullet Pereira & Ilton Gitz



Entrada de alimentos no Gueto.
http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/5854513_25401.html



Você sabia?

Os nazistas forneciam aos habitantes do gueto, em média, 184 calorias por dia, o que representa 7,5% das necessidades mínimas para viver. Assim, somente no mercado paralelo era possível conseguir alimentos, isso a altos preços. Como a maioria da população não possuía dinheiro, muitos morreram de fome.



http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/5854483_18075.html

Fonte: Pereira e Gitz (2014, p. 46)

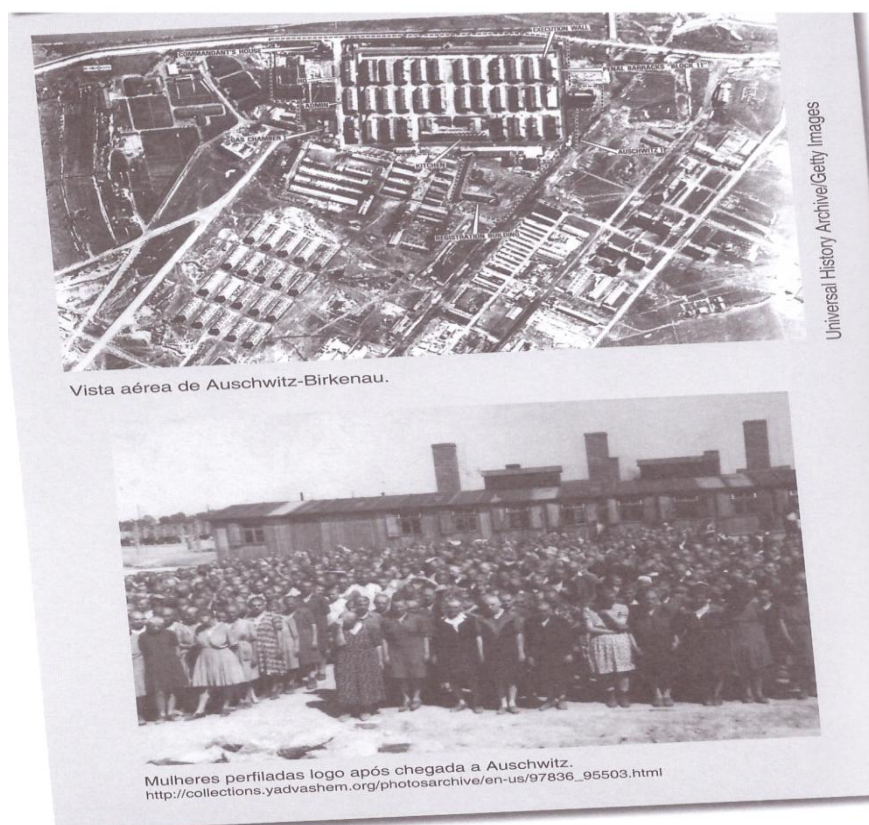
Figura 3 - O embarque nos trens



Fonte: Pereira e Gitz (2014, p. 47)

As duas últimas imagens estão na página 54, no capítulo 7 do LD: Políticas de exclusão – os campos de concentração.

Figura 4 - Imagens do complexo de Auschwitz



Fonte: Pereira e Gitz (2014, p. 54)

Os autores concluem, afirmando que ensinar o Holocausto não se resume à quantificação de mortos em um genocídio. O estudo de qualquer acontecimento histórico deve ser pensado como um olhar para si mesmo. Ademais, para eles, ensinar este assunto é também ensinar atitudes e modos de vida que respeitem o convívio das diferenças e incentivem o conhecimento de uma visão de mundo “fora da caixa”.

Depois desta amostra das produções e estratégias de memórias da Shoah pelo mundo, concluímos o capítulo com a ideia de que a discussão sobre o papel educativo das várias formas de lembrar o evento pode ter uma importância maior, levando em conta que possam dialogar com os sofrimentos de outras vítimas de traumas históricos. Portanto, a dimensão multicultural e social da representação do Holocausto poderia ser incentivada, investindo em memórias que tivessem abertura para outras memórias, como afirma Bernardo Lewgoy:

Trata-se, neste caso, de discutir, numa perspectiva cosmopolita de prevenção de novos Holocaustos, as condições de simetrização (no sentido de Latour, 1992) de sofrimentos comparáveis de judeus, ciganos, homossexuais e outras minorias sem diluir a especificidade da experiência de cada um ou menosprezar os aspectos incomensuráveis da dor do outro. Talvez a instituição de memoriais multiculturais possa servir de um começo utópico para o necessário diálogo e reconhecimento dos diferentes sujeitos, sem banalização. Não há outro caminho para a prevenção senão a educação e a abertura cosmopolita para diferentes sujeitos, perspectivas e sensibilidades, sempre num fraterno espírito de tolerância e prevenção crítica do ódio racista. (LEWGOY, 2010, p. 55).

Todas essas questões estão relacionadas ao amplo debate já aludido sobre se o Holocausto foi um evento singular de consequências globais ou se foi um evento universal de características singulares. Por outro lado, se há realmente uma luta entre a perspectiva que defende um singularismo e reivindica reconhecimento universal *versus* uma perspectiva que assimila o Holocausto como um dos tantos horrores de guerra que o mundo já presenciou, não importa para este trabalho. O objetivo desta primeira parte foi uma contextualização da história do antissemitismo, tendo na Shoah o seu evento principal e como ele é lembrado na contemporaneidade. Com base neste primeiro estudo, obtivemos os subsídios para a análise dos materiais escolhidos.

PARTE 2 – OS LIVROS DIDÁTICOS

CAPÍTULO IV – OBJETIVO, ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS

Partindo do pressuposto de que o processo de discriminação social é constituído a partir de repertórios derivados dos processos de socialização primária e secundária, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Shoah e, conseqüentemente, o antissemitismo, são retratados em livros didáticos de história do ensino fundamental II recomendados pelo Ministério da Educação do Brasil. O foco da análise se fundamentará em imagens, sob uma perspectiva multimodal, baseada na abordagem das práticas discursivas.

4.1 Referencial teórico-metodológico: a imagem como prática discursiva

A análise do discurso é uma perspectiva teórico-metodológica que busca analisar os efeitos das práticas linguísticas na produção de relações sociais. Portanto, o que se busca compreender é o processo, o movimento e o sentido que determinado discurso provoca, e não a sua intenção. Como é de costume no Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos (NPDPS)⁹¹, nesta dissertação, vamos substituir o termo “análise do discurso” por práticas discursivas. Entendemos o discurso como prática social que só pode ser considerada em seu contexto histórico-social e em suas condições de produção.

Partindo do princípio de que as imagens também constituem um texto, ou seja, uma forma de discurso social, o objetivo é analisá-las como práticas discursivas. Diferente do texto escrito, na imagem há o discurso estético, que se dá por uma percepção não lógica, como vamos mostrar a seguir. Apesar da forma de análise ser diferente do texto escrito, o discurso estético tem a mesma possibilidade de se posicionar e de transmitir relações desiguais de poder. Acontece que as imagens atingem o público de forma mais rápida do que os textos escritos, além de oferecer a dimensão subjetiva do que cada pessoa está interpretando. Por isso, o sentido do discurso da imagem se encontra sempre em aberto, já que a estética possibilita o efeito de não existir um sentido uno e fixo.

A inspiração para este estudo foi baseada em uma pesquisa que Mary Jane Spink e Peter Spink (2006) fizeram com as imagens do caderno *Cotidiano* do *Jornal Folha de S. Paulo*, no período compreendido entre 8 a 14 de dezembro de 2003, com o objetivo de

⁹¹ Núcleo de pesquisa criado em 1988 e coordenado pela professora Mary Jane Spink.

analisarem as notícias sobre crimes. A opção pelo foco das imagens e não pelo texto escrito foi pensada considerando que elas chamam mais atenção dos leitores. A famosa frase “uma imagem vale mais que mil palavras” transmite o peso e a importância das imagens. A pesquisa foi pautada por uma perspectiva semiótica social que levou em consideração os efeitos ideológicos das associações entre textos e imagens e como os dois discursos se manifestam de maneiras diferentes.

Tendo isso em mente, o desafio inicial foi analisar as imagens como formas discursivas com efeitos de naturalização das desigualdades e dos fatos sociais, em geral. O segundo desafio foi tornar imagem e texto como um todo coeso, ou seja, entendendo-os como uma construção comunicativa multimodal, com textos, imagens e cores competindo pela atenção. Os autores usam a expressão “colcha de retalhos” para se referirem à diversidade de conteúdos textuais, ilustrações, fotos, títulos, infográficos, diagramas, etc. O NPDPS aplica às imagens os ensinamentos teóricos e empíricos do trabalho com as práticas discursivas⁹².

A perspectiva adotada para a análise de imagens (seja de jornais, livros, propagandas, etc.) rompe com um pressuposto comum na análise do discurso: o de que este se refere à linguagem textual. Com o avanço tecnológico, passamos de uma comunicação monomodal (caracterizada pela linguagem oral e escrita) para um jeito de nos comunicarmos de maneira multimodal. As modalidades são os recursos semióticos (linguagem, gesto, cor, imagem, sons, arquitetura, *emoticon*,⁹³ etc), que possibilitam que vários discursos sejam realizados simultaneamente e, algumas vezes, de forma complementar. Todos esses discursos, por sua vez, são efetivados por meio dos vários recursos materiais – como tinta, papel, quadro, computador, celular, máquina fotográfica, DVD, etc. “Nosso argumento é que a ação discursiva acontece e é articulada em uma multiplicidade de práticas e em uma multiplicidade de modalidades, dentre as quais a ação social humana é uma” (KRESS; LEEUWEN, 2001 *apud* SPINK; SPINK 2006, p.20). Portanto, a multimodalidade é o uso combinado das diferentes modalidades semióticas na elaboração de um produto X, que pode ter um caráter informativo, artístico, educacional, científico, religioso, relacional, entre outros.

O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, assim como as mudanças nas expectativas do público, favoreceu a inclusão de mais imagens na comunicação, especialmente na mídia. A autora argumenta que o uso de imagens em textos escritos produz

⁹² Para mais informações sobre pesquisas, acessar o blog do núcleo. Disponível em: <<http://maryjanespink.blogspot.com.br/>> Acesso em: 08 ago. 2015

⁹³ *Emoticon* é um termo criado a partir das palavras inglesas *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Eles servem para expressar emoções via texto, o que se dá essencialmente por meio de caracteres tipográficos. Também chamados de emoji (termo japonês que em português corresponde a “pictograma”) ou *smiley* (que, na verdade, foi o primeiro símbolo de *emoticon* criado em 1982 e identificado pelo símbolo que lembra um rosto sorrindo).

consequências também na esfera da produção de sentidos de duas formas: pela relação de hierarquia da imagem sobre a palavra e pelos efeitos ideológicos que esta relação de dominância tem. Tanto a palavra quanto a imagem são formas de comunicação, entretanto há uma diferença essencial entre elas que, segundo Darrel Mansell (1999) *apud* Spink e Spink (2006), procede de processos mentais essencialmente distintos. A palavra (especialmente quando escrita) é racional e discursiva; já a imagem não seria discursiva, ou se fosse, não seria da ordem do argumento, da razão.

Mansell conclui com as seguintes observações: (1) A linguagem escrita e a imagem são ontologicamente sistemas de sinais distintos, logo, não podem significar conjuntamente, mas um desses sistemas deve prevalecer. (2) O discurso da imagem é anterior ao da linguagem escrita; uma imagem com texto no seu enquadre impõe essa prioridade e dissolve o texto em imagem. (3) Como diz Nietzsche, a vontade de poder só pode se manifestar perante a resistência. Assim, uma imagem não pode exercer seu poder (sua prioridade, sua primazia) sem ter nela mesma a linguagem irreconciliável para superar. (MANSELL, 1999 *apud* SPINK; SPINK, 2006, p.24).

O que nos propomos a fazer nesta pesquisa, como sugeriram Spink e Spink (2006), ao analisar as notícias do jornal, é abandonar o foco exclusivo no conteúdo textual de modo a priorizar os efeitos sociais e ideológicos da comunicação multimodal. Cada tipo de modalidade não será analisado separadamente, mas sim, integrado ao contexto, ou seja, em seus efeitos de intertextualidade. Importante deixar claro que vamos considerar a particularidade do recurso material utilizado: o livro didático. Partimos do pressuposto de que uma mesma frase escrita em um caderno, em um papel A4, em um convite, em uma apresentação de *power point*, na capa de um livro, em um quadro de sala de aula ou um quadro de pintura produz efeitos distintos. Portanto, é impossível utilizar o mesmo procedimento de análise para materiais diferentes, por mais que tenham o mesmo objetivo e temática. Uma fotografia, uma charge, uma escultura ou uma pintura, por exemplo, sempre provocarão percepções distintas. No caso do foco desta pesquisa, o livro didático, tentaremos compreender os possíveis efeitos – intencionais ou não – das múltiplas modalidades semióticas que foram associadas – diretas ou indiretamente – para a transmissão da mensagem.

A opção pela perspectiva construcionista é por considerar que ela é a que melhor dialoga com a pesquisa proposta, já que as práticas discursivas constituem o foco de análise dessa abordagem. O construcionismo exige uma mudança de paradigma de visão de mundo, por exemplo, o conhecimento é visto sempre como uma construção. Ou seja, a verdade é vista como relativa a nós mesmos e não como verdade em si mesma. Não teria melhor jeito de

definir perspectivas construcionistas do que citando o glossário para o termo do livro *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*.

Perspectivas construcionistas têm em comum o fato de considerarem que a “realidade” é construída. São, portanto, desreificantes, desessencializantes, desnaturalizantes e radicalizam ao máximo a natureza social de nosso mundo e a historicidade de nossas práticas (IÑIGUEZ, 2003). Nas palavras de Kenneth Gergen (1985, p. 267), são perspectivas que têm em comum o fato de considerarem que os termos pelos quais compreendemos o mundo “[...] são artefatos sociais e produtos das trocas, historicamente situadas, entre as pessoas.” De acordo com Tomaz Ibáñez (1993; 1994), afirmar que algo foi construído não significa negar a existência de um dado fenômeno, mas estar aberto a examinar certas convenções e os elementos aí implicados, entendendo-os como regras socialmente situadas (SPINK *et al*, 2014, p. 327).

Mary Jane P. Spink e Rose Mary Frezza (2013) reforçam que as práticas discursivas são “um caminho privilegiado para entender a produção de sentido no cotidiano” (p. 20) e implicam diversas produções sociais. Poderíamos dizer que tais práticas são os modos distintos de cada pessoa ou grupo social produzir – por meio do discurso – realidades sociais e psicológicas. Cumpre esclarecer que a prática discursiva é diferente do discurso, tendo em vista que este, ainda de acordo com as autoras, diz respeito às regularidades linguísticas, ao *uso institucionalizado da linguagem*, que acontece tanto no nível macro dos sistemas políticos, como no nível mais restrito de grupos sociais. Já a prática discursiva problematiza todo o contexto do discurso de forma dialógica.

Desde os mais remotos vestígios de vida humana, as imagens já eram produzidas como uma forma de comunicação, haja vista as inscrições rupestres na Pré-história. Mesmo com o surgimento da linguagem escrita, a imagem continuou viva enquanto uma possibilidade de comunicação universal, já que ela atinge todas as camadas sociais em todos os lugares do mundo, pelo sentido da visão. Paulo Kanauss (2006) defende a importância dos estudos visuais ou estudo da imagem que:

Serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única. Essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organiza, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual. É nesse terreno que se estabelecem as disputas simbólicas como disputas sociais. (KANAUSS, 2006, p. 100).

Dentre as diferentes modalidades de informação, as imagens constituem o que Boris Kossoy (2014) chama de “sustentáculos da memória” (p. 105), constituindo fortes instrumentos de manipulação política e ideológica. As fontes iconográficas⁹⁴ carregam informações sobre acontecimentos e sobre a mentalidade de uma época; podem transformar fatos corriqueiros em imagens de impacto, superestimando situações, que do contrário, não teriam visibilidade. Assim como também apaziguam ou minimizam situações de sofrimento e crueldade que podem “ser captados de forma harmoniosa, de acordo com o ângulo da tomada, descontextualizados de seu entorno, `amenizados` em seus detalhes e, finalmente, esvaziados nas manchetes, legendas e textos que os acompanham” (KOSSOY, 2014, p.107). Ou seja, assim como as palavras, as imagens também podem silenciar o que não interessa informar ou podem mostrar informações sob um ângulo distorcido, de propósito ou não.

4.1.1 A especificidade das imagens fotográficas

Toda imagem é fruto de um processo de criação, concebida e materializada conforme as intenções dos seus autores. É, portanto, interpretação de um mundo que envolve, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor. Uma vez que a maioria das imagens selecionadas são fotos, vamos nos ater especialmente a elas. Jacques Le Goff (1990 *apud* CARVALHO, 2009) afirma que a fotografia é uma memória, um monumento para a posteridade e que pode carregar informações que em um texto seria muito mais difícil de apreender, sobretudo para crianças.

Dentre todas as imagens, a fotografia foi a que mais ganhou *status* de confiabilidade, de apreensão do mundo real, talvez por ser um tipo de testemunho de uma pessoa em relação a uma situação. Um evento conhecido por meio de fotos se torna, dessa maneira, mais real do que seria, se as pessoas tivessem acesso a outros tipos de imagens, como pinturas ou desenhos. Além disso, é inegável o carinho que, em geral, as pessoas têm com as fotos; elas guardam como relíquias testemunhos, lembranças, parte de alguma coleção. Apesar do pressuposto de que uma fotografia é sempre uma imagem congelada de algo que existiu, ela não pode ser considerada uma imagem fidedigna da “realidade” ou mesmo isenta de parcialidade. No livro *Fotografia & História*, Boris Kossoy comenta que a fotografia é uma memória de determinado tema num dado instante de tempo, é memória da aparência de

⁹⁴ É uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema. A origem da palavra iconografia surgiu a partir da junção de dois termos gregos: *eikon* = imagem e *grafia* = escrita. Abrange o estudo de trabalhos imagéticos como estátuas, esculturas, pinturas, desenhos, gravuras e fotografias, etc.

cenários, personagens, fatos, etc. “É o assunto ilusoriamente re-tirado de seu contexto espacial e temporal, codificado em forma de imagem.” (KOSSOY, 2001, p. 131).

Segundo Ana Maria Mauad: “entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais que os olhos podem ver” (MAUAD, 1996, p. 3), já que a fotografia ultrapassa a ideia de *analogon* da realidade. Embora contenha muita informação do passado, a fotografia não pode “falar” por ele, pois não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo. A fotografia pode ser encarada como expressão estética, percepção subjetiva, produção autoral, leitura do mundo visível, registros visuais do passado, fontes históricas.

[...] parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado - condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1996, p. 8).

Para ser usada como função de documento da história se faz necessário uma consciência – do produtor, transmissor e receptor - de que as fotografias são apenas um enfoque, uma seleção de possibilidade de visualizar algo; inclusive, essa própria seleção já é uma primeira interpretação da realidade. Ou seja, sem levar em conta a parcialidade de uma foto, não é possível falarmos dessa função de fonte histórica, já que ela “apenas traz informações visuais de um fragmento do real, selecionado e organizado estética e ideologicamente” (KOSSOY, 2001, p. 114). É sabido que manipulações e diferentes interpretações ocorrem ao longo da vida de uma fotografia, pois envolvem o fotógrafo, o cliente, a casa publicadora, os diferentes receptores. Assim como um jornalista “trata” as informações para depois passar para os leitores/telespectadores, o fotógrafo também manipula suas produções de forma técnica, estética e/ou ideológica.

Kossoy (2014) é categórico, ao afirmar que a imagem é objeto dos mais diferentes usos e é a ideologia que determina sua finalidade e destino. Com isso, além das realidades serem construídas, a memória é moldada, de acordo com o autor, na medida em que: a) as imagens são produzidas e distribuídas cada vez mais por poucos impérios da informação; b) fotografias sobre notícias são selecionadas em bancos de imagens; c) as imagens que não interessam são deletadas, o que, às vezes, interfere na compreensão da informação e na própria construção da memória social. “Assim, para reconstituirmos fragmentos significativos

da memória individual e coletiva, devemos estar atentos à ação dos órgãos produtores e controladores da informação” (KOSSOY, 2014, p.109).

Tornou-se unanimidade que os registros imagéticos são essenciais para se memorizarem os eventos, já que são eles que enriquecem as memórias. Por exemplo, difícil pensar no atentado de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, sem pensar na imagem do avião colidindo com as torres gêmeas, para dar um exemplo de uma imagem bastante divulgada até hoje pela mídia.

Mas, Susan Sontag (2004, p.29) chama atenção para o fato de que não pode existir nenhuma fotografia de um evento, antes mesmo que o próprio evento tenha se designado como tal. Ou seja, se uma pessoa nunca tomou conhecimento do atentado do exemplo acima e for apresentada a uma fotografia da cena, ela não poderá dar sentido ou compreender a imagem, se não houver mais informações sobre o acontecimento. A pessoa pode não saber que o ocorrido foi na cidade de Nova York, por não reconhecer as duas torres atingidas, ela não saberá se foi um acidente ou crime, não tem conhecimento da data e pode pôr em xeque a autenticidade da foto, alegando que poderia ser uma montagem gráfica. Dessa forma, a contribuição que as fotos dão é sempre posterior à caracterização de cada acontecimento, o que é claramente observável nos títulos e legendas que elas recebem. Assim, a composição entre o produtor, a cena de produção, a foto, a mídia, o leitor e um “significado” aceito socialmente integra o “resultado final” do produto cultural imagético.

Se nos detivermos para pensar sobre importantes fatos históricos, vamos perceber que, em alguns, as imagens que correspondem a eles veem à mente com facilidade. Poderíamos citar uma centena de imagens impactantes que foram reproduzidas massivamente pelas diferentes instituições de comunicação; entretanto, muitos outros momentos significativos do passado não tiveram repercussão midiática e, por isso, suas imagens não são lembradas. Por essa razão, vemos que a lembrança se tornou tão seletiva quanto o recorte fotográfico, daí ser frequente que a perpetuação da história esteja atrelada ao poder de decisão do que é merecedor de a ela pertencer. Esse poder não está, na maioria das vezes, nas mãos dos produtores, no caso, dos fotógrafos, mas, sobretudo, na mão dos veículos de comunicação, que decidem quais imagens são “dignas” de representar /chamar atenção para algum evento. “Portanto, se a cultura comunica, a ideologia estrutura a comunicação e a hegemonia social faz com que a imagem da classe dominante predomine, erigindo-se como modelo para as demais” (MAUAD, 1996, p. 9).

O documento fotográfico, fragmentário por natureza, é o resultado final de elaboradas construções técnicas, estéticas e culturais desenvolvidas ao longo da produção da representação; daí se prestar a olhares e usos ideológicos determinados. [...] É tarefa fundamental recuperar o sentido dos fatos passados assim como resgatar os silêncios propositais da história, a ser empreendida por meio de renovadas interpretações das fontes, sejam elas escritas, orais ou visuais (KOSSOY, 2014, p. 106).

Boris Kossoy (2014) argumenta que muitos desses silêncios são recebidos pela sociedade com cumplicidade, de maneira que as práticas de olhar não devem ser definidas como atos de consumo passivos. Ele dá o exemplo da história da Alemanha logo após o fim da Segunda Guerra, cujas omissões sobre a Shoah contaram com a parceria da sociedade alemã, e só foram interrompidas pelos romancistas e cineastas do país, na década de 1960. Mas o autor diz que não foram apenas os alemães que silenciaram, ele cita a cobertura – ou melhor – a não cobertura do “Holocausto” como um dos grandes silêncios da imprensa brasileira. Segundo ele, os textos eram fornecidos pelas agências alemãs e se referiam aos judeus como “inimigos da nação alemã”, “promotores do comunismo internacional” e representantes de uma “raça inferior”.

A “questão judaica” era tratada realmente como uma solução para uma Europa pura e melhor. Ele escreve, claramente, que as notícias nacionais não abordavam qualquer tema humanitário ou sobre crimes de guerra que estavam sendo cometidos. “O conteúdo das notas induzia o leitor a imaginar que os judeus eram, realmente, ‘culpados’ pelo caos e degradação da civilização ocidental.” (KOSSOY, 2014, p.113).

Merece aqui nossa atenção o fato de, até 1941, não saírem publicadas grandes matérias que dessem ao leitor brasileiro a dimensão das arbitrariedades a que estavam sendo submetidos os judeus sob o regime nazista. As notas – por não comportarem críticas e por serem os fatos friamente relatados, sem quaisquer comentários – transformavam os atos antissemitas em meros acidentes banais [...] A ausência de imagens fotográficas esvaziava ainda mais o conteúdo superficial das notas. [...] Na realidade, imagens fotográficas dos prisioneiros dos campos de concentração e dos campos de extermínio só começaram a ser veiculadas com a proximidade do fim da guerra (KOSSOY, 2014, p.112)

Susan Sontag (2004) também discute sobre a relevância do uso da fotografia nos momentos trágicos da humanidade. Para ela, guerra e fotografia são inseparáveis, mas “sem uma visão política, as fotos do matadouro da história serão, muito provavelmente, experimentadas apenas como irreais ou como um choque emocional desorientador.” (SONTAG, 2004, p.29).

Para a autora, o tipo do sentimento, da compreensão e da reação que as pessoas têm ao ver fotos de desastres, depende da familiaridade com o evento histórico retratado. Não se pode entender nada apenas a partir de uma foto, ao mesmo tempo que não se pode aceitar o mundo da maneira como uma câmera fotográfica o apresenta, ou seja, uma imagem histórica não basta em si mesma. Como falado anteriormente, logo que foi inventada, a fotografia passou a ser considerada uma reprodução fiel do mundo, e, só com o passar do tempo, as fotos foram ganhando uma perspectiva artística, com uma leitura de mundo própria de quem as tirou. A leitura de uma imagem é plural, já que ocorre baseada em aspectos sociais, culturais, econômicos e ideológicos de cada pessoa que tem acesso a ela. No entanto, os fotógrafos ou *designs* gráficos têm o poder de dar o “tom” que desejam para a fotografia. Em outro livro intitulado *Diante da dor dos outros*, Sontag aborda sobre as manipulações que acontecem para enaltecer ou esvaziar uma foto.

Embelezar é uma das operações clássicas da câmera e tende a empalidecer qualquer reação moral àquilo que a foto mostra. Enfear, mostrar algo no que é pior, é uma função mais moderna: didática, ela solicita uma reação enérgica. Para apresentar uma denúncia, e talvez modificar um comportamento, os fotógrafos precisam chocar (SONTAG, 2003, p.69).

Para a autora, é necessário bom senso na exposição das fotos de atrocidades. A exibição repetida do enorme catálogo fotográfico de horror pelo mundo surtiu o efeito de uma banalização/saturação, de uma familiaridade com atrocidades, ao ponto de as pessoas ficarem indiferentes às imagens de desgraças. “Nas últimas décadas, a fotografia ‘consciente’ fez, no mínimo, tanto para amortecer a consciência quanto fez para despertá-la” (SONTAG, 2004, p.31). Ela (2003) alerta para a movimentação financeira que a “estética do horror” produz, já que a carnificina gratuita se tornou a queridinha da mídia, e as notícias com imagens de guerras ou cenas chocantes são mais vendáveis.

Esse tipo de imagem para fins lucrativos se justifica pelo gosto humano em ver o trágico. “A sensação de estar isento de calamidades estimula o interesse em olhar fotos dolorosas, e olhar para elas sugere e reforça o sentimento de estar a salvo.” (SONTAG, 2004, p.184). Mas a autora completa, afirmando que, quando as primeiras fotos dos campos nazistas e dos prisioneiros de guerra apareceram, não havia nada de banal nessas imagens, ao contrário, fotos de guerra eram uma novidade e foi por causa delas que o mundo começou a ter outra percepção do que estava acontecendo. Ela narra uma lembrança pessoal ao ver fotos de campos de concentração da Segunda Guerra Mundial.

O primeiro contato de uma pessoa com o inventário fotográfico do horror supremo é uma espécie de revelação, a revelação prototipicamente moderna: uma epifania negativa. Para mim, foram as fotos de Bergen-Belsen e de Dachau com que topei por acaso numa livraria de Santa Monica em julho de 1945. Nada que tinha visto – em fotos ou na vida real – me ferira de forma tão contundente, tão profunda, tão instantânea. De fato, parece-me plausível dividir minha vida em duas partes, antes de ver aquelas fotos (eu tinha doze anos) e depois [...] Quando olhei para essas fotos, algo se partiu. Algum limite foi atingido, e não só o do horror; senti-me irremediavelmente aflita, ferida, mas uma parte de meus sentimentos começou a se retesar; algo morreu; algo ainda está chorando (SONTAG, 2004, p. 30).

A foto, quando reproduzida em um livro, diferentemente de outros tipos de imagens tridimensionais, como a escultura, ou mesmo bidimensionais, como a pintura, perde muito menos de sua característica inicial, justamente por já ser um objeto plano e impresso. O trabalho com fotografias em livros didáticos pode proporcionar aos alunos uma relação mais próxima e até mais “verdadeira” com o conhecimento da matéria estudada, além de permitir uma experiência de provocação e comparação do passado com o presente. Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini (2015) afirmam que as imagens compõem os livros didáticos no Brasil desde o século XIX, com o objetivo dos alunos “verem as cenas históricas” (p. 108). Essas imagens estavam em sintonia com os valores da época. Por exemplo, os índios eram retratados em uma combinação de estereótipos de forma “romantizada ou animalizada” (p.108) e não eram levadas em conta as diferenças entre as tribos indígenas.

Acreditamos que o uso de fotografias em sala de aula constitui uma das mais instigantes experiências reflexivas hoje utilizadas, porém o uso dessas imagens passa muitas vezes despercebido no cotidiano escolar, configurando um aspecto meramente decorativo ou reforçador daquilo que já foi ensinado durante uma aula. O ideal seria se o observador/estudante realizasse um salto entre o momento em que a cena foi registrada para o presente, o que permitirá entender o porquê de alguma situação atual ser do jeito que é, considerando os efeitos de acontecimentos anteriores relacionados à situação X.

A análise de fotos históricas é extremamente desafiadora: como chegar ao que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico? Como ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica? Considerando a fotografia como um texto que, para ser compreendido, tem que ser lido, é necessário que os alunos conheçam os códigos da linguagem visual para estabelecerem uma relação das fotos com o mundo. A imagem existe desde que alguém a perceba e a compreenda. Teresa Luporini alerta para o uso das fotografias em sala de aula:

Não há como negar que a fotografia é resultado de algo que foi registrado e pode parecer aos desavisados uma mensagem imediata e verdadeira que não exige conhecimento de uma linguagem própria. Entretanto, como qualquer prova documental, não comporta imparcialmente a verdade; ela se estabelece como recurso

de investigação. A câmera constrói representações que se prestam ao uso ideológico; deve-se encarar a fotografia como construção da realidade e não como reprodução da realidade (LUPORINI, 2002, p. 61).

Cada vez que tira uma foto, o fotógrafo faz escolhas – como a iluminação, o ângulo, o enquadramento, o *zoom*, as cores, o cenário, o espaço de cada elemento no enquadre, etc. – que afetam diretamente a maneira como compreendemos determinada situação fotografada. Por isso, ao analisar uma foto em sala de aula é importante que o professor saliente o maior número de dados possíveis sobre quando e onde o fotógrafo a produziu, qual a intencionalidade dele com o registro, entre outras informações. O desafio é que os(as) alunos(as) percebam a fotografia como uma construção simbólica, ou seja, pensada pelo fotógrafo, artista ou amador, tendo por base suas referências pessoais, sociais e profissionais.

Ana Urban e Teresa Luporini (2015) endossam que, até pouco tempo atrás, as ilustrações eram observadas como uma confirmação do texto e nada mais. Os desenhos – criados para reproduzir informações do texto – eram tomados como verdade e serviam para a memorização das informações dos temas.

Por mais de uma vez temos presenciado o uso da fotografia como um recurso pedagógico destinado a despertar o interesse de alunos do ensino fundamental pelo estudo da história de sociedades passadas. O problema é que iniciativas como essas, por certo louváveis, têm, muitas vezes, se reduzido à mera reunião e exposição de imagens coletadas. Os cuidados necessários para a compreensão das particularidades da linguagem fotográfica são, frequentemente, desconsiderados (BORGES, 2003 *apud* URBAN; LUPORINI, 2015, p. 26).

4.2 Procedimentos

Para esta pesquisa utilizamos o conceito de repertórios linguísticos, reformulado por Mary Jane Spink (2004): circulação de unidades não estáticas de construção das práticas discursivas que colaboram na produção de sentidos e se conecta com os gêneros de linguagem e com os enunciados. “Vale apontar, porém, que o conceito de repertórios linguísticos está associado ao de linguagens sociais, definidas por Mikhail Bakhtin (1929/1995) como discursos peculiares a um estrato específico da sociedade [...], em um determinado contexto e momento histórico.” (ARAGAKI; PIANI; SPINK, 2014, p.230). O Núcleo de Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, citado anteriormente, propõe o uso de repertórios em pesquisa de Psicologia Social, e mesmo em outras áreas do conhecimento, já que é um valioso instrumento metodológico.

Como bem explica Sérgio Aragaki, Pedro Piani e Mary Jane Spink (2014), os repertórios podem ser usados com cinco objetivos diferentes que, inclusive, podem se complementar⁹⁵. No primeiro, pesquisadores identificam as diversas formas de falar sobre um tema e as diferentes tradições que lhes deram origem, como fez Carla Bertuol (2003 *apud* ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014), ao analisar o repertório “criança” no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em documentos internacionais de referências. A segunda maneira de se beneficiar do uso dos repertórios em pesquisas, diz respeito à facilidade na busca de artigos e documentos em plataformas como o Scielo, ao se criar um glossário de palavras-chave em bases de dados para determinada temática. O exemplo que os autores mencionam é a pesquisa de Sérgio Aragaki (2001 *apud* ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014) que tentou compreender os sentidos atribuídos ao psicológico na medicina brasileira e, para tanto, se utilizou de um glossário de descritores que se constituiu, posteriormente, em formas de classificação.

A terceira forma utilizada é a possibilidade de construir uma versão da trajetória de um tema ou conceito em determinada área, bem como sua migração para outras áreas de conhecimento. Essa linha argumentativa da evolução de um tema específico permite conhecer quando certo fenômeno passa a ser – ou deixa de ser – alvo de um campo. Os indicadores que ajudam nisso, como salientam Aragaki, Piani e Spinnk (2014, p. 238-239) são: o número de citações desses repertórios, a quantidade de publicações a ele relacionadas em um período de tempo, o *status* de quem o utiliza e os sentidos atribuídos a esses repertórios. Um exemplo desse modelo foi a pesquisa de Mélo (2002 *apud* ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014), sobre a linguagem do risco que identificou três tradições: o risco-perigo (originado do senso comum); o risco-probabilidade (que vem, sobretudo, dos estudos de cálculos de risco) e o risco-aventura (mais ligado a esportes radicais).

Uma quarta forma de usar repertórios em pesquisa é estudar como eles contribuem na construção de fatos. O uso crítico dos repertórios é um convite a questionar o que foi naturalizado ou instituído. Por exemplo, o termo “abuso sexual” é bastante usado e não causa nenhum estranhamento hoje, mas Ricardo Pimentel Mélo (2006 *apud* ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014) afirma que não foi sempre assim. Ele investigou como e quando o abuso sexual de crianças dentro da família emergiu como um problema reconhecido pelas instituições.

⁹⁵ Estes foram os exemplos do artigo, o que não significa dizer que só existam estas cinco possibilidades. Os próprios autores afirmam que novas invenções são desejáveis.

Por fim, a última maneira exemplificada pelos referidos autores (ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014, p.243) é o uso dos repertórios para compreender relações de poder em uma temática ou área específica e as suas consequências. Em pesquisas desse tipo, é possível descrever como as pessoas se posicionam ou são posicionadas diante de um assunto. A tese de Lenise Borges (2008 *apud* ARAGAKI; PIANI; SPINNK, 2014) ilustra o exposto, pois ela investigou os repertórios de lesbianidade na novela *Senhora do Destino* e analisou como caminhou o jogo de posicionamentos entre personagens do enredo.

Para esta pesquisa mesclamos três formas apontadas pelos autores como possibilidades de uso de repertório (a primeira, a segunda e a quinta, supracitadas): a primeira, quando falamos sobre as diferentes tradições dos termos Shoah, Holocausto, Auschwitz, etc (capítulo II) e também quando contextualizamos a história do antissemitismo e seus diferentes usos, como a justificativa racial, política ou religiosa (capítulo I); a segunda forma utilizada foi a construção de um glossário de palavras-chave tanto para pesquisa bibliográfica como para a seleção dos textos (verbais e não verbais) nos livros didáticos, e a última diz respeito às análises das imagens, descritas no capítulo VI, que apontará, sobretudo, como os judeus foram retratados dentro do conteúdo, os sentidos que estão sendo produzidos e circulados nos livros didáticos de história sobre o antissemitismo e a Shoah e se existem relações desiguais de poder pela forma como a temática é apresentada.

A segunda maneira do uso de repertórios aconteceu, a princípio, pela leitura prévia da bibliografia com o tema de interesse. Dessa forma foi possível construir um glossário, com os repertórios linguísticos que circularam nos textos estudados. Os radicais⁹⁶ utilizados foram: **antissem, rac, jud e neonaz**; as palavras foram: **solução final, Holocausto, Shoah, genocídio, campos de concentração, campos de extermínio e negacionismo**. O radical **naz** e a palavra **Segunda Guerra Mundial** foram selecionados apenas quando aludiam diretamente ao antissemitismo, à Shoah ou quando se mencionava alguma superioridade racial ou étnica. Tal opção faz sentido, porque, se fossemos considerar toda vez que o radical ou a palavra aparecem, teríamos mais que o dobro de imagens selecionadas, mas que não iam se referir especificamente ao tema pesquisado.

