

A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente*

The historiography of collective trauma and the Holocaust: challenges for the teaching of the history of the present time

La historiografía de trauma colectivo e el Holocausto: desafíos para la enseñanza de la historia del tiempo presente

Francisco Carlos Teixeira da Silva**
Karl Schurster***

Resumo: O presente trabalho tem como principal objetivo construir uma análise acerca do debate, hoje crescente, do Ensino de História. Mais especificamente, expandir para a pesquisa acadêmica brasileira, os estudos de um campo relativamente novo, denominado de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”, com ênfase no Holocausto. É latente a necessidade de revisitarmos os currículos, em quaisquer níveis de ensino, adequando-os às demandas sociais de nosso tempo presente. Buscaremos neste texto discutir o papel da instituição escolar, do professor e do material didático enquanto ferramenta de ensino que visa combater as manifestações de ódio presentes tanto na estrutura do Estado, quanto no corpo social. Existe hoje uma crescente necessidade de avaliação do que temos aprendido e, ainda mais, que temos ensinado sobre os eventos traumáticos. De forma especial, na educação brasileira, o ensino de traumas coletivos é tratado, em sua maioria, como nota explicativa em temas mais abrangentes, como o Holocausto em

* Este artigo é fruto da pesquisa Ensino de História de Regimes Autoritários e Traumas Coletivos aprovada pelo edital Ciências Humanas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo edital que apoia a pesquisa da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

** Professor Titular de História Moderna e Contemporânea da UFRJ. <chicotempo@uol.com.br>

*** Professor do PPG em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE). <karl.schurster@gmail.com>

relação com a Segunda Guerra Mundial. O currículo e os instrumentos pedagógicos disponíveis no Brasil não dão o necessário suporte aos agentes do processo educacional. Desta feita, objetivamos ainda apresentar e problematizar os materiais didáticos do YadVashem, museu responsável pela memória do Holocausto, e a forma como se tem trabalhado o tema em Israel, seus métodos e objetivos. Nesse sentido, utilizaremos como fonte três materiais didáticos, desenvolvidos pelo YadVashem, distribuídos nos diferentes níveis da educação, de acordo com a filosofia espiral de ensino: “*Tommy*”, “*Porque Naftali se llama Naftali*” e “*Cuatro vidas distintas y muy parecidas*”.

Palavras-chave: holocausto; Segunda Guerra; trauma; ensino de História

Abstract: This paper aims to analyze the currently growing debate about the Teaching of History. More specifically, it tries to expand the studies on the “Pedagogy of the Teaching of Collective Traumas” (with emphasis in the Holocaust) in the Brazilian academia. It is latent the need for revisiting curriculums, in any level, adjusting them to the social demands of our present time. We’ll try, in this text, to discuss the performance of the school, the teacher, and the didactic materials while teaching tools that aim to combat hate manifestations present both in State’s structure, and in society. Nowadays there is a growing call for evaluation of what we have been learning and teaching about traumatic events. Especially in Brazilian education, the teaching about collective trauma is treated mostly as a footnote in overarching themes, like the Holocaust in relation to World War II. It’s clear that curriculums and pedagogical instruments available in Brazil don’t give the necessary support for the agents of the educational process. In this way, we aim to show and problematize YadVashem’s didactical materials, the museum responsible for Holocaust Memory, and the manner that the theme has been explored in Israel, its methods and objectives. We will use as source three materials developed by YadVashem, distributed in different educational levels, in accord with the spiraling philosophy of teaching. They are: “*Tommy*”, “*Porque Naftali se llama Naftali*” e “*Cuatro vidas distintas y muy parecidas*”.

Keywords: Holocaust; World War II; trauma; teaching of History

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo construir una analice acerca del debate, hoy creciente, de la Enseñanza de Historia. Más específicamente, expandir a la pesquisa académica brasileña, los estudios de un campo relativamente nuevo, denominado de “pedagogía de la enseñanza de los traumas colectivos”, con énfasis en el Holocausto. Es latente la necesidad de visitar los currículos, en cualquier nivel de enseñanza, adecuando-los a las demandas sociales de nuestro Tiempo Presente. Buscaremos en este texto discutir el papel de la institución escolar, del profesor y del material didáctico como herramienta de enseñanza que busca combatir las manifestaciones de odio presentes tanto en la estructura estatal, cuanto en el cuerpo social. Existe hoy una creciente necesidad de evaluación de lo que tenemos aprendido y, aún más, que tenemos entrenado acerca de los eventos traumáticos. De forma especial, en la educación brasileira, la enseñanza de traumas colectivos es tratada, en su mayoría, como nota explicativa en temas más exhaustivos, como el Holocausto en relación con la Segunda Guerra Mundial. El currículo y los instrumentos pedagógicos disponibles en Brasil no dan lo soporte necesario a los agentes del proceso educacional. En ese sentido, objetivamos aún presentar y problematizar los materiales didácticos del YadVashem, museo responsable por la memoria del Holocausto, y la forma como se tiene trabajado el tema en Israel, sus métodos y objetivos. En este sentido, utilizaremos como fuente tres materiales didácticos, desenvueltos por YadVashem, distribuidos en los diferentes niveles de la educación, de acuerdo con la filosofía espiral de enseñanza: “*Tommy*”, “*Porque Naftali se llama Naftali*” e “*Cuatro vidas distintas y muy parecidas*”.

Palabras clave: Holocausto; Segunda Guerra Mundial; trauma; enseñanza de la Historia

*“Ficar em silêncio e indiferente
é o maior pecado de todos.”*

(Elie Wiesel)

O debate sobre o ensino de História tem-se aberto a novos temas e expandido suas preocupações, abordagens e fontes de forma acelerada nos últimos anos. Muitos são os grupos e núcleos de pesquisas que têm se debruçado sobre novas temáticas, entre elas, o que denominamos “traumas coletivos”. Após o fim da Guerra Fria (1945-1991), no bojo de uma grande vaga de otimismo econômico e político, marcado pela crença num mundo mais pacífico, sem ameaça da aniquilação nuclear e baseado em princípios multiculturais, as temáticas mais trágicas da História pareciam, então, de fôlego curto. No entanto, em pouco tempo, inúmeros conflitos – principalmente guerras intra-estatais com ou sem intervenção estrangeira – marcaram a nova ordem mundial com tragédias que imaginávamos que jamais iriam se repetir. O velho e insuperável brado das paredes do Campo de Concentração de *Dachau*, “*Nie Wieder*” – “Nunca Mais” – pareciam esquecidas e abandonadas. Os massacres na Bósnia (1995), Kosovo (1998) e Macedônia (2001), na própria Europa; ou o Genocídio em Ruanda (1994), além das constantes matanças na África Ocidental e o programado genocídio de Darfur, no Sudão (2003), ao lado da persistência e a permanente reinvenção do antissemitismo (Kiev, 2014, por exemplo, ou nos grupos neonazis alemães e americanos) nos mostraram, desde logo, que a generosa e otimista tese que afirmava: com o conhecimento global sobre o Holocausto não haveria mais espaço para tais fenômenos, era não só infundada como também amplamente equivocada. Já no século XXI, com a existência do Tribunal Penal Internacional e das Cortes de Haia, estabelecidos em 2002, a recorrência dos crimes coletivos, de caráter étnico, de gênero ou religioso, continuam a ser um fato da História. Na vaga da crise perene do Oriente Médio, vários grupos étnicos, religiosos ou de opções sexuais diferenciadas, como os cristãos ortodoxos, assírios e caldeus; os curdos; vários grupos xiitas e palestinos, ou gays e mulheres sob o autodenominado “Estado Islâmico” sofreram, e sofrem, nos nossos dias terríveis ofensas em países como Iraque, Síria, Líbano, Líbia, Chad, Níger, Mali ou Nigéria ou em Gaza – tudo isso sem aludir aos ataques do novo terrorismo de massas, fora do escopo deste artigo. Assim, as observações de Andreas Huyssen e Pieter Lagrou – os dois historiadores que iniciaram a abertura do campo de estudos dos traumas coletivos e da “batalha” em torno da construção de suas narrativas – colocando os genocídios no espaço

“das lutas e batalhas por uma política da memória” (HUYSSSEN, 2003), devem ser revisadas.

Em verdade, tanto no Oriente Médio, nos Bálcãs ou Leste Europeu, bem como na Colômbia, México, Guatemala ou El Salvador a liquidação em massa de pessoas, em especial jovens e de origem indígena, é um processo do tempo presente. Especifica tal afirmação a matança silenciosa, sistemática e crescente, de jovens negros e pobres das comunidades brasileiras, cujos números já ultrapassam a maioria das guerras contemporâneas (dos trinta mil jovens mortos por ano no Brasil – do total de 56 mil assassinatos – 77% são negros) e, mesmo assim, mantém-se como uma “fala mal-dita” (HUYSSSEN, 2014). Assim, não se trata de, tão somente, uma batalha pela memória – centrada na Europa dos anos de 1930 e 1940 -, como quereriam Huysen e Lagrou, mas, da construção da própria “fala” sobre os genocídios em curso e de como “historiar”, onde e como abrir espaço nos estudos históricos, para construir tais narrativas e do seu impacto, o “trauma resiliente”, sobre as comunidades vitimizadas, evitando, desta forma, um tremendo equívoco eurocêntrico. A historiografia do Holocausto deve ser estudada por oferecer exemplos – desde o trabalho da memória “viva” dos sobreviventes, os “testemunhos”, até a construção narrativa do fenômeno e a produção de filmes, peças teatrais e romances, além de monumentos e museus, para um campo fundamental e novo da história dos traumas coletivos.