⁹⁶ Cumpre esclarecer que são escolhidos os radicais das palavras, porque um radical como “rac” tem derivações: raça, racista, racismo ou “jud”: judaísmo, judeu, judiar, judaico...

4.2.1 A escolha dos livros didáticos

O tema da Segunda Guerra Mundial é ensinado nas escolas brasileiras duas vezes: no 9º ano do Ensino Fundamental II e no 3º do Ensino Médio, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático ⁹⁷ que é atualizado a cada ano. Optamos por analisar os livros do 9º ano, por ser a primeira vez em que o tema é apresentado aos estudantes (que têm, na maioria das vezes, entre os 13 e 15 anos de idade). Além disso, o estudo desse tema em livros didáticos no Ensino Fundamental no Brasil é inédito, visto que a análise da UNESCO foi com LD do Ensino Médio, como exposto no capítulo III.

A escolha dos materiais de análise foi baseada na Tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de 2014 do PNLD. Optamos por utilizar os três livros mais vendidos do componente curricular de História do PNLD 2014 do Ensino Fundamental (EF) II⁹⁸. Na Tabela 2 – Anexo 1 - consta a classificação em ordem crescente de vendas dos 20 livros aprovados no Edital. A Tabela ainda discrimina a quantidade de livros pelas quatro séries do Ensino Fundamental II e especifica a quantidade de cada tipo - livros de alunos (L) e manuais dos professores (M).

O primeiro colocado em número de tiragens é o *LD História, Sociedade & Cidadania*, da editora FTD, que será chamado nesta dissertação de livro 1. Somando-se os livros do 6º, 7º, 8º e 9º anos, a editora vendeu um total de 3.330.040 livros. A segunda maior tiragem foi do LD *Projeto Araribá - História*, da editora Moderna (livro 2), com um total de 2.900.006. O terceiro lugar é do LD *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (livro 3), também da editora Moderna, com 1.031.273 exemplares vendidos. Juntos os três livros correspondem a aproximadamente 57,4% das vendas de todos os LDs de História do Ensino Fundamental II do PNLD de 20014. Acreditamos que essa amostra é suficiente para o estudo, pois representa mais da metade da porcentagem de vendas e, consequentemente, de estudantes que os utilizam.

Foram feitos contatos com as duas editoras, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando exemplares dos três livros, sem especificar o tipo (se do aluno ou do professor). Tanto a Editora FTD quanto a Editora Moderna doaram os exemplares do Manual do Professor, o que não faz diferença para a pesquisa, pois, se trata exatamente do mesmo livro do aluno com uma complementação de textos, respostas, direcionamentos das questões

⁹⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁹⁸ A tabela do PNLD 2014 por estados do Brasil e a tabela do PNLD 2014 com as Editoras constam nos Anexos 2 e 3.

propostas, sugestões de atividades e planejamento de aulas e com metodologias de ensino-aprendizagem em História. É válido ressaltar que só analisaremos o material que diz respeito à Shoah, ao racismo/antisemitismo e à ideologia nazista.

4.2.2 A escolha das imagens

Para a seleção das imagens foi considerado que o glossário escolhido deveria estar presente no título, legenda da imagem ou no texto correspondente a ela. Com base nesse glossário é que se analisou sobre a circulação e os efeitos dos sentidos conjuntos de textos verbais e não verbais. Ainda foi construído um quadro com todas as imagens selecionadas de cada livro, seguindo a ordem das páginas em que aparecem. Neste quadro também se explicitou o tópico de referência de cada imagem, uma breve descrição da cena, a indicação numérica para facilitar as futuras citações e, por fim, os glossários encontrados na legenda, no título ou no texto da imagem. O texto que não estava acompanhado de imagens, mas que continha o glossário escolhido foi copiado na íntegra como citação direta. Para visualização do leitor, as palavras-chave serão sempre identificadas em negrito.

A maioria das imagens do livro foi retirada de bancos de imagens virtuais que vendem os direitos para seus clientes. O valor de cada imagem depende da raridade dela, da resolução e dos direitos associados a cada uma. Os três maiores fornecedores de imagens, que constam dos capítulos dos livros analisados são as empresas Latinstock,⁹⁹ Getty Images¹⁰⁰ e do Acervo Iconographia Imagem + Digital¹⁰¹.

Nos três livros, grande parte das imagens dos capítulos analisados (incluindo os mapas) é composta por fotografias da época. No livro 1, das 39 imagens, 28 são fotos (aproximadamente 71,8%); no livro 2, das 34 imagens, 23 são fotos, ou seja, 67,6% do total, e no livro 3, das 32 imagens, 21 são fotos (65,6%). Dentre as fotografias da época da Segunda Guerra, apenas quatro são coloridas: duas no livro 2 e duas no livro 3. Esse fato se explica porque as fotografias oficiais tiradas por soldados alemães na Segunda Guerra foram todas em papel preto e branco.

⁹⁹ É licenciadora de conteúdo de comunicação. Oferece a seus clientes do mercado corporativo, publicitário e editorial, conteúdo fotográfico, cenas, assinaturas e projetos especiais. São mais de 70 milhões de imagens disponíveis para licença. Representa renomadas agências internacionais como a Corbis.

¹⁰⁰ É um banco de imagens com base em Seattle, Estados Unidos, mas que tem escritórios de distribuição em todo o mundo. É um fornecedor de imagens para empresas e consumidores com um arquivo de 80 milhões de imagens e ilustrações e mais de 50.000 horas de filmagens. Suas coleções foram digitalizadas, e assim, é permitida a distribuição *on-line* para os clientes.

¹⁰¹ É uma empresa com 25 anos de história que foca em imagens de parques de diversões, museus, jardins zoológicos e centros de atividade, sobretudo na Europa.

Embora já existisse filme fotográfico colorido naquele tempo, ele só se popularizou a partir de 1960¹⁰², de acordo com Tássia Zanini (2014). Entretanto, no grande acervo de fotos dessa época, existem algumas poucas coloridas, sobretudo as tiradas pelo Departamento de guerra dos Estados Unidos. É importante mencionar, ainda, que algumas fotos em preto e branco desse período ganharam uma coloração anos mais tarde, e algumas são distribuídas assim pelos bancos de imagem. Portanto, não dá para saber se as quatro fotos coloridas, que aparecem nos livros, são originais ou ganharam cores a partir das tecnologias gráficas.

4.2.3 A análise das imagens e sua importância no ensino

Considerando a imagem como produto de um ato de investimento de sentido, resultado de um trabalho social, pautado sobre os códigos culturais, muitas questões são levantadas para uma análise, como: quais unidades comporiam a grade de interpretação das imagens do passado? Como interpretá-las? Qual a natureza da produção imagética? Esta produção possui condicionantes históricos? Qual a importância do contexto e do material em que a imagem é publicada? Que tipo de imagem é? Foto, charge, desenho, pintura, mapa? Qual a mensagem ideológica que a imagem quer passar?

É a competência, ou seja, o *background* de quem olha que fornece significados à imagem. A primeira ideia que deveria passar na mente de uma pessoa, ao olhar uma fotografia, é saber que ela é apenas o suporte material de uma imagem. A segunda é que qualquer compreensão se dará a partir de pressupostos culturais, o que amplia a leitura da imagem para que ela não seja interpretada apenas no plano individual, mas também no coletivo.

A compreensão de uma imagem acontece de duas formas: a primeira diz respeito à superfície do texto visual (tamanho, cor, enquadramento, nitidez, iluminação, se possui título ou legenda, qual o veículo que suporta a imagem). A segunda forma acontece por aproximações e inferências que o leitor pode fazer, inclusive com base em outros textos (verbais ou não verbais) do tema retratado. Alguns exemplos possíveis de análise são realizados por meio de perguntas, a saber: quais são os personagens/objetos da foto? Qual o

¹⁰² Zanini (2014) escreve sobre a história da fotografia colorida, que chegou ao mercado em 1907. O filme colorido da época era o Autocromo, baseado em pontos tingidos de extrato de batata. Mas foi só em 1935 que o primeiro filme colorido moderno, o Kodachrome foi lançado. Um ano depois, a Polaroid apresentou o filme colorido instantâneo, parecido com os usados até a era da fotografia digital. Ela ainda afirma que até a metade da década de 1970, o preço para filmes coloridos era muito alto, tanto que a presença das cores na mídia impressa só começou a se popularizar no começo de 1990.

cenário? Qual o assunto ou tema retratado? Em que época e lugar a foto foi tirada? Se parece com uma fotografia de publicidade, informativa, artística, etc.? Qual a relação do título ou legenda com o que a foto está mostrando? Qual a familiaridade/conhecimento que o leitor tem com o tema? Como a foto não “fala” por si, quanto mais perguntas forem formuladas, mais possibilidades de construção e ressignificação do objeto de estudo. Essas duas maneiras – percepção e interpretação – se complementam e se correspondem; é a face de um mesmo aprendizado: o da educação do olhar. Apenas para fins didáticos de metodologias de análise é possível separá-las temporariamente.

Se as fotografias podem ser “transformadoras” - contribuindo para divulgação de novos comportamentos, tendências e representações sociais, também podem ser “opressoras” - um eficiente meio de controle social, de reprodução de estereótipos, de circulação de preconceitos. Por isso, defendemos a “educação do olhar”, ou seja, a visualização de uma imagem de forma crítica, que a concebe como um processo de construção de sentido de práticas sociais e que, portanto, se pauta em códigos convencionados. A perspectiva de sentido que temos diz respeito a um “confronto” de diversas vozes, baseado no conceito formulado por Mary Jane P. Spink e Benedito Medrado:

[...] é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 22).

A sabedoria em observar uma imagem está em saber que ela é apenas uma superfície. Boris Kossoy (2001, p.116) afirma que toda comunicação não verbal ilude e confunde, e que o exercício teria que ser perceber na imagem o que está nas entrelinhas, como fazemos em relação aos textos, só que, talvez, de uma forma mais ousada e criativa. “Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto. Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia” (SONTAG, 2004, p.33).

O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto visível passível de ser retratado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreenda os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem. Além da verdade iconográfica (KOSSOY, 2001, p.117-118).

Marília Scalzo (2006) afirma que, quando alguém olha pra uma página de revista, a primeira coisa que vê é a fotografia. Provavelmente, isso também acontece nos livros didáticos, já que as fotos convidam a mergulhar num assunto de maneira mais direta. Então, boas fotos são fundamentais não apenas para a transmissão de informações, mas também para despertar o interesse do leitor. Mas, segundo a autora, não basta ter boas fotos, é preciso saber posicioná-las nos lugares nobres de cada página, para que a visibilidade não seja comprometida, já que elas são as principais portas de entrada. A mesma importância que ela confere às imagens dá às legendas e, inclusive, recomenda que todas as fotos tenham legendas inteligentes que ajudem o leitor a entrar no assunto.

Assim como o texto, o infográfico¹⁰³ também precisa ter começo, meio e fim; o cuidado com as cores, o estilo da letra e a posição da legenda na foto também merecem atenção. O uso das cores deve ser usado como recurso para dar maior clareza e nunca para confundir o leitor. Algumas revistas, como a *National Geographic*, têm editores exclusivos, pois “assim como a fotografia, os infográficos estão no primeiro nível de leitura de qualquer meio impresso.” (SCALZO, 2006, p. 74). A análise dos textos e das legendas dialogando com as imagens ou vice-versa é uma forma de reafirmarmos que condenamos a separação entre o verbal e o visual, tanto as palavras quanto as imagens são práticas e discursos sociais e não acontecem, pois, de modo isolado.

A realidade das crianças e adolescentes em idade escolar no século XXI é basicamente visual e tecnológica. Muitos dos estudantes consideram o texto escrito desinteressante e, por isso, uma aula com uso de imagens poderia despertar o interesse e curiosidade e aumentar a compreensão dos discentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive, sustentam a análise de imagens como fator importante do aprendizado, já que ela aproxima a realidade da teoria. E em resposta a essa geração “visual”, os livros didáticos também se transformaram, ficando mais “atraentes aos consumidores”, que inclui também os professores que os escolhem. Julie Campanholi (2014) afirma que, atualmente, este tipo de livro é mais ilustrado e colorido, no entanto o texto escrito ainda predomina, e as imagens, na maioria das vezes, têm um papel secundário quando apenas legitimam informações, visto que elas podem ter muitas funções nos LDS, como:

¹⁰³ Inclui mapas, gráficos estatísticos, esquemas visuais, diagramas, desenhos ou fotos. É usado para facilitar a compreensão de um texto ou fazer uma síntese ilustrativa.

[...] orientação de leitura, estímulo de interesse ou curiosidade, demonstração de procedimentos, ilustração de ideias ou argumentos, dentre outros. Se há textos muito longos nos livros, as fotografias servem também para quebrar o ritmo monótono da leitura, e como as fotografias transcendem o próprio conteúdo sugerem novas leituras, enfim, a fotografia compõe, junto com o texto verbal, novas perspectivas de leitura que vão além de letras e números isolados. A utilização de fotografias em livros didáticos tem grande importância no processo ensino aprendizagem, pois estimulam a concentração dos discentes em relação ao conteúdo estudado, aumenta a receptividade dos mesmos, favorecendo o desenvolvimento pedagógico e ativando o raciocínio, já que são mais facilmente lembradas do que a linguagem escrita e oral sendo, portanto consideradas facilitadoras (CAMPANHOLI, 2014, p. 9).

Oscar Ferreira (1986) elaborou um “quadro de porcentagem de retenção mnemônica”. Segundo ele, o processo de aprendizagem acontece: 1% por meio do gosto; 1,5% por meio do tato; 3,5% por meio do olfato; 11% por meio da audição; 83% por meio da visão. Os estudantes conseguem reter as informações mediante o que leem – 10%; o que escutam – 20%; o que veem – 30%; o que veem e escutam – 50%; o que dizem e discutem – 70%; o que dizem e logo realizam – 90%. Em relação ao método de ensino, a conclusão foi a seguinte:

Quadro 1 - porcentagem de retenção mnemônica

	Dados retidos após 3 horas	Dados retidos após 3 dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual	85%	65%

Fonte: Ferreira (1986, p.05)

Como esses dados foram elaborados há quase 30 anos, não podemos dizer como seria hoje, mas podemos supor que seriam semelhantes. Na realidade, a precisão deles não importa, o objetivo central é indicar que formas combinadas de passar o conteúdo curricular podem ser mais efetivas. Acreditamos que as imagens melhoram a qualidade do ensino de história, pois possibilitam aulas mais criativas e reflexivas.

4.3 Considerações sobre ética

Sobre a ética da pesquisa nos embasamos no conceito de conhecimento situado de Donna Haraway (1995). Ela é enfática ao afirmar que o conhecimento científico não deveria assumir-se como universalmente válido, nem como conhecimento fora do mundo. Aceitar que todo conhecimento é situado/localizado e corporificado faz parte da ética científica que defendemos, pois é por meio da parcialidade que um pesquisador consegue se posicionar e,

consequentemente, “defender” seu estudo enquanto uma fração interpretativa de determinado tema. Esta perspectiva parcial deveria ser assumida não apenas porque os cientistas pertencem a uma sociedade e cultura X num dado momento histórico, mas porque, do contrário, a autora afirma que são práticas irresponsáveis, no sentido de não ser capaz de prestar contas. “Não perseguimos a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular.” (HARAWY, 1995, p.33). Neste sentido, endossamos que a presente pesquisa é parcial e é situada no tempo e espaço.

Assim como Harawy, Mary Jane Spink e Vera M. Menegon (2013) reconhecem a crescente responsabilidade do pesquisador durante todo o processo e não apenas na conclusão do produto. Dessa forma, partimos do pressuposto de que o fazer científico é, antes de tudo, uma prática social que requer uma postura reflexiva e crítica de quem se propõe a pesquisar. “Os cientistas não estão apenas engajados na descrição passiva de fatos preexistentes sobre o mundo, mas também estão engajados na formulação ou construção ativa das características desse mundo” (WOOLGAR, 1996 *apud* SPINK; MENEGON, 2013, p. 51). Em outras palavras, o pesquisador não é um mediador que vai apresentar a “realidade” ou as suas “descobertas”, e sim, um agente ativo que, ao estudar um tema, também ajuda a construí-lo; sujeito e objeto são construções sociais e históricas.

A tentativa de controlar a subjetividade do(a) pesquisador(a): a produção de conhecimento ocorre na fluidez das relações sociais – e não podemos nos esquecer que como os(as) pesquisadores(as) diferem entre si as relações que eles(as) estabelecem tendem também a ser distintas. Afinal, eles(as) possuem diferentes experiências de vida, trabalham com conceitos diversos e, muitas vezes, lidam com um mesmo fenômeno de modos distintos. Podemos dizer até mesmo que a singularidade do(a) pesquisador(a) está presente em cada etapa do processo de pesquisa, afinal, suas vivências interferem na escolha da temática estudada, no uso de recursos teóricos, nas estratégias de produção e análise de informações, nos recursos utilizados para a comunicação dos resultados etc. Não existe, portanto, neutralidade no fazer científico (CORDEIRO *et al.*, 2014, p. 46).

Portanto, a falta de neutralidade não é um problema para pesquisas que adotam abordagens construcionistas¹⁰⁴, já que o rigor exigido é a explicitação da posição do pesquisador, dos procedimentos e da metodologia utilizada e das escolhas diante das possibilidades de interpretação. “Em suma, na forma como concebemos a questão do rigor em pesquisas científicas, questões como validação e fidedignidade cedem espaço a reflexões sobre ética, reflexividade e polissemia.” (CORDEIRO *et al.*, 2014, p. 48).

¹⁰⁴ O núcleo de práticas discursivas e produção de sentidos utiliza o termo sempre no plural, por considerar as diversidades de posicionamento dentre do que Tomas Ibáñez (2001) chamou de “movimentos construcionistas”.

Assim, a postura assumida é de uma concepção relativista que defende a dialogicidade da ética, que é compreendida como uma co-construção de todos os envolvidos no processo de uma pesquisa. Tal concepção, em hipótese alguma, sugere que as diretrizes éticas dos códigos do trabalho na academia não sejam importantes. Ao contrário, a descrição e fiscalização de normas de conduta de pesquisadores são necessárias, e, inclusive, ganharam maior relevância depois da Segunda Guerra Mundial, ao serem constatadas as atrocidades dos experimentos científicos com humanos.

CAPÍTULO V – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E APRESENTAÇÃO DOS LIVROS ESCOLHIDOS

O objetivo deste capítulo é, primeiramente, discorrer sobre a relevância de mais pesquisas sobre livros didáticos, ainda que as apostilas venham ganhando cada vez mais espaço no ambiente escolar, sobretudo em escolas particulares. Em seguida, explicitamos, de modo sucinto, o mercado brasileiro e de que maneira o PNLD e as especificidades da disciplina de história funcionam. Por fim, apresentamos um panorama geral dos três livros escolhidos.

5.1 Justificativas do estudo de LD

Encontramos, na literatura, diversos argumentos para que os livros didáticos devam ser mais pesquisados no país (BATISTA, 2000), como por exemplo: a) o fato de ser a fonte de informação básica para grande parte dos professores e dos alunos da escola brasileira; b) o seu uso mais intenso nos estratos econômicos mais baixos das populações escolares (já que a grande parte das escolas particulares atualmente não adotam os LDs do MEC, e sim, apostilas próprias); c) sua enorme participação na produção editorial brasileira; d) a complexidade das relações entre a escola e o livro didático com o mundo social dos alunos.

Apesar de todos esses motivos, o livro didático, em geral, é pouco estudado no país, visto as poucas referências acadêmicas a respeito. Batista (2000) justifica a pequena produção, afirmando que há pouco interesse por esse campo. As primeiras pesquisas sobre estereótipos étnico/raciais em livros didáticos foram publicadas na década de 1950. O estudo pioneiro foi o de Leite (1950 *apud* NEGRÃO, 1987), seguido pelos estudos de Hollanda (1957 *apud* ROSEMBERG, 1985) e Bazzanella (1957 *apud* ROSEMBERG, 1985). O principal resultado desse grupo de pesquisas foi a percepção de que as manifestações de preconceito e discriminação, em geral, se apresentam de forma velada ou “implícita” tanto nos textos quanto nas ilustrações dos materiais didáticos.

Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo da Silva (2003) expõem falhas e dificuldades observadas no LD, ao contemplar os elementos culturais das diferentes raças e etnias que compõem nosso país. Os autores consideram que expressões de racismo (inclusive as implícitas) em LD constituem uma das formas sociais de produzir e sustentar práticas racistas no Brasil. Afirmam ainda que as pesquisas que abordam o discurso racista em livros

didáticos brasileiros focalizam, exclusivamente, as populações negras e indígenas, já que não foram encontradas referências sobre outros povos como judeus, árabes, asiáticos ou ciganos.

Diversos documentos relacionados à III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001, trazem proposições relativas ao combate ao preconceito, discriminação e estereótipos em LDs. Vejamos alguns exemplos: uma das propostas da Pré-Conferência Novo Papel da Indústria de Comunicação e Entretenimento foi a elaboração de livros didáticos que eliminassem todos os estereótipos racistas de seus conteúdos, desconstruindo, assim, o imaginário excludente; o Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na referida Conferência propõe a "revisão dos conteúdos dos livros didáticos, visando eliminar a veiculação de estereótipos" (MOURA; BARRETO, 2002, p. 26). O plano de ação aprovado nessa Conferência incentiva que a UNESCO apoie os países na elaboração de materiais didáticos e outros instrumentos de promoção do ensino, com o objetivo de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Os movimentos feminista e negro, constantemente, denunciaram o tratamento discriminatório detectado nos textos didáticos brasileiros. Isso influenciou a adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero. Uma dessas ações do governo para modificações nos livros didáticos foi gestada no interior do PNLD. Em 1996 (mais de dez anos após sua criação), o PNLD passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC. A avaliação prescrevia: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2000 - Anexo 3). Essa resolução foi um avanço “pois, pelo menos, problematiza o mito da democracia racial e alerta os responsáveis pela produção de livros didáticos sobre aspectos críticos” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.140).

Além dos documentos referentes à avaliação do PNLD, diversos instrumentos legais prescrevem a adoção de livros didáticos livres de manifestações discriminatórias. Rosenberg, Bazilli e Silva (2003, p. 141), encontraram tais prescrições em programas do Governo Federal, em uma constituição estadual e em diversas leis orgânicas municipais. Eles se perguntam o porquê da necessidade de repetir a afirmação em tantas instâncias e apresentam como hipótese que tal conjunto de leis parece ser uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais. Além do que, são regras ou leis que implicam em pouco ou nenhum emprego de recursos orçamentários e são, possivelmente, de fácil aprovação.

A aprovação de mecanismos legais, o item de exclusão do PNLD e as pautas de reivindicações dos movimentos sociais evidenciaram que o debate sobre o tema foi significativo, pois pesquisadores, membros das esferas públicas, associações de editores, associações de escritores e representantes de movimentos sociais estiveram envolvidos em seminários, publicações e mudanças de legislação. Entretanto, de acordo com Paulo Silva (2005), toda essa movimentação contrasta com as tênues mudanças apontadas pelos seus estudos.

O Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da PUC-SP tem algumas pesquisas sobre o tema: uma tese de 2005, *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, e outra, de 2007, *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. Na primeira, Paulo Silva (2005) conclui que o LD continua veiculando discurso racista ao naturalizar a dominação branca e estigmatizar os personagens negros. Na segunda tese, Neide de Moura (2007) afirma que, apesar das mudanças que ocorreram com as avaliações do PNLD, o LD permanece como veículo de discriminação de gênero. A dissertação de Maria S. Ribeiro, *Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais*, de 2013, também reforça a presença de processos discriminatórios nesses livros. Ambas reiteram a importância de se pesquisarem mais sobre o conteúdo dos livros didáticos.

5.2 Políticas dos livros didáticos e mercado editorial brasileiro

Na trajetória das políticas públicas do LD, o PNLD passou de programa assistencialista a uma dimensão do provedor de direito por uma educação de qualidade em todo o território nacional. Na década de 1980, o LD assumiu *status* similar ao da merenda escolar, quando aluno(a) carente e livro didático se tornaram um binômio inseparável do discurso político e pedagógico. A aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos foram ampliadas e regulamentadas de forma gradual (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Foi a partir desse período que o LD se tornou alvo das empresas privadas, ou seja, das editoras que os produzem, correspondendo, atualmente, a uma expressiva fatia dos lucros. Nesse sentido, Maria S. Ribeiro (2013) propõe duas questões: se, ao produzir livros didáticos, as editoras visam atingir como público-alvo de venda o professorado (os compradores), em vez do alunado (os consumidores finais); e, se o mercado editorial, que movimenta milhões a cada ano, estaria fazendo um uso instrumental da criança, no sentido dela ser vista como um “objeto”, ou seja, de forma passiva, já que ela não é ouvida durante o

processo e serve aos interesses de vendas das editoras. Ademais, quanto mais crianças na escola, maior será a produção dos livros.

No livro de Francisco Sampaio e Aloma de Carvalho (2010), *Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*, é apresentada ao leitor a complexidade do PNLD e do seu sistema de avaliação. Para entendermos basicamente como funciona, é necessária uma esquematização, ainda que panorâmica, sobre o programa que está detalhado no site do FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>).

O PNLD foi uma iniciativa do MEC, cuja ação é realizada pelo Fundo FNDE. Seus objetivos são aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares, atlas geográficos e dicionários para estudantes e professores das escolas públicas do ensino brasileiro. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização, Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Em 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, começou a ser implantado o processo de avaliação de conteúdo e da proposta pedagógica das obras inscritas no PNLD. A partir do ano seguinte, com a publicação do “Edital do PNLD 1997”, a avaliação se tornou sistemática¹⁰⁵ O processo de avaliação das obras é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e seu modelo atual foi consolidado pelo Decreto nº 7.084/2010, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Ainda em 1996 foi institucionalizada a universalização do acesso ao livro didático, com a distribuição continuada das obras para todo o alunado e professorado de escolas públicas brasileiras. Iniciada pelo Ensino Fundamental I (EFI), gradualmente, foi sendo estendida ao Ensino Fundamental II (EFII) em 1998; até o Ensino Médio (EM), em 2004, e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2007.¹⁰⁶

¹⁰⁵ O edital é sempre publicado no ano anterior. Dessa forma, o edital de 1997 é publicado em 1996, e assim sucessivamente. Esse tempo é plenamente justificável, pois as editoras precisam ler com atenção o edital para modificar nos livros as possíveis alterações.

¹⁰⁶ Para garantir o atendimento a todos os estudantes, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, *Braille* e *MecDaisy*) dos livros aprovados.

A cada ano é feita a aquisição principal de um dos níveis de ensino (EFI, EFII, EM e EJA) e apenas a reposição dos livros de outros níveis, pois nem todos os livros são reaproveitáveis, além do que o número de estudantes nas escolas oscila a cada ano. Isso implica dizer que as editoras, cujas obras foram adquiridas pelo FNDE, têm suas vendas garantidas por, no mínimo, três anos, embora se trate de reposição (SAMPAIO; CARVALHO, 2010). A Tabela 1 faz uma comparação dos anos de 2012 a 2015 (anos de aquisição dos livros) com o número de alunos beneficiados, os exemplares, o investimento do governo e as séries escolares que recebem a coleção completa e as que recebem só reposição.

Tabela 1 - Comparativos do PNLD dos anos de , 2012, 2013, 2014 e 2015

Ano de Aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
2015	**PNLD 2016	-	-	-	-	Aquisição Completa Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		11.041.763	49.765	28.170.038	326.554.141,36	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.409.306	19.512	35.337.412	505.243.856,95	Reposição Ensino Médio
		18.451.069	77.630	63.507.450	831.797.998	Total
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Aquisição Completa Ensino Médio
		28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
2013	PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
			50.619			Aquisição Completa Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Reposição Ensino Médio

Ano de Aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
		31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
2012	PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Aquisição Completa Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
			50.343			Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Reposição Ensino Médio
		33.084.503	-	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade, etc. ** Valor previsto para aquisição, distribuição, avaliação de obras, controle de qualidade, etc.

Fonte: Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015)

O processo de execução do PNLD se desenvolve em até dois anos antes da chegada dos livros às escolas e tem como principais fases: 1) a discussão e definição dos critérios de avaliação para cada área curricular; 2) a elaboração e publicação de edital de convocação para inscrição de obras didáticas; 3) a nomeação de Comissão Técnica do Livro Didático; 4) a realização da avaliação pedagógica (pré-análise e avaliação propriamente dita); 5) a elaboração do *Guia de Livros Didáticos*. É possível acompanhar todo esse processo no *site* do FNDE.

O Edital é o documento que regulamenta o PNLD. Nele, são apresentados a caracterização das coleções didáticas (componentes curriculares, ano de escolaridade, tipo de obra) e os critérios para participação e inscrição de livros, bem como os princípios e critérios de avaliação, prazos de entrega e os parâmetros de triagem. Embora obedecem às linhas gerais definidas pelos instrumentos legais - os PCNs são um deles - que regem o PNLD, os editais não necessariamente são iguais, pois podem incluir exigências novas entre um edital e outro. Por exemplo: no edital do PNLD de 2010, foi apresentada a exigência da nova ortografia da Língua Portuguesa (SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Ainda nesse edital, no artigo 32, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que o ensino fundamental obrigatório no País terá, a partir de 2010, o acréscimo de mais um ano, tendo duração total de nove anos, o que acarretou uma reorganização geral: dos sistemas de ensino, do espaço escolar, da grade curricular, das práticas pedagógicas e dos materiais de ensino.

Os critérios de avaliação são classificados em dois grupos – critérios específicos e critérios comuns, referindo-se ambos a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. Os critérios específicos definem os parâmetros conceituais e didáticos das coleções, conforme as especificidades de cada componente disciplinar (abordagem do conteúdo, abordagem pedagógica, experimentação e pesquisa, manual do professor, projeto editorial). Já os critérios comuns a todos os componentes curriculares definem aspectos relacionados, entre outros, aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Após o processo de avaliação, as coleções aprovadas têm suas resenhas publicadas no *Guia de Livros Didáticos*, que é um instrumento de apoio no processo de escolha das obras, consultado por escolas públicas e particulares. Atualmente, ele é disponibilizado no *site* do FNDE, antes de ser impresso e distribuído para as escolas participantes do PNLD e secretarias de ensino. O processo de avaliação das coleções é norteado por seis categorias: 1) Proposta pedagógica; 2) Conhecimentos e conceitos; 3) Pesquisa, experimentação e prática; 4) Cidadania e ética; 5) ilustrações, diagramas e figuras; 6) Manual do (a) Professor(a).

Outro aspecto dessa problemática diz respeito às estratégias de vendas empreendidas pelas editoras. Como elas ficam na dependência das indicações de professores, a divulgação das obras é fundamental e consiste em uma estratégia de venda, já que o principal meio de propaganda é o livro propriamente dito. Embora não seja uma exigência do PNLD, as editoras distribuem o “Manual do Professor”, um livro composto pelo “Livro do Aluno” e por uma parte específica na qual autores apresentam sua proposta didático-pedagógica, fornecem informações complementares, sugestões de encaminhamentos de atividades, respostas dos exercícios propostos aos alunos, etc.

De acordo com Francisco Sampaio e Aloma de Carvalho (2010), a maioria das editoras investe mais na divulgação das obras que consideram mais vendáveis, mesmo que não sejam as mais bem avaliadas. Para as editoras, os custos dessa estratégia de venda são volumosos, pois incluem, além dos gastos com a logística de distribuição (transportadora e/ou correio), os gastos com a impressão. O que justifica o investimento é o volume de compras efetuado pelo governo federal. Desde 2004, a escolha de cada coleção por disciplina deve refletir as opções didáticas, pedagógicas e curriculares da instituição escolar. Os(as) alunos(as) de uma escola recebem livros de apenas uma coleção por componente curricular; isso porque o PNLD visa à coerência entre a proposta de ensino de um ano e outro.

O PNLD determina que a escolha do livro didático seja feita pelas escolas cadastradas, o que garante uma maior autonomia à Instituição, por meio de seu corpo docente e dirigente.

A determinação é estabelecida pelos Editais e pelo Decreto n. 7.084/2010. As escolas federais, estaduais, municipais e as do Distrito Federal, antes de tudo, devem se cadastrar no PNLD, e aquelas que não desejarem receber livros didáticos deverão informar essa condição ao MEC, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD. Trata-se de uma medida essencial que visa ao não desperdício de recursos em obras que não serão utilizadas.¹⁰⁷

Quando se conclui a etapa de escolha dos livros didáticos, o FNDE compila os pedidos das escolas. Com base nesses dados e nas projeções do Censo Escolar (referente ao número de alunos do ano anterior), o MEC/FNDE convoca as editoras para proceder à negociação de valores para a aquisição das obras. Importante mencionar a tendência, a partir dos anos 2000, de diversas redes de educação básica que passaram a adotar sistemas apostilados ou sistemas estruturados de ensino, em substituição ao PNLD.¹⁰⁸ É possível perceber que a participação dos estudantes no processo de execução do PNLD não é problematizada no próprio programa.

5.3 PNLD 2014

O edital de referência é o PNLD 2014, já que é o mais recente para as coleções do Ensino Fundamental II, em que se encontra o tema de interesse a ser analisado. No anexo III do edital - PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS – é explicitado que, de acordo com a Constituição Federal vigente, o ensino escolar é ministrado tendo como base: (a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (b) liberdade de aprender e ensinar; (c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (d) gratuidade do ensino público; (e) gestão democrática; e (f) garantia de um padrão de qualidade.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394, de 1996), ao mesmo tempo em que ratifica esses preceitos, os complementa, determinando que o desenvolvimento do ensino observe, ainda, os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (PNLD, 2014, p.52).

¹⁰⁷ Cada escola deve indicar duas opções em ordem de prioridade de coleção por componente curricular, necessariamente, de editoras diferentes. De acordo com Sampaio e Carvalho (2010), a indicação de duas opções é uma regra importante para dar abertura ao processo de negociação do preço das obras com as editoras.

¹⁰⁸ O debate em torno da utilização dos sistemas apostilados envolve muitos aspectos. Diferente do que ocorre com os livros didáticos, as apostilas não passam por nenhuma avaliação oficial. Diversos autores ressaltam que esses materiais são herança da orientação para o vestibular, e que, além de muitos problemas conceituais e gráficos observados, os sistemas apostilados utilizam abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas.

O edital deixa claro que o livro didático é um contribuinte do trabalho do professor, uma vez que pode propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o objetivo amplo do LD é trabalhar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões conscientes e atuar criticamente, diante das questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado. Desta forma, como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (PNLD, 2014, p. 53-54).

Por fim, a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2014 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País, como exposto no edital. O programa cumpre, ainda, a função de estimular a participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo, dessa forma, para o exercício competente de sua profissão. A expectativa é que o LD “contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação” (PNLD, 2014, p.54).

Os critérios de avaliação, que levam em conta as características e as demandas da educação escolar, representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, obviamente, para as coleções didáticas. A avaliação das coleções didáticas deste ano foi

realizada por meio da junção entre **critérios comuns** a todos os componentes curriculares constantes do edital e **critérios específicos** para cada um deles (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna). Os critérios eliminatórios — comuns ou específicos — referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. Dessa forma, serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que:

1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
2. fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
3. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (PNLD, 2014, p.55).

5.3.1 As especificidades do componente curricular - história

Como os três livros didáticos analisados na pesquisa são do componente curricular história, é conveniente expor os princípios e critérios de avaliação específicos desta disciplina, que, de acordo com o edital, foi se transformando no século XX: de resgate dos fatos ocorridos passou a ser entendida como representação destes, por meio da organização, crítica e interpretação das fontes. No Brasil, foi a partir de 1990 que houve uma preocupação em melhorar a organização do ensino de história nos currículos escolares, ampliando as reflexões sobre a especificidade da disciplina, como afirma o próprio edital. No entanto, os PCNs passaram a integrar as discussões acerca dos encaminhamentos referentes ao Ensino Fundamental, sete anos depois, em 1997. No edital do PNLD 2014, afirma-se que o conhecimento histórico dentro da escola ainda permanece marcado pelo senso comum sobre a História, isto é, a enumeração, exata e detalhada dos acontecimentos, datas e personagens, centradas na informação e na memorização.

Explicita-se ainda no edital que, apesar da pluralidade teórica que caracteriza a área, os historiadores e/ou professores de História clamam a desconstrução do senso comum da História como área de conhecimento com verdades absolutas e não como área de vivência, flexível e em processo. A primeira concebe o LD como veiculador de informações inquestionáveis sobre o passado, e que deve ser memorizada pelos educandos. Essa perspectiva está ligada à ideia de ensino-aprendizagem como transmissão de conteúdos separados da realidade dos alunos. “É fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo” (PNLD, 2014, p.64).

É a partir da clareza dessas duas dimensões da História (a rígida e a flexível, termos utilizados no edital) que dependerá o reconhecimento do valor do conhecimento histórico como base para a compreensão do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços. Para tanto, ressalta-se que é necessário que o aluno não só compreenda o processo histórico, mas a produção de conhecimento sobre o mesmo, pois é por meio desse entendimento que ele poderá atuar na sociedade de forma responsável.