Junto a essa notável expansão é latente a necessidade de revisitarmos e atualizarmos os conteúdos que integram os currículos da educação básica, seja no nível infantil, fundamental ou médio. Buscaremos neste trabalho dar prosseguimento a essa via teórica e empírica, expandindo para a pesquisa acadêmica brasileira, as experiências de um campo, relativamente novo, denominado de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”, em especial o *Shoah*.

Gitta Sereny, em seu livro, *Trauma Alemão. Experiência e reflexões. 1938-2000*, afirma que foi através de um melhor entendimento sobre o idealismo e a capacidade de uma determinada tirania de perversão dos instintos humanos, que conseguiu chegar a uma definição do chamado “trauma alemão”. Ela deixa bastante clara a importância de aceitar e reconhecer, sem diminuir a “dor dos outros”, de que perda é perda, não importando de que grupo social estejamos tratando. Para ela o estudo do “trauma alemão” estaria diretamente ligado a análise sistemática da natureza do movimento e do regime Nazi e das consequências da ditadura implementada por estes. Portanto, esse “trauma” teria sido

capaz de causar e deixar profundas feridas com as quais as futuras gerações do processo histórico tiveram e ainda têm, para o bem e para o mal, a obrigação de lidar. Quando tratamos especificamente do ensino de história de traumas coletivos, estamos fazendo um pouco do que Sereny nos indica. Procuramos compreender de forma profunda como essas feridas do passado foram causadas e como elas refletem diretamente no tempo presente de determinadas sociedades.

O termo “trauma”, nesse caso, é retirado de seu lugar de origem, a psicanálise, e trazido para a história, no intuito de auxiliar os historiadores na compreensão desse passado que não quer passar. O termo “trauma” deriva na psicanálise de outra expressão, a neurose de guerra, *Kriegsneurose*. Ela mesma já é derivada da categoria neurose traumática, já definida no século XIX pelo estudioso Hermann Oppenheim (1858-1919). O debate sobre essa suposta “afecção orgânica consecutiva a um trauma real” (ROUDINESCO, 1998) foi amplamente retomado com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, levando em 1920 a um debate internacional sob o real estatuto da chamada neurose de guerra. A Segunda Guerra Mundial também viria a ser considerado um processo histórico que suscitou debates substantivos sobre os traumas de guerra, tendo sido alvo de investigação de diversos intelectuais que procuraram entender como aquele evento teria sido humanamente possível. Nesse aspecto, os estudos a posteriori viriam a utilizar o pensamento de Freud para compreender em que medida as tragédias oriundas de um sangrento conflito, como o massacre, o genocídio e o extermínio, seriam capazes de induzir em indivíduos, tidos como “normais”, modificações massivas de comportamento (ROUDINESCO, 1998, p. 538). É nesse campo que introduzimos o ensino de história de traumas coletivos, procurando entendê-los como algo específico a uma determinada situação e, em alguma medida, reveladores do que cada sociedade possui de peculiar. Para isso, é fundamental atentarmos ao fato de que ao longo do século XX lidar com esses “traumas” nem sempre foi possível e que, em alguns casos, o esquecimento foi a forma escolhida para lidar com o trauma do passado que se fazia presente. Ensinar sobre traumas coletivos é ensinar sobre processos e situações limites vivenciadas por determinada sociedade e grupos sociais problematizando como esses indivíduos se comportaram diante dessas conjunturas de exceção.

Várias nomenclaturas são hoje utilizadas para tratar do trágico evento iniciado após a Operação Barbarossa: Holocausto, Solução final, *Churban* e *Shoah*. Como para nós, nesse artigo, a questão historiográfica é fundamental, optamos pelo uso do termo hebreu *Shoah*, popularizado

pela película de Claude Lanzmann, homônima. O termo Holocausto provém do grego *Holókauston*, utilizado na tradução grega da bíblia em referência a palavra hebraica *olá*, que designa algum tipo de sacrifício a Deus, onde seria totalmente consumido pelo fogo. Foi utilizado de forma genérica para designar o assassinato de milhões de pessoas durante o regime Nazi e no decorrer da Segunda Guerra. Com o passar do tempo, especialmente na Guerra Fria, também foi utilizado para designar um massacre ou destruição em grande escala de uma determinada população.

O termo Solução final possui variadas interpretações, indo desde uma leitura originária de *Mein Kampf*, escrito principal de Hitler, onde afirmava haver a necessidade de uma “solução para a questão judia europeia” até a reunião de *Wannsee*, presidida por H. Heydrich, onde foi dado o formato da política de extermínio massivo da população judaica, conhecido como *Enslösung der Judenfrage*. A questão central dessa conferência está não só na organização da execução de uma proposta, mas também no entendimento de que através dessa reunião o extermínio dos judeus se torna uma política oficial do regime Nazi. É bastante difícil podermos falar que o plano de solução final apenas tem início em 1942, após Wannsee, tendo em vista que o processo de radicalização progressiva vinha colocando em prática as palavras ditas no texto do *Führer*.

O termo *Churban*, como afirma Leila Danziger, foi amplamente utilizado antes da terminologia Holocausto. Vários sobreviventes, dentre eles Elie Wiesel, afirmaram como era comum o uso da denominação *Churban* entre eles. Ainda segundo Danziger, a palavra significa destruição, e está embutida de diversas conotações religiosas, pois situa o massacre num plano divino. Seria mais preciso o uso do termo Terceiro *Churban*, para quem o quisesse utilizar, pois o mesmo insere o plano Nazi de extermínio dos judeus numa relação direta com as duas destruições do Templo de Jerusalém. Esse termo, caído em desuso, foi sendo gradativamente substituído, mesmo entre a comunidade judaica, pelo termo em hebraico *Shoah*, catástrofe.

É sabido que *Shoah* foi utilizado pela primeira vez num folheto publicado na cidade de Jerusalém, em 1940, pelo Comitê Unido de Ajuda aos Judeus na Polônia, intitulado *Shoah lehudéi Polín*. De forma acadêmica foi utilizado pela primeira vez em 1942 por um historiador da Universidade Hebraica de Jerusalém, Ben-Zion Dinur, fazendo uma referência ao extermínio sistemático do judaísmo europeu. Hoje é o termo academicamente mais difundido entre os historiadores que se

debruçam sobre o tema, tendo em vista que possibilita o entendimento de que o ocorrido com a comunidade judaica não foi parte de um sacrifício, mas sim uma tentativa de aniquilação sistemática de uma população¹.

A partir dos anos de 1970-80 a pesquisa acadêmica impulsionou seus esforços no estudo das relações entre regimes autoritários e a sociedade civil. Os antagonismos historicamente construídos acabam por transformar a sociedade em uma *massa* de vitimizações, como se fosse possível, dividir a sociedade, tal como no conto de aventura de Calvino (1996), entre bons e maus, onde sempre existe o oprimido e o opressor, a vítima e o algoz. Essa perspectiva dicotômica nega que a construção desses regimes foi, em alguma medida, produto social (ROLLEMBERG, 2010).

Interessamo-nos, desta feita, por uma instituição em especial e seu impacto sobre as sociedades: o papel da escola, dos textos e instrumentos didáticos, e como eles têm sido utilizados na formação educacional das crianças e jovens. Temos exemplos históricos, com um viés estreito entre a política e a disciplina da História, e o seu ensino, como no caso do *Shoah* na(s) Alemanha(s) e a persistência dos (neo)fascismos ou sua ressurgência (malgrado os planos didáticos postos em prática logo depois da II Guerra Mundial) e, em outro corte cronológico, as experiências em curso nos casos das ditaduras Civis-Militares recentes, como no Brasil e na Argentina; no regime racista do *Apartheid* na África do Sul e no debate sobre o ensino do *Shoah* e do *Nakbah* em Israel e na Palestina.

Princípios de fascistização ainda são possíveis de serem encontrados em muitas das instituições presentes tanto na estrutura do Estado (parte do aparato policial é um forte exemplo disso), quanto no corpo social (o caso do site e movimento xenófobo brasileiro Homem de Bem). Isso nos leva a um repensar sobre o que ensinamos e o que aprendemos nas escolas. Certa vez, o historiador francês Marc Ferro, nos alertou para o fato de que boa parte do que conhecemos e identificamos como História nos foi ensinado quando éramos crianças (FERRO, 1983). Esta (re)avaliação passa, necessariamente, pelo papel desempenhado pelo professor (a incluir a formação desses profissionais), pelo material didático disponível, e pelo debate de como se introduz nas escolas, em quaisquer níveis, o ensino de História de eventos traumáticos. A filósofa Marcia Tiburi, afirma que a

¹ Para mais informações ver: Danziger (2007), ver também: *Encyclopedia of the Holocaust* (2000).

aniquilação de certa ideia de sociedade, do senso do social, é sustentada no tipo de subjetividade fascista. A aniquilação da política é a aniquilação do social que precisa ser introjetada pela pessoa concreta, ela mesma cancelada como ser social. Seria necessário desenredar as amarras que sustentam o ódio delirante no qual ele foi envolvido como indivíduo quando acreditou que neste afeto residiria a verdade de sua experiência (TIBURI, 2015, p. 32).

É nesse ponto que a escola assume um papel fundamental: o de colocar um freio nessa “máquina de produzir fascistas”, nessa incessante disseminação do ódio como algo natural e acabado, como se todos fossemos capazes de imprimir ao outro o ódio que um soldado em guerra possui por seu inimigo, mesmo que jamais tenha convivido com ele, ou mesmo tenha realizado o princípio fundamental da não guerra, a política, o diálogo, a abertura necessária para entender o outro. Por mais que tenhamos acompanhado o avanço no que concerne a expansão dos estudos acerca da temática da educação, a operacionalização desses estudos ainda se tem feito de forma bastante lenta. Constitui-se, a título de exemplo, como dificuldade aos professores da rede básica de ensino, os enrijecidos currículos que levam o professor a tratar, como nos mostra Yehuda Bauer, a História acerca dos grandes filósofos e generais, negando a devida atenção aos assassinatos massivos desde toda a História.

Helena Lewin (2008), coordenadora do programa de estudos judaicos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, constrói uma análise de como é apresentado o conteúdo do holocausto nos livros didáticos, ressaltando que, quando não inexistente, limita-se a uma nota de rodapé na abordagem da Segunda Guerra Mundial, não abarcando todos os aspectos inerentes ao tema. O Holocausto é um dos temas mais estudados e pesquisados em todo o mundo, sua condição de refletir sobre a condição humana, sob o que fomos e somos capazes de fazer o tornaram universal, mesmo dentro de suas singularidades.

Quando tratamos de falar da importância de ampliar o estudo sobre o ensino de História dos regimes autoritários, ainda mais na vertente dos traumas coletivos, estamos travando uma luta não só pela memória, mas também auxiliando para fomentar nas novas gerações aquilo que o *Holocaust Memorial Museum* dos Estados Unidos possui como um lema: *never again*, nunca mais. Se um dos temas mais estudados do mundo ainda é tratado no material didático, ou de ensino, especialmente no Brasil, como uma *footnote* ou um apêndice da Segunda Guerra Mundial, o que

podemos dizer de temas tão sensíveis quanto, ainda mais esquecidos, negligenciados por esses materiais, como o *Nakba* Palestino e mesmo o *Apartheid* na África do Sul.

Na América Latina, a superação, compreensão e análise de seu passado recente, de suas experiências autoritárias tornaram-se largamente decorrente do papel das diversas “comissões da verdade”, sejam ainda de “Justiça” e de “Reconciliação”. A dúvida persistente reside na capacidade da sociedade em criar mecanismos pedagógicos capazes de impedir a repetição de fenômenos de autoritarismo e de ódio, através de uma explicação rigorosa, adequada e ao mesmo tempo de consistência pedagógica para o fenômeno dos processos ditatoriais no continente. No caso alemão, antes citado, malgrado o enorme esforço de desnazificação da escola, logo depois de 1945, e mesmo do impacto de maio de 1968, a escola mostrou-se incapaz de oferecer às novas gerações condições críticas de superação da sedução do nazismo e do extremismo, permitindo a emergência de uma larga faixa de jovens fascinados pelo extremismo racista e o cultivo do ódio².

A grande questão sobre o papel da escola no ensino das ditaduras e regimes de ódio se coloca, desta forma, perante os insucessos ocorridos em países – como Alemanha, Itália, Áustria e Espanha – onde, malgrado a excelência das condições escolares, o ensino, os currículos e os recursos pedagógicos não foram suficientes para formar uma nova juventude crítica e desvinculada de brutais atos de racismo e de violência, simbólica e física, contra o outro. Nas ruas, nos estádios de futebol, nos bares e mesmo em ambientes de trabalho, multiplicam-se atos de racismo e de exclusão³.

Daí a relevância, crucial, dos estudos e debates sobre o papel da escola e do ensino da História contemporânea, no tocante às ditaduras modernas e seu caráter de ódio ao outro, e a questão central que se coloca: estamos nós mesmos, no Brasil, construindo recursos pedagógicos necessários para a construção de uma convivência, presente

² Para o debate do papel da escola, e seu possível fracasso perante a ressurgência do ódio racista e no neonazismo entre uma parcela relevante de jovens alemães, ver o filme: “*Heil Hitler, Herr Lehrer!*” (Salve, Hitler, Senhor Professor!), de Peter Liska (Alemanha, 2010), derivado do livro, de mesmo nome – *Heil, Hitler, Herr Lehrer: die Kindheitunterdem Hakenkreuz, 1933-1939*, organizado por Jürgen Keindienst, Frankfurt, JKL, 1985.

³ Ver artigo de *El País*: “Cerca de 26% dos judeus europeus dizem ter sofrido preconceito por causa de sua religião”, 6/05/2014, Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/05/sociedad/1401978023_851631.html>. Por outro lado, os atos de racismo contra negros, “beurs”, pardos, até mesmo contra jogadores de futebol célebres e em campo, multiplicam-se com extrema frequência e quanto seus perpetradores são identificados, nos surpreendemos com a extrema juventude dos mesmos.

e futura, fraterna e despida dos tremendos efeitos nefastos do racismo e da negação do outro? Conseguiremos superar, debater criticamente, o que já foi denominado de fascínio (*die Schöneschein*) (REICHEL, 2001) de uma cultura da violência e da rejeição ao outro nas nossas escolas?

Claro está que não apenas os currículos e instrumentos pedagógicos disponíveis para os professores resolverão, de *per si*, tais questões. O próprio estado geral da educação básica no Brasil, com seu ônus nas séries iniciais de alfabetização, é um elemento de incapacitação crítica, um óbice ao processo educacional como ato emancipatório, como queria Anísio Teixeira. De igual feito, continuar a enquadrar os perpetradores como um contingente de indivíduos que apresentavam distúrbios psicológicos, gera a premissa que estes não são provenientes de suas faculdades mentais, e, portanto, o *Shoah* não possui explicações humanas. Para Israel Gutman (2003), as participações de muitos indivíduos nas ações de extermínio são explicadas basicamente pela propaganda permanente do Terceiro Reich. Quem as executou estava movido por um ódio violento, pela não aceitação do outro, por uma utopia que hierarquiza a raça humana.

Assim, buscamos na escola – e para repetir uma expressão de Anísio Teixeira – nas suas falhas e omissões, possibilidades de continuidade e ressurgência do ódio racial, de classe, de grupo, de gênero e contra todos que se identifiquem, intencionalmente ou não, como um “outro” existencialmente diverso, o chamado, por Peter Gay (1996), o “outro conveniente”. Os exemplos contemporâneos se multiplicaram nos últimos anos: contra negros, mulheres, gays, ciganos, nacionais emigrados ou em busca de refúgio político e econômico. Mesmo no campo dos esportes de massa, em especial no futebol, a multiplicação dos atos de racismo – nem sempre enfrentados com o rigor necessário pelas autoridades responsáveis – e, muitas vezes, perpetrados por jovens, mostraria no âmbito da crise econômica global (com o brutal desemprego e frustração coletiva), uma grande falha no ensino da História contemporânea, em particular, e da escola em geral no tocante ao ensino dos traumas coletivos.

O trabalho desenvolvido por Nilton Mullet Pereira e Ilton Gitz, *Ensinando sobre o holocausto na escola*, primeiro livro publicado no Brasil acerca do tema, se funda com o objetivo norteador de pensar essas questões. Como o Holocausto se apresenta enquanto um evento da História da humanidade, e um mecanismo de ensino que visa contribuir para que os atos de intolerância, preconceito, humilhação e violência

tenham cada vez menos espaço na sociedade. Os autores abordam problemas históricos, tais como o da legitimação da violência e da escrita da nossa própria História, em particular a ditatorial, ressaltam, contudo, que se esses problemas persistem é fruto de um Estado que não os coloca como pontos centrais a serem resolvidos, mas ainda, da própria sociedade, que não os considera importante o suficiente e acabam por legitimar a violência. (GITZ; PEREIRA, 2014, p. 7-9). Contudo, o livro ainda se apresenta como material extremamente básico, sem discussões atualizadas, ou mesmo profundas, sobre o tema.

Os amplos debates oriundos dos 50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 permitiram uma nova vaga de publicações, altamente especializadas, sobre a natureza do regime instalado no Brasil. Uma grande ausência, no entanto, emerge nas relações entre a pesquisa acadêmica, em especial de caráter pós-graduado, e o ensino ministrado, os recursos pedagógicos em vigor nas escolas brasileiras. Concomitantemente, a emergência, em Israel, de um forte debate sobre o ensino⁴ – nas escolas básicas, incluindo aí as questões de saúde, segurança e de comportamento emocional de crianças, pré-adolescentes e adolescentes – sobre o *Shoah* provocou um forte debate na sociedade israelense (IMBER, 2014). Da mesma forma, as lideranças palestinas em Israel e nos territórios palestinos, colocaram a questão do ensino e dos recursos pedagógicos do *Nakbah* (KASHTI, 2014).

De certo, a carga emocional com a qual, tanto o professor quanto o aluno, precisam lidar é grande. O risco de se envolver emocionalmente com o tema é real. A quase inexistência de material didático que forme ambos os agentes desse processo se caracteriza enquanto empecilho na introdução do tema na escola, no entanto, o dever da memória sobre o papel da educação e de seus métodos após o Holocausto precisam ser discutidos⁵, tendo em vista que esse fenômeno funda uma nova cosmovisão acerca de valores tanto morais quanto jurídicos. Assim, como colocado por Theodor Adorno, é na criança, na primeira infância, que precisamos impulsionar a negação do fascismo. É na formação do seu caráter que se compõe a possibilidade de seu retorno, de seu existir. É

⁴ Em 2000 na cidade de Estocolmo, na Suécia ocorreu o Fórum Internacional sobre Educação, a Pesquisa e a Memória do Shoah com o intuito de criar uma força de intervenção, 'task force' com o objetivo de promover o ensino sobre o tema em diversos países. Estados Unidos, Suécia, França, Itália, Polônia, Holanda, Alemanha, Israel e Inglaterra, reuniram diversos especialistas na área, além de diplomatas e instituições não governamentais para auxiliar outros países no ensino. A intenção macro dessa reunião era auxiliar na formação de professores e consequentemente na formação de uma nova geração que tivesse conhecimento sobre o tema. Desde então vários outros países aderiram ao projeto, alguns, inclusive transformando em obrigatório o ensino de História do Shoah.