O grande desafio de uma coleção didática, de acordo com o programa de 2014, não é explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais, mas sim, auxiliar professor(a) e aluno(a) com a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequada ao nível de escolaridade a que se destina a coleção e às necessidades socioculturais da sociedade brasileira. No ensino fundamental, as coleções aprovadas são aquelas que contribuem para o desenvolvimento dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, duração, sujeito histórico, espaço, escala, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação. Além dos critérios eliminatórios comuns, para o componente curricular História *será observado se a coleção*:

1. utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
2. compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções identitária e de orientação na sociedade;
3. explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
4. apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental;
5. adota opções teórico-metodológicas que contribuam efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica, da disciplina escolar História para os anos finais do ensino fundamental;
6. desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
7. estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;
8. trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes dissociados da proposta geral da coleção, se transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico;
9. contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;
10. apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
11. apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História.

12. apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
13. apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.) (PNLD, 2014, p.65).

A educação é entendida, portanto, como uma possibilidade de construção da cultura dos Direitos Humanos, da difusão e da sua concretização no ambiente escolar. Os preconceitos e estereótipos presentes no ambiente escolar decorrem da reprodução do domínio existente no sistema social, o qual promove a desvalorização de pessoas pertencentes a grupos minoritários. De acordo com o edital, para haver congruência com os princípios acima listados, as obras didáticas não podem conter *anacronismos* e *voluntarismos*. O primeiro consiste em atribuir razões ou sentimentos gerados no presente aos agentes históricos do passado, ou seja, interpretar a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que compromete totalmente a compreensão do processo histórico. Já o voluntarismo consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, em decorrência do que se quer demonstrar, ou por convicções religiosas, ideológicas ou pseudocientíficas. Por fim, também serão excluídas as coleções didáticas que apresentarem erros de informação tópica, nominal ou cronológica. Na avaliação das coleções na área de História, *será observado se o Manual do Professor*:

1. explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas, entre outras);
2. contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento;
3. contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para a escrita da História;
4. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas;
5. orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida. (PNLD, 2014, p.66).

Existe uma tendência dos pesquisadores atuais que reforça o descrito no PNLD 2014, em relação ao ensino de história. Os historiadores contemporâneos aceitam tal ensino/aprendizagem não mais como uma mera aquisição de acontecimentos passados. Sob essa perspectiva, o passado não detém um valor em si mesmo, pois o valor será atribuído posteriormente pelas interpretações humanas. Para a pesquisadora Isabel Barcas (2008, p.24) existem alguns princípios no ensino e aprendizado de História, entre os quais: a aprendizagem

é construída pelos próprios sujeitos e é estimulada quando as situações se apresentam significativas. Dessa forma, o passado não deveria ser articulado como um “passado morto”, mas deveria estabelecer conexões com o presente. O ensino de História remete à ideia de que o passado não tem um valor em si mesmo, ou seja, a possibilidade do questionamento propicia aos alunos o envolvimento dos conhecimentos adquiridos.

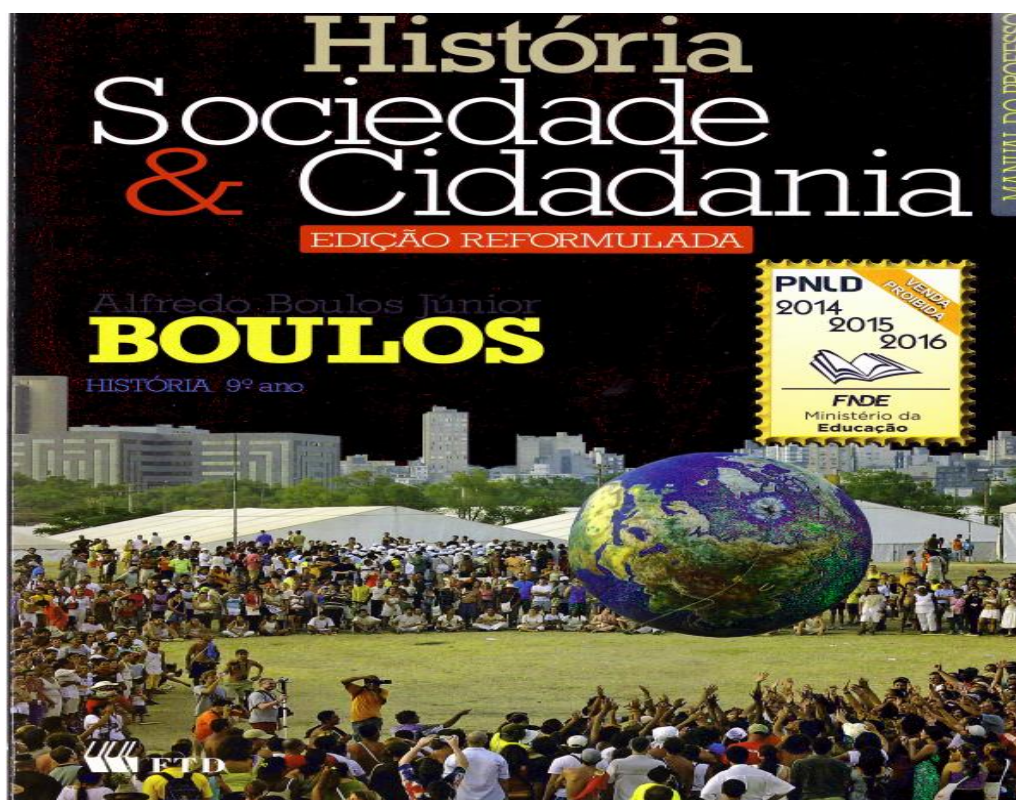
Tornar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. [...] Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente. (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 140).

5.4 Apresentação dos livros didáticos

Neste tópico apresentamos uma visão panorâmica de cada livro.

5.4.1 Livro 1

Figura 5 - Livro *História, Sociedade & Cidadania*



O livro 1 *História, Sociedade & Cidadania*¹⁰⁹, de autoria de Alfredo Boulos Júnior¹¹⁰, começa com a apresentação de todos os profissionais envolvidos em sua confecção, além de um texto de apresentação do autor para os alunos. Na página seguinte, intitulada *Como está organizado seu livro*, são detalhados os tópicos de cada unidade. Logo depois, há os agradecimentos, a proposta de se criar um *blog* para a turma e o sumário. Ao final da última unidade, são apresentados a bibliografia, os mapas de apoio e o manual do professor, o qual contém 128 páginas, e está dividido em 5 tópicos: 1. Metodologia da História 2. Metodologia de Ensino-Aprendizagem 3. Cidadania e Movimentos Sociais 4. As Seções do livro. E a última que foi denominada Parte específica, contendo todas as respostas para as questões propostas nos capítulos e com sugestões de atividades extras. O livro está organizado em quatro Unidades:

- Unidade I – Dominação e resistência - 5 capítulos – página 10;
- Unidade II – Política e Propaganda de Massa - 3 capítulos – página 96;
- Unidade III - Armas e Violências - 6 capítulos – página 150;
- Unidade IV – Ética, cidadania e meio ambiente - 2 capítulos – página 258;

Cada unidade é composta pelos seguintes organizadores:

- Abertura de unidade – uma página dupla onde são apresentados, por meio de imagens e textos, os temas a serem trabalhados;
- Abertura de capítulo – propõe a discussão dos temas das páginas seguintes;
- Para refletir – seção com textos estimulantes sobre os conteúdos;
- Para saber mais – um quadro que apresenta informações adicionais sobre os conteúdos estudados;
- Dialogando – desafios propostos para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos. E também discussões sobre mudanças e permanências;
- Atividades – questões variadas para serem realizadas individualmente ou em grupo.

¹⁰⁹ No livro também há um conteúdo digital multimídia. Um conjunto de DVDs é entregue para as Escolas que escolhem os livros dessa coleção, mas eles também podem ser baixados no portal do MEC (www.mec.gov.br). Tais materiais não foram levados em consideração.

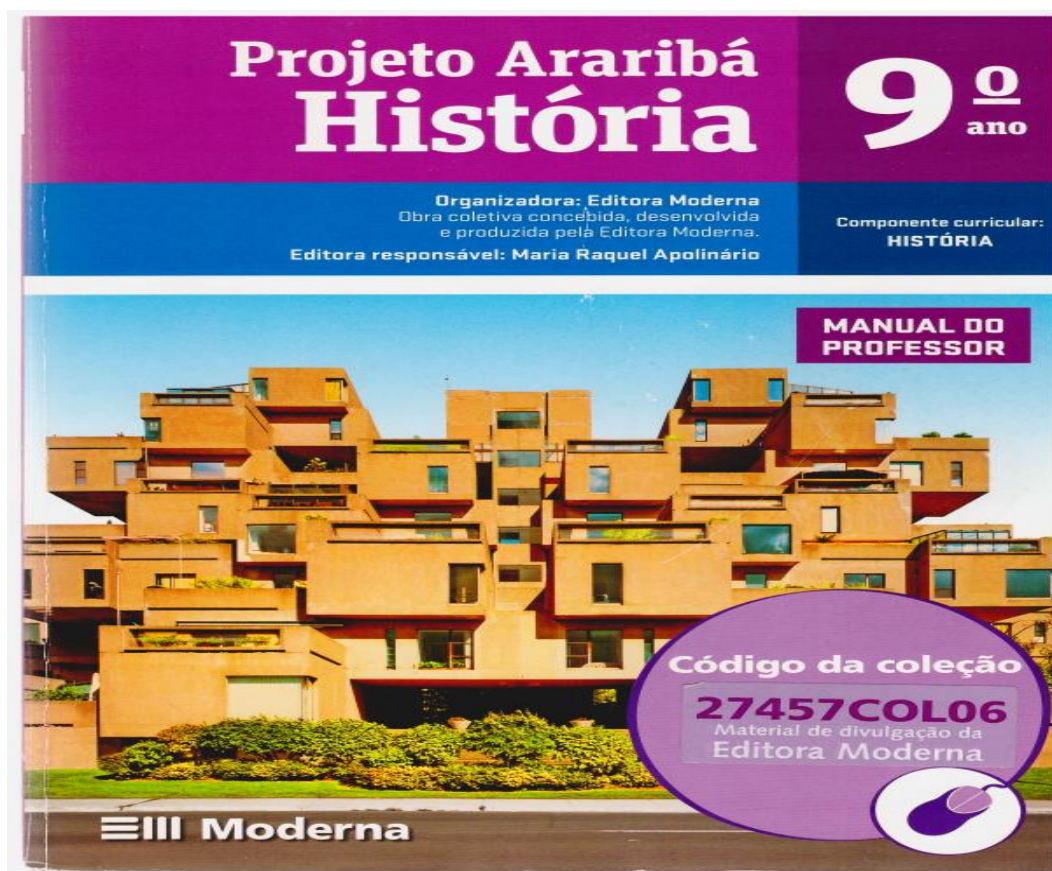
¹¹⁰ Mestre em História Social pela USP, Doutor em Educação pela PUC-SP. Foi professor no Ensino Fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.

- O texto como fonte – seção que permite ao aluno se aproximar do trabalho de um historiador;
- A imagem como fonte – seção que permite o estudo de imagens relacionadas aos temas do capítulo;
- Livros, *sites* e filmes – indicações e sugestões para se aprofundar nos temas;
- Debatendo e concluindo – seção com atividades que articulam os conteúdos dos diferentes capítulos.

Vamos analisar os capítulos 6 e 7 da Unidade II, no capítulo 6 desse trabalho. O primeiro intitulado: *A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo* que vai da página 98 a 114. E o segundo capítulo, intitulado *A Segunda Guerra Mundial*, da página 115 a 128.

5.4.2 Livro 2

Figura 6 - Livro *Projeto Araribá - História*



O livro 2 *Projeto Araribá - História*¹¹¹ é uma obra coletiva. A Editora responsável é a Maria Raquel Apolinário¹¹². Na contracapa, é apresentado o nome e a biografia dos(as) 11 autores(as) que colaboraram na elaboração do LD. Entre eles, dez fizeram a graduação ou o mestrado na USP, e um fez o mestrado na PUC SP. O livro é composto de oito unidades e cada uma é dividida em duas partes: as páginas de **Estudos dos temas**, e aquelas da seção **Em foco**. Os organizadores do livro são:

- *As páginas de abertura*: são duas páginas no começo de cada Unidade que mostram imagens e questões que procuram investigar o que o aluno já sabe sobre o assunto que será trabalhado. O quadro “começando a unidade” traz perguntas diretas aos alunos;
- *Estudos dos temas*: começam com a ideia central do conteúdo a ser estudado, sempre com apresentação de fotos, mapas, ou outras representações visuais;
- *Atividades organizadas* de dois tipos: as que visam à construção de um relato e as de ampliação do conhecimento;
- *Em foco*: nesta parte, o texto relaciona o passado e o presente. As atividades desta seção visam desenvolver a capacidade de os alunos analisarem as fontes históricas;
- *Compreender um texto*: com diferentes tipos de textos: lendas, artigos jornalísticos, documentos oficiais, poemas, etc.;
- *Trabalho em equipe*: a cada duas unidades, há propostas orientadas para trabalhar em grupo, como por exemplo, criar história em quadrinhos, produzir um *blog*, dentre outras.

No final da unidade 8, é apresentada a seção **O Vocabulário em Contexto**, que auxilia a compreender os principais conceitos usados pelos historiadores e a conhecer o sentido dado às palavras em outras áreas do conhecimento. Em seguida, a seção **Sugestões de trabalhos com filmes** apresenta um roteiro para atividades com os trechos escolhidos de filmes, e finalmente, as Referências Bibliográficas.

O livro do aluno se encerra com os mapas políticos de cada continente na contemporaneidade. No Manual do Professor, o LD continua por mais 140 páginas: é o chamado Guia e recursos didáticos – para uso exclusivo do professor.

¹¹¹ Faz parte do livro um CD-ROM. O conteúdo digital contém imagens e áudios e não será mencionado.

¹¹² Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos.

O sumário desta parte é dividido em duas partes: Apresentação Geral (a visão de história da coleção, educação e tecnologia, os pressupostos metodológicos, o processo de avaliação, ampliando o vocabulário, o cinema nas aulas de história e referências bibliográficas) e Orientações Específicas para o Livro do 9º ano (em cada unidade, há um quadro esquemático com as divisões dos assuntos, e outro para os objetivos; esta parte também contém textos complementares, temas para reflexão, sugestões de atividades e leituras e as respostas das questões feitas para os alunos). Os títulos das oito unidades, com as respectivas páginas são:

- Unidade 1 – A era do Imperialismo – 10;
- Unidade 2 – A República chega ao Brasil – 44;
- Unidade 3 – A Primeira Guerra e a Revolução Russa – 76;
- Unidade 4 – A crise do Capitalismo e a Segunda Guerra Mundial – 106;
- Unidade 5 – A Era Vargas – 140;
- Unidade 6 – Os anos da Guerra Fria – 168;
- Unidade 7 – Democracia e Ditadura na América Latina – 204;
- Unidade 8 – A nova ordem mundial – 232.

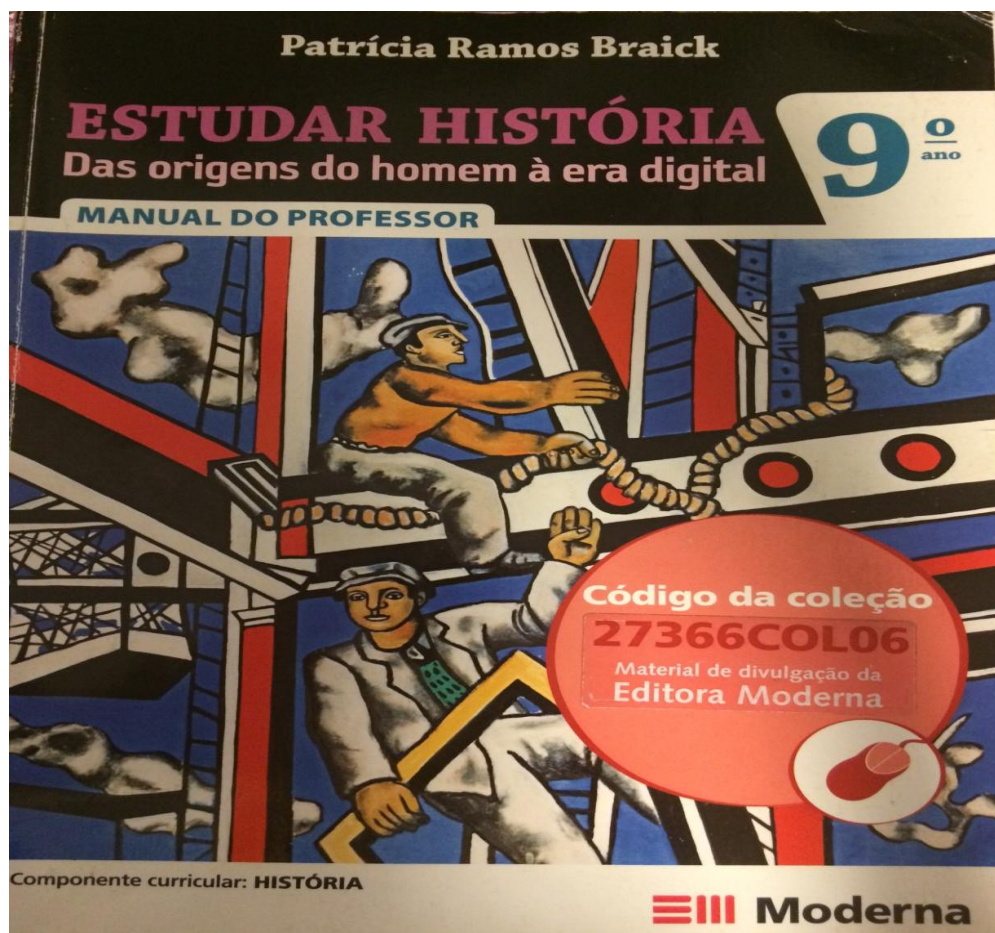
A Unidade 4 – foco desta pesquisa - é dividida em sistemas¹¹³:

- A crise do Capitalismo e a Segunda Guerra Mundial – 106
- Tema 1 – A crise de 1929 - 108
- Tema 2 – Os regimes autoritários tomam conta da Europa – 112
- Tema 3 – Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão – 114
- Tema 4 – A expansão do Eixo e a Segunda Guerra Mundial – 120
- Tema 5 – A eclosão da guerra: o avanço do Eixo – 122
- Tema 6 – O avanço dos Aliados – 125
- Em foco – O cotidiano dos civis durante a guerra – 132
- Compreender um texto – Os inimigos da Alemanha nazista – 136
- Trabalho em equipe 2 – Redigir um manifesto – 138

A análise será realizada a partir do Tema 3, no capítulo 6 desse trabalho..

¹¹³ A marcação em negrito foi preservada do original no Sumário.

5.4.3 Livro 3

Figura 7 - Livro *Estudar História - das origens do homem à era digital*

O livro 3, *Estudar História - das origens do homem à era digital*, de autoria de Patrícia Ramos Braick¹¹⁴, apresenta, na folha de rosto, o nome de todos os colaboradores do livro. A apresentação do livro e da coleção é seguida de uma página dupla com os organizadores dos capítulos, seguida do sumário. A partir daí, os 15 capítulos são apresentados:

- Capítulo 1 - O Imperialismo na Ásia e na África - 10
- Capítulo 2 - O Brasil na Primeira República - 30
- Capítulo 3 - A Europa e a América antes Primeira Guerra - 56
- Capítulo 4 - A Primeira Guerra Mundial - 78
- Capítulo 5 - A Revolução Russa - 98

¹¹⁴ Mestre em História pela PUC do Rio Grande do Sul, professora do Ensino Médio em Belo Horizonte.

- Capítulo 6 - Entre duas guerras - 110
- Capítulo 7 - A Segunda Guerra Mundial - 132
- Capítulo 8 - A Era Vargas - 152
- Capítulo 9 - O mundo dividido pela Guerra Fria - 174
- Capítulo 10 - O Populismo no Brasil - 198
- Capítulo 11 - A descolonização da África e da Ásia - 218
- Capítulo 12 - Os governos militares no Brasil - 234
- Capítulo 13 - Crise e desagregação do Bloco Soviético - 254
- Capítulo 14 - A volta da Democracia ao Brasil - 272
- Capítulo 15 - O mundo contemporâneo - 296

Ao final do capítulo 15, são apresentadas sugestões de filmes, livros e *sites* e, em seguida, as referências bibliográficas. O livro finaliza com o “Suplemento com orientações para o professor”, com 136 páginas, divididas em duas partes: a primeira contém os pressupostos teóricos e metodológicos e as bibliografias usadas; e, da segunda parte, consta a orientação específica para o livro que contém o objetivo de cada capítulo, a contextualização do tema, sugestões de atividades extras, *sites*, bibliografias e textos complementares.

Cada capítulo contém os seguintes organizadores:

- Abertura de capítulo: página dupla com imagens e um pequeno texto de apresentação do tema a ser trabalhado;
- Boxes variados: saiba mais (textos que ampliam o texto didático); biografia (com detalhes da vida dos personagens anônimos ou famosos da história); navegue nestes *sites* (roteiro para passeios virtuais); vale a pena assistir (dicas de filmes com conexão com o tema);
- Questões: mapas, imagens e textos podem estar acompanhados de perguntas que ampliam o conhecimento e a reflexão;
- Glossário: palavras mais difíceis são explicadas ao lado do texto;
- Amplie seu conhecimento: seção em que são apresentados materiais diversos (como ilustrações, textos, mapas e infográficos) com o objetivo de aprofundar o tema;
- Enquanto isso: estuda acontecimentos históricos em lugares diferentes, mas próximos no tempo;.

- Atividades que são divididas em dois grupos: compreender os conteúdos (objetiva revisar os pontos principais do capítulo) e ampliar o aprendizado (em que o aluno vai interpretar textos e fazer pesquisas);
- Avalie seu aprendizado: realização de diferentes atividades e também uma ficha de autoavaliação.

O foco desta pesquisa está nos capítulos 6: “Entre Duas guerras”, e 7: “A Segunda Guerra Mundial”.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS IMAGENS

O último capítulo desta dissertação apresenta, primeiramente, os tópicos dos capítulos de cada livro escolhido e, em seguida, um quadro elaborado para melhor visualização das imagens com seus respectivos glossários. Por fim, as imagens e os textos selecionados são apresentados juntamente com as análises.

6.1 Livro 1 - *História, Sociedade & Cidadania*

UNIDADE II – Política e propaganda de massas - 96

Capítulo 6 - A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo – 98

Os “anos felizes” – 99

O *New Deal* - 102

O Fascismo na Itália – 103

O Nazismo na Alemanha – 106

Movimentos fascistas em outros países – 110

Atividades – 111

A imagem como fonte – 113

O texto como fonte - 114

Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial – página 115

Céu de nuvens carregadas – 116

A ofensiva dos Aliados – 122

Atividades – 125

A imagem como fonte – 127

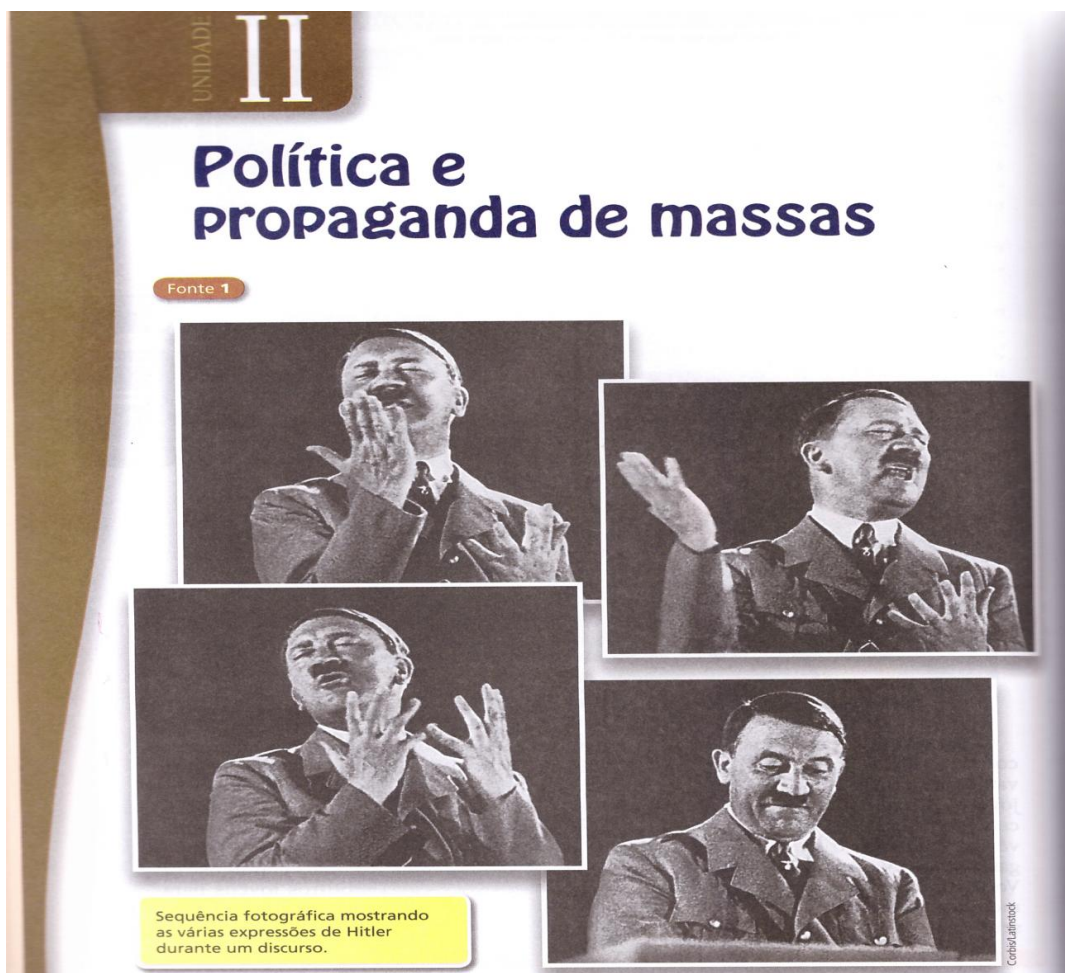
O texto como fonte – 128

Quadro 2 - Organizador de imagens – Livro 1

Página	Tópico	Imagem	Indicação	Glossário(s)
106	O Nazismo na Alemanha	Discurso de Hitler	Fig. 9	Nazismo, nazista
107	O Nazismo na Alemanha	Desenho de crianças alemãs comemorando a saída de crianças judias de uma escola.	Fig. 10	Antissemitismo, judeus, judias, nazista(s)
108	Hitler no poder	Cerimônia militar em Nuremberg	Fig. 11	Nazistas, judeus
109	Para refletir	Fotografia de um atleta negro nas Olimpíadas de 1936	Fig. 12	Nazistas, judia, racistas
112	Atividades	Integrante do movimento neonazista com uma suástica tatuada na cabeça	Fig. 13	Neonazista, (museus do Holocausto).

Fonte: a autora

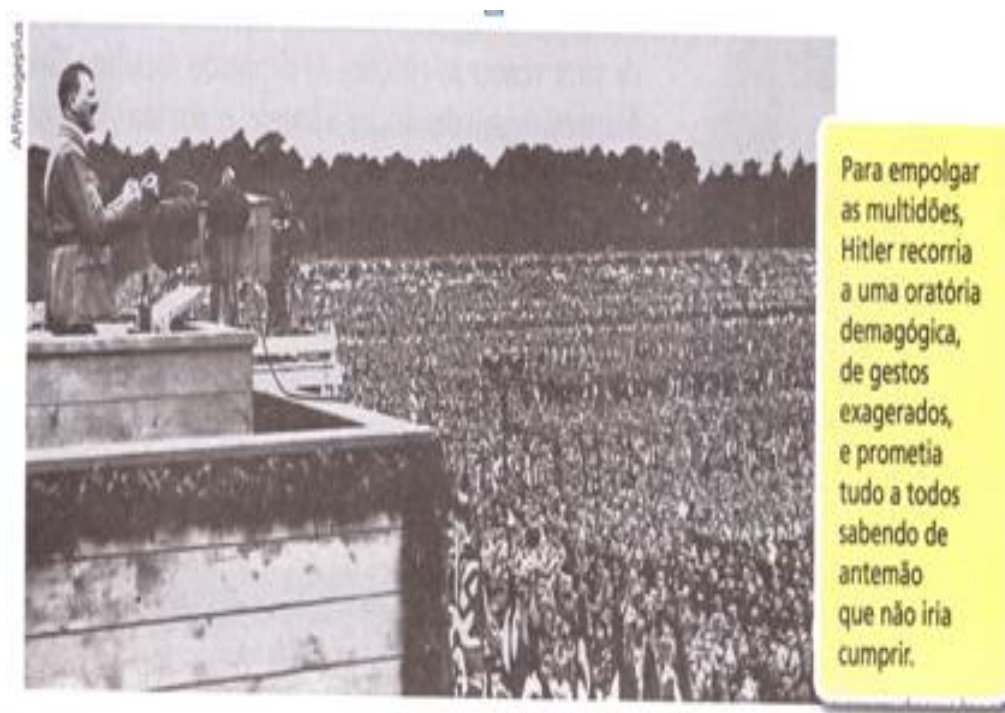
Figura 8 - Capa da Unidade II



É com estas imagens de Hitler que a Unidade II, página 96, é apresentada aos alunos. No manual do professor, consta que essas quatro fotografias estão diretamente relacionadas ao trecho: “nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante; o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas tornam o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento”. (p. 97) Começar a falar do assunto com a figura de Hitler é justificável no momento em que se trata, principalmente, do poder que um líder persuasivo e cativante pode exercer em uma massa ávida por mudanças e insatisfeita economicamente. A propaganda foi a maior estratégia de crescimento do partido, tanto que o nazismo é considerado o precursor do *marketing* político moderno. Vale observar que as diferentes expressões transmitem algo de caricato e dramático, como se Hitler estivesse interpretando um papel. Um questionamento que podemos fazer, sem a pretensão de responder, é: até que ponto expressões faciais de personagens históricos captados em fotografias podem causar sentimentos positivos ou negativos nos alunos que estão estudando o tema?

O título da página 106 é “O Nazismo na Alemanha” e é a primeira vez que uma palavra do glossário aparece. Como explicado no item referente aos procedimentos, as imagens com o termo nazismo só foram selecionadas quando dizem respeito especificamente ao Holocausto, ao antissemitismo, ou quando versam a respeito da superioridade de um povo sobre outro, como é o caso do texto que complementa esta fotografia (Figura 9)

Figura 9 - Discurso de Hitler



O texto da página que explica a imagem é o seguinte:

Falando ao público, Hitler culpava os políticos liberais pela derrota da Alemanha na guerra e pelas condições humilhantes impostas ao país pelo Tratado de Versalhes. Para atrair e envolver os alemães dizia que o povo alemão era ‘superior aos demais e, que, apesar disso, estava entregue aos pontapés do resto do mundo’. Com esse discurso inflamado e demagógico Hitler tornou-se, em pouco tempo, o líder absoluto dos **nazistas**.

A segunda fotografia (cuja data também não foi especificada) vem reforçar a abertura da Unidade, mostrando um líder que era aclamado por uma multidão.

A imagem seguinte chama atenção por ser a primeira imagem colorida da unidade, uma charge de 1936, uma das muitas propagandas antissemitas da época na Alemanha. (Figura 10)

Figura 10 - Crianças alemãs comemorando a saída de crianças judias de uma escola



As crianças alemãs são loiras e estão dentro da Escola (*Schule*, em alemão). Parecem felizes ao verem a saída das crianças judias (representadas pelo cabelo preto) que deixam a escola na companhia de um judeu (identificado com uma quipá na cabeça). Algumas das crianças alemãs parecem zombar das judias, que estão chorando; outras crianças judias provocam, dando língua e fazendo caretas, e um menino chega até a puxar o cabelo de uma alemã.

É interessante notar que tanto as crianças quanto o homem são retratados com os estereótipos raciais de judeus, como, por exemplo, o nariz grande e curvado. As crianças judias da charge são mais gordas do que as alemães, assim como o homem que as acompanha, que, além disso, tem várias pintas nas mãos e na cabeça. Ao fundo da foto é possível ver outro adulto – provavelmente um professor alemão – que observa a cena. Esta charge está localizada no meio da página e divide dois tópicos: “Partido e ideologia **nazista**” que começa na página anterior e “A ascensão dos **nazistas**”. O texto da página que complementa a imagem é o seguinte:

Em 1920, o Partido **Nazista** criou as SA – Tropas de Assalto –, encarregadas de eliminar fisicamente seus adversários políticos. Três anos depois, Hitler tentou a tomada do poder por meio de um golpe de Estado na cidade alemã de Munique, mas fracassou e foi preso. Na cadeia, ele produziu boa parte de um livro contendo os princípios básicos do **Nazismo**.

- A superioridade da **raça** ariana. Para Hitler existiria uma **raça** pura (a ariana), da qual provinham os alemães, que era superior a todas as outras **raças**.
- O **antisemitismo**. Os **nazistas** justificavam seu ódio aos **judeus** dizendo que eles haviam contaminado a “**raça** ariana”. Assim, para salvar a Alemanha e purificar a **raça** ariana, os **judeus** deviam ser exterminados.
- A necessidade de um espaço vital. Para Adolf Hitler, os alemães precisavam conquistar territórios de outras nações a fim de se realizarem plenamente.

Na época em que o desenho foi produzido, a política de segregação do governo nazista para os judeus já funcionava a todo vapor na Alemanha e a charge comprova que a propaganda incluía também as crianças, incitando sentimentos de discriminação. A forma encontrada pelo cartunista para identificar os alemães e os judeus foi pela cor do cabelo e os traços do rosto – as crianças alemãs têm traços mais finos, com bochechas arredondadas, bocas rosadas e nariz pequeno; as crianças judias têm sobrancelhas bem escuras e juntas, bocas grandes, nariz curvado, e algumas têm o cabelo crespo. A imagem estética da “raça” ariana que circulava na época, era de pessoas loiras, altas, magras e de olhos claros, ainda que muitos alemães fossem baixos e tivessem cabelo preto, e muitos judeus fossem loiros e altos. Ou seja, era impossível – como ainda é – somente pelos traços físicos saber se uma pessoa era judia, alemã ou de qualquer outro país ou etnia.¹¹⁵

A charge aqui reproduzida pode provocar os(as) alunos(as) de maneiras distintas: eles e elas podem se sentir identificados com a situação que se passa na escola, um lugar de muita familiaridade para qualquer estudante; podem se comparar com o grupo dos que estão zombando ou com o grupo dos que estão sendo excluídos – haja vista o *bullying* ser uma prática comum nas escolas brasileiras. Os alunos podem fazer o exercício de se imaginarem nesse contexto de guerra sendo um ou outro povo; podem refletir, inclusive, como seria se a própria escola legitimasse práticas preconceituosas. O texto transcrito acima ajuda a entender os estereótipos da charge.

A fotografia a seguir (Figura 11) é uma das muitas que mostra o poder de Hitler, pela presença da multidão que se reunia quando ele discursava, além da organização do partido nazista, que sempre, durante os discursos, exibia imagens da suástica em diferentes materiais. Como no livro todo não aparece nenhuma menção à resistência que também aconteceu entre alguns alemães, tal tipo de fotografia solidifica a ideia de que o país inteiro apoiava o nazismo, e que o líder era unanimidade.

¹¹⁵ Por isso mesmo, no começo da segregação social e política, para serem identificados, os judeus foram obrigados a andar em público com uma estrela de David amarela ou azul no braço. O emblema mais conhecido e que foi adotado pela Alemanha, Polônia, França, Holanda, Boêmia e Morávia, Bélgica e Eslováquia foi a Estrela de Davi amarela, de contorno preto e com a inscrição “*Jude*” no centro, em letras pretas.

Figura 11 - Cerimônia militar em Nuremberg



A imagem está no tópico “Hitler no Poder”. O fragmento do texto que contém o glossário utilizado está transcrito a seguir:

Logo no início da gestão de Hitler como primeiro-ministro, os **nazistas** conseguiram, aproximadamente, 44% do total de votos nas eleições parlamentares de 1933 (nas eleições anteriores, 1929, eles haviam obtido apenas 3% das cadeiras). Os **nazistas** tinham agora a maioria no Parlamento. A vitória dos **nazistas** nessas eleições pode ser explicada pelos efeitos da crise econômica sobre os eleitores, e pelo uso intensivo da propaganda e da violência do Estado. No poder, Adolf Hitler implantou a mais cruel ditadura da história da humanidade; os **nazistas** queimavam livros, demitiam democratas e comunistas de seus empregos e perseguiam os **judeus** (estes foram proibidos de namorar, casar ou manter relações sexuais com pessoas de “sangue alemão”). Em 1934, com a morte de von Hindenburg, Hitler assume a presidência com o título de *Fuhrer* (guia, condutor) e, no governo, não cumpre nenhuma de suas muitas promessas [...]. Na política externa, a Alemanha **nazista** alia-se à Itália fascista em 1936 [...].

Este texto é essencial para os estudantes perceberem o processo gradual de restrições e intolerâncias que foram acontecendo. A prática da queima de livros escritos por judeus ou com caráter comunista é um bom exemplo das primeiras ações da ditadura nazista; os estudantes podem facilmente observar como esse tipo de governança afeta diretamente a liberdade de expressão e de cidadania. O racismo fica evidente quando se refere à proibição dos judeus terem um relacionamento amoroso com pessoas de “sangue alemão” (Figura 12).

Figura 12 - Atleta negro nas Olimpíadas de 1936

AS OLIMPÍADAS DE 1936: ESPORTE E RACISMO

Em 1936, os Jogos Olímpicos foram organizados em Berlim. Disposto a impressionar o resto do mundo, Hitler mandou construir um estádio para 100 mil pessoas; gastou cerca de 30 milhões de dólares para erguer a Vila Olímpica, onde seriam recebidos 4 mil atletas de todos os continentes; e encomendou a uma consagrada cineasta alemã, Leni Riefensthal, a direção do filme oficial da competição, que deveria ser um louvor aos ideais nazistas.