⁵ Para mais informações ver: Huyssen (2000), ver também, Huyssen, (1995).

preciso conscientizá-las dos mecanismos que permitiram a regressão educacional, criar condições para a negação de seu retorno, ao passo em que se estabelece conceitos de multiculturalidade e de respeito ao outro. Nesse sentido, adverte-nos o filósofo, a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.

Ainda assim, duas assertivas devem ser combatidas quando se fala do extermínio massivo dos judeus na Europa. A expressão de Adorno, “é impossível falar de poesia depois de Auschwitz” e a assertiva de Israel Gutman afirmando que o “Holocausto é um evento que se nega a ser História”. Por mais importantes e contextualizadas que sejam essas afirmações, ambas possuem problemas centrais que mais auxiliaram na cristalização do tema do que na apresentação dele como uma questão a ser debatida socialmente. Adorno construiu uma redoma sobre o tema com essa afirmação, como se o *Shoah* fosse um fenômeno tão forte que seria quase inexplicável. Se não mais somos capazes de explicar o mundo depois do *Shoah* então esse evento se torna além dos limites da compreensão humana, o que nos impossibilita de entendê-lo como humano e como fruto de pessoas comuns que foram capazes de transformarem-se em assassinos coletivos chegando ao ponto mais alto de sua razão, a negação do outro. É justamente por estar dentro do campo das ações humanas que o *Shoah* é um fenômeno compreensível, mesmo que por muitas vezes pouco explicável e jamais justificável.

Algo parecido acontece com a fala do historiador Israel Gutman. A ideia de Gutman foi dizer que o *Shoah* é um fenômeno que não pode e não deve ser esquecido, com isso, seria um fenômeno que se nega a ser História. Aqui jaz um equívoco fulcral. É justamente por ser História, por ser histórico por natureza e por estar dentro de uma cadeia de historicidade que não será esquecido. Foi a História e o trabalho de historiadores e outros intelectuais e artistas que deram a esse fenômeno um caráter trans-histórico, uma capacidade de ser atemporal, de pertencer a humanidade, por se tratar de uma questão demasiadamente humana.

Acreditamos, por esta via, que a escola deve desempenhar um papel central no debate da sucessão de crimes, individuais, massivos, sequenciais ou coletivos, baseados no ódio de tipo variado, que embora já vivido coletivamente como barbárie, ainda assim repetem-se com frequência. Em alguns casos, como nos Estados Unidos (mas, também já ocorrido no Brasil), a própria escola é o palco de tais atos de *massmurder*. Cabe, em grande parte à escola, esta “fábrica de democracia” (TEIXEIRA, 1997, p. 168) pesquisar, debater e ensinar, no campo da História (em estreita cooperação com as demais disciplinas, em especial a língua portuguesa,

a sociologia e a filosofia com suas conceituações e seus esforços de clarificar a vivência cotidiana) a diversidade, evitando e amenizando, a multiplicação de sintomas, atos e comportamentos permanentes de discriminação e ódio, muitas vezes envoltos num simples e brutal desenho de retorno a um passado já vivido como trauma.

Nos vários jogos de futebol, tanto na Inglaterra, quanto na Espanha (mas, também no Brasil e no Peru) ampliaram-se as manifestações racistas, atingindo jogadores de futebol. De uma forma geral, mesmo os governos de centro, como a Democracia-Cristã na Alemanha, ou o governo do Partido Socialista, na França, assumiram (em vista a conquistar votos da centro-direita) duras posições sobre a imigração, asilo de refugiados ou livre circulação de estrangeiros no chamado Espaço *Schengen*.

Por sua vez, a ampla crise econômica de 2008, ainda em curso no mundo, atingiu alguns países, em especial a Europa – Portugal, Espanha, Grécia, Itália, França entre outros... – de forma bastante perversa. A principal evidência da crise dá-se no aumento brutal do desemprego, em especial no desemprego juvenil. Tal situação espelhou-se de formas variadas – e cabe aqui um grande debate sobre as relações entre desemprego e radicalização dos atos, manifestações (e pior de tudo) do voto na ressurgência dos movimentos fascistas. Assim, a eleição europeia de maio de 2014, implicou na substantiva votação em partidos como o *Front Nationale*, na França, e o Aurora Dourada, na Grécia, aumentando sensivelmente a bancada desses partidos⁶.

Não acreditamos que esses partidos, inclinados para a ressurgência de um tipo de fascismo, tenha de fato forte capilaridade dentro do continente europeu, contudo, eles apresentam um alerta constante do que a falta de espaço para o diálogo, para o exercício supremo da política, é capaz de promover. Tanto o *Front Nationale* quanto o Aurora Dourada, guardada suas devidas diferenças, são mais do que partidos políticos, são, em verdade, a expressão do ódio como política, como forma institucional de negação da alteridade.

A temática dos fascismos, e das ditaduras contemporâneas, parecia, entre 1960 e 1980, exaurida em seus aspectos gerais⁷. Grandes obras,

⁶ Para os resultados das eleições europeias de 2014, ver: Parlamento Europeu. Disponível em: <<http://www.elections2014.eu/pt>>. Acesso em: 30 maio 2014.

⁷ Foi logo em seguida a esse período, para ser mais preciso entre 1986 e 1987 que se deu a chamada “querela dos historiadores alemães” onde foi amplamente debatida a questão da historicização do Nazismo. Há algumas compilações desse debate em livro no qual destacamos uma edição acessível ao mundo ibérico e latino Americano: Mann, Nolte e Habermas (2012).

de caráter geral e, no mais das vezes profundamente estruturalistas, ocupavam o espaço central da discussão. Tratavam-se de obras de ampla abrangência, dando conta de uma espécie de “História geral” dos fascismos e das ditaduras, algumas das quais convertidas em cânones da História do *Shoah*. Esse era o caso de presenças como Ernst Nolte (nascido em 1923, responsável por uma ampla obra sobre o nazismo e o desencadeador, em 1986, da chamada “Querela dos Historiadores”), Renzo de Felice (1929-1996) e, em outra chave de análise, sob um rigoroso e austero marxismo, Nicos Poulantzas (1936-1979). E, em fim, havia ainda um outro conjunto de trabalhos, bem mais mergulhados no debate filosófico da natureza dos fascismos (e do stalinismo), do que exatamente com a preocupação histórica, advinda da chamada “Escola do Totalitarismo”. Originada inicialmente por oponentes do fascismo, como Giovanni Gentile (1875-1944) e Hermann Rauschning (1887-1982) e esposada, com ardor, por brilhantes pensadores como Carl J. Friedrich (1901-1984) e Hannah Arendt (1906-1975), a explicação “totalitária” foi largamente hegemônica durante a Guerra Fria⁸. Este era um conjunto de obras marcantes e que, de forma muito ampla, balizavam os estudos dos fascismos.

Cada um destes autores contribuiu de forma original para compreensão do fenômeno fascista. Contudo, a virada intelectual e temática dos anos de 1970-80, bem como a dinâmica social e política do pós-Guerra Fria (1991), viria a mudar, significativamente, o quadro de estudos e análises. Inúmeros e sérios questionamentos, em especial no campo específico da História – de seus objetos, métodos e fontes, para além de um debate político marcado pela Guerra Fria –, iriam emergir, tornando as explicações globais e acabadas questionáveis. Devemos insistir que o fim da Guerra Fria, entre a derrubada do Muro de Berlim, em 1989, e o colapso da URSS, em 1991, foi um momento crucial para a reinvenção deste debate⁹. Mas, de qualquer forma, antes disso, em 1986, a chamada “Querela dos Historiadores”, já havia “reaberto” o

⁸ A íntima relação entre a teoria do totalitarismo e as políticas norte-americanas fica explicada na obra assinada por Carl Friedrich com o importante estrategista norte-americano Zbigniew Brzezinski, um importante formulador da chamada “Segunda Guerra Fria” (entre 1979 e 1989) e ex-chefe do Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos. Ver: Friedrich (1956).

⁹ Não só novos arquivos e locais de memória foram abertos para a pesquisa nos países do Leste e na Alemanha, como ainda, de forma paradoxal, o fim do socialismo real foi marcado por uma verdadeira explosão de movimentos fascistas na Alemanha, incluindo com o assassinato de migrantes e estrangeiros, como no caso do grupo denominado “*National sozialistische Untergrund*”. Para um debate sobre o neonazismo alemão ver: TEIXEIRA DA SILVA. Carta Maior, 24/01/2012. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>.

debate, mostrando fragilidades da literatura até então voltada para os fascismos¹⁰.

Assim, os novos temas sintetizados na referida expressão “construção social dos regimes autoritários” (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010), merecem uma ampla e renovada atenção, com ênfase em questões resumidas em “participação, colaboração, resistência”. Da mesma forma, os temas instigantes sobre a trajetória colaboracionista, “atentista” ou resistente das instituições e grupos sociais – homens, mulheres, instituições como sindicatos, organizações culturais e grupos como médicos, juízes, empresários e grupos fragilizados de gênero, como mulheres ou gays, merecem ampla atenção hoje.

Da mesma forma, outros indivíduos, de tipo exatamente oposto, quer dizer de sucesso, grande mobilidade social e geográfica e com níveis de fortuna elevados, como jogadores de futebol, são altamente hostilizados. Estas “outras Histórias” tornaram-se possíveis. Devemos também ter em mente, virtude da emergência, no pós-1968, de novas correntes historiográficas voltadas para os movimentos feministas, LGBTTS e libertários em geral. Algumas destas vítimas, como os ciganos, ainda enchem, na Europa comunitária de hoje, vagões de trens de deportação, enquanto outros grupos, como os refugiados políticos e econômicos sofrem fortes ataques de grupos ressurgentes do fascismo¹¹.

Acreditamos que tal “renovação” das temáticas da História, indubitavelmente tributárias de maio de 1968, foram potencializados depois dos processos de crise do socialismo real e de aprofundamento do processo de Globalização, tendo como ponto de partida os grandes acontecimentos de 1989 e 1991. A ressurgência dos grandes genocídios de massa, como na Bósnia (1992), Kosovo (1996-1999), Darfur (2003), ou os Campos da Morte do Camboja (de 1976 até 1979 em seu auge) e o brutal genocídio de Ruanda (1994), por exemplo, mesmo depois de todos os esforços de educação depois do *Shoah*, impuseram graves revisões da temática clássica dos genocídios.

¹⁰ Devemos destacar, ainda, a persistência do colonialismo narrativo e educacional vigente em alguns países e sua relação seminal com o racismo. Daí se destaca a legislação francesa sobre educação, surpreendentemente recente, que impôs aos currículos escolares franceses, através de seu Artigo 4, o ensino “o papel positivo da colonização francesa nas regiões ultramarinas do império francês”, em 25 de fevereiro de 2005. Assim, colonialismo e racismo guardam, mesmo nos currículos, um forte papel de retro-alimentação. Ver: <<http://www.cesbc.org/Texes/Ce%20que%20nos%20enfants%20doivent%20savoir%20au%20sujet%20de%20la%20colonisation.pdf>>.

¹¹ Para mais informações acerca do ensino da Segunda Guerra Mundial no Japão consultar a obra: DA SILVA, Marina Magalhães Barreto Leite. *KIOKU: a memoria da Segunda Guerra no Japão*. Curitiba: Prismas, 2015.

A “Justiça” de Nuremberg e seus tribunais conexos, na Polônia, URSS, Itália, França e mesmo o Julgamento de Eichmann em Jerusalém (além do Tribunal de Tóquio), produziram, durante quase quatro décadas, um certo sentimento de apaziguamento e de conforto perante os traumas coletivos, sua pesquisa e seu ensino na História. Contudo, de forma larvar, em especial em países com graves deficiências no ensino da História (como na Alemanha Oriental e Ocidental, até 1991; no Brasil e no Japão¹² até os nossos dias), deu-se a negação ou um aparente “esquecimento” do passado recente e de seus traumas. Boa parte de dados aterrorizadores sobre matanças massivas, sequenciais, seletivas e de sua impunidade (como no caso do Brasil, com 164 assassinatos por dia, cinco dos quais provavelmente cometidos pela polícia¹³), permanecessem impunes.

Os atos, brutais, de mortes sequenciais impunes, imediatos ao fim das ditaduras, como no caso da Anistia que atingiu torturadores no Brasil, consolidam a sensação e a prática da impunidade entre entes e corpos sociais e profissionais atingidos por formas complexas de negação da alteridade, chegando ao ponto de caracterizar “nichos” de microfascismo no interior de sociedades liberais-representativas¹⁴. A mentalidade coletiva, moldada pela violência endêmica, pelo medo perante a “autoridade” e a ausência de uma Justiça atuante, deriva largamente de falhas na construção da cidadania, o que nos leva ao exercício pedagógico de refletirmos sobre o que temos aprendido com as “lições” da História, e, ainda mais importante, o que temos ensinado. Permite-se, então, a construção de tipos (e contra tipos) clássicos do “outro” conveniente, seja o negro, o pobre, o gay ou o emigrante são construídos como alvos potenciais de ódio coletivo (GAY, 1996).

Todas estas experiências implicam na reabertura, ampla, do debate sobre a necessidade de um retorno ao Holocausto, sua natureza, sua História, mas também a forma de como tem sido ensinado nas escolas de formação de nível básico. Assim, ao começar a segunda década do

¹² Para mais informações acerca do ensino da Segunda Guerra Mundial no Japão consultar a obra: DA SILVA, Marina Magalhães Barreto Leite. *KIOKU: a memória da Segunda Guerra no Japão*. Curitiba: Prismas, 2015.

¹³ *El País* (edição brasileira): “Polícia brasileira mata cinco pessoas a cada dia”, 27/02/2014. Ver, ainda, “Você matou meu filho: homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro/Anistia Internacional”. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015. E, ainda, Waiselfisz, J. J. Mapa da violência 2015: Mortes matadas por armas de fogo. Brasília: FLACSO/UNESCO, 2015.

¹⁴ Brasil tem 11% dos assassinatos do mundo, diz ONU; Norte e Nordeste lideram. In: *UOL*, 10/04/2014. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/04/10/brasil-tem-11-dos-assassinatos-do-mundo-diz-onu-norte-e-nordeste-lideram.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

século XXI, uma imensa literatura sobre a natureza do Holocausto, obrigou a reabertura dos debates sobre como foi constituído esse extermínio e quais suas bases sociais. Participação, colaboração e resistência polarizam o debate sobre as temáticas, bem como sua setorização em termos de História social comparada, com a emergência de trabalhos específicos sobre atuação de grupos e instituições durante a implementação do Holocausto. Entretanto, como já constatado, questões como o ensino e a construção das condições pedagógicas para a História do *Shoah* continuam pouco frequentadas entre nós.

Israel e o ensino de História do *Shoah*

O *YadVashem*, instituição formada em 1953, tem por objetivo “proteger a memória do passado e dá seu significado ao futuro”, para tanto, atua em quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. Cada um dos pilares mencionados possui um mecanismo de funcionamento que, mesmo movidos pelo mesmo intuito, atuam de forma diferenciada. No tocante ao pilar da comemoração, foi criada, em 1961, a sala de recordação do Holocausto, no piso de mosaico se encontram gravados os nomes de 22 campos de extermínio nazista mais notórios, simbolizando os tantos campos de concentração, transição e extermínio espalhados pela Europa. Foram criados outros monumentos neste pilar, como a praça do gueto de Varsóvia, a coluna de heroísmo e o monumento à memória das crianças.

O *YadVashem* é, desde tenros tempos, mais do que uma memória em pedra. Não está associado apenas a um monumento, pois agrega junto um Instituto de Pesquisa para salvaguarda de documentos, em especial dos judeus do Leste da Europas acometidos pela perseguição do Terceiro Reich e seus súditos. Segundo Georges Friedman:

Segundo a lei que criou o criou, o Yad Vashem, também deve, frustrando o desígnio (chamado por Hitler de ‘solução definitiva da questão judaica’) de suprimir a ‘raça maldita’ da superfície do planeta, fazer reviver o nome de cada homem, mulher e criança morto durante esse período: ‘reunir na Terra dos Ancestrais a lembrança de todos os membros do povo judeu que pereceram [...] e perpetuar sua memória’ (FRIEDMANN, 1965, p. 224).

No que concerne a documentação, muitos dos depoimentos de sobreviventes, ou mesmo de documentação encontrada após a abertura dos campos, a citar ainda o livro “*É isto um homem?*”, de Primo Levi,

demonstram a necessidade de contar aos outros, de tornar os outros conhecedores do *Shoah*. É com essa responsabilidade que o acervo do *YadVashem* documentou, até o momento, 72.000 milhões de páginas, 300.000 fotografias e 23.000 objetos. Além disso documenta testemunhos de sobreviventes, muitos dos quais utilizados no julgamento de Eichmann. O sítio eletrônico se constitui, portanto, como um importante mecanismo de difusão desse material coletado, auxiliando pesquisadores em todo o mundo, tendo em vista sua difusão em 7 idiomas. Ligado a esse pilar está ainda a investigação, que em 1993 se estabeleceu como Instituto Internacional para Investigação do Holocausto, criado pelos professores Israel Gutman e Yehuda Bauer, a escola centra sua investigação na memória da vítima e já produziu numerosos trabalhos importantes desde sua criação, a citar a enciclopédia dos justos das nações, a enciclopédia das comunidades e a enciclopédia dos guetos.

A *International School for Holocaust Studies* é a escola responsável pela produção, publicação e difusão do material de ensino, fundada no ano de 1993, 40 anos após a formação do *YadVashem*, é a instituição responsável pelo pilar da educação. Realiza a construção de materiais didáticos que auxiliem no ensino, visando à multidisciplinaridade. A pergunta central para a construção do material é: “Como os indivíduos viviam antes, durante e depois do Holocausto?”. A estrutura dos livros é construída partindo da necessidade de fazer com que a sociedade tome conhecimento da História do *Shoah* e dos traumas gerados por esta História. Entre os principais objetivos educativos da escola está o dever da memória, *educar para que o Holocausto nunca mais se repita*. A partir de 2013 o Estado de Israel incorpora a filosofia do *YadVashem* ao currículo oficial e, desde então, este programa atende desde o ensino primário até o secundário.