No entanto, nem tudo saiu do jeito que Hitler desejava.

Inicialmente, foi obrigado a aceitar na equipe da Alemanha duas atletas alemãs de origem judia (elas não eram, na visão de Hitler, “alemãs puras”): Gretel Bergamann, atleta de salto em altura, e Helene Meyer, esgrimista que havia ganhado uma medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de 1928. O Comitê Olímpico Internacional pressionou as autoridades nazistas com uma ameaça: se elas fossem proibidas de participar, a Alemanha não sediaria os jogos.

E mais: quem mais brilhou naqueles jogos não foi nenhum “ariano puro”, de cabelos loiros e olhos azuis, mas sim os atletas negros norte-americanos que ganharam todas as provas de atletismo, entre 100 m e 800 m, salto em distância e salto em altura. Entre eles estava um neto de escravos, o corredor Jesse Owens, que ganhou quatro medalhas de ouro. No salto em distância atingiu 8,06 m, recorde olímpico por 24 anos.

Hitler estava presente no estádio, mas saiu antes que a prova de salto terminasse. A “estrela da festa” foi mesmo Jesse Owens, cuja vitória é até hoje lembrada como prova de que as ideias racistas de Hitler não passam de bobagens.



Biblioteca do Congresso, Washington

Jesse Owens, atleta negro norte-americano, vence com folga a prova dos 100 m rasos em 3 de agosto de 1936. Para desgosto de Hitler, Owens ganhou quatro medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936: nos 100 m, nos 200 m, no revezamento 4x100 m e no salto em distância.

Esta imagem, uma das poucas que não foram compradas em bancos de imagem, vem da Biblioteca do Congresso de Washington. Ela é a primeira menção do LD ao racismo que também acontecia com os negros na época. Inclusive, a informação contida no texto, ou seja, de que Jesse Owens era neto de escravos, traz uma dimensão de tempo aos alunos, no sentido de que a escravidão dos negros não estava tão distante assim da Segunda Guerra Mundial.

Colocar um negro em cena, sobretudo sendo um dos renomados destaques do atletismo de todos os tempos, se faz necessário, primeiramente, para que muitos estudantes identifiquem as pessoas pela cor da pele, já que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) do último censo populacional, em 2010, mostram que a maioria da população do país (50,7%) se declara negra ou parda.¹¹⁶ Segundo, porque permite o debate sobre o racismo, inclusive dentro de escolas, pois este tema faz parte da vida dos brasileiros muito mais do que o antissemitismo. De fato, de acordo com o mesmo censo demográfico, apenas 0,05% das pessoas se declaram judias. A foto é relevante, ainda, porque mostra a imagem de um vencedor, de um protagonista das Olimpíadas de Berlim, diferentemente da representação dos negros em livros didáticos brasileiros, que, em geral, são estigmatizados e compõem personagens secundários¹¹⁷. A última imagem do capítulo aparece na seção de atividades (Figura 13).

Figura 13 - Integrante do movimento neonazista com uma suástica tatuada na cabeça

4 Discutindo o presente.

A foto a seguir mostra um integrante do Movimento Neonazista, durante a cerimônia de inauguração do Museu do Holocausto, em Illinois, nos Estados Unidos, em 19 de abril de 2009. No dia, ele se encontrava a poucos metros da porta do Museu.



- a) Que símbolo é este que está tatuado na cabeça do rapaz e que partido se apropriou dele nos anos de 1920?
- b) Levante uma hipótese: por que este neonazista compareceu à cerimônia de inauguração do Museu do Holocausto, nos Estados Unidos?
- c) **Em grupo** Debatam, reflitam e proponham um conjunto de medidas que divulguem a tolerância e o respeito entre os povos. Postem o trabalho no *blog* da turma.

¹¹⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2015.

¹¹⁷ Ver a tese de Paulo Silva, de 2005, *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.

Esta é a única vez em todo o LD que a palavra “Holocausto” é utilizada, pois é o nome do museu, e também que se afirma que o movimento nazista de extrema direita ainda está vivo, só que, atualmente, atende pelo nome de neonazismo¹¹⁸. A situação informada aconteceu nos Estados Unidos, mas o autor também poderia ter escolhido atos antissemitas que aconteceram no Brasil, praticados por integrantes desse movimento ou do movimento negacionista.

Acreditamos que um exemplo brasileiro seria essencial para aproximar os leitores do tema; afinal, tais atos acontecem aqui também, com certa frequência. É comum que os integrantes do movimento tatuem suásticas no corpo ou utilizem este símbolo em roupas e acessórios. Acreditamos que o objetivo da fotografia é servir de alerta para a existência de pessoas que não apenas concordam com as propostas nazistas, mas que se organizam para continuar lutando por esta causa¹¹⁹. As questões propostas estimulam os estudantes a pesquisarem mais e elaborarem de forma escrita suas reflexões; a pergunta de letra b dá indícios das provocações que acontecem entre grupos neonazistas ou negacionistas em eventos que prestigiam as vítimas da Shoah.

A pesquisadora Isabel Barcas (2008) entende que existem alguns princípios no ensino e no aprendizado de História, entre os quais: a aprendizagem é construída pelos próprios sujeitos e é estimulada quando as situações se apresentam significativas. Dessa forma, o passado não deveria ser articulado como um “passado morto”, mas sim, estabelecer conexões e as consequências dele no presente. Ao mostrar a existência de neonazistas no mundo, a aproximação com a atualidade ganha força, mas ainda parece uma realidade distante geograficamente, pois em nenhum trecho do livro aparecem práticas discriminatórias contra judeus na contemporaneidade, nem mesmo na época da Segunda Guerra no Brasil. Getúlio Vargas atuou, algumas vezes, ajudando a Alemanha, como por exemplo, com a extradição de Olga Benário e não permitindo a entrada de muitos judeus fugidos da guerra em território nacional, nos anos de 1930 e 1940.¹²⁰ Em nenhum momento a política brasileira da época aparece como simpatizante das ditaduras nazistas e fascistas.

¹¹⁸ O prefixo “neo” se origina no grego e quer dizer novo/atualizado.

¹¹⁹ O filme *A Onda* – indicado como sugestão nos livros 1 e 3 – retrata bem como a tendência ao nazifascismo pode ser recorrente e de difícil eliminação. Hanna Arendt, no livro *Eichmann em Jerusalém*, desenvolve a noção de banalidade do mal, isto é, a ideia segundo a qual a perversidade do genocídio não foi fruto de homens monstruosos, mas de pessoas comuns. Esses atos poderiam voltar a ser cometidos, pois essa tendência residiria em todos nós.

¹²⁰ Informações detalhadas sobre o assunto disponíveis no livro *Cidadão do Mundo* de Maria Luiza Tucci Carneiro (2010).

O capítulo 7 apresenta, na primeira página, uma foto dos japoneses soltando pombas – um dos atos universais de pedidos/representação de paz. A escolha por esta imagem para a abertura de um capítulo específico que aborda, especificamente, sobre a guerra é curiosa. O livro (capítulos 6 e 7), por sinal, não contém nenhuma imagem da destruição das cidades, dos grupos perseguidos pelo nazismo e fascismo, dos trens abarrotados de gente, dos guetos, dos campos de concentração ou extermínios, das mortes por doenças, fome e frio, etc. Enfim, não há fotografias de cenas de guerra. O capítulo 7 apenas mostra dois desenhos que se aproximam dessa situação, mas que não foram incluídos nesta dissertação por não conterem os repertórios selecionados nem no texto, nem no título, nem na legenda. A primeira charge ilustra o globo terrestre sendo fatiado pelos líderes da Alemanha, Itália e Japão; e a outra encena a invasão da Polônia por Hitler tentando arrombar uma porta, na qual é possível ler “Polônia” do lado de dentro, além de existir uma tranca onde está escrito “império britânico”.

A opção por não evidenciar cenas dramáticas de combate, miséria e caos seria um cuidado para não expor os alunos a cenas de violência? Uma minimização do cotidiano e dos efeitos da guerra? Uma opção política pela invisibilidade das vítimas e/ou protagonismo das figuras de destaque? A transmissão da ideia de que, apesar das graves consequências, tudo foi superado e agora o mundo aprendeu a lição?

Considerando a quantidade das imagens desse livro, o fato é que há uma clara exacerbação da figura de Hitler, que aparece em fotografias, é representado por Charles Chaplin (no filme *O grande Ditador*) ou em charges, doze vezes. Mussolini aparece uma vez discursando para soldados em uma fotografia e em uma charge “dividindo um globo terrestre” com Hitler e Hideki Tojo (presidente do Japão na época).

Os norte-americanos também têm destaque no livro, pois aparecem sete vezes – seja em fotografia, charges ou peças publicitárias. Os japoneses tiveram suas imagens associadas a três episódios: a de abertura do capítulo, a charge mencionada acima e uma fotografia de 1945 onde aparecem seis *kamikazes*. Os brasileiros aparecem três vezes: a primeira fotografia (situada na seção Para saber mais) mostra uma família brasileira dos anos de 1940 ouvindo rádio - o texto traz informações sobre os meios de comunicação da época e a primeira emissora de rádio brasileira. A segunda, também situada na mesma seção “para saber mais”, mostra muitos brasileiros fazendo um V de vitória, com um cartaz escrito “queremos guerra” e uma ampla bandeira do Brasil. A terceira fotografia é da cantora Carmem Miranda, em 1950, e o texto, cujo título é “Boa vizinhança”, enfoca os esforços dos Estados Unidos em fazer alianças com a América Latina, ao valorizar a cultura brasileira.

Como já mencionado, não existem imagens de judeus, com exceção da representação estereotipada da charge antissemita, discutida anteriormente. O único texto que faz menção ao genocídio está na seção “para saber mais”. A seguir, o texto na íntegra:

A “SOLUÇÃO FINAL”: FÁBRICAS DE MORTE

Em 1942, os líderes nazistas decidiram matar todos os judeus que pudessem. Eles chamaram seu plano de “solução final” e construíram campos de extermínio especialmente para essa finalidade.

Já existiam na Alemanha há alguns anos campos de concentração, locais onde faziam os prisioneiros trabalharem como escravos, mas os campos de extermínio foram uma “novidade” introduzida em 1942. Dos países ocupados por Hitler, a Polônia era o que tinha o maior número de judeus, cerca de três milhões. Por isso, lá foram construídos os maiores campos de concentração, como Auschwitz, Treblinka e Sobibor.

Os campos de extermínio eram autênticas “fábricas de morte”. Assim que chegavam aos campos, velhos doentes e crianças eram mandados imediatamente para a morte nas câmaras de gás sem que soubessem disso. Em Auschwitz eram mortas cerca de 6 mil pessoas por dia. Os prisioneiros eram vítimas das piores humilhações e maus-tratos: eram obrigados a andar nus ou em trapos, as mulheres eram constantemente violentadas pelos guardas, e as condições de higiene eram as piores possíveis (o que favorecia a disseminação de doenças).

Antes de a guerra terminar, as notícias sobre o extermínio cometido nesses campos eram vistas como “exagero” ou “invenção” da propaganda dos Aliados. Mas com o fim da guerra vieram à tona inúmeras provas desse crime contra a humanidade, e não foi mais possível esconder o horror. Calcula-se que nesses campos foram mortos cerca de 6 milhões de judeus, 300 mil ciganos e centenas de milhares de soviéticos, homossexuais, deficientes físicos e religiosos. (p. 124).

Neste texto, estão contidas todas as informações que o autor e seus colaboradores escreveram sobre a “questão judaica” no LD. O capítulo 7, intitulado “Segunda Guerra Mundial” não apresentou nenhuma imagem selecionada de acordo com nosso glossário. Sabemos que não é um livro sobre a Segunda Guerra Mundial, mas é apenas uma história das muitas que o livro aborda. Nota-se, também, que o assunto é vasto e envolveu muitos países. Entretanto, como o povo judeu foi o mais foi perseguido e que sofreu o maior número de mortes, acreditamos que o fato de não incluir fotografias (que, como vimos no capítulo anterior, é a imagem que passa uma confiabilidade maior) reforça a invisibilidade dos discriminados e o silêncio que o mundo fez em face das constantes matanças que vinham acontecendo até mesmo antes da guerra ser declarada. A conclusão a que podemos chegar em relação ao tema do Holocausto no livro analisado é que esse evento foi secundário dentro dos tantos acontecimentos da Segunda Guerra; inclusive, o fato do texto transcrito acima sobre a “Solução final” estar localizado em uma seção “extra” do livro, como um complemento, fortalece essa perspectiva.

6.2 Livro 2 - Projeto Araribá - História

UNIDADE 4: A CRISE DO CAPITALISMO E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – 106

Tema 3 – Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão – 114

O saldo da guerra para a Alemanha – 114
 Uma “solução” extrema: o Partido Nazista – 115
 O *putsch* de Munique e o *Mein Kampf* – 115
 A crise de 1929 e a ascensão do nazismo – 116
 Os nazistas tomam o poder – 116
 A ideologia nazista – 117
 A *Luftwaffe* na Guerra Civil Espanhola – 117
 Atividades – Temas 1 a 3 – 118
 Personagem – Bertolt Brecht – 119

Tema 4 – A expansão do Eixo e a Segunda Guerra Mundial – 120

A Alemanha de Hitler – 120
 As ambições do Japão e da Itália – 120
 O expansionismo na década de 1930 – 121
 O acordo de Munique: o aval para a guerra – 121

Tema 5 – A eclosão da guerra: o avanço do Eixo – 122

A invasão da Polônia: o início da guerra – 122
 A guerra em compasso de espera – 123
 A conquista da Europa Ocidental – 123
 A França e a República Vicky – 124,
 O Eixo a caminho do leste – 124

Tema 6 – O avanço dos Aliados – 125

A operação Barbarossa – 125
 Os Estados Unidos entram na guerra – 125
 Os aliados atacam – 126
 A última fase da guerra – 126
 O fim do Reich, 127
 O mundo depois da guerra – 127
 Ampliando conhecimentos – O dia D – 128

Atividades – Temas 4 a 6 – 130

Em foco – O cotidiano dos civis durante a guerra – 132

Compreender um texto – Os inimigos da Alemanha nazista – 136

Trabalho em equipe 2 – Redigir um manifesto – 138

Quadro 3 - Organizador de imagens - Livro 2

Página	Tópico	Imagem	Indicação	Glossário(s)
114	O saldo da guerra para a Alemanha	Crianças austríacas saudando Hitler	Fig. 14	Nazistas
115	Uma “solução” extrema: o Partido Nazista	Cartaz do filme <i>O judeu Suss</i> de 1940	Fig. 15	Antissemitismo, racistas, nazistas, judeus
115	O <i>putsch</i> de Munique e o <i>Mein Kampf</i>	Ilustração de um judeu sentado sobre um saco de dinheiro.	Fig. 16	Judeu(s), antissemita, racial, raça, racistas, nazistas, nazismo
118	Atividades	Desenho de crianças alemães comemorando a saída de crianças judias de uma escola.	Fig. 17	Nazistas, judeus, raças
123	A eclosão da guerra: o avanço do Eixo	Prisioneiros no campo de concentração de Buchenwald	Fig. 18	Campo de concentração, solução final, nazista, judeus
124	A França e a República de Vicky	Hitler e comitiva em Paris	Fig. 19	Nazista, antissemita
134	Em foco – O levante do gueto de Varsóvia	Judeus sendo capturados e presos por tropas nazistas durante o levante do gueto de Varsóvia	Fig. 20	Judeus, Campos de concentração, campos de extermínio, nazistas
134	Em foco	Cigana sofrendo de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen	Fig. 21	Campo de concentração
135	Em foco	Monumento em homenagem aos homossexuais vítimas do nazismo	Fig. 22	Nazismo, Nazista
136	Compreender um texto	Prisioneiros judeus sendo libertados em novembro de 1944	Fig. 23	Judeus, campo de concentração, nazismo, raça
137	Compreender um texto – Os inimigos da Alemanha nazista	Ciganos no campo de concentração de Belzec	Fig. 24	Campos de concentração, nazistas, nazismo, raça, judias, racismo

Fonte: a autora

Figura 14 - Crianças austríacas saudando Hitler



A Figura 14 é a escolhida para abrir a Unidade 3 – Uma experiência dolorosa: o **nazismo** alemão. São muitas as fotografias que mostram a receptividade da população à figura de Adolf Hitler. Era frequente que, em seus discursos, o ditador exaltasse as crianças e os jovens, transmitindo a ideia de que eles iam viver num Estado muito melhor financeira e socialmente.

A Figura 15 – do cartaz de um filme antissemita – mostra um judeu com a pele esverdeada, barbudo e com peiot¹²¹. A expressão é difícil de ser descrita, a testa está enrugada e ele está olhando para cima. É uma imagem estereotipada da publicidade nazista da época.

A Figura 16 é outra que carrega os estereótipos divulgados sobre judeus, inclusive, muito antes da Segunda Guerra Mundial. O homem, aparentemente de estatura baixa, quase careca, narigudo, gordo e de cabelos e barba pretos é o perfil físico que mais aparece em ilustrações de campanhas antissemitas desse período¹²². A associação de judeus com dinheiro é também muito anterior ao começo da guerra. A propaganda nazista aproveitou todos os preconceitos antissemitas formados durante séculos, em várias partes do mundo, para

¹²¹ Em inglês, *Payot*. Designa os cachos de cabelos laterais característicos dos judeus ortodoxos, que cumprem este mandamento devido à ordenança de não raspar os lados da cabeça.

¹²² Em muitas peças publicitárias, e frequentemente nos discursos nazistas, os judeus eram identificados aos ratos, animal considerado sujo e transmissor de doenças.

fortalecer sua política racista. Mas qual será o objetivo dos autores ao apresentarem as duas imagens depreciativas de judeus? Para ensinar sobre antissemitismo é mesmo necessário reproduzir e fazer circular desenhos pejorativos? Além do mais, estudantes que não sabiam, por exemplo, da relação que foi criada entre judeus e dinheiro (explicitada no capítulo 1) tomam conhecimento ao olhar a imagem, ou seja, justamente da forma que deveria ser combatida. Por mais que a legenda explique que se trata de uma ilustração para um livro antissemita, a imagem construída na mente dos alunos é esta – de judeus ricos, gananciosos, judeus que tentam dominar o mundo (ideia difundida especialmente com base no livro mencionado no primeiro capítulo – Os Protocolos do Sábio de Sião).

Figuras 15 e 16 - Cartaz do filme *O judeu Süss* de 1940 e judeu sentado sobre um saco de dinheiro

■ Uma “solução” extrema: o Partido Nazista

A doutrina nazista proclamava a superioridade do que eles chamavam de “raça ariana”, da qual os alemães supostamente se originaram. De acordo com Hitler, os arianos estavam destinados a dominar toda a Europa. Para os nazistas, a tarefa de expandir a supremacia ariana exigia a destruição dos principais inimigos da Alemanha: externamente, as potências estrangeiras que impuseram o Tratado de Versalhes e, internamente, os judeus, acusados de conspirar contra os interesses do povo alemão.

A ideologia nazista articulou-se politicamente em torno do **Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães**, o Partido Nazista, fundado em 1919. Os nazistas procuraram explorar o sentimento nacionalista do povo alemão, abalado com os resultados da guerra. Eles responsabilizavam os judeus, os comunistas e o governo republicano e liberal de Weimar pela situação da Alemanha. Além disso, a estrutura do partido, fortemente militarizada, simbolizava a ideia de ordem num país desorganizado política, social e economicamente.

■ O putsch de Munique e o *Mein Kampf*

Em novembro de 1923, na cidade de Munique, um grupo de nazistas, liderado por Adolf Hitler, tentou dar um golpe (*putsch*) de Estado e Hitler se proclamou chefe de governo. O golpe foi reprimido e os rebeldes presos. Na prisão, Hitler escreveu *Mein Kampf* (*Minha luta*), livro que se tornou a base da doutrina nazista. Nele, Hitler expôs as ideias racistas do nazismo, a defesa da expansão territorial alemã e a necessidade de criar um Estado totalitário para realizar as mudanças que fariam da Alemanha uma grande potência.

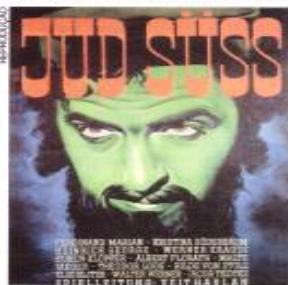
A obra *Mein Kampf* pode ser sintetizada como um manifesto de Hitler em defesa da batalha racial, cultural e política dos alemães que se identificavam com a ideologia da “raça ariana” contra os judeus, os marxistas e os liberais.



Ilustração representando um judeu sentado sobre um saco de dinheiro em frente à bolsa de valores, do livro infantil antissemita *O cogumelo venenoso*, de Ernst Hiemer, Alemanha, 1938.

Arianismo e antissemitismo

O arianismo e o antissemitismo foram teorias racistas adotadas pelo regime nazista que afirmavam a superioridade dos indivíduos de aparência loira e de olhos claros. O principal instrumento de “arianização” da Alemanha consistia no extermínio dos judeus e dos ciganos, considerados povos inferiores. O extermínio dos homossexuais, dos deficientes físicos e mentais também era considerado um instrumento de “purificação da raça ariana”.



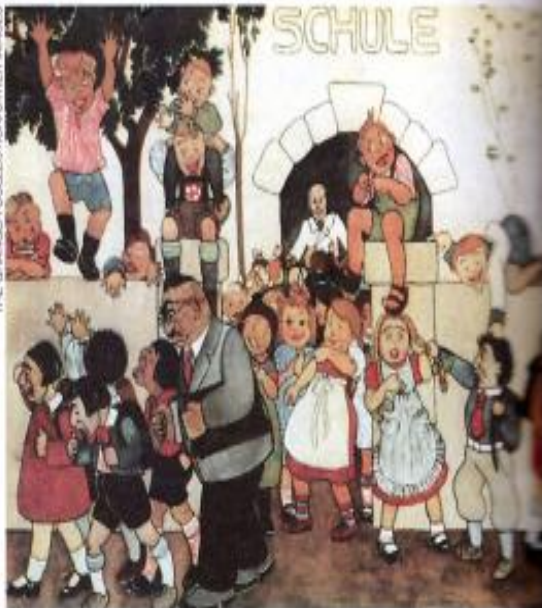
Cartaz do filme antissemita *O judeu Süss*, dirigido por Veit Harlan, em 1940. Os nazistas se utilizaram sistematicamente do cinema e do rádio para fazer propaganda de suas ideias racistas e manipular a população. O filme hoje está proibido na Alemanha.

Figura 17 - crianças alemãs comemorando a saída de crianças judias de uma escola

4 A charge ao lado foi publicada em 1938 na revista *Der Stürmer*, usada pelo Partido Nazista para divulgar suas ideias. Na imagem, alunos alemães considerados arianos comemoram a expulsão de alunos e do professor judeus. Depois de analisar a imagem, responda.

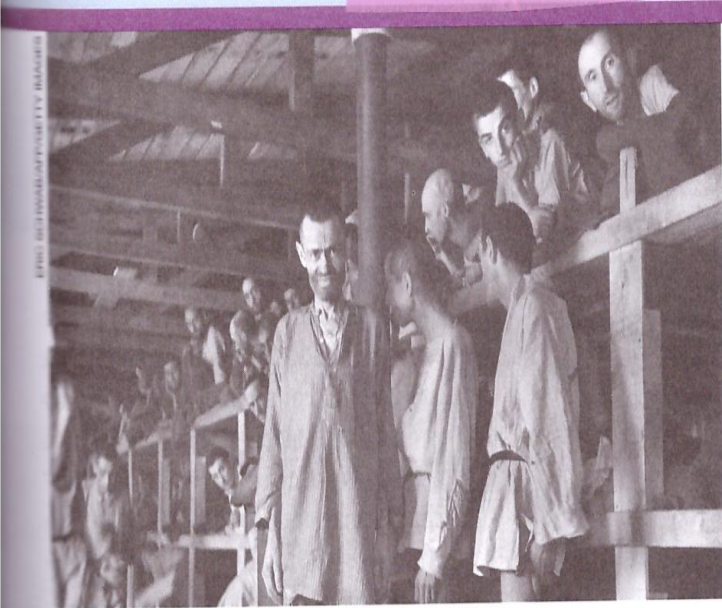
- Quais são as diferenças físicas entre judeus e alemães representadas pelo caricaturista?
- Observe as expressões faciais dos alunos judeus. Tente descrever como seria o sofrimento dessas pessoas ao serem expulsas da escola.
- Estabeleça relações entre o conteúdo da charge e a doutrina nazista sobre a diferença das raças.

Charge publicada na revista *Der Stürmer*, em 1938.



A Figura 17 já foi analisada no Livro 1, com a diferença que, desta vez, ela está na seção “Atividades” e, por isso, vem acompanhada de três perguntas. Consideramos a associação entre imagens e questões uma estratégia favorável para uma maior reflexão por parte dos estudantes.

Figura 18 - Prisioneiros no campo de concentração de Buchenw



Esclarecer que os nazistas chamavam a Alemanha governada por Hitler de *Terceiro Reich*. O *Primeiro Reich*, segundo os nazistas, foi constituído com o *Sacro Império Romano Germânico*, na Idade Média; e o segundo, após a *Unificação da Alemanha*, em 1871, e o fim da *Primeira Guerra Mundial*, em 1918. Essa concepção de história criava a ideia de regresso às “glórias do passado” alemão, que seriam anteriores à República de Weimar, nascida em 1918.

Prisioneiros no campo de concentração de Buchenwald, na Alemanha, 1945.

Texto: A Guerra em compasso de espera

Nos primeiros meses não houve grandes conflitos entre as forças da Alemanha e as de seus adversários, à exceção de uns poucos combates navais entre cruzadores inimigos. Parecia que a guerra estava em compasso de espera. Enquanto isso, tropas alemãs avançaram sobre o território polonês. Nesse período, a Polônia, como Estado independente, desapareceu do mapa europeu. A maior parte do território ficou sob controle alemão, e a parte leste foi anexada pela União Soviética.

A ocupação **nazista** na Polônia foi devastadora. Em um ano, cerca de 400 mil poloneses foram levados à Alemanha para trabalhar em regime de semi-escravidão. Foi na Polônia ocupada que os alemães aplicaram com mais ferocidade a política da “**solução final**”, ou seja, de extermínio dos **judeus** e adversários do regime nazista. Para concretizar esse objetivo, os alemães construíram os **campos de concentração**, onde os prisioneiros, em grande parte **judeus**, comunistas, ciganos e homossexuais, realizavam trabalhos forçados e eram executados. Estima-se que seis milhões de **judeus** foram mortos nos **campos de concentração**.

Este é o texto que informa sobre a Shoah neste livro. Interessante notar que o conceito de solução final é o extermínio de judeus e adversários, embora o termo tenha sido criado pelos nazistas para se referir apenas ao “problema judaico.” Outro ponto que chama atenção é que os negros, eslavos e deficientes físicos não foram citados. Interessante também a ausência, por sinal, muito usada na bibliografia lida, do termo “campos de extermínio”. A falta de mais informações no texto sobre os diferentes campos, as câmeras de gás, a rotina de trabalho, a divisão dos prisioneiros, entre outros fatos, faz com que os alunos não tenham uma visão aprofundada e crítica.

A fotografia escolhida é bem famosa, mas não dá para saber de quais prisioneiros se trata, pois eles não estão identificados, ou pelo menos não é possível ver as estrelas coloridas que cada grupo usava no braço. É uma imagem determinante para mostrar que eles dormiam aglomerados em tábuas de madeiras; que usavam basicamente as mesmas roupas; que tinham os cabelos raspados e que estavam magros. Mas não é uma fotografia impactante como outras que existem nos bancos de imagens, o que poupa os alunos de presenciarem cenas mais sofridas da realidade da Segunda Guerra, até porque, na foto, os prisioneiros estão com expressões faciais de tranquilidade.

O texto escrito do lado direito, em letras rosa, é a orientação para os professores e consta apenas do Manual que os orienta a usar o livro e os exercícios.

Figura 19 - Hitler e comitiva em Paris



Texto: A França e a República de Vick

[...] Na zona administrada pela França, assumiu o general Henry Pétain, que implantou um regime bastante alinhado com as ideias de Hitler. Fiel aos acordos com a Alemanha, Pétain passou a perseguir os inimigos do Führer (líder, como Hitler se autointitulava) e adotou a mesma política **antissemita** dos **nazistas**. Por isso o governo de Vichy é chamado de “colaboracionista” [...]

Logo abaixo desta fotografia da página 124 existe um glossário com a definição da palavra “**antisemitismo**” conceituado como: preconceito direcionado a povos semitas, principalmente contra judeus.

A Figura 19 foi selecionada porque o texto correspondente a ela traz o glossário “antissemita”. Essa imagem associada ao texto dá a entender que Hitler era muito bem recebido na França, por sinal o país que menos resistiu ao nazismo e cujo governo colaborou com a perseguição aos judeus.

Na página da seção *Em foco* (página 132-133) há três textos que contêm o glossário, mas não existem imagens. Assim, serão transcritos na íntegra.

A disciplina imposta pela guerra

A **Segunda Guerra Mundial** durou quase seis anos. Algumas cidades passaram boa parte do período de guerra sob ocupação ou tiveram de conviver com a dura experiência dos bombardeios cotidianos. Na guerra, a população urbana aprendeu a obedecer aos toques de recolher, que indicavam o horário em que ninguém mais podia sair às ruas, todas as luzes deviam ser apagadas e as janelas vedadas com panos escuros. Muitas simulações de ataques inimigos eram feitas, para que todos soubessem como agir caso houvesse um ataque real. Devido ao cerco inimigo ou aos bombardeios, faltavam alimentos e combustíveis nas cidades.

Por mais que vejamos essas situações em filmes ou em livros, é muito difícil imaginar o que significa estar o tempo todo sob ameaça de um bombardeio ou correr o risco de ser preso por sair à rua.

Caso você vivesse numa cidade controlada pelos nazifascistas e pertencesse a um dos grupos que eles consideravam “inimigos” ou “ameaçadores”, como os **judeus**, comunistas, homossexuais, ciganos, etc., teria de fugir ou esconder-se; caso contrário, poderia ser morto, preso ou confinado em uma parte isolada da cidade.

Os guetos

No início da **Segunda Guerra Mundial**, os **judeus** foram confinados em guetos nas cidades alemãs, em algumas cidades italianas e nas áreas ocupadas pelos **nazistas**. Os guetos eram áreas fechadas e fortemente policiadas, para onde todos os **judeus** eram forçados a se mudar.

Fome e doenças eram comuns dentro dos guetos, devido à escassez de alimentos durante a guerra e às restrições impostas à circulação e ao acesso. Apesar das condições precárias, os guetos mantinham vida cultural e intelectual ativa em seu interior, com a publicação de jornais e a realização de concertos. Era uma forma de resistir e manter a dignidade humana mesmo num cenário tão sombrio.

A partir de 1942, quando os **nazistas** implantaram a política da “**solução final**”, quase todos os guetos da Europa Central e Oriental foram destruídos, e os seus moradores, enviados para os **campos de concentração e de extermínio** construídos no leste: Treblinka, Sobibor, Majdanek e Auschwitz.

Memórias de Auschwitz

O escritor **judeu** italiano Primo Levi passou onze meses no **campo de concentração** de Auschwitz, até ser libertado pelo Exército Vermelho em 1945. De volta à Itália, ele escreveu *É isto um homem?*, um livro de memórias sobre sua experiência no **campo de concentração** e sua jornada de retorno à pátria. Leia agora um trecho dessa obra:

Vocês que vivem seguros / em suas cálidas casas, / vocês que, voltando à noite, / encontram comida quente e rostos amigos, / pensem bem se isto é um homem / que trabalha no meio do barro, / que não conhece paz, / que luta por um pedaço de pão, / que morre por um sim ou por um não. / Pensem bem se isto é uma mulher, sem cabelos e sem nome, / sem mais força para lembrar, / vazios os olhos, frio o ventre, / como um sapo no inverno.

LEVI (1998, p.9.)

Os três textos transcritos acima são fundamentais para um maior entendimento do cotidiano da guerra e do funcionamento dos guetos. Consideramos ainda que mesclar informações com conteúdos poéticos ou literários é enriquecedor, pois apresenta o assunto sob diferentes perspectivas, o que provavelmente fica mais interessante para o leitor. Trazer um trecho de um livro escrito por um sobrevivente da guerra é dar voz aos testemunhos daqueles que estiveram lá, é valorizar suas experiências. Como vimos no capítulo 3, expor

relatos de sobreviventes, seja por meio de áudios, palestras, vídeos ou textos é uma indicação da UNESCO em relação ao ensino do Holocausto.

Figuras 20 e 21 - Judeus sendo capturados e presos por tropas nazistas durante o levante do gueto de Varsóvia e Cigana sofrendo de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen

Em foco

O levante do gueto de Varsóvia

Os guetos mais organizados se localizavam na região do governo geral da Polônia, criado no início da guerra. Eram eles Lodz, Varsóvia, Cracóvia e Bialystok.

Durante a guerra, vários guetos se tornaram foco de resistência armada. O caso do gueto de Varsóvia, na Polônia, é o mais famoso deles. Organizado na metade de 1940, ele chegou a ter cerca de 380 mil habitantes.

A partir de 1942, com a política de eliminação dos judeus, homossexuais, ciganos e outros grupos condenados pelo *Reich*, os moradores do gueto começaram a ser deportados para os campos de concentração, onde eram submetidos a trabalhos forçados ou executados nas câmaras de gás.

Em janeiro de 1943, cerca de 80 mil pessoas que ainda viviam no gueto e que sabiam que seriam mortas em campos de extermínio começaram a se preparar para resistir: providenciaram armas, cavaram túneis, organizaram-se militarmente. Em abril, houve combates violentos que acabaram com a destruição completa do gueto pelos nazistas e com a morte da maioria de seus habitantes.

Fonte 5



Cigana sofrendo de tifo no campo de concentração nazista de Bergen-Belsen, na Alemanha, em abril de 1945.

A resistência civil

Na Europa ocupada pelos nazistas, uma parcela combativa da população civil entrou na luta contra a ocupação. A resistência ia de ações mais espontâneas, como a dos dinamarqueses que retiravam dos bares assim que entrava um oficial alemão, a atos de sabotagem e ataques armados às divisões alemãs.

Entre outubro de 1941 e novembro de 1942, greves se generalizaram pela França, Bélgica, Holanda, Dinamarca e Luxemburgo, acompanhada em alguns desses países, da recusa do Serviço do Trabalho Obrigatório. Na Noruega, 90% dos professores assinaram uma petição negando-se a aderir à organização da juventude hitlerista local.

Na França, os grupos *partisans*, como ficaram conhecidos os membros da resistência, assassinavam soldados e oficiais alemães, bloqueavam estradas, sabotavam ferrovias e organizavam a fuga de pessoas perseguidas pelos nazistas.

Na Itália foram os *partisans* e não os Aliados que libertaram as grandes cidades do norte, capturaram e executaram Mussolini. Na Iugoslávia, a ação dos *partisans*, liderados pelo comunista Josip Broz Tito, expulsou o invasor nazista.

Fonte 4
FREDERIC LEWIS/ARCHIVE PHOTO/GETTY IMAGES



Judeus são capturados e presos por tropas nazistas em Varsóvia, na Polônia, durante o levante do gueto de Varsóvia, em 1943.

As duas fotografias reproduzidas acima complementam o texto escrito e vice-versa. Consideramos positivo abordar que houve resistência por parte dos judeus, pois a ideia preponderante até o fim do século XX foi a de que eles eram vítimas passivas, que

caminharam sem lutar para o “abate”. O principal levante foi, de fato, o que aconteceu no gueto de Varsóvia e mostra que, apesar de toda a perseguição, os judeus conseguiram se organizar politicamente. A Figura 20 que os representa com as mãos levantadas, flagra o momento da rendição de um pequeno grupo. E também a imagem da cigana (Figura 21) é pertinente para dar visibilidade às outras vítimas da guerra. Além de alertar que várias doenças se espalharam naquela época, e o tifo foi uma das que matou muita gente.

Figura 22 - Monumento em homenagem aos homossexuais vítimas do nazismo



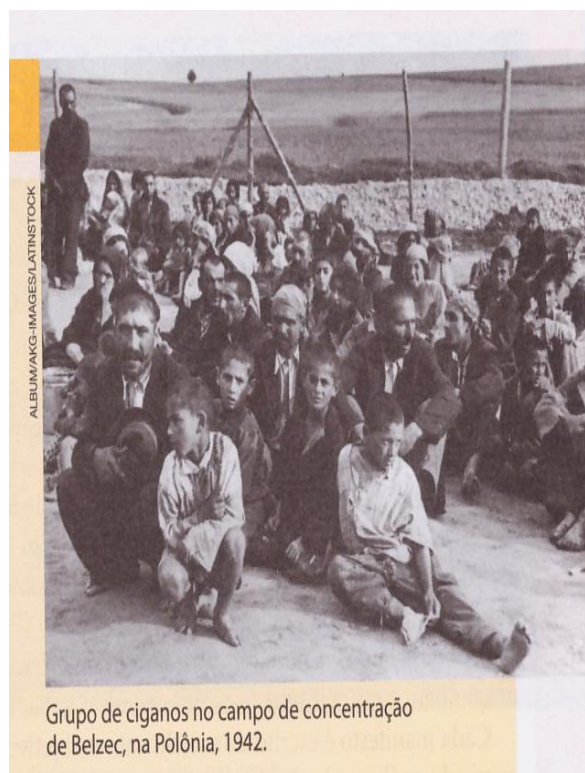
Logo abaixo desta imagem a seguinte questão é proposta:

A fonte 6 é um monumento em homenagem aos homossexuais vítimas do **nazismo**. Esse tipo de violência, no entanto, não ocorreu apenas ao longo da **Segunda Guerra**. Ainda hoje, no século XXI, são registrados casos de agressões violentas contra homossexuais que, em muitos casos, resultam na morte dessas pessoas. Em sua opinião, o que leva uma pessoa ou um grupo a praticar um ato de intolerância como esse? Converse com seus colegas sobre o assunto. (p. 135, grifo meu).

Consideramos excelente a associação entre a política discriminatória contra os homossexuais do período do nazismo e os atos de intolerância do presente, que apesar de serem ilegais na maioria dos países do mundo, ainda acontecem, inclusive provocando mortes, como afirma o texto acima. Os monumentos, como vimos no capítulo 3, são

importantes estratégias de memória histórica e uma homenagem aos grupos vitimizados, no caso da Segunda Guerra. Como a questão “o que leva à prática de atos de intolerância” não foi específica aos homossexuais, é possível que os alunos reflitam sobre diversas formas de intolerância como, por exemplo, em relação aos negros, aos judeus, às crianças e aos idosos, às mulheres, etc. Pode, inclusive, suscitar possíveis discriminações que acontecem no ambiente escolar e como os estudantes lidam com elas.

Figuras 23 e 24 - Prisioneiros judeus sendo libertados em novembro de 1944 e ciganos no campo de concentração de Belzec



A Figura 23 foi ampliada, porque a original é muito pequena e ficaria difícil para ler o texto. É a única dos três livros em que os judeus aparecem identificados com a estrela no peito, apesar de a maioria ter sido obrigada a usá-la no braço. Estas duas últimas imagens fazem parte do texto *Os inimigos da Alemanha nazista*. O trecho que diz respeito à Figura 24 é o seguinte:

Os ciganos, outro alvo do **nazismo**, por serem vistos como constituintes de uma **raça** bastarda, de marginais e parasitas, também foram estigmatizados, levando na roupa um triângulo negro com o objetivo de se fazerem reconhecidos. Em 1939 havia em torno de 750 mil ciganos na Europa; cerca de 260 mil deles foram exterminados durante a guerra. [...] Os **campos de concentração e extermínio**, locais onde se eliminavam os que eram considerados dissonantes do todo homogêneo e coerente imaginado pelos **nazistas**, foram a materialização perfeita da visão de mundo totalitária. Ali a humanidade seria depurada, e a produção da morte em massa possibilitaria a emergência de uma nova **raça**, idêntica a si mesma, ou seja, mais 'pura' e pronta para o domínio universal. Nos campos estava condensada a essência do regime **nazista**.” (CAPELATO; D’ALESSIA, 2004, p.32, 92-95, grifo meu)

Tal imagem pode causar uma comoção maior entre os estudantes por se tratar de crianças, aparentemente famintas e cansadas. E mais: o texto ajuda a entender a imagem, e os números dão uma dimensão de quantos ciganos foram assassinados.

A última pergunta que consta do livro, ainda na mesma página, é a questão 4: “É possível a convivência harmoniosa entre diferentes povos e grupos sociais sem que exista discriminação e preconceito? Pesquise fatos históricos sobre o assunto e debata com os seus colegas.” (p. 137).

Considerando a quantificação das imagens, desde a página 112 até o fim da Unidade, na página 139, temos o seguinte resultado: Hitler aparece seis vezes (em fotografias, charges e representado por Charles Chaplin). Benedito Mussolini, apenas em uma fotografia de 1938. Os americanos são representados em um cartaz que mostra uma mulher exibindo seus bíceps e com os dizeres *We can do it*. Em relação aos judeus, existem três imagens estereotipadas da propaganda nazista (Figuras 15, 16 e 17) e três fotografias da época (A Figura 18, que, apesar de não estar explícita, poderíamos inferir que se trata de judeus; e as Figuras 19 e 20). Apesar de Hitler e dos judeus terem o mesmo número de imagens no livro didático analisado, a proporção de tamanho entre elas é diferente, já que as do ditador são bem maiores e em destaque (geralmente localizadas no meio da página).

Nesse livro, as cenas de guerra são explícitas, diferentemente do livro anterior. Há cenas de cidades destruídas (na China e na Alemanha); de tanques de guerra nazistas; de um soldado soviético bastante ferido sendo amparado por uma mulher sobre escombros; há uma fotografia de 6 de agosto de 1945, quando houve a explosão da bomba atômica em Hiroshima. E uma imagem em tamanho maior do dia D – 6 de julho de 1944, na qual é possível visualizar o embarque dos soldados na Normandia.

6.3 Livro 3 – *Estudar História: das origens do homem à era digital*

CAPÍTULO 6 - ENTRE DUAS GUERRAS - 110

Depois da Primeira Guerra Mundial – 112
 A sociedade da abundância e do consumo – 113
 A quebra da bolsa de Nova York – 114
 Os efeitos da Crise – 115
 O *New Deal* – 116
 As crises de 2008 e 2009 – 117
 A crise da democracia – 118
 O regime totalitário – 118
 A ascensão do fascismo na Itália – 119
 O fascismo no poder – 120
 A República de Weimar na Alemanha – 121
 Os efeitos da crise de 1929 na Alemanha – 122
 A ascensão do Partido Nazista – 123
 A política nazista – 124
 O preconceito como ciência – 125
 Amplie seu conhecimento – A Guerra Civil Espanhola – 126
 A formação do Eixo – 128
 Enquanto isso... – Japoneses na Amazônia – 129

Atividades - 130

CAPÍTULO 7 - A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL - 132

O início da guerra – 134
 A expansão dos conflitos – 135
 A invasão da União Soviética – 136
 O Holocausto – 137
 Os Estados Unidos na guerra – 138
 A reviravolta no conflito – 139
 O Brasil entra no conflito – 140
 Os pracinhas combatem na Itália – 141
 O desembarque aliado na Normandia – 142
 A rendição na Alemanha – 143
 A derrota do Japão - 144
 O encontro das grandes potências - 146
 Tecnologias impulsionadas pela guerra - 147
 A criação da ONU - 148
 Enquanto isso... O cotidiano da guerra no Sul do Brasil - 149.

Atividades - 150

Quadro 4 - organizador de imagens - Livro 3

Página	Tópico	Imagem	Indicação	Glossário(os)
123	Saiba mais	Monumento no memorial do campo de concentração em Dachau	Fig. 25	Campo(s) de concentração, nazistas, judeus
124	A política nazista	Cartaz nazista de 1935 com a imagem de um jovem alemão e Hitler ao fundo	Fig. 26	Nazista(s)
125	A política nazista	Membros da SS e AS identificando estabelecimentos judeus em 1933 em Berlim	Fig. 27	Nazista, antissemita, antissemitismo, racismo, judeus, campos de concentração
137	O Holocausto	Mapa dos principais campos de concentração	Fig. 28	Campos de concentração, nazistas, judeus, raça, solução final, holocausto
137	O Holocausto	Prisioneiros no campo de concentração de Auschwitz em 1944	Fig. 29	Campos de concentração, nazistas, judeus, raça, solução final, Holocausto

Fonte: a autora

Figura 25 - Monumento no memorial do campo de concentração em Dachau



Texto: O campo de concentração de Dachau

Os campos de concentração eram centros de confinamento de civis ou militares detidos como presos políticos ou prisioneiros de guerra. O campo de Dachau foi o primeiro construído pelos **nazistas**, em 1933, semanas após a nomeação de Hitler. Situado no sul da Alemanha, Dachau foi um dos maiores **campos de concentração nazistas** e serviu de modelo para a construção de outros.

Durante a Segunda Guerra, muitos **campos de concentração** foram convertidos em centros de extermínio. Milhares de prisioneiros (a maioria **judeus**) morreram fuzilados ou asfixiados por gases tóxicos nas câmaras de gás. Estima-se que mais 200 mil pessoas tenham ficado presas em Dachau e que quase 42 mil tenham sido executadas no local, muitas delas vítimas de experimentos médicos.

O monumento (Figura 25) no qual existem os triângulos e a explicação do texto são essenciais para o entendimento de que as vítimas eram identificadas de acordo com o pertencimento aos grupos considerados inferiores. Esse campo recebe muitos visitantes por ano, e o monumento é uma bonita homenagem às pessoas, isto é, uma forma artística de lembrar-se delas. A divulgação de monumentos, museus, filmes, romances e outras estratégias de memórias são recomendadas pela UNESCO para fins de ensinar o Holocausto.

Nota-se que, ao invés de falar de campos de extermínio, foi usado o termo “centros de extermínio”, o que não é comum na bibliografia pesquisada.

Figura 26 - Cartaz nazista de 1935 com a imagem de um jovem alemão e Hitler ao fundo



Texto: A política nazista

[...] Segundo a ideologia **nazista**, a população germânica formava uma **raça** superior que deveria ser unida em um só império. Os povos considerados “inferiores” deveriam ser eliminados. Assim, ciganos, negros, eslavos e principalmente **judeus** foram afastados da sociedade alemã por meio de perseguições, confisco de bens, prisões e assassinatos. [...]

Este cartaz transmite o direcionamento da campanha Nazista para a juventude, à qual seria transferida a responsabilidade de transformar o país, liderados por Adolf Hitler. Interessante notar que o menino do cartaz é loiro, de traços finos e, aparentemente, está fardado. É como se ele e Hitler (ao fundo) estivessem olhando para a mesma direção, num simbolismo de que a juventude caminhava junto e buscava o mesmo futuro que o partido nazista almejava.

Figura 27 - Membros da SS e AS identificando estabelecimentos judeus em 1933 em Berlim



O **racismo nazista** logo provocou o êxodo em massa de intelectuais **judeus** e esquerdistas, que se espalharam pelo que restava de um mundo tolerante. A hostilidade **nazista** à liberdade intelectual quase imediatamente expurgou das universidades alemãs talvez um terço de seus professores. Os ataques à cultura ‘modernista’, a queima pública de livros ‘**judeus**’ e outros indesejáveis, começaram quase com a entrada de Hitler no governo. Além disso, embora os cidadãos comuns pudessem desaprovar as barbaridades mais brutais do sistema – os **campos de**

concentração e a redução dos **judeus** alemães [...] a uma segregada subclasse sem direitos, um número surpreendentemente grande via tais barbaridades, na pior das hipóteses, como aberrações limitadas.” (HOBSBAWN, 1995. p. 151).

Ao lado deste texto está a definição da autora para **antisemitismo** – “corrente política que prega a hostilidade contra os judeus”.

A fotografia apresentada acima retrata que as políticas discriminatórias contra judeus e outros grupos minoritários aconteceram muito antes de a guerra ser declarada, ou seja, foi um processo que se acentuava a cada ano. Era comum identificá-los em cartazes colocados nos comércios judaicos, que aos poucos foram falindo, já que o boicote a eles teve uma rápida adesão dos alemães. Os judeus que tinham mais condições financeiras saíram da Alemanha no final da década de 1920 e começo da década de 1930. Os que ficaram foram tendo a liberdade cada vez mais restringida e, quando muitos achavam que tal situação não poderia piorar, foram confinados em guetos.

Figura 28 - Mapa dos principais campos de concentração



denou que se co-
 io dos judeus. No

Fonte: Atlas da história do mundo.
 São Paulo: Times/Folha de S. Paulo, 1995.
 p. 268.

Figura 29 - Prisioneiros no campo de concentração de Auschwitz em 1944



Os campos de concentração não foram utilizados exclusivamente pelos nazistas. Existiam campos de concentração soviéticos, os gulags, para onde foram enviadas as minorias étnicas, os opositores ao regime soviético e presos comuns. Os japoneses também criaram campos de concentração em Cingapura, nos Estados Unidos, a partir de 1942, foram criados centros de confinamento, onde ficaram principalmente prisioneiros japoneses. Até mesmo no Brasil, criaram-se campos de concentração, dos quais o mais conhecido funcionou na Ilha das Flores, no Rio de Janeiro. Contudo, é importante comentar que esses campos de concentração não funcionaram exatamente como os campos nazistas. No Brasil, por exemplo, eles eram utilizados como prisões políticas, para onde eram enviadas as pessoas retiradas do convívio social como alemães, italianos e japoneses.

Prisioneiros no campo de concentração de Auschwitz, localizado na Polônia, 1944.

O texto da página que está ao lado da imagem é intitulado *O Holocausto*. Abaixo, a reprodução completa:

Texto: O Holocausto

O governo **nazista** adotou uma política de perseguição política, social, étnica e religiosa baseada na ideologia de que os alemães representavam uma “**raça superior**”, que necessitava de um espaço vital para se afirmar como grande nação. Assim, quando Hitler assumiu o poder na Alemanha, homossexuais, ciganos, negros e principalmente **judeus** foram sendo afastados da vida pública e econômica alemã.

Na Alemanha, a maior parte dos **judeus** teve os seus bens expropriados e foram obrigados a viver em guetos. O regime **nazista** também perseguiu outros grupos que considerava inferiores, como os eslavos e os deficientes físicos e mentais, além de opositores políticos do **nazismo**. Grupos religiosos, como as Testemunhas de Jeová, também foram vítimas da intolerância **nazista**. Com a expansão **nazista** durante a guerra, os **judeus** que viviam na Polônia e em outros países ocupados foram perseguidos pela Gestapo (polícia secreta) e pela SS e confinados em guetos. Em julho de 1941, Hitler ordenou que se colocasse em prática a “**solução final**”, ou seja, o extermínio dos **judeus**. No ano seguinte, quase todos os guetos da Europa **nazista** foram destruídos e seus moradores enviados para **campos de concentração** (veja o mapa).

Nos **campos de concentração**, homens e mulheres que ainda sobreviviam às extenuantes jornadas de trabalho forçado, à fome e às doenças eram fuzilados ou enviados para câmeras de gás, salões vedados nos quais os presos morriam pela inalação de gases letais. Entre os anos 1941 e 1945, essa prática **nazista**, que ficou conhecida como **Holocausto**, exterminou milhões de pessoas. Entre os **judeus**, foram aproximadamente 6 milhões de vítimas.

Dentre as fotografias que constam dos três livros analisados, esta é a que mais se aproxima da realidade vivida pelos judeus nos campos, por transmitir a ideia de que eram prisioneiros. Apesar de os dizeres da legenda não esclarecerem se eram de fato judeus, podemos inferir que sim, pois o texto de base é sobre o Holocausto. Interessante notar que tanto no título como no corpo do texto, o termo foi escrito todo em letras minúsculas, embora o mais comum na bibliografia e o que foi recomendado pelo Instituto Yad Vashem (citado no capítulo 3) é que ele deve ser escrito com a primeira letra maiúscula.

Como explicado na introdução, Auschwitz era um complexo com três campos, mas nem na legenda da foto nem no texto se especifica em qual dos três campos a fotografia foi tirada. A cerca de arame farpado (que, por sinal, foi preservada em alguns lugares do campo até os dias de hoje) transmite bem a ideia de que aquele lugar era uma prisão. A fotografia reproduz uma ala masculina¹²³ onde podemos ver um idoso, uma criança, um deficiente físico que segura uma muleta e outros homens de meia idade. Provavelmente, a referida imagem foi fotografada no inverno, já que os homens estão bem agasalhados e é possível também que o registro tenha acontecido no mesmo dia em que aquele grupo chegara a Auschwitz, pois, em 1944, a regra vigente era que velhos e crianças, assim que chegassem, deveriam ir para as “casas de banho”, na realidade câmaras de gás onde eram mortos, como explica o próprio texto acima.

Sobre o texto, diferentemente do livro 2, “a solução final” é definida exclusivamente pelo extermínio de judeus, assim como no Livro 1. É o único livro que usa a expressão “Holocausto” e também o único que apresenta um mapa dos campos de concentração, o que facilita visualizar o alcance do poder nazista sobre a Europa naquele momento. Consideramos que o texto, apesar de ser uma síntese, consegue transmitir a mensagem do que foi o genocídio. Ao decidir pela palavra “vítimas”, no final, a autora não teme a parcialidade, pois se houve vítimas foi porque existiram os “culpados” ou responsáveis.

¹²³ Homens e mulheres eram separados assim que desciam dos vagões de trem.

CONCLUINDO

Como expus ao longo deste trabalho, o antissemitismo é um fenômeno social antigo e que persiste nos dias atuais, inclusive no Brasil. A Shoah foi uma das muitas manifestações de ódio que aconteceram na história do povo judeu e são várias as formas de lembrar esse evento, homenagear os grupos perseguidos e combater novas manifestações de intolerância. Um exemplo de política nesse sentido foi o encontro, em 2005, de 29 países-membros da OSCE (Organização para a Segurança e Cooperação na Europa). A reunião foi em Córdoba, Espanha, com a finalidade de se discutir o crescimento do antissemitismo e o papel desempenhado pela mídia e pelas escolas no combate à intolerância. Miguel Moratinos, o então ministro espanhol de Exteriores, durante a abertura do encontro, afirmou que contra o antissemitismo e a intolerância "não valem as declarações", mas que seria preciso implantar "medidas concretas de caráter obrigatório" para acabar com a discriminação e para "acomodar" o fato religioso na sociedade.¹²⁴

Gert Weisskirchen, encarregado dos princípios pedagógicos sobre a Shoah dentro da OSCE ressaltou: "Precisamos colocar as escolas alemãs de novo em condições de ensinar seus alunos sobre o Holocausto, para que, principalmente os jovens, saibam: isso nunca mais poderá acontecer".¹²⁵ Já Wolfgang Benz, diretor do Instituto Berlinense de Pesquisa sobre o Antissemitismo, em entrevista à DW-WORLD, no mesmo encontro, declarou:

Certamente o saber exerce um papel importante neste contexto e pode ser usado em prol da democratização. O Holocausto é, afinal, um exemplo que mostra onde a intolerância em forma de um anti-semitismo levado ao ápice pode acabar. Mas girar toda a discussão apenas em torno disso não acredito que seja adequado. Precisamos ensinar a tolerância às novas gerações de outras formas que não apenas apontando para o genocídio dos judeus. Precisamos estar em condições de fazer com que essas gerações entendam a tolerância como um valor altamente democrático, sem termos que apelar apenas para exemplos históricos de intolerância.¹²⁶

Sem dúvida, concordo que existem muitas maneiras de falar sobre tolerância e discriminação em um ambiente escolar ou fora dele, todas elas por sinal, são delicadas porque podem levar exclusivamente a uma apropriação dicotômica do problema, ou seja, uma separação consumada entre racistas e não racistas. O genocídio dos judeus na Segunda Guerra

¹²⁴ Declaração disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/6/8/ult1808u42648.jhtm>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

¹²⁵ Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/confer%C3%A2ncia-debate-anti-semitismo-na-europa/a-1609850>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/confer%C3%A2ncia-debate-anti-semitismo-na-europa/a-1609850>>. Acesso em: 22 ago. 2015

Mundial é apenas um dos muitos exemplos da história que pode servir ao audacioso objetivo de “ensinar a tolerância às novas gerações”; mas também pode ser um desserviço se as crianças e adolescentes passarem a odiar racistas e antissemitas, o que agrava toda a questão. Não foi a pretensão discutir as práticas pedagógicas e nem se é possível “educar contra Auschwitz”. Da mesma forma que não foi o foco questionar as diretrizes da UNESCO sobre o estudo do Holocausto para escolas de todo o mundo.¹²⁷

Elie Wiesel, sobrevivente de Auschwitz, assim se refere a como proceder em relação ao Holocausto:

Não sabemos como lidar com ele. Não sabíamos o que fazer antes que ocorresse: estávamos totalmente desorientados enquanto ocorreu; e agora, depois que aconteceu, adquirimos um conhecimento único a partir dele, conhecimento que pode nos esmagar. Simplesmente não sabemos o que fazer com esse conhecimento. Ele vai ao mais fundo da natureza humana e tem implicações extraordinárias sobre as relações entre um homem e outro homem, entre o homem e a linguagem, entre o homem e ele mesmo e, em última instância, entre o homem e Deus. Não sabíamos no começo a resposta para isto, e temo que ao final, também não. (...) Veio o tempo para todos nós para aprender e para permanecer em silêncio. O que pode ser feito? Ensinar, eu digo. Ensinar e ensinar outra vez (WIESEL, 1985, p. 287, *apud*, BAIBICH-FARIA; MENEGHETTI; SOARES, 2009, p.2).

Embora o conhecimento sobre um tema não torne uma população imune ao fenômeno, entendendo que refletir sobre saberes que circulam na escola e que convergem para a formação de conceitos pode contribuir para uma diminuição de práticas preconceituosas e uma maior conscientização sobre cidadania. A Educação em Direitos Humanos¹²⁸ trabalha na direção de criar uma cultura que respeite as diferentes dimensões identitárias, presentes historicamente na sociedade brasileira, seja no espaço global, nacional, regional ou local.

De acordo com Ana Urban e Tersesa Luporini (2015, p.98), apesar de alguns progressos, a escola e o currículo não consideram devidamente a alteridade e as diversas características identitárias dos grupos sociais, étnicos, de gênero ou de orientação sexual, já

¹²⁷ O mapa 1- A referência ao Holocausto nos currículos escolares da Europa, do Oriente Médio e da África do Norte, nos anexos - mostra que muitos países não ensinam ou mencionam o tema.

¹²⁸ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007, p. 17, *apud*, URBAN; LUPORINI, 2015, p.92) afirma que esta é:

[...] compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) Fortalecimento de práticas individuais e coletivas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

que ainda existem desvalorização ou invisibilidade dos grupos minoritários que compõem o Brasil. As autoras defendem a adoção de práticas e recursos pedagógicos que respeitem os alunos como seres críticos, problematizando as realidades sociais próximas e remotas, por meio da reflexão apropriada a cada faixa etária.

O livro didático (LD), por sua vez, se bem utilizado, é apenas uma das vertentes para uma educação inclusiva. No entanto, não se pode deixar de pontuar que esta ferramenta pode produzir violências justamente com o objetivo de produzir consciência no outro, ou seja, pode ser um instrumento repressor e coercitivo com a melhor das intenções. Dependendo da forma como o conteúdo destes livros é transmitido aos alunos(as), podem produzir e reproduzir desigualdades e subestimarem o processo autônomo, criativo e reflexivo de cada um. Dessa forma, como agente no processo de socialização, o LD envolve tanto a manutenção como a mudança das diversas desigualdades que constituem a sociedade brasileira: classe, gênero, raça, idade, religião. Por isso, contemplar posturas de respeito às diversidades é a proposta do Programa Nacional do Livro Didático (como foi abordado no capítulo 4).

Além disso, o livro didático por si só não é suficiente para a forma como os(as) alunos(as) vão compreender determinado conteúdo, uma vez que são os professores que decidem como usá-los, quantas aulas serão disponibilizadas para cada conteúdo, que temas vão ser pedidos nas avaliações, a ênfase dada a cada assunto, com as atividades e sugestões complementares. O professor decide quais assuntos são complementados, quais textos poderão ser lidos com autonomia pelos estudantes... E mais: atualmente, os(as) alunos(as) contam com muitos recursos pedagógicos para estudar, e o livro didático é apenas um deles.

Portanto, este trabalho não deixa de ser um convite para futuras pesquisas sobre, por exemplo: o que os alunos aprenderam sobre o Holocausto, o que se lembram das aulas sobre esse assunto; quais as diferenças de abordagem com alunos do 9º ano do ensino fundamental II e os do 3º ano do ensino médio (já que o tema é ensinado nestas duas séries escolares); como os professores avaliam esse conteúdo nos livros didáticos ou quais os recursos utilizados por eles; como os autores dos LD fazem a seleção dos assuntos da Segunda Guerra, qual a prioridade, como acontece o processo de seleção das imagens... Estas seriam apenas algumas possibilidades para entender a transmissão da Shoah e do antissemitismo na Escola por outras perspectivas.

Durante o processo de pesquisa, tive contato com várias notícias publicadas na mídia digital sobre práticas de ensino sobre o Holocausto. Uma delas bastante curiosa intitulada: “Julgamento de 'Adolf Hitler' mobiliza alunos de escola em Mogi das Cruzes” foi publicada

pelo portal G1 no dia 27/11/2014¹²⁹. Essa matéria explicava que um professor de história do 3º ano do ensino médio da escola Técnica Presidente Vargas ensinava o tema há dez anos com uma teatralização dos estudantes que eram divididos através de sorteios em três grupos: defesa, acusação e júri, com o propósito de inocentar ou condenar Hitler. Em 2014, o grupo da defesa questionou o número oficial de judeus que moravam na Europa no período entre guerras e o número dos que foram assassinados, argumentando que o tifo poderia ter matado muita gente.

Por cinco votos a dois o júri decidiu pela absolvição do réu. Esse tipo de proposta mobilizou os alunos e demonstrou uma autonomia de pesquisa que ainda não era muito explorada no ambiente escolar, como afirmou o próprio professor, orgulhando-se do método de ensino. Tais práticas são muito enriquecedoras no processo de aprendizagem, entretanto, é preciso ter um cuidado com as pesquisas realizadas pela internet (fonte principal da informação, segundo os estudantes entrevistados na matéria), pois elas levam facilmente a *sites* negacionistas e neonazistas clandestinos ou mesmo disfarçados de conhecimento histórico atualizado. Portanto, caberia ao professor responsável um alerta nesse sentido, o que não foi mencionado na entrevista.

Aprender História implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes... Com base nesses materiais é que os estudantes podem pensar historicamente, ou seja, os diferentes textos deixam de ser apenas ilustrações de uma época e se transformam em documentos históricos para serem confrontados, comparados e contextualizados. Desse modo, os estudantes podem ser mais ativos no processo de apreensão do conhecimento, já que podem usar toda a criatividade, com a mediação do professor, para enriquecer os debates com conteúdos complementares aos livros didáticos.

A UNESCO, como explicado no capítulo 3, recomenda o ensino da Shoah por meio de diversos materiais e, quando possível, sugere a visita aos lugares que guardam as memórias dessa parte da história. Se a experiência de visita aos campos e memoriais ¹³⁰ fosse uma realidade viável, seria uma ótima estratégia de promoção e estímulo à cidadania e aos direitos humanos. Como, obviamente, tal oportunidade é restrita a poucos estudantes, a escola poderia viabilizar mais visitas a museus que abordassem temas de genocídios e

¹²⁹ Matéria completa disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2014/11/julgamento-de-adolf-hitler-mobiliza-alunos-de-escola-em-mogi-das-cruzes.html>>. Acesso em: 28 out. 2015

¹³⁰ Existe o programa Alicerces (citado na introdução) e outro chamado “Marcha da Vida”, que a propósito, se tornou um filme em 2011, e que leva estudantes judeus de todo o mundo a visitarem os campos e museus da Europa sobre a Segunda Guerra.

guerras. Outra estratégia que envolve os alunos é o trabalho mediante filmes e documentários. Nos três livros analisados para a pesquisa, alguns filmes são recomendados para serem trabalhados em atividades em sala de aula, ou mesmo para complementar a matéria (ver anexos), e se configuram em uma possibilidade atraente no ensino de história. Muitos autores, como Circe Bittencourt (2004), têm realizado trabalhos acadêmicos mencionando suas experiências.

Tendo como modelo o documento escrito, pode-se afirmar que quando alguém assiste a uma produção cinematográfica, vale-se de um conjunto de orientações para construir representações mentais do significado que o filme possa lhe despertar. Se a inteligibilidade do texto verbal faz uso principalmente de representações mentais de natureza linguísticas, como conceitos, proposições e também representações de imagens, a análise do texto fílmico, que mobiliza principalmente as representações imagéticas, não pode dispensar as de natureza linguísticas. (URBAN; LUPORINI, 2015, p.34-35).

O uso escolar do documento histórico – como fotografias, cartas, registros - também é um excelente recurso para que as aulas sejam mais interativas, já que é um suporte informativo que colabora para a construção histórica; outro é a inclusão de pinturas, desenhos, charges e obras de arte nas aulas, visto que, por meio deles, é possível que os alunos interpretem o que está sendo representado, com qual objetivo, para quem a obra foi feita, qual o sentimento que ela causa, etc. Contudo, de nada valem os diferentes recursos metodológicos de ensino, se os professores e alunos não tiverem um projeto pedagógico consistente e materiais didáticos que consigam transmitir bem o contexto da época e que sejam isentos de estereótipos e preconceitos, tanto nos textos escritos quanto nas ilustrações.

Em relação à análise dos três livros didáticos de história mais vendidos do 9º ano do ensino fundamental II do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2014, podem-se fazer alguns apontamentos:

O livro 1 - História Sociedade & Cidadania - é o que teve menos imagens selecionadas de acordo com o glossário definido previamente, apesar de o número de imagens (39 no total dos capítulos analisados) ser superior aos livros 2 (34 imagens no total) e 3 (32 imagens no total). Neste livro não aparecem fotografias nem de judeus, nem de outros grupos perseguidos pelo nazismo; em contrapartida, a figura de Hitler aparece 12 vezes (em fotos ou charges); portanto, a chance de ele ser lembrado por alunos(as) no futuro é muito maior do que qualquer outro “personagem” ou grupo. A única imagem de judeus diz respeito a uma charge de propaganda antissemita da época, em que aparecem crianças judias e alemãs identificadas por traços estereotipados da propaganda de superioridade racial da ideologia nazista. A opção pela

não inclusão de imagens em campos de concentração, de prisioneiros e de situações de guerra merece ser problematizada. Como afirma Tânia Baibich (2002), omitir as marcas e imagens do preconceito é também uma forma de exclusão.

Este livro opta pelo termo “Solução Final”, o mesmo escolhido pelos nazistas, ao mencionarem a “questão judaica”. Embora o termo apareça com as devidas aspas e o texto informe a origem da expressão, e que não se tratava de uma solução, e sim, de uma política de extermínio, acredito que outros termos poderiam ser usados, mesmo que fosse para complementar. Com o número de pessoas que negam o genocídio contra os judeus crescendo e as organizações antissemitas se reorganizando pelo mundo, seria importante a marcação em livros didáticos dos termos aceitos por organizações como a ONU e a UNESCO e pelos próprios judeus; como exposto no capítulo 2, os termos mais utilizados são Holocausto e Shoah.

O autor aborda a Shoah como um fato secundário, não oferece detalhes sobre ela e o único texto denominado “*Solução Final*”: *Fábricas de Morte* está em uma parte complementar, denominado “para saber mais”, cuja definição é apresentada aos leitores no começo do livro: “um quadro que apresenta informações adicionais sobre os conteúdos estudados”. Entretanto, um ponto favorável do livro 1, o mais usado no Brasil, de acordo com a tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nos anexos) foi a imagem de um neonazista. A fotografia de um homem tatuado com a suástica na cabeça, juntamente com as perguntas, faz um alerta sobre a permanência deste movimento na atualidade. Foi o único livro a chamar atenção para este ponto.

O livro 2 - Projeto Araribá História – foi o que teve o maior número de imagens selecionadas (um total de 11) em consonância com o glossário. Dentre elas, a de prisioneiros em campos de concentração, a de judeus sendo capturados no levante do gueto de Varsóvia, de prisioneiros judeus sendo libertados em novembro de 1944, de ciganos no campo de concentração de Belzec e de uma cigana sofrendo de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen, além da fotografia de um monumento em Berlim, em homenagem aos homossexuais. Percebe-se, pois, que a visibilidade dos grupos perseguidos da Segunda Guerra é muito maior no referido livro, se compararmos com os outros dois, não apenas pelas imagens, mas também pelas informações dos textos verbais.

Em contrapartida, este foi o livro que mais reproduziu imagens de judeus da propaganda antissemita da época. Foram três as imagens: a de um cartaz de um dos mais famosos filmes contra os judeus produzidos pelo nazismo; a de um judeu sentado sobre um saco de dinheiro; e a mesma charge que fora usada no livro 1, em que aparecem crianças

judias deixando/sendo expulsas de uma escola alemã. Em todas essas imagens, os traços estéticos foram estereotipados de acordo com o que a propaganda nazista defendia.

Nestes materiais de propaganda, os judeus são representados através de “traços negativos” que expressam a ideia de malignidade que lhes era atribuída pelo regime. Algumas expressões fisionômicas se repetem com o objetivo de produzir no “leitor” um sentimento de aversão e ódio. Nestas imagens os judeus têm o nariz adunco, olhos de ave de rapina, são gordos e barrigudos representando a figura do capitalista, explorador, ávido de lucros. Sua imagem vem sempre ligada ao dinheiro, ao lucro fácil, lembrando a figura de Judas que segura as moedas que recebeu pela traição de Cristo. Em outras situações, sua figura é animalizada tomando a forma de vampiros, vermes e serpentes viscosas, pois um dos objetivos dos antisemitas é de identificá-los com seres inumanos, animais perigosos, repelentes. Tais imagens se prestavam para justificar a prática da eutanásia e do extermínio (CARNEIRO, 2012, p.10).

É comum que charges e caricaturas apresentem traços fortes ou aumentados dos seus personagens, já que pela vertente do humor, tal procedimento é aceitável e ajuda no processo lúdico da imagem.

Mas será que para o ensino da Shoah em escolas, esse tipo de imagem é necessária? Mesmo que nos textos escritos elas estejam explicadas como uma estratégia de *marketing* da época, a imagem exerce uma soberania sob a palavra de maneira que a chance de os alunos(as) lembrarem da primeira é muito maior do que de lembrarem da crítica escrita sobre ela. Neste caso, as fotografias poderiam transmitir melhor a discriminação com os grupos perseguidos do que os desenhos que o nazismo usava para inflamar sentimentos de superioridade racial. As fotografias, inclusive, conseguem retratar de forma mais verídica o sofrimento dos prisioneiros de guerra, e essas imagens são essenciais para o entendimento do contexto dos guetos e dos campos de concentração e extermínio. O livro 2 também usa o termo “solução final” e o define como o extermínio dos judeus e adversários do regime nazista, embora a expressão tenha sido criada especificamente para os judeus. Novamente a opção por não usar o termo Holocausto – o mais empregado na América – é intrigante.

A valiosa contribuição deste livro didático em comparação aos outros dois é o texto sobre o levante do gueto de Varsóvia, o que dá um empoderamento político aos judeus, pois mostra que eles também conseguiam se organizar para lutar. Este é o único livro analisado que deixou claro que a ideia de vítimas passivas, muito difundida nas primeiras bibliografias sobre a Segunda Guerra, não tinha embasamento histórico, ao se descobrirem as revoltas e planos de fuga dos prisioneiros. Também é o único livro que traz um trecho de um sobrevivente. Como dito no capítulo 3, existem muitos depoimentos (escritos, em áudios ou em vídeos) de quem passou por essa guerra, o que seria uma excelente maneira de os estudantes terem contato com o assunto, sob a perspectiva de quem esteve lá.

O Livro 3 - Estudar História: das origens do homem à era digital – é o único que usa o termo Holocausto, ao qual dedica uma página inteira, há um mapa dos principais campos de concentração, uma fotografia de prisioneiros no campo de concentração de Auschwitz, em 1944, e um texto intitulado “O holocausto”. Interessante notar que em toda a bibliografia pesquisada, este termo aparece com a primeira letra em maiúscula, conforme a recomendação do Instituto Yad Vashem (explicitado no capítulo 3). Do livro 3 foram selecionadas cinco imagens e em nenhuma delas aparecem imagens estereotipadas de judeus, além de ser o único livro em que se declara que os judeus foram vítimas da guerra (no livro 1 está escrito: “os prisioneiros eram vítimas...” e, no livro 2, consta uma foto, cujo título é “monumento em homenagem aos homossexuais vítimas do nazismo”).

Apesar de o conteúdo verbal e as imagens do livro 3 terem sido os que melhor transmitiram o assunto, a autora poderia ter abordado o antissemitismo na atualidade (como no livro 1) e ter dedicado textos ao cotidiano da guerra, a vida nos guetos e sua organização, e textos complementares (como no livro 2). Uma sugestão para ser abordada em sala de aula e nos materiais didáticos com temas sobre genocídio é o longo processo histórico dos direitos humanos com seus recuos e avanços. O estudo da tentativa de destruição dos judeus e outras minorias pelo Estado nazista não se resume na busca pelos fatos em si, mas também na nossa capacidade de perceber e interpretar esse acontecimento dentro do contexto sócio-histórico.

Tomando por base o exposto é que esta dissertação se iniciou com uma visão panorâmica do antissemitismo pelo mundo, pois o Holocausto teve raízes históricas profundas e que sequer foram mencionadas nos livros didáticos. Assim como a UNESCO (2014, 2015), acredito que, antes de começar a ensinar o tema, é necessária uma rápida contextualização, ao menos para informar os(as) alunos(as) que práticas discriminatórias contra os judeus não foram uma invenção do nazismo. Os estudos sistemáticos sobre diferentes genocídios, racismos e antissemitismo oferecem amplas oportunidades para a reflexão sobre a intolerância.

Para combater a intolerância precisamos ampliar os círculos de responsabilidades pois cabe ao público e o privado gerar políticas comprometidas com o respeito aos Direitos Humanos. É com este objetivo – de incentivar o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar – que proponho o ensino da História e a preservação da memória do Holocausto sob uma visão multidisciplinar. As universidades, assim como as escolas de ensino médio e fundamental, devem incentivar pesquisas e debates sobre este tema que extrapola os estudos sobre a Segunda Guerra Mundial. (CARNEIRO, 2011, p.3).