A Escola se propõe a pensar questões como a singularidade ou a universalidade desses eventos, seus impactos sobre as sociedades que o cercam e entender como esses fenômenos, altamente ligado ao princípio de negação da alteridade, continuam a existir, mesmo com o mundial discurso do “*nunca mais*” anunciado pela comunidade internacional no pós-Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Ora Goldhirsh (2008), do departamento de educação pré-escolar do *YadVashem*, a necessidade de iniciar o ensino do tema ainda no jardim da infância está em dois aspectos: 1) Na identificação e memória coletiva do povo judeu e da humanidade; 2) Na exposição a qual as crianças estão envolvidas desde cedo, a começar pelo dia de recordação do Holocausto.

Dessa forma, ainda que existam opiniões divergentes quanto à maturidade das crianças para serem ensinadas sobre o tema, o modelo israelense de ensino, a partir da filosofia espiral divide os patamares da educação em pré-escolar, primário, intermediário e secundário. Ainda que muitos dos temas possam ser encontrados nos diferentes níveis de ensino, a didática, o conjunto de métodos que são utilizados em cada um dos patamares, são diferentes. É necessário, segundo a filosofia educativa, que, por exemplo, no pré-escolar, sejam construídos significados a partir dos recursos visuais, levando sempre em consideração a carga emocional a qual a criança está exposta.



(“Um pacote, um pacote !!” – livro de “Para Tommy terceiro aniversário em Theresienstadt 1944/01/22” tinta, caneta, pincel, aquarela, 22,5×31,5×3,3 centímetros © cortesia de Thomas Fritta-Haas, Foto: Jens Ziehe.)



(“Ou um pintor” – página de livro “Tommy terceiro aniversário em Theresienstadt 1944/01/22” tinta, caneta, pincel, aquarela, 22,5×31,5×3,3 centímetros © cortesia de Thomas Fritta-Haas, Foto: Jens Ziehe.)

Acima temos duas imagens do primeiro material didático para crianças utilizado pelo *YadVashem*, chamado *Tommy*. Como todo material didático disponibilizado e, até certo ponto, elaborado pela Escola Internacional para Estudos do Holocausto, esse material de ensino parte de uma História ligada a um sobrevivente de um gueto no território tcheco, posteriormente transformado em campo de concentração que foi *Theresienstadt*, também conhecido como *Terezin*¹⁵. *Tommy* é um material

¹⁵ Esse gueto foi estabelecido pelo regime Nazi com o objetivo de concentrar o maior número possível de judeus da Boêmia e Moravia, assim com certos tipos selecionados de judeus alemães e da Europa Ocidental. Pessoas famosas, com algum destaque no meio artístico ou com algum tipo de especialidade eram geralmente levados a esse gueto. Seu propósito foi encobrir ao máximo o extermínio sistemático dos judeus transformando esse território num gueto modelo para propaganda internacional e inspeções da Cruz Vermelha. Parte do apoio dos dirigentes judeus para a abertura desse gueto veio da esperança que o mesmo representasse o fim ou a diminuição das deportações, algo que não ocorreu. O gueto chegou em 1942 a ter aproximadamente 53 mil prisioneiros. A larga maioria de seus habitantes foi deportada para campos de extermínio como Treblinka e Auschwitz. Para mais informações ver: *Encyclopedia of the Holocaust*, Jerusalém: YadVashem, 2000.

de ensino destinado a alunos desde o jardim de infância até o primeiro ano do Ensino Fundamental, o que no Brasil, seria equivalente ao sexto ano do Ensino Fundamental. O material é composto de cinquenta e dois desenhos pintados pelo pai de Tommy, o artista tcheco Bedřich Fritta.

Esse livro possui uma mensagem bastante significativa e tem suma importância para a comunidade judaica, especialmente na forma de como ensinar as futuras gerações o que é o *Shoah*. Uma das principais preocupações do *YadVashem*, que se intitula como a “autoridade para a lembrança dos mártires e heróis do Holocausto”, sempre foi pensar, junto com educadores do Estado de Israel, qual seria a melhor forma de ensinar as crianças sobre os terríveis acontecimentos ocorridos nesses chamados anos sombrios. Essa sempre se apresentou como uma tarefa dura e complexa por mais que trouxesse a tona uma questão moral, “e lhe dirás a teu filho”, também apresentava toda a dificuldade que se opunha à ideia de proteger as crianças, tão pequenas, do conhecimento de um evento tão atroz.

Foi por esse motivo que *Tommy* se transformou em um dos materiais oficiais do *YadVashem* para ensino de História do *Shoah*. Segundo o livro do docente, que acompanha o livro para as crianças, é possível ensinar a crianças de muito pouca idade o Holocausto e por intermédio de uma História “verídica”, de alguém que viveu os temores de um gueto e posteriormente campo de transição (MORGENSTERN, 2010, p. 7). Alguns temas são elencados pelo *YadVashem* e sua equipe pedagógica como fundamentais para uso desse material no ensino de História do *Shoah*. Amor, esperança, as condições de vida no gueto, a criatividade dos judeus prisioneiros no gueto, são temas que podem ser largamente abordados com os alunos através dos 52 desenhos de Bedřich Fritta.

Tommy nasceu em 1941, no mesmo momento em que o exército nazista ocupava a antiga Tchecoslováquia. Foi nesse mesmo ano que começaram as deportações dos judeus do país para os guetos de Lodz, Minsk e Terezín. Ele foi o único filho do casamento entre o artista judeu Bedřich Fritta e Henzi. Logo a família Fritta foi toda deportada para Terezín. Lá, as condições de vida estavam forjadas para receber visitas de inspeção da Cruz Vermelha internacional. Os artistas lá presos, como o Sr. Fritta, eram obrigados a trabalhar desenhando planos de construção, réplica de quadros famosos, paisagens, para a casa dos oficiais alemães, sob a supervisão da *Schutzstaffel – SS*.

Mesmo proibidos de fazer quaisquer tipos de trabalhos pessoais, esses artistas encontravam na arte um subterfúgio para a dor e, muitas vezes, depositavam na arte a esperança de um mundo melhor. Essas

obras não permitidas eram escondidas dos oficiais alemães para evitar, acima de tudo, as duras repressões e castigos quando eram descobertas. Leo Haas, único sobrevivente do grupo de artistas que trabalhou com Bedřich Fritta, afirmou certa vez que os terríveis momentos no gueto o empurraram a uma busca constante de oportunidade para documentar o máximo possível todos os acontecimentos:

Quando desenhávamos estávamos expostos ao perigo e tínhamos que ter muito cuidado. Devíamos encontrar um esconderijo para que os SS não os vissem, de forma geral o encontrávamos no sótão e depois saíamos e nos confundíamos no meio da multidão (HAAS, 2010, p. 10).

A mãe de Tommy, Henzi, faleceu em 1944 de tifo e a esposa de Leo Haas cuidou de Tommy até a liberação do campo em 1945. Os artistas foram levados do campo no final de 1944 e deportados para um campo de extermínio. Esse seria o fim do pai de Tommy. Leo Haas, o único sobrevivente, dentre os artistas, ao voltar do campo de Auschwitz, juntamente com sua esposa Arna, adotou Tommy. Após sua libertação, Haas, volta a Terezín para tentar resgatar seus desenhos e do seu amigo Fritta. Nessa busca, encontrou um grupo de desenhos que tinha sido escondido em um buraco na parede. Esse era o álbum que Fritta tinha feito para Tommy no seu aniversário de três anos. Seu pai adotivo, Hass, encadernou os desenhos, guardou e os entregou a Tommy no seu aniversário de dezoito anos. Através de contatos com amigos em Jerusalém, Tommy cedeu os direitos dos desenhos para a Escola Internacional de Estudos do Holocausto do *Yad Vashem*, que de pronto, preparou e assegurou a publicação de um material específico para crianças, traduzido a vários idiomas.

O material de ensino é composto por um box que possui os 52 desenhos numa ordem específica, as imagens num livro integral que facilita o manuseio pelos alunos, e um manual para professores que busca trabalhar a obra com suas variadas possibilidades através da faixa etária pretendida, procurando ampliar e aprofundar a discussão do livro conforme os anos escolares vão evoluindo. Há no manual do professor um histórico tanto do livro quanto da família Fritta e a singularidade do livro como instrumento educativo, através da apresentação de possíveis temáticas a serem trabalhadas pelo professor. Em seguida, é apresentado desenho por desenho com legendas e propostas de atividades. Todo o processo segue a lógica da pedagogia educativa do *YadVashem*. A indicação de que Tommy deve ser explicado às crianças menores como um conto de um menino de três anos, buscando a identificação, por

parte delas, com alguém de idade próxima a delas. Os temas e conceitos expostos nos desenhos devem ser remetidos a memória e a lembrança do *Shoah*, mas sem perder de vista a perspectiva de que Tommy é uma criança como elas e que o ocorrido com ele poderia ter se passado com algum deles. Há uma clara tentativa de passar a mensagem de auto-identificação. De certa forma, há uma ideia implícita de que Tommy, sou eu em outras condições. Para a Escola Internacional para Estudos do Holocausto, essa seria a primeira forma de ensinar a História de um trauma coletivo.

Porque Naftali se llama Naftali, de autoria de Alona Frenkel, é um material didático para ensinar o *Shoah*, através da literatura, em uma sala de aula de crianças de até 5 anos. Por meio de imagens e de uma narrativa simples, a autora busca rememorar o Holocausto e adaptá-la às capacidades cognitivas e emocionais das crianças. Naftali é uma criança do jardim de infância que tem o nome de seu bisavô materno, o qual morreu na guerra, a mãe de Naftali o retrata o seu passado familiar, contando dos horrores dos tempos ruins e finaliza, de forma otimista, prometendo que o mundo nunca mais será dominado por pessoas más (FRENKEL, 2009).