E o preconceito pode ser estudado por muitas perspectivas e abordagens, sobretudo campos da Psicologia Social, Psicanálise, Sociologia e História já que é um “fenômeno intergrupar, envolvendo as formas pelas quais indivíduos de um grupo lidam com aqueles de outro grupo.” (BAIBICHI, 2002, p.117). A escola, como espaço de produção e socialização da cultura, é um lugar ideal para acessar e produzir conhecimentos sistematizados, mas também pode ser um espaço para relações de respeito, de alteridade, para o debate, para a convivência com os diferentes. Portanto, é preciso uma reflexão continuada sobre a função social da escola, as intencionalidades curriculares e pedagógicas, bem como a forma e o conteúdo dos temas ensinados, que a nosso ver, deve abarcar o racismo, a homofobia, o antissemitismo, a discriminação de gênero e tantas outras.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá: História**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARAGAKI, S. S.; PIANI, P. P.; SPINK, M. J.. Uso de repertórios linguístico em pesquisas. In: ARAGAKI, S. S.; PIANI, P. P.; SPINK, M. J. **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro, 2014.
- BAIBICH, T. M. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Educar**, Curitiba, n. 19, 2002.
- BAIBICH-FARIA, T. M.; MENEGHETTI, F. K.; SOARES, E. G. **Didática do antipreconceito: seus efeitos nas mentes e corações**. Curitiba: PUCPR/EDUCERE: 2009.
- BARCAS, I. Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, M. D.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. (org). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: ED-FURN, 2008, p. 23-33.
- BARKER, M. **The New Racism: Conservatives and the ideology of the tribe**. London: Junction Books, 1981.
- BARNES, H. E. Harry Elmer Barnes: Learned Crusader. **The Journal of Historical Review**, v. 1, n. 3, p. 205-230, 1980.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BEZERRA, J. A moral da memória: quando o cinema vai ao Holocausto. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 12, n. 1, p. 14-22, jan./abr. 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2004.
- BOULOS Júnior, A. **História: sociedade & cidadania**. 2. ed. ref. São Paulo: FTD, 2012.
- BRAICK, P. R. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros didáticos: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.716**, 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: MJ, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. **Pluralidade Cultural**. Brasília, MEC., 1998.

BUENO, F. da S. **Dicionário da Língua Portuguesa** Rio de Janeiro: FAE/MEC, 1986.

CAMPANHOLI, J. A. M. Fotografia e Educação: o uso da fotografia na prática docente. *Primus Vitam – Revista de Ciências e Humanidades*, n. 7. 2. sem. 2014.

CAPELATO, M. H.; D´ALESSIA, M. M. **Nazismo**: política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004.

CARNEIRO, M. L. T. A Tolerância como Virtude. **Revista da USP**, São Paulo, n.69, p. 6-13, mar./maio 2006.

CARNEIRO, M. L. T. **Cidadão do mundo**: o Brasil diante do Holocausto e dos judeus refugiados do nazifascismo. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2010.

CARNEIRO, M. L. T. **Holocausto**: História e Memória. Curitiba: Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto. 2008. Disponível em: <http://www.bnai-brith.com.br/content/gallery/apostila_final.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

CARNEIRO, M. L. T.. Rompendo o silêncio: a historiografia sobre o antissemitismo no Brasil (*Breaking the silence: the historiography on antisemitism in Brazil*) **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 13, n. 18, p. 79-97, jun. 2012.

CARNEIRO, M. L. T.; GOLDSTEIN, Abraham. **Sobre as Jornadas**. Porto Alegre: Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto, 2013. Disponível em: <http://www.jornadasobreholocausto.com.br/caderno_jornada.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014

CARVALHO, R de. **A fotografia como memória do passado**. 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/cultura/fotografiacomomemoria.asp>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CORDEIRO, M. P. *et al.* Como pensamos ética em pesquisa. In: CORDEIRO, M. P. *et al.* **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. 1.ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

CRUZ, N. dos R.. **Negando a História**: a Editora Revisão e o Neonazismo. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997.

CYTRYNOWICZ, R. **Guerra sem guerra**: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Edusp, 2000.

DANZIGER, L. Shoah ou Holocausto? A Aporia dos nomes. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, n 1, v.1, out. 2007. Disponível em: <<http://leiladanziger.com/text/32shoah.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

ELST, K. **Negationism in General**, Negationism in India: Concealing the Record of Islam. Calcutá: The Voice of India, 2002.

FERREIRA, O. M. de C.; JÚNIOR, P. D. da S. **Recursos audiovisuais no processo ensino aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.

FOSTER, A. EPSTEIN, B. R. *The new anti-Semitism*. Michigan: McGraw-Hill, 1974.

FREUD, S. (1926) **Discurso perante a Sociedade dos B'nai B'rith**. Edição Standard brasileiro das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1930). **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912 – 1914). Obras completas, volume 11. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, S. (1939). **Moisés e o Monoteísmo**. Obras Completas, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FRIEDLANDER, S. (org.) **Probing the limits of representation**. Nazism and “The Final Solution”. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

GRINBAUM, V. As origens do “revisionismo histórico”. **Mídia sem Máscara**, n. 227, ago. 2006.

HARAWY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, Campinas - Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, v. 5 1995, p.7-41, 1995.

HARTMAN, G. Holocausto, Testemunho, Arte e Trauma. In: SELIGMAN-SILVA, M.; NESTROVSKI, A. (org.). **Catástrofe e Representação**: ensaios, São Paulo: Escuta, 2000.

HILBERG, R. (1961). **The Destruction of the European Jews**. London: Yale University Press, 2003.

HOBBSBAWM, E. A epidemia da guerra. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, p. 5, abr. 2002.

HOBBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991) 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBÁÑEZ, T. **Municiones para disidentes**: Realidad-verdad-política. Barcelona: Gedisa, 2001

JESUS, C. G. N. de. **Antissemitismo e nacionalismo, negacionismo e memória**: Revisão Editora e as estratégias da intolerância. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

KANAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf>. Acesso em: 15/11/2015.

KOSHAR, R. **From monuments to traces: artifacts of German memory, 1870 -1990.** Berkeley: University of California Press, 2000.

KOSSOY, B. **Fotografia & História.** 2. ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo.** 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

LA CAPRA, D. Notes to page 109-110. In: FRIEDLANDER, S (org.) **Probing the limits of representation: Nazism and “The Final Solution.** Califórnia: Harvard University Press, 1992.

LAROCCA, L.; OLIVEIRA, D. Nazismo, Atualidade e Juventude. O Professor PDE e os desafios da Escola pública paranaense. Cadernos PDE, v. 1, online, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_hist_artigo_luciane_alves_larocca.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

LE GOFF, J. **História e Memória.** 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LERNER, S. R. N; BORGES, S. A arte produzida durante o holocausto. **WebMosaica revista do instituto cultural judaico marc chagall**, v.4, n.1, jan/jun. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/ROSA/Downloads/31824-124054-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2015.

LEVI, P. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LEWGOY, B. Holocausto, trauma e memória. **WebMosaica** revista do instituto cultural judaico marc chagall v.2 n.1 (jan-jun) 2010.

LIPSTADT, D. **Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory.** New York: Free Press: 1993.

LUPORINI, T. J. Educação patrimonial: projetos para a educação básica. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.31, p. 17-68, jan./jun. 2002.

MANDELBAUM, E. Algumas considerações sobre judeus, judaísmo e antissemitismo **Revista da USP**, São Paulo, n. 93, p. 225-237, mar./abr./maio, 2012.

MAUAD, A. M. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2015.

MILMAN, L. (org.) **Ensaio sobre o Anti-Semitismo contemporâneo: dos mitos e da crítica aos tribunais.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORAES, L. E. de S. O Revisionismo Negacionista. In: SANTOS, R. P. dos (org.) **Enciclopédias de Guerras e Revoluções do século XX.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MOURA, N. C. de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças.** São Paulo: PUC – SP, 2007.

MOURA, C. A.; BARRETO, J. N. (org.) **A Fundação Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

MUCZNIK, E. **Sob cada rosto, um nome**. 2008. Disponível em: <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/portuguese/esther_mucznik.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2014.

MYHILL, J.. **Language in Jewish Society: Towards a New Understanding**. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 2004.

NANCY, J-L. Un souffle/ Ein Hauch. In : BERG, N. **Shoah – Formen der Erinnerung: Geschite, Philosophie, Literatur, Kunst**, Munique: Pendo, 1996.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

NEHAB, W. **Anti-Semitismo, Integralismo, Neo-Nazismo**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1988.

NOVICK, P. **The Holocaust in American life**. Boston/New York: Mariner Books., 2000.

NOVINSKY, A. **Janusz Korczak e a esperança perdida**. São Paulo: Centro Universitário Maria Antônia, 2002.

OLIVEIRA, S. **Hitler: Culpado ou Inocente?**. Porto Alegre: Revisão, 1989.

OZ, A.. **De amor e trevas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PACHECO, R. de A. Educação, Memória e Patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 149, 2010

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

PEREIRA, W. P. **O julgamento de Nuremberg e o de Eichmann em Jerusalém: o cinema como fonte, prova documental e estratégia pedagógica**. São Paulo: LEER/USP, 2009.

PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. **Livros didáticos**. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 10 jul. 2015

RAMOS, M. E. T. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos parâmetros curriculares nacionais In: CERRI, L. F. (Org). **Ensino de histórias e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RANCIÈRE, J. A moral da memória. **Folha de São Paulo**, fev, 2005.

RASSINIER, P. **The Holocaust Story and the Lie of Ulysses**. California: Institute for Historical Review, 1978.

RIBEIRO, M. S. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais**. São Paulo: PUC SP, 2013.

RODRIGUES, A. R. O museu e o Ensino de História. **Revista Museu**, set. 2010.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo, Global, 1985.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SAMPAIO, F. A. de A.; CARVALHO, A. F. de. **Com a palavra o autor**: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SARTRE, J-P. **A questão judaica**. São Paulo: Ática, 1995.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção comunicação).

SHANDLER, J. **While America watches**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1999.

SILVA, P. V. B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. São Paulo: PUC-SP, 2005.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SORJ, B. Antissemitismo na Europa hoje. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 97-115, nov. 2007.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de Sentido no Cotidiano. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro, 2013.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SPINK, M. J.; SPINK, P. **Práticas cotidianas e a naturalização das desigualdades**: uma semana de notícias nos jornais. São Paulo: Cortez, 2006.

SPINK, M. J. *et al.* **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.** 1.ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

STENGERS, I. **1949 - A invenção das ciências modernas.** Tradução de Max Altman. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2002.

STERN, K. S. Antisemitism Matters. **The American Jewish Committee.** 2004. Disponível em: <<http://www.ajc.org/atf/cf/%7B42D75369-D582-4380-8395-D25925B85EAF%7D/AntisemitismMattersMay2004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

STUART, D. C. **Museus:** emoção e aprendizagem. Revista de História, set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/museus-emocao-e-aprendizagem>>. Acesso em: 08 jul. 2015

SULEIMAN, S. **Crises of Memory and the Second World War.** Cambridge: Harvard University Press, 2008.

TARTUCE, F. **Manual de Direito Civil.** São Paulo: Editora Método, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Why teach about the Holocaust.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002186/218631E.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2015.

UNESCO. **Holocaust Education in a Global Context.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014.. Editado por Karel Fracapane e Matthias. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225973e.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2015.

UNESCO. **The International Status of Education about th Holocaust:** a global mapping of textbooks and curricula. Alemanha: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2015.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J.. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

WEISS, B. O. **A Guerra das Línguas na Imprensa Sionista de Língua alemã (1897-1914):** um debate em perspectiva histórica. Campinas: L&PM Editores, 2010.

WISTRICH, R. S. **Hitler e o Holocausto.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZANINI, T. C. **História da fotografia colorida:** cores presentes de um passado cinzento. Foz do Iguaçu: Intercom, 2014.

APÊNDICE 1 - QUADROS SOBRE O HOLOCAUSTO

Quadro 5 - Negacionismo do Holocausto pelo mundo e proteção da memória

ANO	ACONTECIMENTO
1942-44	Operação <i>Aktion 1005</i> – destruição de provas de covas coletivas de centros de extermínios pelos alemães.
1943	Em discurso proferido no dia 04/10/1943 em Poznan (Polônia ocupada) para generais das SS em Poznan, Heinrich Himmler, líder do Reich (<i>Reichsführer</i>) e das SS (<i>Schutzstaffel</i> , esquadrões de proteção), destacou que os assassinatos seriam mantidos em segredo. “devemos falar sobre isto entre nós com toda a abertura, mas nunca devemos falar disto em público. [...]” Esta é uma página gloriosa que nunca foi e nunca será escrita [...]”. Discurso disponível em: < http://www.nationalsozialismus.de/dokumente/texte/heinrich-himmler-posener-rede-vom-04-10-1943-volltext.html >. Acesso em: 05 maio 2015.
1955	Willis Carto funda um influente grupo de extrema direita sediado em Washington, DC, conhecido como <i>Liberty Lobby</i> . Advoga pelos Estados Unidos “racialmente puro” e culpa os judeus pelos problemas enfrentados pelo mundo.
1959	A publicação antissemita <i>Cross and the Flag</i> , pelo pastor americano Gerald L. K. Smith alega que seis milhões de judeus não foram mortos no Holocausto, mas sim que emigraram para os Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial.
1964	Paul Rassinier, comunista francês que fora internado pelos nazistas, publica <i>The Drama of European Jewry</i> , no qual alega que as câmaras de gás foram invenção do “estabelecimento sionista”.
1965	A esquerda negacionista deste período tem seu centro em Paris, onde neste ano foi criada a Editora e Livraria La Vieille Taupe (Velha Toupeira), fundada por Pierre Guilhaume.
1966-67	Harry Elmer, historiador americano, publica artigos no periódico libertário <i>Rampart Journal</i> afirmando que os países Aliados exageraram a extensão das atrocidades nazistas para justificar uma guerra de agressão contra as forças do Eixo.
1969	A editora <i>Noontide Press</i> , uma subsidiária do <i>Liberty Lobby</i> , publica um livro intitulado <i>The Myth of the Six Million</i> .
1973	Austin J. App, professor de literatura inglesa da Universidade LaSalle, na Filadélfia, publica um panfleto intitulado <i>The Six Million Swindle: Blackmailing the German People for Hard Marks with Fabricated Corpses</i> (O Engodo dos Seis Milhões: Chantagem ao Povo Alemão por Marcas Físicas Fictícias em Cadáveres).
1976	Arthur R. Butz, professor de engenharia da Universidade de Northwestern, publica <i>The Hoax of the Twentieth Century: The Case Against the Presumed Extermination of European Jewry</i> . Butz foi o primeiro negador do Holocausto a utilizar o pretexto do rigor acadêmico para esconder suas afirmações falsas
1977	Ernst Zündel, um cidadão alemão, com residência no Canadá, cria a editora Samisdat Publishers e publica literatura neonazista que inclui a negação do Holocausto. Em 1985, o governo canadense processou Zündel por distribuir informações que ele sabia serem falsas.
1977	David Irving publicou o livro <i>Hitler's War</i> (A Guerra de Hitler), argumenta que Hitler não toleraria uma política nazista de genocídio contra os judeus europeus. Irving distorceu evidências históricas, além de tentar utilizar métodos acadêmicos para conferir legitimidade à sua tese. Jornais de alcance nacional, como O Globo, Jornal do Brasil e Folha de S. Paulo abriram espaço para essa discussão.
1978	William David McCalden (também conhecido como Lewis Brandon) e Willis Carto fundam o Instituto de Revisão Histórica (IHR), na Califórnia, que publica material e patrocina conferências

ANO	ACONTECIMENTO
	negando o Holocausto. O IHR mascara suas mensagens racistas e de ódio sob o disfarce de investigação acadêmica válida.
1981	Um tribunal francês condena Robert Faurisson, um professor de literatura, por incitar ódio e discriminação ao chamar o Holocausto de “mentira histórica”.
1984	Um tribunal canadense condena o professor de uma escola pública, James Keegstra, por “promover deliberadamente o ódio contra um grupo identificável”, advogando a negação do Holocausto e outros pontos de vista antissemitas a seus alunos de ciências sociais.
1985	Condenado no Canadá, Zundel por publicação de ideias negacionistas.
1986	O parlamento israelense aprova uma lei criminalizando a negação do Holocausto.
1987	Bradley Smith, na Califórnia, funda o Comitê para o Debate Aberto sobre o Holocausto. No início da década de 1990, a organização de Smith publica anúncios de página inteira ou editoriais em mais de uma dúzia de jornais estudantis dos EUA, com a manchete “A história do Holocausto: o Quanto é Falso? Justificativa para um Debate Aberto”. A campanha de Smith ajuda a embaçar a linha que divide a promoção do ódio da liberdade de expressão.
1987	Jean Marie Le Pen, líder do partido francês de extrema direita Frente Nacional, sugere que as câmaras de gás foram apenas um “detalhe” da Segunda Guerra Mundial. Le Pen se candidata a presidente da França em 1988 e fica em quarto lugar.
1987	Ahmed Rami, um escritor marroquino-sueco, começa a transmitir na Rádio Islã, com sede na Suécia, o Holocausto como uma mentira judaico/sionista. Posteriormente, a Rádio Islã publicou “Os Protocolos dos Sábios de Sião”, “Minha Luta”, além de outros textos antissemitas em seu site.
1987	Lançamento do livro “Holocausto Judeu ou Alemão? Nos bastidores da mentira do século”, escrito por Siegfried Ellwanger e publicado pela Revisão Editora, em Porto Alegre.
1988	A pedido de Ernst Zündel, Fred Leuchter (um auto-declarado especialista em métodos de execução) viaja ao local do centro de extermínio de Auschwitz. Mais tarde, ele lança <i>Leuchter Report: An Engineering Report on the Alleged Execution Gas Chambers at Auschwitz, Birkenau and Majdanek, Poland</i> , que, segundo os negadores do Holocausto, lança dúvida sobre o uso de câmaras de gás para assassinatos em massa.
1988	No livro Antissemitismo, Integralismo, Neo-Nazismo, Werner Nehab narra o debate ocorrido (por meio das seções de Cartas e Editorial dos citados jornais) por conta do livro de Irving. Este episódio é supostamente a primeira aparição pública do negacionismo no Brasil.
1989	David Duke, um partidário da supremacia branca, conquista uma vaga na Assembleia Legislativa do Estado de Louisiana. Duke comercializa textos sobre a negação do Holocausto através de seu escritório legislativo.
1989	Promulgada a Lei 7.716/89, que prevê no seu artigo 20 : “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena - Reclusão de um a três anos e multa.” No parágrafo 1º do artigo 20, há previsto o referido "Crime de Divulgação do Nazismo": “§1º - Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular, símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. Pena - reclusão de dois a cinco anos e multa.”
1990	Após Illinois se tornar o primeiro estado norte-americano a obrigar o ensino do Holocausto em escolas públicas, os casais Ingeborg e Safet Sarich fazem um protesto público retirando sua filha de 13 anos da escola. Os Sarich também remeteram 6.000 cartas a autoridades públicas, acadêmicas, jornalistas e sobreviventes do Holocausto, atacando o registro histórico como sendo “rumores e exageros”.

ANO	ACONTECIMENTO
1990	A França aprova a Lei Gayssot, segundo a qual questionar a escala de existência de crimes contra a humanidade (conforme definido na Carta de Londres de 1945) é um delito criminal. Esta lei foi o primeiro estatuto europeu a declarar ilegal a negação do Holocausto. Lei disponível em: < http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000532990 >. Acesso em: 20 set. 2015
1990	No decorrer do processo criminal contra Fred Leuchter, movido pelo Estado de Massachusetts, descobre-se que ele nunca chegou a se graduar em engenharia. Leuchter admite não possuir formação em biologia, toxicologia ou química, disciplinas fundamentais às alegações feitas no “Relatório Leuchter” de 1988, normalmente citado para sustentar alegações dos negadores do Holocausto.
1990	Um tribunal sueco condena Ahmed Rami a seis meses de prisão por “discurso de ódio” e revoga a licença de transmissão da Rádio Islã por um ano.
1991	A Associação Histórica Americana, a mais antiga organização profissional de historiadores, emite uma declaração: “Nenhum historiador sério questiona a ocorrência do Holocausto”.
1994	O partido de extrema direita alemão, <i>Nationaldemokratischen Partei Deutschland</i> (NPD) promoveu um grande evento revisionista que contou com a presença de David Irving e Fred Leuchter, onde foi defendida abertamente a teoria negacionista. No mesmo ano, Gunter Deckert (líder do partido) foi julgado por propaganda fascista e incentivo ao ódio racial, mas foi inocentado das acusações pela Corte de Justiça de Mannheim.
1996	Aprovada pela Alemanha a lei de Negação do Holocausto -
1998	Na Espanha, o juiz Santiago Vidal condenou o intelectual e publicitário Pedro Varela a 5 anos de prisão por “Negação do Holocausto” e “Violência Racial”.
1998	Uma corte francesa considerou Roger Garaudy ou Ragaa culpado de negação do Holocausto e de difamação racista, multando-o em FF 120,000 (\$40,000) por seu livro de 1995 "Mythes fondateurs de la politique israélienne"(Mitos Fundadores da Política Israelense). Um ano depois ele foi preso.
1998	O Supremo Tribunal Federal do Brasil (STF) condenou Siegfried Ellwanger, proprietário da editora Revisão em Porto Alegre (RS), nos termos do art. 5o, XLII, que integra o título II da Constituição.
2000	Um tribunal britânico condena David Irving como um “negador ativo do Holocausto”. Irving havia processado Deborah Lipstadt, historiadora da Universidade de Emory, por calúnia e difamação após a publicação de seu livro de 1993, <i>Denying the Holocaust The Growing Assault on Truth and Memory</i> .
2005	Em discurso transmitido ao vivo pela televisão em 14 de dezembro, o então presidente iraniano Mahmoud Ahmadinejad chama o Holocausto de “mito”.
2005	Em maio, em pleno 60º aniversário da rendição nazista, um grupo de cerca de oito skinheads neonazistas atacaram três estudantes judeus com idade entre dezenove e vinte e sete anos, na cidade de Porto Alegre. Após um mandado de busca e apreensão nas casas dos jovens presos pelo crime, foram encontrados diversos materiais de propagandas racistas e discriminatórias, além de exemplares de livros da Revisão Editora.
2006	O governo do Irã patrocina um encontro de negadores do Holocausto em Teerã, sob o pretexto de uma conferência acadêmica chamada “Revisão do Holocausto: Visão Global”.
2006	Em fevereiro o governo polonês passou a proibir a visita de pesquisadores iranianos a Auschwitz, depois que o presidente do Irã, Mahmoud Ahmadinejad, fez declarações públicas de que o Holocausto era um mito.
2007	O Reino Unido baniu o conteúdo do Holocausto em algumas escolas do país por ofender os muçulmanos.

ANO	ACONTECIMENTO
2007	Em 26 de janeiro, as Nações Unidas adotam uma resolução condenando a negação do Holocausto. A Assembleia Geral da ONU declara que a negação é “equivalente à aprovação do genocídio em todas as suas formas”. A União Europeia aprova a legislação que torna a negação do Holocausto um crime punível com prisão.
2007	O Tribunal Superior da Espanha anula a lei da negação do Holocausto, exportada da República Federativa Alemã (RFA), artigo 607.2 do código penal espanhol. Os juízes decidiram que esta lei era inconciliável com o direito de liberdade de expressão garantido pela Constituição espanhola.
2007	A revista “Leituras da História” da Editora Escala – com sede em São Paulo/SP - trouxe a seguinte manchete de capa: “Holocausto: o outro lado da moeda: corrente revisionista nega que o genocídio tenha existido. O que alegam estes historiadores e qual a validade de seus argumentos?”
2009	O bispo católico Richard Williamson, nascido na Inglaterra, nega a existência das câmaras de gás e minimiza a extensão do extermínio durante o Holocausto. Após algum tempo, o Vaticano solicita que Williamson se retrate das declarações.
2009	No dia 25 de março, em discurso no Parlamento Europeu, Le Pen afirmou que as câmaras de gás foram apenas um detalhe da Segunda Guerra Mundial, mesma afirmação que o levou a ser processado, nos anos de 1987 e 1997, e chegou a pagar uma multa de 1,2 milhões de francos, aproximadamente 520 mil reais.
2010	Bradley Smith publica o primeiro anúncio online sobre a negação do Holocausto, que aparece no site <i>Badger Herald</i> , da Universidade de Wisconsin
2010	Foi firmado em Israel um compromisso de 87 países para lutar contra a negação do Holocausto. Duas grandes entidades se uniram para isso: “A Força de tarefas Internacional para a memória do Holocausto” (ITF) e o “Bureau de Instituições Democráticas e Direitos Humanos” (ODIHR).
2012	Antonio Caleari, com base na sua tese de láurea para conclusão do curso na Faculdade de Direito na USP, publica o livro “Malleus Holoficarum: o estatuto jurídico-penal da Revisão Histórica na forma do Jus Puniendi versus Animus Revidere”, pela Chiado Editora, em Lisboa. O livro oferece amparo jurídico à prática negacionista do Holocausto ao defender que o Direito Penal não deve criminalizar versões históricas. A Tese de Láurea do então estudante, hoje bacharel em Direito, gerou polêmica na Universidade e a discussão foi noticiada nos principais veículos da mídia brasileira. O autor escreve em blogs sobre negacionismo é integrante de grupos que se autodenominam “revisionistas históricos”.
2015	Ursula Haverbeck, de 87 anos, apresentada como a “grande dama dos negacionistas alemães”, foi condenada a 10 meses de prisão em novembro por sua declaração em abril do mesmo ano em que afirma: “O Holocausto é a maior mentira da história”. Ela se orgulha de ser uma “lutadora destemida a favor da verdade”.

Fonte: a autora

Quadro 6 - Atos de violência sofrida por judeus ou instituições judaicas desde o ano 2000 pelo Mundo

ANO	PAÍS	ACONTECIMENTO
2003	França	Duas sinagogas foram incendiadas
2003	Alemanha	Em setembro, a polícia deteve suspeitos para evitar uma tentativa de atentado à bomba previsto para ocorrer em 9 de novembro, data do aniversário do <i>pogrom</i> conhecido como a “Noite de Cristal”.
2003	Bélgica	Na cidade de Uccle, um homem tentou explodir um automóvel cheio de garrafas com gás em frente a uma sinagoga em Charleroi.

ANO	PAÍS	ACONTECIMENTO
2003	República de Belarus	Em agosto de 2003, na cidade de Minsk, foi reportada às autoridades a quinta tentativa de incêndio em apenas dois anos. Nesta ocasião a fachada do edifício ficou danificada.
2004	Rússia	Em janeiro, na cidade de Derbent, uma granada foi lançada contra a sinagoga. Em fevereiro, três coquetéis molotov foram lançados contra uma sinagoga em Chelyabinsko. Dois meses depois outra sinagoga em Nizhny Novgorod foi atacada.
2005	Rússia	Um grupo de deputados nacionalistas russos assinou um violento panfleto antissemita na véspera das comemorações da libertação do campo de concentração de Auschwitz, pedindo a proibição no país de todas as organizações judias, consideradas organismos de uma religião "anticristã" que ameaça a Rússia.
2006	Israel	Hizbollah planeja ataques contra judeus ao redor do mundo
2007	Israel	Neonazistas pintam suástica em sinagoga em Israel
2008	Israel	Grupo militante palestino reivindica atentado a sinagoga em Jerusalém
2009	Venezuela	Venezuela expulsa embaixador de Israel por ofensiva em Gaza
2010	Cisjordânia	Quatro colonos israelenses, incluindo uma mulher , foram mortos por atiradores que dispararam contra um carro no sul da Cisjordânia, matando todos os ocupantes.
2011	Polônia	As autoridades polonesas investigam um atentado neonazista contra um monumento em homenagem ao massacre de centenas de judeus no povoado de Jedwabne (centro da Polônia), profanado com suásticas e mensagens antissemitas.
2012	França	No dia 19 de março, Mohamed Merah invadiu uma escola judaica de Toulouse (sul da França) e matou 1 adulto e 3 crianças. Logo descobriu-se que foi ele também o responsável pelas mortes de 3 soldados, também judeus, poucos dias antes. Três dias depois do último ataque, o jovem de 23 anos foi cercado pela polícia no apartamento onde morava, e morto em uma operação que durou mais de 30 horas. Segundo o governo francês, Merah pertencia à Al Qaeda e disse que matou para vingar crianças palestinas e protestar contra o envio de tropas ao Afeganistão.
2012	Israel	Vândalos sujaram com tinta spray os muros do memorial Yad Vashem do Holocausto, em Jerusalém, com inscrições ofensivas em hebraico, como "Obrigado, Hitler".
2013	Egito	Egito impede exibição de filme sobre judeus no país.
2014	Brasil	Passeatas nas ruas de São Paulo contra judeus e o exército israelense na faixa de Gaza e a favor do estado palestino e Hamas
2014	França	Até meados deste ano, o Ministério do Interior em Paris registrou mais de 500 incidentes antissemitas, mais do que em todo o ano passado. Sinagogas e lojas judaicas foram atacadas principalmente em julho, durante a guerra em Gaza.
2014	Reino Unido	O <i>Community Security Trust</i> (CST), associação que registra crimes contra judeus e defende a segurança da comunidade judaica britânica, afirma que em 2014, 1.168 atos antissemitas foram registrados, contra 535 em 2013, o número mais alto desde que este censo começou, em 1984. A ministra britânica do Interior, Theresa May, considerou muito inquietante a estatística e declarou que "a Grã-Bretanha sem seus judeus não seria a Grã-Bretanha".

ANO	PAÍS	ACONTECIMENTO
2014	Israel	Rabinos mortos em sinagoga.
2015	Paris	Um novo tiroteio foi reportado em Paris depois que um homem armado invadiu um supermercado kosher, especializado em alimentos preparados especialmente para a comunidade judaica, na zona leste da cidade, em uma área conhecida como Porte de Vincennes.
2015	Brasil	Uma página antissemita foi criada no Facebook, o <i>link</i> é IsraHell. Os criadores afirmam que Sionismo é Nazismo e são a favor da destruição do Estado de Israel.
2015	Reino Unido	No dia 22 de março um grupo de aproximadamente 20 jovens atacou uma sinagoga no subúrbio londrino. O grupo agrediu fisicamente os fiéis e depredaram o local, mas não houve mortes.

Nota: Este quadro é apenas uma breve amostra de casos que aconteceram no século XXI, visto a impossibilidade de colocar todos os atos antissemitas destes anos em uma única tabela. Fonte: a autora

Quadro 7 - Filmes com a temática da Shoah

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
TRIUNFO DA VONTADE	Alemanha 1934	Leni Riefensthal	Filme de propaganda política da cineasta alemã Leni Riefenstahl, documentando o Congresso do Partido Nazista de 1934 em Nuremberg.
O GRANDE DITADOR	Estados Unidos 1940	Charlie Chaplin	Em meio a Segunda Grande Guerra Mundial, judeus estavam sendo esmagados pelo preconceito alemão. Chaplin interpreta os dois protagonistas da história: o ditador Adenoid Hynkel e o barbeiro Judeu. Este filme causou sua expulsão dos Estados Unidos, mas criou também uma obra-prima única com uma das melhores mensagens antiguerra.
O DIÁRIO DE ANNE FRANK	Estados Unidos 1959	George Stevens	Holanda, 1942. Anne Frank vive no sótão secreto de um estabelecimento comercial, juntamente com sua família. Além deles vive no local outra família judia. Anne, uma jovem de 13 anos, documenta sua vida enquanto se esconde da Gestapo. Este refúgio foi providenciado por Kraler e Miep bondosos proprietários de lojas. Por dois anos eles ficam escondidos, vivendo sempre na apreensão de saberem que podem ser traídos ou descobertos a qualquer momento e mandados para um campo de concentração. Apesar disto eles sonham com dias melhores, ao mesmo tempo em que Peter e Anne se apaixonam.
O JULGAMENTO DE NUREMBERG	Estados Unidos 1961	Stanley Kramer	Após a 2ª Guerra Mundial um juiz americano é convocado para chefiar o julgamento de quatro juristas alemães responsáveis pela legalização dos crimes cometidos pelos nazistas durante a guerra. Tinham se passado três anos desde que os mais importantes líderes nazistas tinham sido julgados em Nuremberg.
HOMEM DE PREGO	Estados Unidos 1964	Sidney Lumet	Sol Nazerman é um simples comerciante que no passado sofreu os abusos do Regime Nazista. Sol convive com seus traumas em lembranças que não saem de sua cabeça e estão presentes por toda a vizinhança.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
O JARDIM DOS FINZI CONTINI	Itália/ Alemanha ocidental 1970	Vittorio de Sica	Perseguições sofridas pelos judeus na Itália de Mussolini, narrando a história de uma aristocrata culta, refinada e assimilada família judaica de Ferrama, que julga poder escapar às discriminações raciais financiando colônias de férias.
CABARET	Estados Unidos 1972	Bob Fosse	Berlim no início da década de 30. O nazismo ascendia em velocidade impressionante, mas a grande maioria das pessoas ainda não tinha noção do terrível poder que aquela força política teria num futuro bem próximo. Sally Bowles uma sonhadora jovem americana que canta no cabaré Kit Kat, se apaixona por Brian Roberts, um escritor bissexual. Ambos se envolvem com Maximillian von Heune um nobre alemão. Quando Sally fica grávida de Brian a pede em casamento e declara não se importar com a paternidade da criança. Mas o futuro lhes reserva outro destino.
O REFÚGIO SECRETO	Estados Unidos 1975	James Collier	História verídica da família holandesa dos Ten Boom que, com base nos princípios de sua fé cristã, durante a 2ª Guerra, decide refugiar judeus e membros da resistência holandesa em um pequeno esconderijo em sua casa, na cidade de Haarlem. A empreitada tem sucesso durante certo tempo, até que uma delação leva toda a família à prisão. Corrie e sua irmã Betsie são mais tarde levadas ao campo de concentração de Ravensbrück, onde Betsie encontrava na sua fé motivos para demonstrar amor e esperança, ao passo que Corrie procurava na mesma fé em Deus razões para resistir ao ódio que sentia dos nazistas.
THE SERPENT'S EGG	Alemanha / Estados Unidos 1977	Ingmar Bergman	Abel Rosenberg é um judeu americano que vive em Berlim após a Primeira Guerra Mundial, pobreza e inflação terem destruído a economia alemã da época. Ele vive com sua irmã Manuela, uma prostituta de cabaré. A história se passa na semana após a morte de seu irmão. Abel aceita um emprego oferecido por um conhecido, Professor Hans Vergerus.
OS MENINOS DO BRASIL	Estados Unidos / Reino Unido 1978	Franklin Schaffner	Exilado no Paraguai, o Dr. Mengele tenta criar clones de Adolph Hitler. Após descobrir o plano, um caçador de nazistas tenta impedi-lo a qualquer custo.
A ONDA	Estados Unidos 1981	Alex Grasshoff	Filme produzido para a televisão e baseado em história verídica de uma experiência realizada em uma escola norte-americana. Durante uma aula sobre o nazismo na Alemanha, quando um aluno insistia em dizer que “isso jamais aconteceria aqui”, o professor resolve criar as condições necessárias para o nascimento do grupo, com características nazistas.
LILI MARLENE	Alemanha 1981	RW Fassbinder	Ao gravar a popular canção "Lili Marleen", Wilkie torna-se a cantora mais famosa da Alemanha de Hitler. Mesmo no auge da fama, não encontra a felicidade, pois vive um romance

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
			proibido com Robert, um músico judeu que participa da resistência contra os nazistas.
A ESCOLHA DE SOFIA	Estados Unidos 1982	Alan Pakula	Trata do dilema de Sofia, uma mãe polonesa, filha de pai antissemita, presa num campo de concentração durante a Segunda Guerra. Ela é forçada por um soldado nazista a escolher um de seus dois filhos para ser morto. Se ela se recusasse a escolher um, ambos seriam mortos. Essa história dramática é contada em 1947 ao jovem Stingo, um aspirante a escritor que vai morar no Brooklyn, na casa de Yetta Zimmerman, onde ele acaba tendo Sofia como sua vizinha.
SHOAH	França 1985	Claude Lanzmann	O filme está preocupado principalmente com três temas: Chełmno, onde caminhões de gás móveis foram utilizados pela primeira vez pelos alemães para exterminar os judeus; os campos de extermínio de Treblinka e Auschwitz -Birkenau; o Gueto de Varsóvia, com testemunhos de sobreviventes.
ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO	Suécia 1989	Peter Cohen	Esse documentário traça a trajetória de Hitler e de alguns de seus mais próximos colaboradores, com a arte. Destaca ainda a importância da arte na propaganda, que por sua vez teve papel fundamental no desenvolvimento do nazismo em toda a Alemanha.
AS 200 CRIANÇAS DO DR. KORCZAK	Polônia 1990	Andrzej Wajda	O filme trata a vida do escritor, pedagogo e médico Janusz Korczak (pseudônimo de Henryk Goldszmit), que passa três anos de guerra com as crianças do orfanato no Gueto de Varsóvia. Em um esforço heroico, ele tenta garantir que seus tutelados tenham uma existência com o mínimo de dignidade. Korczak tenta separar as crianças do horror do dia a dia, organizando aulas e brincadeiras. Ao perceber que o pior está por vir, prepara uma peça de teatro baseada na obra de Rabindranath Tagore, que fala sobre a morte, achando que as crianças devem se acostumar com ela. Sua atitude na hora da maior prova assegurou-lhe um lugar imortal.
FILHOS DA GUERRA	Alemanha / França / Polônia 1990	Agnieszka Holland	Durante a Segunda Guerra Mundial, um jovem judeu consegue escapar, do nazismo e do regime stalinista, graças a sua sabedoria e coragem, além de muita sorte. Esta é a história verídica de Sally Perel. Um jovem que por capricho do destino, consegue abrigo contra a morte certa nos campos de concentração, numa escola de elite para a juventude hitlerista, onde ironicamente, é consagrado como um herói alemão. Porém, sua circuncisão, se descoberta, é sua sentença de morte. Isso torna o banho diário uma tortura e o amor físico uma impossibilidade.
MAX E HELEN	Estados Unidos / Inglaterra 1990	Philip Saville	História sobre duas vítimas do holocausto. Max conta sua estória ao famoso caçador nazista Simon Wiesenthal que estava situado como o Comandante do campo onde Max e sua noiva Helen (Alice Krige) estavam presos.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
CIDADE SEM PASSADO	1990	Michael Verhoeven	Com base em fatos reais: o passado nazista que muitos, na moderna Alemanha, querem manter enterrado.
A DONA DE AUSCHWITZ	Israel 1991	Carlos Nascimento	Documentário sobre a herdeira real do terreno onde foi construído o abominável campo de concentração. O terreno, entre outros, pertencia à família de judeus, cuja filha, uma criança na época da guerra, retornou no final século XX, para retomar seus imóveis, com exceção do local das instalações do campo. Seus sentimentos diante da tragédia de sua família e da humanidade.
A LISTA DE SCHINDLER	Estados Unidos 1993	Steven Spielberg	O filme começa em 1939 com os alemães iniciando a relocação dos judeus poloneses para o Gueto de Cracóvia, pouco tempo depois do início da Segunda Guerra Mundial. Enquanto isso, Oskar Schindler, um empresário alemão de Morávia, chega na cidade com a esperança de fazer uma fortuna lucrando com a guerra. Ele usou seu dinheiro e conexões para salvar a vida de mais de mil judeus.
LENI RIEFENSTAHL - A DEUSA IMPERFEITA	Alemanha 1993	Ray Muller	Por insistência de seu ardente admirador Adolf Hitler, ela fez "O Triunfo da Vontade", que acabou se tornando um símbolo do Terceiro Reich e seu nome para sempre, associado ao Partido Nazista. Este documentário refaz o caminho da ascensão e aparente queda desta polêmica personalidade, desde seus primórdios como uma ousada atriz até sua atual carreira como fotógrafa submarina, aos 91 anos, incluindo um raro material de arquivo.
NOITE E NEBLINA	França 1995	Alain Resnais	O filme tinha como objetivo comemorar o segundo aniversário da libertação dos campos de concentração. Mas o impacto das imagens de Noite e Neblina, que ainda hoje assombram a humanidade, e do texto do escritor Jean Cayrol, um ex-prisioneiro do campo de Orianemburgo, suplantaram a sua intenção de memorial dos desaparecidos e transformaram-se num “dispositivo de alerta” contra o nazismo e todas as formas de extermínio.
INFILTRADOR – EM BUSCA DA VERDADE	Estados Unidos 1995	John Mackenzie	Jornalista se depara com um grupo de neonazistas atuando na Alemanha.
BENT	Reino Unido 1997	Sean Mathias	Na Alemanha nazista, no período que antecedeu a guerra, Max é enviado para o campo de concentração de Dachau. Ele tenta esconder sua homossexualidade usando uma estrela amarela, que era a forma de identificar judeus, em vez do triângulo rosa usado para "marcar" os homossexuais. No campo se apaixona por Horst, um prisioneiro homossexual que usa com orgulho seu triângulo rosa.
A TRÉGUA	Itália 1997	Francesco Rosi	Mostra a tragédia da Segunda Guerra Mundial sem que a temática principal sejam os combates, e sim, a sofrida volta para casa de prisioneiros do campo de concentração de Auschwitz.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
TREM DA VIDA	França / Bélgica / Países Baixos / Israel / Romênia 1998	Radu Mihaileanu	Em 1941, um vilarejo na Europa Ocidental recebe o alerta de que os nazistas estão chegando para deportar todos os judeus. Quem dá a notícia é Schlomo, o bobo da aldeia, que é o único capaz de sugerir uma saída: os próprios habitantes irão forjar um trem nazista, interpretando os alemães, os maquinistas e os deportados. Antes da chegada dos verdadeiros nazistas, o trem parte com destino à Terra Prometida. Tudo segue o planejado, exceto pelo fato de que as encenações começam a ficar cada vez mais realistas. Os nazistas se tornam mais autoritários, os deportados começam a tramar uma rebelião contra seus falsos algozes, e outros se declaram comunistas, querendo lutar contra os fascistas, os burgueses e os imperialistas.
AMERICAN HISTORY X	Estados Unidos 1998	Tony Kaye	Danny Vinyard é um adolescente bastante influenciável, e que sente uma enorme admiração pelo irmão mais velho, ex- <i>skinhead</i> Derek Vinyard. Os irmãos fazem parte de uma família abalada pela perda precoce do pai, um bombeiro, que ao tentar apagar um incêndio num bairro negro acabou por ser baleado. Incitado pelo seu ódio aos negros e às minorias, Derek torna-se líder de um grupo de <i>skinhead</i> , que prega o ódio pelos negros e imigrantes. Uma noite Danny avisou ao seu irmão que três homens negros estavam tentando roubar o carro de seu falecido pai. Foi preso após matá-los brutalmente. A estadia na prisão, o tornou herói perante a comunidade neonazista e torna-se exemplo para os jovens brancos e excluídos do seu bairro, que o idolatram.
O APRENDIZ	França / Canadá/ EUA 1998	Bryan Singer	Um perigoso jogo psicológico tem início quando um garoto descobre que um de seus vizinhos foi no passado um perigoso criminoso nazista.
A OUTRA HISTÓRIA AMERICANA	Estados Unidos 1998	Tony Kaye	Derek busca vazão para suas agruras tornando-se líder neonazista de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato e ele é preso pelo crime. Três anos depois, ele sai da prisão, e tem que convencer seu irmão, que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho.
A VIDA É BELA	Itália 1999	Roberto Benigni	Na Itália dos anos 40, Guido é levado para um campo de concentração nazista e tem que usar sua imaginação para fazer seu pequeno filho acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito protegê-lo do terror e da violência que os cercam.
UM SINAL DE ESPERANÇA	Estados Unidos / França/ Hungria 1999	Peter Kassovitz	Na Polônia ocupada pelos nazistas, em plena Segunda Guerra Mundial, Jakob (Robin Williams), um comerciante empobrecido, traz esperança e humor num gueto judeu, ao reportar boletins fictícios sobre os passos das tropas da Aliança para derrotar o exército de Hitler. Mas quando os soldados alemães tomam conhecimento da fictícia rádio, eles

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
			partem em busca do suposto herói que vem mantendo acesa a chama da resistência.
SUNSHINE – O DESPERTAR DE UM SÉCULO	Canadá 1999	István Szabó	História de três gerações da família Sonneschein, um clã judeu que vai perdendo sua identidade para sobreviver em meio ao anti-semitismo, guerras e perseguições políticas.
A MATEMÁTICA DO DIABO	Estados Unidos 1999	Donna Deitch	Hannah Stern é uma jovem judia, que não dá importância para suas raízes. Tudo muda quando, misteriosamente, ela volta no tempo e vai parar em 1941, na Polônia, quando o país foi invadido pelos nazistas. Sem entender direito o que está acontecendo, ela acaba sendo presa e mandada para um campo de concentração. Apesar de nunca ter dado a devida atenção, ela sabe que seis milhões de judeus morrerão nos próximos anos.
NUREMBERG	Canadá / Estados Unidos 2000	Yves Simoneau	A conta dramatizada dos julgamentos por crimes de guerra após a derrota da Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial.
KINDERTRANS-PORT - NOS BRAÇOS DE ESTRANHOS	Estados Unidos 2000	Mark J. Harris	Conta a história de crianças judias que foram entregues pelos pais para que vivessem na Inglaterra, poucos anos antes do início da 2ª Guerra Mundial.
INSURREIÇÃO	Estados Unidos 2001	Jon Avnet	No Gueto de Varsóvia, em 1942, com as "deportações diárias para o leste", trens levando por dia seis mil judeus para os campos de concentração, onde eram executados em massa. Então, um grupo de judeus, liderados por Mordechai Anielewicz, fizeram a única coisa que os nazistas nunca esperaram: reagiram.
AMEN	França / Romênia / Alemanha 2001	Costa Gravas	O filme examina a conexão entre o Vaticano e a Alemanha nazista. O personagem principal é Kurt Gerstein um oficial da SS empregado do Instituto de Saneamento designado para um programa de purificação de água e destruição de vermes. Ele fica chocado ao saber que o processo que ele desenvolveu para erradicar tifo usando uma mistura de cianeto de hidrogênio chamada Zyklon B está agora sendo usado para matar judeus em campos de extermínio. Gerstein tenta avisar ao Papa Pio XII sobre as câmaras de gás, mas fica horrorizado com a falta de resposta que recebe da hierarquia católica.
CINZAS DA GUERRA	Estados Unidos 2001	Tim Blake Nelson	Miklos Nyiszli é um judeu que foi escolhido para trabalhar no campo de concentração de Auschwitz, tratando das doenças de seu povo. Ele vive com o conflito de ajudá-los ou tentar salvar sua vida em plena Guerra, pois caso fique, pode morrer junto com eles Assim como ele existem diversos outros judeus, os Sonderkommandos, que pretendem se rebelar contra os nazistas. Até que, quando o motim está prestes a começar, eles descobrem uma garota de 14 anos que sobreviveu à câmara de gás.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
CONSPIRAÇÃO	Estados Unidos / Inglaterra 2001	Frank Pierson	Na 2ª Guerra Mundial um grupo de influentes integrantes do 3º Reich se reúne secretamente para decidir sobre o extermínio dos judeus na Europa.
CONCORRÊNCIA DESLEAL	França / Itália 2001	Ettore Scola	Umberto é um alfaiate que repentinamente começa perder sua clientela para uma loja vizinha, de propriedade de Leone, judeu que ocultava sua condição e oferece roupas a preços mais baixos.
EU FUI SECRETÁRIA DE HITLER	Áustria 2001	Othmar Schmiderer	Documentário baseado em entrevistas com a ex-secretária de Hitler. Agora, Traudl Junge, 81 anos, fala pela primeira vez na história diante de uma câmera. Serve como instrumento de reflexão crítica sobre a cegueira, a alienação e a monstruosidade do totalitarismo
FRONTEIRA DA LIBERDADE	Canadá / Estados Unidos / Reino Unido 2001	Lionel Chetwynd	O jornalista Varian Fry foi um herói que lutou para salvar a vida de judeus europeus durante a 2ª Guerra Mundial, ajudando a fugir da França ocupada, mais de 2.000 artistas e intelectuais. Entre eles os pintores Marc Chagall e Max Ernst e os escritores Hannah Arendt, Heinrich Mann e Franz Werfel entre muitos outros.
O PIANISTA	França / Reino Unido Alemanha / Polônia 2002	Roman Polanski	O pianista polonês Wladyslaw Szpilman interpretava peças clássicas em uma rádio de Varsóvia quando as primeiras bombas caíram sobre a cidade, em 1939. Wladyslaw é o único que consegue fugir e é obrigado a se refugiar em prédios abandonados espalhados pela cidade, até que o pesadelo da guerra acabe.
HERÓI POR ACASO	França 2002	Gerard Jugnot	Na França sob a ocupação alemã na 2ª Guerra Mundial, o dono de uma salsicharia aceita esconder o filho de seu vizinho e suas duas primas, já que a família dele foi deportada por ser judia.
JOSEF MENGELE - MY FATHER/ RUA ALGUÉM 5555	Itália / Brasil / Hungria 2003	Egidio Eronico	Um homem que cresceu órfão finalmente chega ao encontro de seu pai: o psicopata Dr. Josef Mengele, o cirurgião de Auschwitz que realizou experimentos genéticos sobre os refugiados dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial.
A QUEDA: AS ÚLTIMAS HORAS DE HITLER	Alemanha 2004	Oliver Hirschbiegel	Traudl Junge trabalhava como secretária de Adolf Hitler durante a 2ª Guerra Mundial. Ela narra os últimos dias do líder alemão, que estava confinado em um quarto de segurança máxima.
OLGA	Brasil 2004	Jayme Monjardim	Olga Benário é uma militante comunista desde jovem, que é perseguida pela polícia e foge para Moscou, onde faz treinamento militar. Lá ela é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes ao Brasil para liderar a Intentona Comunista de 1935, se apaixonando por ele na viagem. Com o fracasso da revolução, Olga é presa com Prestes. Grávida de 7 meses, é deportada pelo governo Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha Anita Leocádia na prisão.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
			Afastada da filha, Olga é então enviada para o campo de concentração de Ravensbrück.
EVERYTHINS IS ILLUMINATED	Estados Unidos 2005	Liev Schreiber	Um jovem judeu americano busca encontrar sua mulher, Augustina, irmã de Lista, que salvou seu avô durante o Holocausto em uma pequena cidade ucraniana.
MARCAS DA GUERRA (SORSTALANSÁ G)	Hungria / Alemanha / Reino Unido / Israel 2005	Lajos Koltai	Um jovem húngaro cresce no campo de concentração Buchenwald durante a II Guerra Mundial, Gyorgy Koves tem 14 anos e é filho de um mercador que foi enviado a um campo de trabalho forçado. Depois da partida de seu pai, ele consegue trabalho numa olaria; seu ônibus é interceptado e os passageiros judeus mandados para os campos. Lá Gyorgy encontra camaradagem, sofrimento, crueldade, doenças e morte. Ele atende a recomendação de preservar sua dignidade e auto-estima, mas descobre o ódio. Se ele sobreviver e retornar a Budapeste, o que encontrará?
STEEL TOES	Canadá 2006	Mark Adam	Danny Dunkleman é um humanista judeu e um advogado que trabalha para o sistema judicial no Canadá. Ele é designado a defender Mike Downey, um membro da Irmandade Ariana que é acusado de um brutal assassinato racialmente motivado. Atrás dos muros da prisão, os dois têm um choque de ideologias como Dunkleman tenta colocar suas crenças profissionais antes de suas crenças pessoais.
A ESPIÃ	Países Baixos / Bélgica / Alemanha 2006	Paul Verhoeven	Durante a 2ª Guerra Mundial, Rachel Stein é uma linda cantora judia, que está escondida. Quando o local em que está é destruído por um bombardeio, ela e um grupo de judeus decidem atravessar Biesbosch para chegar ao sul da Holanda, que já está livre da ocupação nazista. Entretanto o barco deles é interceptado por uma patrulha alemã, que mata todos a bordo com exceção de Rachel. A partir de então ela se une à resistência, adotando o nome de Ellis de Vries. Notando o interesse de um oficial alemão, ela se aproxima dele e consegue um trabalho. Enquanto isso a resistência elabora um plano para libertar um grupo de prisioneiros, onde a participação de Ellis será fundamental.
OS FALSÁRIOS	Áustria / Alemanha 2007	Stefan Ruzowitzky	Uma ação do governo alemão, utilizando presos dos campos de concentração para falsificar dinheiro inglês e americano, na tentativa de desestabilizar os cofres inimigos e vender a guerra.
ESCRITORES DA LIBERDADE	Estados Unidos 2007	Richard Lagravenese	Uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão aceitando os conhecimentos transmitidos e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
A ONDA	Alemanha 2008	Dennis Gansel	Em uma escola da Alemanha, alunos têm de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo sendo contra sua vontade. Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de "A Onda" ao movimento, e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação. Só que o professor acaba perdendo o controle da situação, e os alunos começam a propagar "A Onda" pela cidade, tornando o projeto da escola um movimento real. Quando as coisas começam a ficar sérias e fanáticas demais, Wenger tenta acabar com "A Onda", mas aí já é tarde demais.
UM HOMEM BOM	Estados Unidos 2008	Vicente Amorim	Alemanha, John Halder é um tranquilo professor universitário, que vive em paz com sua família e tem em Maurice um grande amigo. Um dia Halder passa a prestar mais atenção em uma de suas alunas e, com a carreira em ascensão, lida com pessoas do governo nazista, sem se dar conta do perigo que ele e seu país estão correndo.
UM ATO DE LIBERDADE	Estados Unidos 2008	Edward Zwick	1941, Tuvia, Zus e Asael são irmãos que, ao fugir da perseguição nazista aos judeus, se escondem em uma floresta que conhecem desde a infância. De início eles apenas pensam em sobreviver, mas à medida que seus atos de bravura se espalham diversas pessoas passam a procurá-los, em busca de liberdade. Tuvia assume a posição de líder, mas é contestado por Zus, que teme que suas decisões os levem à morte.
O LEITOR	Estados Unidos /Alemanha 2008	Stephen Daldry	Na Alemanha pós-2ª Guerra Mundial o adolescente Michael Berg se envolve, por acaso, com Hanna Schmitz, uma mulher que tem o dobro de sua idade. Apesar das diferenças, os dois se apaixonam e vivem uma bonita história de amor. Até que um dia Hanna desaparece misteriosamente. Oito anos se passam e Berg, então um interessado estudante de Direito, se surpreende ao reencontrar seu passado de adolescente quando acompanhava um polêmico julgamento por crimes de guerra cometidos pelos nazistas.
O MENINO DO PIJAMA LISTRADO	Reino Unido 2008	Mark Herman	Durante a Segunda Guerra Mundial, uma família alemã se muda de Berlim para Auschwitz, quando o patriarca é ordenado a trabalhar em um campo de concentração. Assim, Bruno, um garoto de 8 anos e filho do oficial, começa uma linda amizade com um menino judeu da mesma idade. O filme mostra o modo como o preconceito, o ódio e a violência afetam pessoas inocentes, especialmente as crianças.
OPERAÇÃO VALKIRIA	Estados Unidos 2008	Bryan Singer	Claus von Stauffenberg é um coronel que retorna à Alemanha gravemente ferido, devido à guerra na África. Ao chegar ele se envolve em uma conspiração para acabar com o governo local, que tem por objetivo matar Adolph Hitler. O objetivo

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
			do grupo é pôr em prática a Operação Valquíria, um plano já existente que prevê a implementação de um governo que conduza a Alemanha após a morte de seu líder. Aos poucos o coronel Claus ganha destaque na organização, sendo encarregado para que cometa o assassinato de Hitler.
BASTÁRDOS INGLORIOS	Alemanha 2009	Quentin Tarantino e Eli Roth	A França está ocupada pelos nazistas, o tenente Aldo Raine é o encarregado de reunir um pelotão de soldados de origem judaica, com o objetivo de realizar uma missão suicida contra os alemães. O objetivo é matar o maior número possível de nazistas, da forma mais cruel possível. Paralelamente Shosanna Dreyfuss assiste a execução de sua família pelas mãos do coronel Hans Landa, o que faz com que fuja para Paris. Lá ela se disfarça como operadora e dona de um cinema local, enquanto planeja um meio de se vingar.
A CHAVE DE SARAH	França 2011	Gilles Paquet-Brenner	1942, durante a ocupação alemã na França, na 2ª Guerra, Sarah Starzynski é uma jovem judia que vive em Paris com os pais e o irmão caçula Michel. Eles são expulsos do apartamento em que vivem por soldados nazistas, que os levam até um campo de concentração. Na intenção de salvar Michel, Sarah o tranca dentro de um armário escondido na parede de seu quarto e pede que ele não saia de lá até que ela retorne. A situação faz com que Sarah tente a todo custo retornar para casa, no intuito de salvá-lo. Décadas depois, a jornalista Julia Jarmond é encarregada de preparar uma reportagem sobre o período em que Paris esteve dominada pelos nazistas. Ao investigar sobre o assunto, encontra um elo entre sua família e a história de Sarah.
O JOGO DA IMITAÇÃO	Estados Unidos 2015	Morten Tyldum	Durante a 2ª Guerra, o governo britânico monta uma equipe que tem por objetivo quebrar o Enigma, o famoso código que os alemães usam para enviar mensagens aos submarinos. Um de seus integrantes é Alan Turing, um matemático de 27 anos estritamente lógico e focado no trabalho, que tem problemas de relacionamento com praticamente todos à sua volta. Não demora muito para que Turing, apesar de sua intransigência, lidere a equipe. Seu grande projeto é construir uma máquina que permita analisar todas as possibilidades de codificação do Enigma em apenas 18 horas, de forma que os ingleses conheçam as ordens enviadas antes que elas sejam executadas. Entretanto, para que o projeto dê certo, Turing terá que aprender a trabalhar em equipe e tem Joan Clarke sua grande incentivadora.
SON OF SAUL	Hungria 2015	László Nemes	História de Saul Auslander, um deportado judeu forçado a participar na Solução Final em Auschwitz. Um dia, no coração do inferno, ele descobre um jovem rapaz que sobrevive, mas apenas brevemente ao gás, e no qual ele acredita ter reconhecido seu filho. Desolado, fará de tudo para tentar dar-lhe um enterro.

Nome	Local e Ano	Diretor (a)	Resumo
PHOENIX	Alemanha 2015	Christian Petzold	Sobrevivente de um campo de concentração nazista, Nelly Lenz ficou desfigurada enquanto esteve presa. Irreconhecível após uma cirurgia de reconstrução, ela vaga pela destruída Berlim à procura de Johnny, seu marido. Ela o encontra trabalhando na boate Phoenix, que permanece em atividade após o término da Segunda Guerra, mas ele não a reconhece. De olho na herança da esposa, Johnny a chama para participar de um golpe e passa a "transformá-la" em Nelly. Só que, aos poucos, ela descobre que o marido teve uma importante participação em sua prisão.

Fonte: a autora

Quadro 8 - Museus e memoriais que abordam a temática do Holocausto

Nome	Local e Ano de Inauguração	Descrição
<i>United States Holocaust Memorial Museum</i>	Washington / Estados Unidos 1993	Em 1980, o Congresso dos Estados Unidos autorizou a criação do Museu, em memória aos sobreviventes e vítimas do Holocausto. Este recebeu quase 30 milhões de visitantes, incluindo mais de 8 milhões de crianças, 90% dos visitantes do museu não são judeus. Um dos monumentos mais admirados entre os visitantes é a Torre de Rostos, formada por cerca de um milhão de fotografias que relatam a vida cotidiana antes do Holocausto na pequena aldeia de Eišiškės, na Lituânia. A “Enciclopédia do Holocausto” é um projeto do museu para o apoio à Educação. Milhares de fotos e vídeos podem ser consultados em vários idiomas.
Centro do Holocausto	Montreal / Canadá 1979	Fundado por um grupo de sobreviventes, já no primeiro ano o centro recebeu a visita de 15.000 pessoas. A Instituição tem cerca de 10.000 metros quadrados distribuídos em dois andares. No museu estão expostos 418 artefatos, 372 fotografias e 18 estações de vídeo, tudo é transmitido em inglês e francês. Além de documentar o Holocausto, também mostra a vida judaica antes dele. O centro realiza diversos eventos e projetos com o tema.
Yad Vashem	Jerusalém / Israel 1953	A expressão em hebraico “ <i>Yad Vashem</i> ” significa “Autoridade de Recordação dos Mártires e Heróis do Holocausto”. O complexo mantém o moderno Museu da História do Holocausto, vários memoriais (como o Memorial das Crianças e a Sala da Memória), o Museu de Arte do Holocausto, esculturas, lugares comemorativos ao ar livre (Vale das Comunidades), uma sinagoga, arquivos, um instituto de pesquisa, biblioteca, uma editora e um centro educacional que até hoje estuda o Holocausto. Além disso, há um espaço criado exclusivamente para homenagear pessoas que salvaram judeus durante o período, com risco das próprias vidas.

Nome	Local e Ano de Inauguração	Descrição
Museu Estatal de Auschwitz-Birkenau	Auschwitz / Polônia 1947	Foi criado pelo parlamento polonês e inclui os fundamentos de duas partes existentes dos campos de concentração de Auschwitz I e Auschwitz II. Só nos três primeiros meses de 2015, mais de 250 mil pessoas visitaram o museu. No ano de 2014 foram mais de 1,5 milhão de visitantes.
Museu da Diáspora	Tel Aviv / Israel 1978	É um museu de história e antropologia dedicado às comunidades judaicas do mundo. O museu é uma parte do campus da Universidade de Tel Aviv, e tem um centro educacional para estudar sobre folclore judaico. O museu é também um centro para documentar e preservar a memória de judeus que foram mortos ou destruídos em incidentes antissemitas, como o Holocausto.
Lojamei Haghetaot – Casa do lutadores do Gueto	Galileia / Israel 1949	É um kibutz ao norte de Israel, fundado na estrada costeira entre Acre e Nahariya. Os seus membros são sobreviventes combatentes do Gueto de Varsóvia Uprising, bem como ex-guerrilheiros judeus e outros sobreviventes do Holocausto. O kibutz opera as Casas dos Lutadores do Gueto, um museu de história que comemora os que lutaram contra os nazistas. Ao lado do museu há um grande anfiteatro usado com frequência para concertos, montagens e cerimônias.
Museu judaico	Berlin - 1933	É um museu que cobre a história dos judeus alemães ao longo de dois milênios. Foi fechado em 1938 pelo Regime nazista.
Memorial Cemitério Israelita do Butantã.	São Paulo / Brasil 1953	É um patrimônio da história da comunidade judaica brasileira. Em 1974 houve a inauguração do Monumento em Memória às Vítimas do Nazismo.
Museu do Holocausto	Curitiba / Brasil 2011	É o único museu temático desta categoria no Brasil e foi fundado com o objetivo de servir como exemplo para a luta contra o ódio, a intolerância, o racismo e o preconceito. Erguido junto ao Centro Israelita do Paraná, tem finalidade educativa e pedagógica, tendo como aliado o uso de recursos tecnológicos para contar histórias de vítimas da perseguição nazista.
Museu judaico e Centro de Tolerância	Moscú / Rússia	Reconstrói a história dos judeus na Rússia, desde a época czarista até a atualidade, passando pelo período do Holocausto. As galerias do museu evocam a vida dos judeus na Rússia desde o fim do século XIX por meio de obras históricas, cartas e 13 horas de vídeo com testemunhos de judeus russos que vivem por todo o mundo. As salas multimídia com alta tecnologia recriam imagens, sons e até cheiros do passado.
Museu Judaico	Rio de Janeiro / Brasil 1977	É um centro cultural com atividades estruturadas em torno do binômio preservação da memória/dinamização da cultura judaica. Mantém exposições permanentes sobre a história da comunidade judaica no Rio, promove pesquisas acadêmicas sobre imigração e concursos anuais de redação para estudantes. Tem ainda um Núcleo de Estudos, com pesquisas sobre imigração e Holocausto, uma videoteca com mais de mil títulos e uma biblioteca temática.

Nome	Local e Ano de Inauguração	Descrição
Museu Judaico de Marylan	Marylan / Estados Unidos 1845	É um dos principais centros do país para exposições sobre a história e a cultura judaica. O Museu possui duas galerias que possui exposições de interesse local e nacional. Cada exposição criada ou organizada pelo Museu revela novas perspectivas sobre a experiência judaica em diversas cidades.
Yeshiva Universty Museum	Nova York – Estados Unidos 1973	Está localizado no coração do bairro de Nova York Chelsea, no Centro de História Judaica (CJH). Uma das instituições de investigações culturais judaicas mais importantes do mundo. <i>Yeshiva University Museum</i> exhibe, interpreta, pesquisa, coleta e preserva artefatos que representam as realizações culturais, intelectuais e artísticas de mais de 3.000 anos de experiência judaica. Coleção de mais de 10.000 artefatos, exposições, instalações e programas que fornecem uma janela para a cultura judaica em todo o mundo e ao longo da história. Para os visitantes de todas as idades possui interpretações dinâmicas da vida judaica no passado e presente de uma perspectiva multidisciplinar.
Museu Judaico da Galícia	Cracóvia / Polônia 2001	Criado para celebrar os sobreviventes do Holocausto e contar a história e cultura judaica da Polônia, desmistificando estereótipos tradicionais. É registrado como Instituição de utilidade pública. Todos os anos, mais de 30.000 pessoas visitam este museu.
Museu Lasar Segall	São Paulo - 1967	É uma instituição federal com a missão de preservar, estudar e divulgar a obra de Segall, estimular a vivência, reflexão e experimentação no campo das artes. O artista tem obras dedicadas também ao sofrimento dos judeus no Holocausto.
Casa de Anne Frank	Amsterdã / Holanda 1960	A Fundação Anne Frank foi criada em 1957 para proteger da demolição a propriedade na qual ficou escondida sua família até serem levados ao campo de concentração. Três anos depois, o museu foi criado. O museu ficou fechado no ano de 1970 e em 1999 para ampliação e renovação, pois a cada ano o número de visitas aumentava. Apenas em 2013 teve 1,2 milhões de visitantes.
Anne Frank Zentrum (Centro de Anne Frank)	Berlim / Alemanha 1998	Esta é uma iniciativa de 1994, pois na época a exposição itinerante “O mundo de Anne Frank” foi organizada em Berlim. Após um acordo de cooperação com a Casa de Anne Frank, em 1998 a exposição passa a ser fixa, a princípio para grupos escolares e de universidades. Desde 2006 o centro tem uma nova exposição “Anne Frank aqui e agora”. Além das exposições, o Centro inclui várias palestras, discussões com testemunhas e passeios pelos bairros judaicos de Berlim.
The Shoah Memorial	Drancy / França 2012	Espaço destinado para a história e educação, a missão do centro é apresentar o campo de Drancy, tal qual na época da 2ª Guerra. Oferece ao visitante uma vista panorâmica sobre a <i>Cité de la Muette</i> , como ficou conhecida a cidade. É um complemento do Memorial Shoah em Paris.

Fonte: a autora

APÊNDICE 2 - A UNESCO

Conhecida como a agência "intelectual" da Organização das Nações Unidas (ONU), foi em 16 de novembro de 1945 que a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) foi criada com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações; seu slogan salienta este objetivo: “*building peace in the minds of men and women*”¹³¹. Com sede em Paris – França - uma das suas metas é reduzir o analfabetismo no mundo, para tanto, financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas é a criação de escolas em regiões de refugiados. A Organização concentra duas prioridades globais: África e igualdade de gênero. Outras prioridades incluem a busca da qualidade da educação para todos e da educação continuada, buscando novos desafios éticos e sociais, promovendo a diversidade cultural, construindo sociedades de conhecimento inclusivo por meio da informação e comunicação e a luta contra o racismo, que resultou na Declaração de 1978 sobre a Raça e o Preconceito Racial.

As “metas de desenvolvimento do milênio” apoiam todas as estratégias da UNESCO, tais como:

- Atividades culturais que procuram assegurar e preservar os patrimônios culturais, entidades culturais e tradições orais, além da promoção dos livros e da leitura. Criação do World Heritage Centre para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países.
- Divulgação de informação, promoção da livre circulação de ideias por meios audiovisuais, solidificação da liberdade de imprensa, da independência e da diversidade dos meios de informação, por meio do Programa Internacional para a Promoção da Comunicação.
- Financiamento de pesquisas científicas para a exploração dos recursos naturais.
- Apoio à investigação em educação comparada; a promoção de parcerias para fortalecer lideranças nacionais de educação.

¹³¹ Mas sua origem remete à Liga das Nações que em 21 de setembro de 1921 criou uma comissão para estudar a Educação e a Cultura. Para saber mais sobre a história da Organização. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o,_a_Ci%C3%A2ncia_e_a_Cultura> e <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em: 15 maio 2015.

- Criação e o financiamento de diversos projetos como: *Migration Museums*; *UNESCO-CEPES*; *Free Software Directory*; *FRESH - Focussing Resources on Effective School Health*; *OANA, Organization of Asia-Pacific News Agencies*; *International Council of Science*; *UNESCO Goodwill Ambassadors*; *ASOMPS, Asian Symposium on Medicinal Plants and Spices*; *Botany 2000*; *UNESCO Collection of Representative Works*.
- Promoção de eventos, como: *International Decade for the Promotion of a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World*; *World Press Freedom Day*; Criança Esperança no Brasil, em parceria com a Rede Globo; *International Literacy Day*; *International Year for the Culture of Peace*.

APÊNDICE 3 - PROJETO DE MEMÓRIA MUNDIAL

A UNESCO criou o *Memory of the Word* ¹³² em 1992 com o objetivo de identificar e preservar documentos e arquivos de grande valor histórico. Como o próprio site menciona, o ímpeto veio originalmente de uma crescente consciência do lamentável estado de conservação e de acesso ao patrimônio documental ¹³³ em várias partes do mundo, devido a diversos fatores como: guerras, negligência, condições climáticas, falta de recursos para preservação contra os estragos do tempo, queima de arquivos, saques, comércio ilegal, empecilhos políticos e habitação inadequada. A visão do Programa é que o patrimônio documental pertence a todos, portanto, deve ser plenamente preservado e protegido, com o devido reconhecimento dos costumes e práticas culturais, e deve ser permanentemente acessível a qualquer um.

Como muitas coleções já se perderam e muitas outras estão ameaçadas de extinção, em 1993 um Comitê Consultivo Internacional (*International Advisory Committee* (IAC) foi formado e reuniu-se pela primeira vez na Polônia, para produzir um plano de ação que afirmou o papel da UNESCO como coordenadora e catalisadora para sensibilizar governos, organizações e fundações internacionais, além de promover parcerias para a implementação de projetos. A partir daí a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) foi contratada para preparar diretrizes gerais para o Programa e, em conjunto com o Conselho Internacional de Arquivos (ICA), compilar listas de coleções de bibliotecas e de acervos de arquivos danificados de forma irreparável ou não.

O Registro da Memória do Mundo é uma lista do patrimônio documental mundial, que é recomendada pelo IAC e endossada pela diretora-geral da UNESCO. Os critérios de seleção para a inscrição de um acervo documental na lista do Registro da Memória do Mundo estão relacionados à sua importância mundial e ao seu destacado valor universal. O Registro da Memória do Mundo é o aspecto com maior visibilidade pública do Programa Memória do Mundo. Ele foi fundado em 1995, e tem se ampliado por meio de inscrições aprovadas em sucessivas reuniões do IAC. Os registros do Programa incluem diversas coleções das memórias mundiais relacionadas ao Holocausto, como testemunhos, arquivos do Serviço de Espionagem Internacional, o Diário de Anne Frank e arquivos do

¹³² Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/homepage/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

¹³³ É a memória coletiva e documentada dos povos do mundo, que representa boa parte do patrimônio cultural existente. Grande parte desse patrimônio encontra-se nas bibliotecas, arquivos, museus e locais de custódia.

Gueto de Varsóvia.¹³⁴ Logo abaixo um resumo dos documentos “tombados” como patrimônio mundial pela UNESCO sobre a Shoah e escritos em inglês e francês no site do Projeto.

O diário de Anne Frank

Anne descreve sua vida como adolescente durante os dois anos em que ela, sua família e outras quatro pessoas viveram escondidas durante a Segunda Guerra Mundial. Seu diário está entre os 10 livros mais lidos do mundo. No Google, o nome Anne Frank tem mais de cinco milhões de referências. Sua autenticidade foi estabelecida pelo *Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie* (NIOD) em 1986. Este diário é considerado um item único e insubstituível. A história toca as pessoas ao redor do mundo, ainda hoje, ensina aos mais jovens as consequências da discriminação. Por meio de seu relato, ficamos sabendo como era o dia-a-dia da Segunda Guerra Mundial pelos olhos de uma adolescente e o impacto da ocupação alemã nas vidas dos judeus. Ela retrata a vida de nove judeus vivendo confinados por um longo tempo, mas também conta a história dos milhões de judeus que sofreram e morreram na guerra. Por isso, representa as vozes daqueles que não podiam contar os seus cotidianos. Anne desejava ser escritora e queria que seu diário fosse publicado após a guerra. Ela começou o processo, mas não pode concluí-lo. Mesmo escrito há muito tempo, as pessoas ainda hoje se relacionam com o seu conteúdo inestimável, usado em escolas em todo o mundo no aprendizado sobre o Holocausto e a discriminação.

Arquivos do Serviço Internacional de Rastreamento em Bad Arolsen, Alemanha

O Serviço Internacional de Rastreamento foi criado com o propósito de rastrear pessoas desaparecidas e coletar, classificar, preservar e permitir o acesso aos documentos relacionados aos cidadãos alemães e não alemães que foram levados aos campos de concentração e de trabalho, ou aos cidadãos não alemães que se tornaram refugiados da Segunda Guerra Mundial. Estes arquivos – os maiores do mundo no que se refere aos destinos daqueles que foram perseguidos e assassinados – possuem por volta de 30 milhões de documentos redigidos durante o período nazista ou logo após a guerra. A coleção contém

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/spotlight-on-memory-of-the-world-heritage-the-horrors-of-the-holocaust/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

material dos campos de concentração e de extermínio, das prisões da Gestapo e dos guetos, assim como documentos acerca do deslocamento das pessoas e do uso do trabalho forçado e os destinos dos refugiados, além da busca dos sobreviventes fora da Europa destruída pela guerra. Os arquivos estão divididos nos seguintes grupos: Documentos sobre Prisões; Documentos sobre Trabalho Forçado; Documentos sobre Pessoas Refugiadas e Imigração; Rastreamento de Crianças.

É uma fonte rica de documentos e lança luz sobre questões como a perseguição de pessoas, o Holocausto e seu impacto hoje, o sistema dos campos de concentração, a exploração do trabalho forçado, o destino das pessoas e a opressão às minorias. É um ótimo exemplo de como as ditaduras documentam seus crimes, principalmente no que se refere às prisões, procedimentos e técnicas de perseguição que os nazistas desenvolveram e aperfeiçoaram. Desde 1946 estes arquivos são testemunha de todo esse sistema de perseguição e da marginalização e perda de raízes de suas vítimas. Com o tempo, o trabalho do Serviço Internacional de Rastreamento se ampliou, abrangendo a disseminação da informação sobre as perseguições, a abertura e relato dos arquivos, a educação e as pesquisas. Instituições de ensino e Institutos de pesquisas usam os arquivos em seus programas. Como as testemunhas não estarão mais entre nós no futuro, os arquivos servirão de relato das suas histórias para as futuras gerações, para manter suas memórias vivas, para enfatizar o valor da democracia e da liberdade, e a proteção dos direitos das minorias e dos direitos humanos. A coleção é de acesso público e está disponível digitalmente. Quem deseja o acesso assina um termo de responsabilidade para manter a privacidade dos nomes pesquisados, enquanto os familiares e sobreviventes tem acesso livre aos documentos de suas famílias.