In: FRENKEN, Alona. *Porque Naftali se llama Naftali*. Jerusalem: YadVashem, 2009. Capa.

Através dessa narrativa, o caderno do docente, que acompanha todo material didático, sugere ao professor que trate temas como o racismo, a negação, a xenofobia e como esses valores são contrapostos e representam uma ameaça à democracia, além disso, trabalham os vínculos de solidariedade e a relação de afeto entra a família. Para a filosofia educativa do *YadVashem* crianças de 5 anos são capazes de estabelecer diálogo com o texto, através de significados visuais, com os adultos que o cercam, com seus professores.

Por se tratar de um material para crianças de 5 anos, no decorrer do material são encontradas muitas imagens que devem ser trabalhadas juntas ao texto. O caderno do docente apresenta um conjunto de atividades, entre elas, está a imagem acima. A atividade propõe que sejam elencados como tema de conversa o álbum como elemento de recordação, as possíveis perguntas que Naftali poderia está fazendo aos seus pais, propõe que o aluno leve a escola fotos de seus antepassados, sua História. Fica clara, através das propostas de atividades, a necessidade de fazer com que o aluno seja parte da História, retirando dessa o caráter distante e decorativo.

No tocante ao ensino da História do *Shoah* para jovens a principal finalidade é o enfrentamento ao tema traumático, neste nível de ensino é de imprescindível importância o envolvimento da arte, da literatura, cinema, música, como mecanismo didático. Divide-se ainda essa modalidade em uma forma espiral de ensino, onde o tema deve ser tratado na seguinte ordem: o indivíduo; a família e a comunidade. É possível encontrar na análise dos materiais pontos centrais, os quais, em alguma medida, representam a forma como o Estado de Israel estabelece pedagogicamente o ensino do *Shoah*. Podendo citar alguns aspectos de maiores destaques: A vida antes do *Shoah*; o resgate dos justos entre as nações; a necessidade/desejo de transmitir a sua História a geração vindoura, de *tornar os outros conhecedores*; as dificuldades de se voltar a viver, e relacionado a isso, o trauma como um instaurador de doutrina.

Cuatro vidas distintas y muy parecidas, escrito por Mariela Tugender, narra a História de Hana Brady, Hanka Drescher, Jana Hershkowitz e Anne Frank. O material didático, seguindo o modelo proposto pela filosofia de ensino, apresenta as quatro protagonistas do livro, a data de seus nascimentos, de onde vieram, em seguida apresentam a família, o que gostavam de fazer, como passavam o tempo, o quanto suas vidas mudaram com o iniciar da guerra, as restrições pelas quais passaram e, conseqüentemente, o quanto foram forçadas a amadurecer.

Hana, foi enviada a uma câmara de gás em Auschwitz, em 1944; Jana é sobrevivente, casou-se, teve filho, e vive em TelAviv; Anne foi transferida junto a sua irmã para o campo de Bergen Belsen, onde houve uma epidemia de Tifo e ambas faleceram; e Hanka quando liberada do campo de concentração, decidiu, junto a sua mãe, voltar para sua antiga casa, onde foi ameaçada de morte e mudaram-se para Lublín, retomou os estudos, aos 16 anos foi para faculdade, onde conheceu seu futuro esposo e em 1951 mudou-se para Argentina. O livro encerra com a apresentação do legado que cada uma deixou. Tendo ganhado maior notoriedade a *La maleta de Hana*, escrito por Karen Levine, e o diário de Anne Frank. Jana é escritora do livro *Quería volar como una Mariposa*, publicado pela Escola Internacional para Estudos do holocausto e Hanka representa aquela que como tantos se calam diante do trauma instaurado, passou mais de 50 anos pensando em se reconstituir como pessoa e optar pelo silêncio para conseguir viver.

Como já referido, todo caderno do docente familiariza o professor com a História proposta no livro, conceitua e contextualiza o *Shoah* e apresenta uma gama de atividades com as quais pode trabalhar o professor. O livro que retrata uma História cruzada das quatro garotas, duas delas sobreviventes, está destinado a alunos dos graus superiores da escola primária ou escola média. As atividades nesse grau de ensino, e nesse livro em especial, estão voltadas ao exercício da memória, como essas fontes podem servir de base para o entendimento da memória no presente, fazendo com o aluno se responsabilize pela memória e preservação da História do *Shoah*, dialogando, desta feita, com os objetivos educativos da instituição no tocante a gerar condutas e valores humanísticos, democráticos, éticos e morais.

Além dos objetivos elencados pela Escola para o uso dessas atividades, faz-se necessário ressaltar, que responsabilizar o aluno pela História e memória do *Shoah*, além de fazê-lo participante, representa um rompimento com modelos há muito esgotados no ensino, a citar a conceitualização vazia dos termos que servem apenas para transformar a História em uma disciplina decorativa e incapaz de gerar o interesse no aluno, e ainda com o uso de imagens que servem apenas para mostrar e perpetuar a dor, sem fazê-los sensíveis ao fato de que a negação da alteridade ainda se encontra presente, em níveis diferentes, em nossa sociedade.

Um dos exercícios propostos nesse livro coloca: “Cada uma dessas quatro crianças tem colaborado para que a memória do Holocausto siga viva. Aqui te comprometes para que a memória do ocorrido

durante o *Shoah* siga viva? Expresse completando o seguinte exercício” (imagem abaixo):

The image shows a certificate template with a decorative border. The text is in Spanish. At the top, it reads 'CERTIFICADO DE COMPROMISO CON LA MEMORIA'. Below that, there is a line for 'YO' followed by '(TU NOMBRE Y APELLIDO)'. Then, 'ME COMPROMETO A' followed by several dotted lines for text. Below that, it says 'PARA QUE LA MEMORIA DE LO OCURRIDO DURANTE LA SHOÁ SIGA VIVA'. There is a square box for a digital footprint, labeled 'TU HUELLA DIGITAL', and a line for a signature, labeled 'TU FIRMA:'.

In: TUGENDER, Mariela. *Ana, Hanka, Jana, Hana: Cuatro vidas distintas y muy parecidas*. Proposta de atividade do livro. Jerusalém: YadVashem, s/d.

Esse “Certificado de compromisso com a memória”, com o intuito que a memória do evento siga viva, é uma amostra bastante significativa da forma como o *YadVashem* pensa pedagogicamente o ensino de história do Holocausto. Não se trata somente de contar uma história baseada no antigo conceito de fontes primárias, sensibilizando crianças e jovens, com a comunidade judaica fazendo-os compartilhar a dor e o sofrimento do trauma da Segunda Guerra Mundial. É mais que isso. A intenção é a sensibilização para a formação de militantes da memória, que possa servir na consolidação, parafraseando o professor Pieter Lagrou, de uma “memória patriótica” (LAGROU, 2001). As crianças que terminam a leitura desse material de ensino não estão apenas fechando um livro cujo final é uma atividade de classe, mas estão se comprometendo a ser uma sentinela da memória, uma espécie de guardião do passado, no qual o fundamental é transmitir a história do evento traumático para que seja evitada sua repetição.

Entender a complexidade do ensino de História de eventos traumáticos é colocar na trama da História o debate sobre a memória e seus usos políticos. Jacques Sémelin, no importante livro, *Purificar e*

Destruir: os usos políticos dos genocídios, iniciou um debate bastante instigante sobre as apropriações da memória desses eventos pela política e localizou-as dentro de cada tempo presente dos países envolvidos.

A Organização das Nações Unidas, em novembro de 2005, decretou uma resolução pela qual o dia 27 de janeiro fica marcado como o dia internacional de comemoração anual das vítimas do Holocausto, com o intuito de prevenir atos de genocídio no futuro. A atitude abre o debate acerca da memória e do que um evento limite tem nos ensinado, e do que temos aprendido com ele, se o dever da memória está condicionado por um decreto.

Tzvetan Todorov (2002), autor que muito se debruçou sobre a Europa no Pós-Guerra, alertou para o fato de que a memória não deve servir impreterivelmente no ato de reprodução do passado. Seu bom uso está mais a serviço de uma causa justa do que propriamente da História e dos historiadores. Nesse caso, uma ressalva fundamental é colocada para todos que estudam ou irão estudar esse campo de pesquisa que é o ensino de História de traumas coletivos: os acontecimentos representados nos materiais de ensino pertencem ao passado, passado esse que o historiador manipula de diversas formas e com diversos objetivos. Contudo, sua sobrevivência, está diretamente ligada a memória e ela não pode e nem deve, obrigatoriamente, ser entendida como algo bom ou positivo.