Arquivos do Gueto de Varsóvia de Emanuel Ringelblum

Os Arquivos Ringelblum (nome dado em homenagem ao jovem historiador que organizou o grupo de conspiradores envolvido na coleta de informação) são uma coleção de 1680 arquivos (aproximadamente 25.000 páginas) que foram recuperadas das ruínas do Gueto de Varsóvia. Ele é formado por documentos do governo, materiais relacionados à resistência no gueto, testemunhos sobre o destino das comunidades judaicas durante o Holocausto, livros, obras de arte e correspondência coletada pelas vítimas para informar as futuras gerações sobre o Holocausto. É considerada pelo UNESCO como uma das coleções mais valiosas da história. Ela se refere ao maior gueto na Europa ocupada pelos nazistas – com aproximadamente 500

mil habitantes – mas ela acaba abrangendo toda a Polônia ocupada, documentando a Shoah, o destino das comunidades judaicas com 3,5 milhões de pessoas.

Quase todos os criadores dos Arquivos Ringelblum morreram tanto nos guetos, quanto nos campos de concentração. Porém, Hersz Wasser, assistente de Emanuel Ringelblum no gueto, sobreviveu e mostrou onde os documentos estavam escondidos e começou a catalogá-los. Os documentos são o resultado de uma pesquisa científica liderada pelo Dr. Emanuel Ringelblum cujo objetivo era registrar a situação dos judeus na Polônia durante a Segunda Guerra Mundial e, por isso, é composta por documentos multifacetados e materiais de várias origens. Os arquivos cobrem o período de 1939 a 1943 e descrevem o curso dos acontecimentos durante o Holocausto, incluindo informações recebidas de outros guetos, as execuções que lá ocorreram e documentos que detalhavam as execuções nos campos de extermínio de Chelmno e Treblinka. Aqui também consta a documentação que descreve os fatos que levaram ao Levante do Gueto de Varsóvia. Do ponto de vista sociológico, testemunham o sentimento das pessoas que eram levadas aos campos de extermínio e como a política do Holocausto funcionava. Por tudo isso, esta coleção é raríssima e considerada como a mais importante deste período por ser um material produzido pelas próprias vítimas do Holocausto. Sua autenticidade, verificada primeiramente por Hersz Wasser, nunca foi contestada. Ela é única e incomparável pela sua importância nos estudos dos eventos ocorridos.

Coleção de Páginas de Testemunhos, Yad Vashem Jerusalém, 1954-2004

A Coleção de Páginas de Testemunhos representa uma memória coletiva em larga escala das vítimas do Holocausto que se empenha em devolver seus nomes e rostos. Esse esforço é algo sem precedentes na história da humanidade tanto pela sua dimensão, quanto pela tentativa de não deixar cair no esquecimento a identidade de suas vítimas. Composto por testemunhos pessoais inestimáveis é um documento único no mundo, diferente de outras tentativas que tentaram copiar esse modelo em outros casos de genocídios. Esse documento, compilado entre 1954 e 2004, inclui mais de dois milhões de nomes de vítimas do Holocausto (sendo quase 300 mil deles nomes de crianças) e cerca de 90 mil fotografias. O levantamento dos dados – que incluem nomes, datas e locais de nascimento, profissão, datas e locais de morte quando conhecidos – se baseou em uma convocação a toda população de Israel, pedindo a todos que preenchessem os formulários, campanha que depois foi estendida a toda

comunidade judaica ao redor do mundo. Tudo isso contribuiu para criar uma rica base de dados acerca das vidas dos judeus durante o Holocausto.

As páginas são testemunhos pessoais dados por parentes, amigos e conhecidos. Para muitas das vítimas, é a única fonte que dá prova de suas existências e que serve de lembrança de seus assassinatos, numa tentativa de reconstruir estas vidas e “reumanizá-las”. É também um documento insubstituível porque muitas destas testemunhas já morreram e, com elas, suas memórias. Evidência do assassinato sistemático dos judeus pelos nazistas, a coleção serve como uma poderosa prova no combate à negação do Holocausto. A UNESCO considera que este documento é o mais próximo que podemos chegar a um símbolo físico de lembrança das vítimas. Foi desenvolvida uma ferramenta que as pessoas podem usar para obter informações de parentes perdidos ou ainda possibilitar o reencontro entre pessoas que tinham familiares supostamente desaparecidos, mas que foram localizados e proporcionaram reencontros emocionantes. Do lado pedagógico, educadores de todo o mundo estão empregando novos métodos de ensino do Holocausto usando esta coleção, utilizando testemunhos de vítimas reais – com nomes e rostos – e não de desconhecidos. Os critérios usados na criação deste material nos transportam para a época do Holocausto. Antes da Segunda Guerra Mundial, havia judeus em toda Europa que contribuíam e participavam da vida coletiva dos países e estas páginas nos permitiram conhecer isto. Caso contrário, tudo teria sido perdido para sempre. Essa coleção permite experimentar o luto não só em um sentido coletivo, mas também nos aproximar dele em um nível mais pessoal.

Cada página do documento é como uma apresentação. Há um formulário montado como uma declaração pessoal feita por um familiar ou conhecido a respeito de cada vítima, como um cartão onde constam informações conhecidas desta pessoa. Neles são representados mais de 25 idiomas, o que demonstra a variedade de origens dos judeus antes do Holocausto. A tudo isso se soma o significado emocional que a Coleção possui: um memorial para os membros das famílias, um marco coletivo em memória das vidas perdidas, um símbolo para reunir familiares e o fortalecimento da identidade judaica.

APÊNDICE 4 – INDICAÇÕES E SUGESTÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Livro 1

Livros:

- “O nazismo” de Renato Mocellin;
- “Facismo, nazismo, integralismo” de João Julio Bertonha;
- “A Segunda Grande Guerra: do nazi-fascismo à Guerra fria” de Luiz Arnaut e Rodrigo Motta;
- “O homem que venceu Auschwitz” de Rob Broomby.

Sites: recomenda o *site* história online, em que professores e estudantes debatem diferentes temas da história e o filme alemão *A onda*, de 2008; o portal UOL sobre o Dia D e o ataque americano ao Japão e o *site*: www.segundaguerramundial.com.br.

Filmes:

- A queda – Alemanha (2004); Stalingrado – Alemanha (1993); O menino do pijama listrado – EUA (2008); Deus no banco de réus – Reino Unido (2008).

Livro 2

Filmes sugeridos no final do Tema 5.

- *Júlia* – Estados Unidos, 1977, direção Fred Zinnemann.
- *Uma mulher contra Hitler* – Alemanha, 2005, direção Marc Rothemund.

Filmes sugeridos no Guia do Professor (que os alunos não têm acesso)

- A conquista da honra. Dir: Clint Eastwood. EUA, 2006
- Arquitetura da destruição. Dir: Peter Cohen. ALE, 1992
- Cartas de Ywo Jima. Dir: Clint Eastwood. EUA, 2006
- Concorrência desleal. Dir: Ettore Scola. ITA/FRA, 2001
- Esperança e Glória. Dir: John Boorman. ING, 1987
- O grande ditador. Dir: Charles Chaplin. EUA, 1940
- O pianista. Dir: Roman Polansky. FRA/POL/ALE/REINO UNIDO, 2002

Leitura sugerida para os alunos também localizada no Guia do Professor:

- ARNAUT, Luiz; MOTTA, Rodrigo Sá. *A Segunda Grande Guerra: do nazifascismo à Guerra Fria*. 9. Ed. São Paulo: Atual, 2007.
- BERTONHA, João Fábio. *A Segunda Guerra Mundial*. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CHALLENGER, Méline; FILIPOVIC, Zlata. *Vozes roubadas: diários de guerra*. São Paulo. Companhia das Letras, 2008.
- SZTERLING, Sílvia. *O nazismo: história de um sobrevivente*. São Paulo. Ática, 1999.
- TAYLOR, Kathrine K. *Destinatário desconhecido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TOTA, Antônio Pedro. *A Segunda Guerra Mundial*. 18.ed. São Paulo: Atual, 2004.

Livro 3

Filmes:

- Uma mulher contra Hitler – ALE – 2005. Dir. Marc Rothermund
- Tempos Modernos - EUA – 1936. Dir. Charles Chaplin.
- A Onda – ALE – 2008. Dir. Dennis Gansel
- O pianista – FRA, ALE, POL, ING – 2002. Dir. Roman Polanski

Sites:

- www.yad-vashem.org.il – endereço eletrônico do Museu do Holocausto de Israel
- www.segundaguerra.net

Bibliografia:

- ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do século XX*. São Paulo: Fundamento, 2009.
- FER, Briony; BATCHELOR, David; WOOD, Paul. *Realismo, racionalismo, surrealism – a arte no entreguerras*. São Paulo: Cosac Naify, 1988.
- GILMAN, Sander L. *A Berlim de Bertolt Brecht: um álbum dos anos 20*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismo: o Estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MATTOSO, Kátia. *Textos e documentos para o estudo de história contemporânea, 1789-1965*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1997.
- SADER, Emir. *Século XX, uma biografia não autorizada*. O século do imperialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SALVADÓ, Francisco J. Romero. *A Guerra Civil Espanhola*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- SILVA, Francisco C. Teixeira da. *O século sombrio: uma história geral do século XX*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.
- COGGIOLA, Osvaldo (Org). *Segunda Guerra Mundial: um balanço histórico*. São Paulo: Xamã/Edusp, 1995.
- FERRO, Marc. *História da Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LUKACS, John. *O duelo Churchill x Hitler: 80 dias cruciais para a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MASSON, Philippe. *A Segunda Guerra Mundial: história e estratégias*. São Paulo: Contexto, 2010.
- TAYLO, A. J. P. *A Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1963.
- FERRAZ, Francisco C. Alvez. *Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXO 1 - PNLD 2014 - COLEÇÕES MAIS DISTRIBUIDAS POR COMPONENTE CURRICULAR - HISTÓRIA

Tabela 2 - Classificação de vendas dos 20 livros adotados pela PNLD 2014

	Código	Título	Tipo	Gêde.	Cad.	Quantidade	Quantidade
1ª	27389C0624	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 6º ANO	L	320	21	909.106	3.330.040
	27389C0624	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 6º ANO	M	448	29	17.432	
	27389C0625	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º ANO	L	320	21	834.345	
	27389C0625	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º ANO	M	448	29	16.561	
	27389C0626	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 8º ANO	L	320	21	779.878	
	27389C0626	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 8º ANO	M	448	29	16.056	
	27389C0627	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 9º ANO	L	336	22	740.717	
2ª	27389C0627	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 9º ANO	M	464	30	15.945	2.900.006
	27457C0624	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	264	17,5	779.367	
	27457C0624	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	M	408	26,5	15.008	
	27457C0625	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	264	17,5	721.100	
	27457C0625	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	M	408	26,5	14.340	
	27457C0626	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	272	18	684.412	
	27457C0626	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	M	416	27	13.922	
3ª	27457C0627	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	296	19,5	657.968	1.031.273
	27457C0627	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	M	440	28,5	13.889	
	27366C0624	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	216	14,5	284.248	
	27366C0624	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	328	21,5	5.427	
	27366C0625	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	288	19	257.727	
	27366C0625	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	416	27	5.130	
	27366C0626	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	288	19	239.130	
4ª	27366C0626	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	424	27,5	4.960	823.992
	27366C0627	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	328	21,5	229.723	
	27366C0627	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	464	30	4.928	
	27462C0624	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	L	304	20	226.106	
	27462C0624	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	M	432	28	4.280	
	27462C0625	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 7º ANO	L	312	20,5	206.216	
	27462C0625	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 7º ANO	M	432	28	4.030	
5ª	27462C0626	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 8º ANO	L	328	21,5	193.050	716.560
	27462C0626	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 8º ANO	M	448	29	3.906	
	27462C0627	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 9º ANO	L	344	22,5	182.539	
	27462C0627	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 9º ANO	M	464	30	3.865	
	27467C0624	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - DA PRÉ HISTÓRIA À ANTIGUIDADE - 6º	L	232	15,5	198.137	
	27467C0624	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - DA PRÉ HISTÓRIA À ANTIGUIDADE - 6º	M	328	21,5	3.983	
	27467C0625	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - IDADE MÉDIA E IDADE MODERNA - 7º	L	256	17	177.260	
6ª	27467C0625	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - IDADE MÉDIA E IDADE MODERNA - 7º	M	368	24	3.716	700.410
	27467C0626	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - MUNDO CONTEMPORÂNEO - 8º ANO	L	208	14	165.117	
	27467C0626	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - MUNDO CONTEMPORÂNEO - 8º ANO	M	296	19,5	3.530	
	27467C0627	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - SÉCULOS XX E XXI - 9º ANO	L	240	16	161.260	
	27467C0627	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - SÉCULOS XX E XXI - 9º ANO	M	328	21,5	3.557	
	27491C0624	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 6º ANO	L	224	15	191.264	
	27491C0624	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 6º ANO	M	352	23	3.812	
7ª	27491C0625	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 7º ANO	L	224	15	175.606	647.302
	27491C0625	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 7º ANO	M	368	24	3.614	
	27491C0626	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 8º ANO	L	240	16	164.256	
	27491C0626	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 8º ANO	M	384	25	3.447	
	27491C0627	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 9º ANO	L	240	16	154.993	
	27491C0627	VONTADE DE SABER HISTÓRIA - 9º ANO	M	384	25	3.418	
	27475C0624	SABER E FAZER HISTÓRIA	L	288	19	179.023	
8ª	27475C0624	SABER E FAZER HISTÓRIA	M	384	25	3.824	407.676
	27475C0625	SABER E FAZER HISTÓRIA	L	256	17	158.955	
	27475C0625	SABER E FAZER HISTÓRIA	M	352	23	3.564	
	27475C0626	SABER E FAZER HISTÓRIA	L	288	19	150.166	
	27475C0626	SABER E FAZER HISTÓRIA	M	384	25	3.465	
	27475C0627	SABER E FAZER HISTÓRIA	L	320	21	144.838	
	27475C0627	SABER E FAZER HISTÓRIA	M	416	27	3.467	
8ª	27397C0624	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	L	256	17	116.561	407.676
	27397C0624	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	M	320	21	2.315	
	27397C0625	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	L	288	19	101.935	
	27397C0625	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	M	352	23	2.150	
	27397C0626	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	L	288	19	92.153	
	27397C0626	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	M	352	23	2.019	

	27397C0627	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	L	288	19	88.517	
	27397C0627	JORNADAS.HIST - HISTÓRIA	M	352	23	2.026	
9ª	27440C0624	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	L	280	18,5	100.713	368.054
	27440C0624	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	M	392	25,5	1.914	
	27440C0625	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 7	L	280	18,5	92.561	
	27440C0625	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 7	M	392	25,5	1.782	
	27440C0626	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 8	L	288	19	85.805	
	27440C0626	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 8	M	408	26,5	1.697	
	27440C0627	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 9	L	288	19	81.894	
10ª	27388C0627	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 9	M	400	26	1.688	317.802
	27388C0624	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	L	224	15	90.643	
	27388C0624	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	M	320	21	1.675	
	27388C0625	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	L	288	19	80.350	
	27388C0625	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	M	400	26	1.553	
	27388C0626	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	L	304	20	72.481	
	27388C0626	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	M	408	26,5	1.449	
11ª	27388C0627	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	L	352	23	68.196	307.584
	27388C0627	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	M	456	29,5	1.455	
	27385C0624	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 6º ANO	L	272	18	80.820	
	27385C0624	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 6º ANO	M	368	24	1.456	
	27385C0625	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 7º ANO	L	304	20	75.131	
	27385C0625	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 7º ANO	M	416	27	1.361	
	27385C0626	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 8º ANO	L	288	19	75.126	
12ª	27385C0626	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 8º ANO	M	400	26	1.342	302.457
	27385C0627	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 9º ANO	L	320	21	72.980	
	27385C0627	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO - 9º ANO	M	448	29	1.368	
	27360C0624	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	L	192	13	81.768	
	27360C0624	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	M	272	18	1.569	
	27360C0625	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	L	240	16	74.593	
	27360C0625	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	M	328	21,5	1.449	
13ª	27360C0626	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	L	208	14	71.809	188.080
	27360C0626	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	M	296	19,5	1.422	
	27360C0627	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	L	256	17	68.447	
	27360C0627	ENCONTROS COM A HISTÓRIA	M	360	23,5	1.401	
	27382C0624	HISTÓRIA	L	144	10	54.180	
	27382C0624	HISTÓRIA	M	208	14	988	
	27382C0625	HISTÓRIA	L	168	11,5	46.603	
14ª	27382C0625	HISTÓRIA	M	232	15,5	872	163.438
	27382C0626	HISTÓRIA	L	176	12	42.366	
	27382C0626	HISTÓRIA	M	256	17	824	
	27382C0627	HISTÓRIA	L	160	11	41.422	
	27382C0627	HISTÓRIA	M	232	15,5	825	
	27446C0624	PERSPECTIVA HISTÓRIA	L	256	17	44.145	
	27446C0624	PERSPECTIVA HISTÓRIA	M	392	25,5	880	
15ª	27446C0625	PERSPECTIVA HISTÓRIA	L	272	18	40.493	96.222
	27446C0625	PERSPECTIVA HISTÓRIA	M	432	28	815	
	27446C0626	PERSPECTIVA HISTÓRIA	L	280	18,5	37.738	
	27446C0626	PERSPECTIVA HISTÓRIA	M	488	31,5	780	
	27446C0627	PERSPECTIVA HISTÓRIA	L	368	24	37.773	
	27446C0627	PERSPECTIVA HISTÓRIA	M	592	38	814	
	27384C0624	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	L	216	14,5	26.922	90.636
16ª	27384C0624	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	M	288	19	662	
	27384C0625	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 7º ANO	L	232	15,5	23.595	
	27384C0625	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 7º ANO	M	304	20	604	
	27384C0626	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 8º ANO	L	296	19,5	21.777	
	27384C0626	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 8º ANO	M	376	24,5	575	
	27384C0627	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 9º ANO	L	344	22,5	21.511	
	27384C0627	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 9º ANO	M	432	28	576	
17ª	27402C0624	LEITURAS DA HISTÓRIA	L	280	18,5	23.931	90.636
	27402C0624	LEITURAS DA HISTÓRIA	M	376	24,5	453	
	27402C0625	LEITURAS DA HISTÓRIA	L	320	21	21.998	
	27402C0625	LEITURAS DA HISTÓRIA	M	440	28,5	417	
	27402C0626	LEITURAS DA HISTÓRIA	L	312	20,5	21.738	
	27402C0626	LEITURAS DA HISTÓRIA	M	416	27	409	
	27402C0627	LEITURAS DA HISTÓRIA	L	312	20,5	21.280	
18ª	27437C0624	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	L	256	17	21.052	90.636
	27437C0624	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	M	352	23	508	
	27437C0625	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	L	288	19	19.074	

17ª	27437C0625	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	M	384	25	478	77.639
	27437C0626	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	L	256	17	17.577	
	27437C0626	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	M	352	23	467	
	27437C0627	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	L	288	19	17.993	
	27437C0627	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	M	368	24	490	
18ª	27426C0624	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	L	208	14	17.246	64.993
	27426C0624	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	M	304	20	408	
	27426C0625	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	L	240	16	15.953	
	27426C0625	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	M	368	24	374	
	27426C0626	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	L	208	14	15.181	
	27426C0626	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	M	336	22	360	
	27426C0627	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	L	224	15	15.113	
	27426C0627	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	M	360	23,5	358	
19ª	27449C0624	POR DENTRO DA HISTÓRIA	L	232	15,5	18.454	64.827
	27449C0624	POR DENTRO DA HISTÓRIA	M	320	21	391	
	27449C0625	POR DENTRO DA HISTÓRIA	L	232	15,5	16.505	
	27449C0625	POR DENTRO DA HISTÓRIA	M	312	20,5	361	
	27449C0626	POR DENTRO DA HISTÓRIA	L	328	21,5	14.597	
	27449C0626	POR DENTRO DA HISTÓRIA	M	432	28	335	
	27449C0627	POR DENTRO DA HISTÓRIA	L	344	22,5	13.849	
	27449C0627	POR DENTRO DA HISTÓRIA	M	456	29,5	335	
20ª	27472C0624	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 6ª ANO	L	192	13	15.478	54.943
	27472C0624	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 6ª ANO	M	312	20,5	367	
	27472C0625	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 7ª ANO	L	256	17	13.459	
	27472C0625	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 7ª ANO	M	368	24	347	
	27472C0626	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 8ª ANO	L	272	18	12.403	
	27472C0626	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 8ª ANO	M	392	25,5	332	
	27472C0627	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 9ª ANO	L	240	16	12.227	
	27472C0627	PROJETO VELEAR - HISTÓRIA - 9ª ANO	M	352	23	330	

ANEXO 2 - VALORES REPASSADOS PELO FNDE/PNLD 2014 - LIVROS E CONTEÚDOS MULTIMÍDIA DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Tabela 3 – FNDE- PNLD 2014 - EF e EM –
Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R\$ / CADERNO	R\$ / EXEMPLAR	MecDaisy e LIBRAS	OBJETOS DIGITAIS	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.981.748	9.862.091	8.701.374	23.545.213	17,08%	247	95.325	451.029.301	0,3811	7,30	1.582.572,76	6.468.165,63	179.825.557,34
SCIPIONE	2.775.356	2.506.098	1.220.055	6.501.509	4,72%	215	30.240	110.882.256	0,4455	7,59	259.294,90	5.661.638,55	55.283.609,63
MODERNA	4.602.827	16.969.705	5.557.200	27.129.732	19,68%	287	94.529	513.213.360	0,3766	7,12	1.701.515,70	16.751.179,87	211.607.432,76
RICHMOND	0	0	2.424.586	2.424.586	1,76%	12	202.049	38.988.884	0,3766	6,05	0,00	0,00	14.669.993,55
FTD	6.587.759	17.670.013	2.237.281	26.495.053	19,22%	366	72.391	460.848.950	0,3800	6,61	2.434.530,61	11.282.180,46	188.839.312,07
SARAIVA	2.561.577	10.491.356	8.843.565	21.896.498	15,88%	394	55.575	397.392.224	0,3955	7,17	608.054,37	15.609.087,78	173.287.433,24
SM	1.488.702	5.068.388	945.253	7.502.343	5,44%	160	46.890	122.611.705	0,4355	7,11	273.008,99	6.830.797,23	60.466.803,47
UDP	0	2.922.326	0	2.922.326	2,12%	8	365.291	45.045.061	0,4355	6,71	30.728,75	0,00	19.644.978,89
DO BRASIL	1.028.441	3.843.120	917.583	5.789.144	4,20%	93	62.249	110.024.674	0,4788	9,09	242.048,78	0,00	52.885.120,25
IBEP	838.863	2.433.500	40.821	3.313.184	2,40%	142	23.332	52.716.290	0,7100	11,29	239.389,90	0,00	37.658.640,30
BASE	532.013	662.712	689.033	1.883.758	1,37%	91	20.701	24.159.713	0,7100	9,10	22.199,40	0,00	17.173.074,37
POSITIVO	1.000.779	1.020.108	188.685	2.209.572	1,60%	124	17.819	36.084.419	0,7733	12,62	125.435,85	0,00	28.017.245,75
TEXTO	314.812	1.670.744	0	1.985.556	1,44%	106	18.732	34.509.403	0,7900	13,73	320.191,41	3.228.701,64	30.808.178,82
MACMILLAN	0	0	1.942.509	1.942.509	1,41%	18	107.917	33.071.131	0,4766	8,11	0,00	0,00	15.757.349,95
ESCALA	698.519	352.964	252.196	1.303.679	0,95%	122	10.686	23.621.849	0,9200	16,67	183.563,83	655.832,10	22.571.496,78
LAFONTE	0	0	333.142	333.142	0,24%	6	55.524	4.507.862	0,9200	12,45	0,00	0,00	4.147.233,04
AJS	288	140.081	237.694	378.063	0,27%	28	13.502	8.331.804	0,9700	21,38	44.227,88	0,00	8.125.359,38
PEARSON	45.630	0	83.709	129.339	0,09%	22	5.879	1.982.850	1,0200	15,64	0,00	0,00	2.022.507,00
TERRA SUL	0	44.753	14.365	59.118	0,04%	14	4.223	880.170	1,2700	18,91	27.240,00	1.412.731,50	2.557.601,01
ZAPT	44.629	0	0	44.629	0,03%	6	7.438	721.010	1,2866	20,78	0,00	0,00	927.540,69
GRAFSET	32.595	0	0	32.595	0,02%	8	4.074	330.896	1,2700	12,89	0,00	0,00	420.017,37
SARANDI	22.977	0	0	22.977	0,02%	16	1.436	362.481	1,6600	26,19	0,00	0,00	601.717,63
DIMENSÃO	5.921	0	0	5.921	0,01%	23	257	69.730	2,1200	24,97	0,00	0,00	147.827,60
ESFERA	5.576	0	0	5.576	0,01%	2	2.788	66.918	1,4400	17,28	0,00	0,00	96.361,92
LÊ	2.036	0	0	2.036	0,001%	1	2.036	20.360	1,7500	17,50	0,00	0,00	35.630,00
TOTAL	27.571.048	75.657.959	34.629.051	137.858.058	100%	2.511	54.902	2.471.473.297	0,4255	7,63	8.094.003,13	67.900.314,76	1.127.578.022,81

Fonte: FNDE (2015)

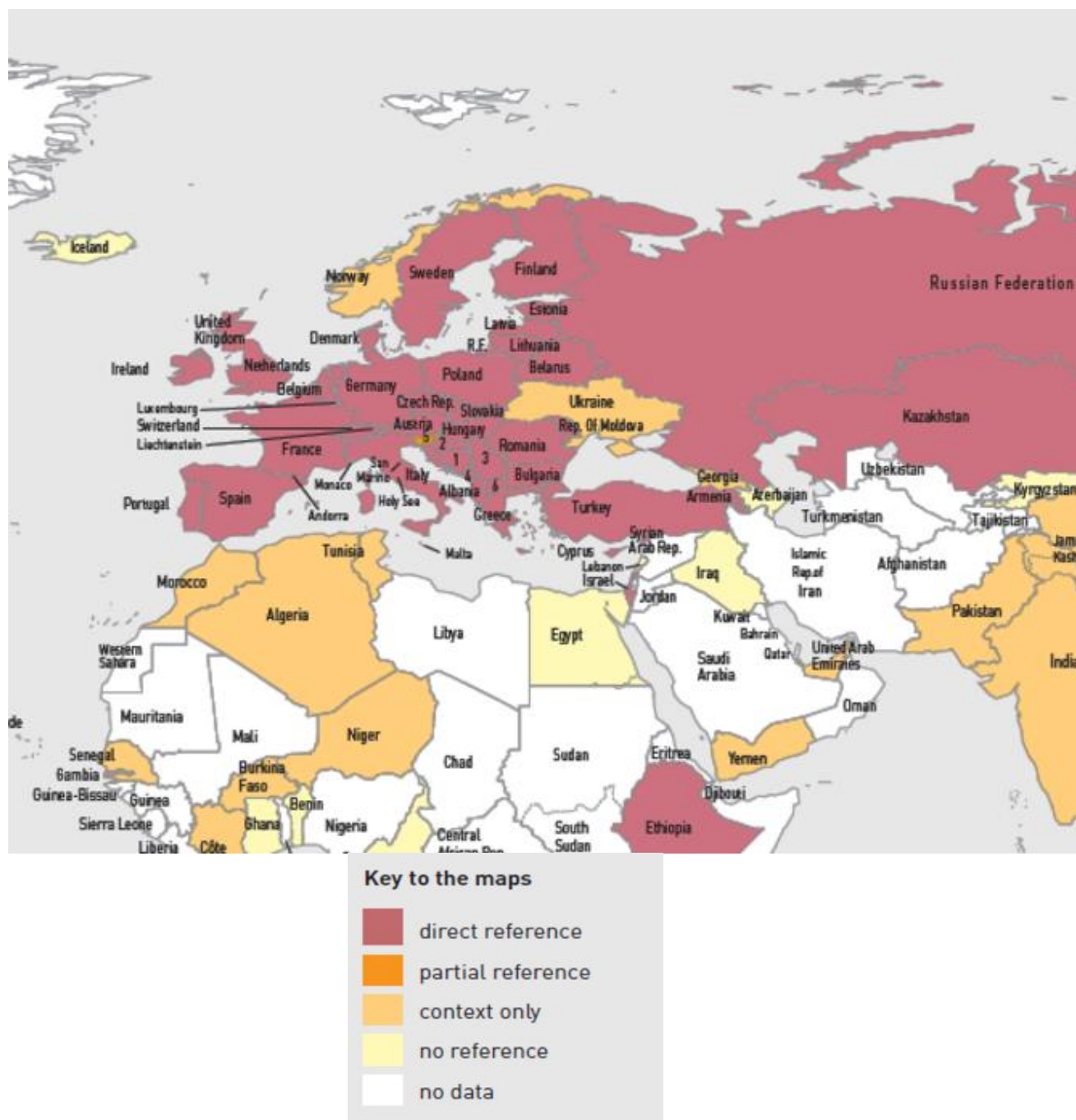
ANEXO 3 - DADOS ESTATÍSTICOS POR ESTADO DOS LIVROS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO - FNDE/PNLD 2014

Tabela 4 - Dados estatísticos dos livros didáticos por estado brasileiro

UF	Escolas			Alunos Beneficiados			Qtde de Livros			Valor de Aquisição			Valor de distribuição			Valor de aquisição e distribuição		
	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio
AC	230	559	132	63.995	65.799	47.202	154.140	425.298	257.683	1.179.540,45	3.169.665,52	2.206.223,80	222.005,42	612.541,54	371.128,56	1.401.545,87	3.782.207,06	2.577.352,36
AL	858	704	204	217.772	233.056	108.866	537.930	1.491.704	472.412	3.845.988,89	11.432.251,41	3.985.436,18	592.696,38	1.643.570,90	520.503,32	4.438.685,27	13.075.822,31	4.505.939,50
AM	901	2.076	337	306.205	320.522	195.776	753.642	2.060.788	898.420	5.168.000,55	16.651.491,76	7.895.648,81	888.229,54	2.428.811,28	1.058.860,72	6.056.230,09	19.080.303,04	8.954.509,53
AP	202	224	103	64.825	65.959	45.810	172.276	408.655	244.305	1.278.138,90	3.332.258,81	2.150.374,03	204.993,72	486.272,06	290.719,56	1.483.132,62	3.818.530,87	2.441.093,59
BA	4.144	3.741	1.131	788.532	941.033	534.020	2.027.011	6.023.032	2.437.174	13.174.387,20	45.264.449,02	20.621.886,50	2.353.773,82	6.993.952,94	2.830.046,72	15.528.161,02	52.258.401,96	23.451.933,22
CE	2.289	3.254	613	462.657	518.131	356.326	1.107.056	3.346.423	1.721.947	7.181.761,17	24.931.001,02	14.312.218,24	1.360.684,38	4.113.078,98	2.116.441,46	8.542.445,55	29.044.080,00	16.428.659,70
DF	392	214	89	163.948	150.269	98.158	360.188	954.077	487.304	2.675.302,96	7.502.027,51	4.337.363,19	626.632,26	1.659.838,68	847.773,42	3.301.935,22	9.161.866,19	5.185.136,61
ES	895	839	302	236.199	213.520	127.335	567.237	1.371.483	588.935	3.787.140,75	9.916.523,57	4.892.812,21	644.989,58	1.559.486,06	669.670,22	4.432.130,33	11.476.009,63	5.562.482,43
GO	1.531	1.527	622	417.930	357.567	231.626	1.008.810	2.294.344	1.053.903	6.804.051,92	16.997.943,77	8.710.617,07	881.490,50	2.004.765,94	920.885,44	7.685.542,42	19.002.709,71	9.631.502,51
MA	2.252	4.293	840	432.774	540.218	309.154	1.129.900	3.492.849	1.597.142	7.022.234,86	25.834.697,28	13.647.990,27	1.405.002,32	4.343.278,46	1.986.014,78	8.427.237,18	30.177.975,74	15.634.005,05
MG	4.895	4.532	2.271	1.104.427	1.232.665	720.080	2.471.308	7.909.218	2.914.924	17.368.218,14	58.376.612,52	24.873.598,77	2.856.291,78	9.141.310,84	3.369.005,82	20.224.509,92	67.517.923,36	28.242.604,59
MS	684	695	315	199.829	181.148	100.077	442.917	1.163.132	445.453	2.966.586,42	8.443.627,77	3.716.166,68	511.466,88	1.343.147,56	514.387,86	3.478.053,30	9.786.775,33	4.230.554,54
MT	866	1.298	445	206.639	202.565	183.120	477.272	1.304.038	907.777	3.182.143,95	9.801.132,89	7.714.225,08	583.736,52	1.594.931,66	1.110.267,78	3.765.880,47	11.396.064,55	8.824.492,86
PA	2.092	3.201	540	563.866	585.504	361.813	1.423.954	3.757.508	1.774.686	9.605.584,76	29.368.702,16	15.112.769,05	1.692.866,54	4.467.108,32	2.109.822,76	11.298.451,30	33.835.810,48	17.222.591,81
PB	1.305	1.058	390	205.493	233.582	129.059	543.265	1.500.453	668.273	3.682.868,07	11.215.059,96	5.745.054,35	660.841,64	1.825.185,84	812.907,64	4.343.709,71	13.040.245,80	6.557.961,99
PE	2.064	1.798	825	466.352	550.273	359.066	1.243.077	3.504.988	1.828.650	7.842.128,55	26.605.442,94	15.488.940,21	1.426.718,22	4.022.769,28	2.098.795,24	9.268.846,77	30.628.212,22	17.587.735,45
PI	1.167	1.631	518	176.852	226.051	142.505	461.899	1.461.608	727.648	2.928.142,88	10.747.751,42	6.026.721,78	652.614,76	2.065.089,10	1.028.086,50	3.580.757,64	12.812.840,52	7.054.808,28
PR	2.448	1.956	1.474	671.728	636.928	417.729	1.504.691	4.075.711	1.418.836	10.641.517,31	30.113.065,08	11.897.837,75	1.725.675,60	4.674.300,98	1.627.215,60	12.367.192,91	34.787.366,06	13.525.053,35
RJ	2.963	2.286	1.138	835.272	741.650	477.754	1.483.576	4.652.231	2.185.613	10.040.881,08	36.069.328,17	18.504.940,40	1.671.621,06	5.241.890,06	2.462.637,76	11.712.502,14	41.311.218,23	20.967.578,16
RN	1.003	936	307	192.731	185.420	128.589	468.610	1.189.873	629.661	3.384.336,77	9.235.685,91	5.525.386,51	563.442,82	1.430.656,62	757.080,82	3.947.779,59	10.666.342,53	6.282.467,33
RO	469	565	185	123.323	120.901	68.196	290.267	777.050	333.932	1.882.987,57	5.843.892,45	2.726.205,82	345.999,38	926.256,98	398.051,90	2.228.986,95	6.770.149,43	3.124.257,72
RR	127	233	119	40.378	41.975	26.279	106.500	267.139	130.796	701.336,20	2.061.652,89	1.133.611,97	132.166,14	331.525,76	162.327,72	833.502,34	2.393.178,65	1.295.939,69
RS	3.493	4.374	1.122	646.585	606.242	379.563	1.375.854	3.919.133	1.675.281	9.773.445,30	29.141.564,38	13.632.065,57	1.800.997,50	5.130.148,90	2.192.944,88	11.574.442,80	34.271.713,28	15.825.010,45
SC	1.905	1.771	755	376.053	315.393	274.581	822.683	2.031.625	1.234.083	5.660.897,55	15.043.897,23	10.336.740,33	1.052.329,54	2.598.731,36	1.578.565,42	6.713.227,09	17.642.628,59	11.915.305,75
SE	683	602	170	130.894	136.786	75.646	322.762	876.912	375.824	2.232.862,97	7.038.272,60	3.253.009,36	381.970,10	1.037.768,40	444.765,70	2.614.833,07	8.076.041,00	3.697.775,06
SP	6.508	5.570	4.033	2.428.428	2.301.800	1.677.943	6.039.796	14.669.834	7.268.896	42.065.411,56	111.550.704,95	61.115.943,11	6.581.186,74	15.984.795,02	7.920.450,60	48.646.598,30	127.535.499,97	69.036.393,71
TO	596	682	263	111.030	113.160	73.521	274.427	728.853	349.489	1.754.553,73	5.576.375,87	2.918.010,70	342.181,32	908.796,74	435.773,02	2.096.735,05	6.485.172,61	3.353.783,72
Total	46.962	50.619	19.243	11.634.717	11.818.117	7.649.794	27.571.048	75.657.959	34.629.051	187.830.450	571.265.078,86	292.481.797,74	32.162.604,46	88.570.010,26	40.635.131,22	219.993.054,92	659.835.089,12	333.116.928,96
				31.102.628			137.858.058			1.051.577.327,06			161.367.745,94			1.212.945.073,00		

ANEXO 4 - MAPA DE REFERÊNCIA AO HOLOCAUSTO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE OUTROS PAÍSES

Figura 30 - Mapa de referência ao Holocausto nos currículos escolares da Europa, do Oriente Médio e da África do Norte



Fonte: UNESCO/Georg Eckert Institute (2015)