Quando a memória se cristaliza, substituindo o esquecimento de forma impositiva ela mesma se transforma numa maldição. Essa maldição, derivada de uma memória imposta, pode ocultar todos os desvios e subjetividades presentes no ato de lembrança. Por isso, o ensino de História dos traumas coletivos, nesse caso especificamente o *Shoah* está imerso nesse problema. Antes de transformar de fato a memória de um evento traumático numa página de livro ou mesmo numa memória em pedra, convém vê-la, lê-la, para que ela possa ser mais que uma memória, mas que possa ser entendida como parte integrante da condição humana, da forma pela qual o indivíduo consegue entender sua condição do mundo. Karl Jaspers (1998) disse certa vez que de alguma forma todos somos responsáveis pelo *Shoah* por saber até onde nós fomos e somos capazes de chegar. O ensino de História do *Shoah* não procura dar uma explicação para a morte procurando suas razões. Ele vai além. Busca, em larga medida, mostrar que a vida não possuía mais nenhum valor. Se o antônimo de nascimento é morte e se o substantivo vida não possui oposto, mostrar a crianças e jovens que por um determinado momento uma grande parcela da sociedade

européia fez do valor da vida algo banal pode ser um pontapé inicial para um grande debate sobre a negação da alteridade no presente de cada um deles. Ao evidenciar o desprezo pelo outro, pela diferença, o ensino do holocausto chega ao presente. Ensinar essa história é o primeiro passo para o combate sistemático dos princípios do pensamento nazi.

Referências

- ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor. W. (Org.). *Educação após Auschwitz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- BAUER, Yehuda. *Reflexiones sobre el holocausto*. Jerusalén: E. D. Z. NativEdiciones, 2013.
- CALVINO, Ítalo. *O visconde partido ao meio*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DA SILVA, Marina Magalhães Barreto Leite. *KIOKU: a memoria da Segunda Guerra no Japão*. Curitiba: Prisma, 2015.
- DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto? A aporia dos nomes. *Revista de Estudos Judaicos da UFMG*, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007.
- DE FELICE, Renzo. *Il Fascismo*. Le interpretazioni dei contemporanei e degli storici. Bari: Laterza, 1970.
- FERRO, Marc. *A manipulação do Ensino de História nos meios de comunicação de massa*. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FRIEDLANDER, Saul (Org.). *En torno a los límites de la representación*. El nazismo y la solución final. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História: anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FONTANA, Josep. *A História dos Homens*. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. São Paulo: EDUSC, 2004.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Otávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FRIEDRICH, Carl; BRZEZINSKI, Zbigniew. *Totalitarian Dictatorships and Autocracy*. Cambridge: University Press, 1956.
- FRIEDMANN, Georges. *Fim do povo judeu?* São Paulo: Perspectiva, 1965.
- GAY, Peter. *O cultivo do ódio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- GITZ, Ilton; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensinando sobre o Holocausto na Escola*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- GOLDHIRSH, Ora. *El día de recordación de la Shoá y del heroísmo en el jardín de infantes*. Jerusalén: Yad Vashem, 2008. Disponível em: <http://www.yadvashem.org/yy/es/education/educational_materials/pdfs/propuesta5.pdf>.
- GUTMAN, Israel. *Holocausto y Memoria*. Jerusalén: Centro Zalman Shazar de História Judia, 2003.

- HUYSSSEN, Andreas. Usos tradicionais do discurso sobre o Holocausto e o Colonialismo In: HUYSSSEN, Andreas (Org.). *Culturas do passado-presente*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. p. 177-194.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Ed. Aeroplano, 2000.
- IMBER, Sulamit. The International School for Holocaust Studies. In: *Haaretz*, maio 2014. Disponível em: <<http://www.haaretz.com/jewish-world/jewish-world-features/1.587655>>. Acesso em: 21 maio 2014.
- JASPERS, Karl. *El problema de la culpa: sobre la responsabilidad política de Alemania*. Madrid: Paidós, 1998.
- KASHTI, O. Who's afraid of the Nakba? New research challenges the way history is taught in Israeli high schools In: *Haaretz*, maio 2014. Disponível em: <<http://www.haaretz.com/news/features/who-s-afraid-of-the-nakba-new-research-challenges-the-way-history-is-taught-in-israeli-high-schools.premium-1.517884>>. Acesso em: 22 maio 2014.
- LAGROU, Pieter. *Mémoires de l'occupation nazie en Europe occidentale*. Paris: Editions Complexe, 2001.
- _____. *Mémoires patriotiques et Occupation nazie*. Paris: CNRS/IHTP, 2003.
- LEVI, Primo. É isto um homem? Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LEWIN, Helena. *Intolerância e Holocausto na sala de aula: como estudar e ensinar*. Rio de Janeiro: 6ª Jornada Interdisciplinar sobre o ensino do Holocausto, 2008.
- MANN, Thomas; NOLTE, Ernst; HABERMAS, Jürgen. *Hermano Hitler*. El debate de los historiadores. México: Herder, 2012.
- NOLTE, Ernst. *"Historikerstreit": Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der national sozialistischen Judenvernichtung*. Piper Verlag, München 1987.
- POULANTZAS, Nicos. *Fascismo e Ditadura*. Porto: Portucalense, 1973.
- REICHEL, Peter. *La fascination du Nazisme*. Paris: E. Jacob, 2001.
- ROLLEMBERG, Denise; VIZ QUADRAT, Samantha (Org.). *A construção social dos regimes autoritários: Legitimidade, consenso e consentimento no século XX – Europa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 3v.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SEMELIN, Jaques. *Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios*. São Paulo: DIFEL, 2009.
- SERENY, Gitta. *O trauma alemão. Experiência e reflexões. 1938-2000*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. O Retorno: é primavera em Zwickau, Alemanha In: *Carta Maior*, jan. 2012. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista*. Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- TODOROV, T. *Memória do Mal, tentação do bem*. Indagações sobre o século XX. São Paulo: ARX, 2002.

Fontes:

“Você matou meu filho: homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro / Anistia Internacional”. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015.

Anistia Internacional: O Jovem Negro Vivo. *Relatório Anual da Anistia Internacional Brasil*. Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BACHARACH, Zwi. “*Estas son mis últimas palabras...*”: Cartas póstumas del Holocausto. Israel: YadVashem, 2005.

El Holocausto en Documentos: Selección de Documentos sobre la Destrucción de los Judíos de Alemania y Austria, Polonia y la Unión Soviética. Jerusalén: YadVashem, 1996.

Enciclopedia del Holocausto. Israel: YadVashem, 2004.

FRENKEL, Alona. *Porque Naftali se llama Naftali*. Jerusalem: YadVashem, 2009. Disponível em: <<http://www.yadvashem.org/yv/es/index.asp>>.

HAAS, Leo. In: MORGENSTERN, Naomi. Tommy. *Cuadernillo para el docente*. Jerusalén: YadVashem, 2010. p. 10.

MORGENSTERN, Naomi. *Tommy. Cuadernillo para el docente*. Jerusalén: YadVashem, 2010.

TUGENDER, Mariela. *Ana, Hanka, Jana, Hana: Cuatro vidas distintas y muy parecidas*. Jerusalém: YadVashem, [s/d.].

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: Mortes matadas por armas de fogo*. Brasília: FLACSO/UNESCO, 2015.

Recebido: 25 de janeiro de 2016

Aprovado: 20 de março de 2016

Autores/Authors:

FRANCISCO CARLOS TEIXEIRA DA SILVA <chicotempo@uol.com.br>

- Vencedor do Prêmio Jabuti em Ciências Humanas. Fundador do Laboratório de Estudos do Tempo Presente/TEMPO-UFRJ. Professor Titular de História Moderna e Contemporânea da UFRJ. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (com pesquisa na Freie Universität Berlin). Possui Pós-Doutorado em História Política e Social pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Técnica de Berlim (TU Berlin, bolsista Capes/DAAD) e pela Universidade Livre de Berlim (FU-Berlin/ Bolsista Capes/DAAD). É autor entre outros títulos, de *O Cinema Vai à Guerra* (Campus/Elsevier, 2015), *Terrorismo na América do Sul* (Multifoco, 2010) e *Atlântico: A História de um Oceano* (Civilização Brasileira, 2013).
- Winner of the Jabuti Award in Human Sciences. Founder of the Laboratory of Study of the Present Time/TEMPO-UFRJ. Full Professor of Modern and Contemporary History at the UFRJ. PhD in History from the Universidade Federal Fluminense (UFF) (researching at the Freie Universität Berlin). He's held post-Doctoral fellowships in Political and Social History at the Universidade de São Paulo (USP), at the Technische Universität Berlin (granted by Capes/DAAD) and at the Freie Universität Berlin (granted by Capes/DAAD). He is the author of *O Cinema Vai à Guerra* (Campus/Elsevier, 2015), *Terrorismo na América do Sul* (Multifoco, 2010) and *Atlântico: A História de um Oceano* (Civilização Brasileira, 2013).

KARL SCHURSTER <karl.schurster@gmail.com>

- Vencedor do Prêmio Jabuti em Ciências Humanas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutor em História Comparada (com estágio de Pesquisa na Freie Universität Berlin) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-Doutor em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e atualmente realiza segundo estágio de Pós-Doutorado na Freie Universität Berlin. É autor, entre outros títulos, de *Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas* (Altabooks, 2016), *O Cinema Vai à Guerra* (Campus/Elsevier, 2015), *O Brasil e a Segunda Guerra Mundial* (Multifoco, 2010) e *Atlântico: A História de um Oceano* (Civilização Brasileira, 2013).
- Winner of the Jabuti Award in Human Sciences. Professor of the Post-Graduate Program in Education at the Universidade de Pernambuco (UPE). PhD in Comparative History (researching at the Freie Universität Berlin) from the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). He's held a post-Doctoral fellowship in History at the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) and is currently Post-Doctoral fellow at the Freie Universität Berlin. Among other works, he is the author of *Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas* (Altabooks, 2016), *O Cinema Vai à Guerra* (Campus/Elsevier, 2015), *O Brasil e a Segunda Guerra Mundial* (Multifoco, 2010) and *Atlântico: A História de um Oceano* (Civilização Brasileira, 2013).