



MEMÓRIA DA SHOAH E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS EVENTOS TRAUMÁTICOS NO TEMPO PRESENTE

Jairo Fernandes da Silva Júnior
Mestrando em História pela UFRPE
E-mail: jairo.fernandes1994@gmail.com,

Filipe Matheus Marinho de Melo,
Graduado em História pela UPE
E-mail: filipemarinoo@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Carlos André,
Prof. Adjunto da Universidade de Pernambuco
ST 5 - Ensino de História e História da Educação: debates e perspectivas

O objetivo deste texto é destacar a importância das memórias da Shoah para o Ensino de História dos eventos traumáticos. Estando inserido no campo da pedagogia do trauma coletivo¹, estarão sob análise as cartas de Daniel e de Heinz Valazar, que fazem parte do livro-documento organizado pelo Yad Vashem², *Estas son mis últimas palabras: cartas póstumas del Holocausto*, e o Diário de Anne Frank, que sob perspectiva, destacaremos suas importâncias políticas (usos e abusos) e pedagógicas no cenário educacional do tempo presente para jovens.

Escrito de Junho de 1942 ao mês de agosto de 1944, o Diário de Anne Frank se caracterizou uma das importantes referências internacionais após os anos de 1960. Quando enfim, o pai da garota, Otto Frank, o colocou como cerne central da *Anne Frank haus*, na Prinsengracht, 263. O antigo esconderijo, onde abrigou a família Frank e amigos, se transformou em um centro de salvaguarda da memória do processo e um espaço pedagógico, acima de tudo. Para Otto Frank, o local seria um lugar em que jovens pudessem se reunir, para discutirem questões da contemporaneidade, dispostos a problematizar as condições político-sociais, diante de demandas essenciais trazidas nas

¹ Entendemos o Ensino dos traumas coletivos o ato de ensinar situações limites em determinado espaço social. Ver em: SCHURTER, Karl. Através de nossos olhos: uma análise sobre o Ensino de História do Holocausto em Israel. IN: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco C.; SCHURSTER, Karl. **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

² Universidade Hebraica de Jerusalém.



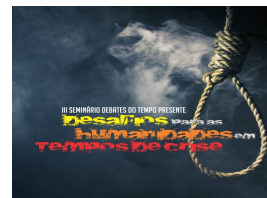
entrelinhas do diário. Material que tem um alcance internacional elevado, após a ampla tradução. Mais de 70 idiomas receberam uma edição do diário, que é denominada de “versão c”, já que após a morte do senhor Frank, em 1989, intitulado como *The Diary of Anne Frank: the critical edition* é publicado em sua forma integral.

Estas son mis ultimas palabras: cartas póstumas del holocausto produzido pela Universidade Hebraica de Jerusalém, o Yad Vashem, e editado por Zwi Bacharach, possuem cartas de judeus escritas em situações limites, recolhidas pelos correios, em postos específicos de recolhimento de cartas ou autorizados por soldados nazistas antes de suas mortes. Datadas entre os anos de 1938 e 1944 os escritos possuem conteúdos variados, a depender da forma como fora produzida, as cartas foram divididas em 3 grandes grupos de fontes de saída:

- 1 – Grupos da Europa central e ocidental
- 2 – Grupos que ocupavam os guetos e campos de concentração
- 3 – Grupos clandestinos: os que estavam localizados fora do eixo central, sionistas e comunistas.

Cartas de temas variados, entretanto, que giram em torno de assuntos voltados a questões pessoais, sobretudo familiares, que estão por dar um caráter único ao material recolhido pelo instituto, dando-lhes valor documental, já que, de forma substancial, as cartas são materiais pessoais capazes de transmitir o mais sensível do indivíduo em forma de palavras, colocando quem a lê ou a interpreta diante da dor do outro, que se expôs e ao mesmo tempo denunciou, e, de certa forma, perpetuou a memória do processo.

O Yad Vashem ordenou os conteúdos das cartas em 12 subcategorias mais recorrentes: testemunhos, sensação de fim eminente, esperança, testamento e último pedido, preocupação com os filhos, vingança. Dilemas particulares, aceitação da condição, fé e resistência, suicídio, clandestinidade e linguagem codificadas. Tais categorias são identificadas na medida em que o leitor vai se deparando com o material. O discurso corresponde, em sua maioria, de testemunhos, dilemas e aceitação da condição. Não aceitação pacífica, mas, na condição de não-humano tal qual foram expostos, há uma conformidade próxima a morte.



Escrita em 23 de março de 1942, na cidade polonesa de Lublin, a carta de Daniel é um retrato do sentimento de que ronda os judeus que estão prestes a ser deportados. Naquele momento, a cidade estava no centro das investidas Nazistas de deportação de judeus para os campos de extermínio. Nesse sentido, a carta enviada a sua irmã, categoricamente, atende ao conteúdo testemunhal, satisfazendo às características da linguagem codificada a fim de não identificar pessoas e interesses, além de ter um ar de esperança que não iria ser deportado e morto naqueles dias. No trecho a seguir torna isso claro:

Ninguém em Lublin está seguro. Vão diretamente até a casa de P. e lhe mostrem a carta. Contem a ele que Lublin queima a cabeça dos últimos sobreviventes. Me ajudem enquanto for possível³. (YAD VASHEM, 2005, 98)⁴

No trecho é possível apreender que além de compartilhar como estava Lublin naquele determinado momento – março de 1942 – Daniel não deseja identificar quem é “P”, provavelmente alguém que pode lhe ajudar junto com sua irmã, de nome não identificado na carta.

Escrita em 20 de maio de 1943, em Praga, a carta de Heinz Valazar, apresenta o seu testemunho e alguns dilemas específicos de sua vivência no momento da escrita, como sua preocupação com as deportações de massa para *TeresinStadt* e as proibições instituídas aos judeus em forma de lei, como na antiga Checoslováquia, assim como aponta um trecho de sua carta:

De acordo com as regulações (Na Checoslováquia, com respeito aos judeus), está proibida a compra de carne, leite, farinha branca, tortas, ovos, frutas, verduras, frutos do mar, queijos, doces e marmeladas. Devemos nos acostumar também a não fumar. Nossos filhos não vão mais à escola. Também está proibido se reunir em um *minian* (*quórum* de dez pessoas) para rezar. Apesar disso, nossa situação é melhor que a da maioria que foi enviada para a Polônia. Não podemos receber deles nenhuma notícia. Todavia, o que escutamos, nos deixa muito, muito tristes. Em *TeresinStadt* só resta uma pequena parte dos que foram expulsos daqui. A maioria foi deportada para mais longe. A mortalidade em *Teresin* é grande, principalmente dos idosos⁵. (YAD VASHEM, 2005, P. 114)

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.



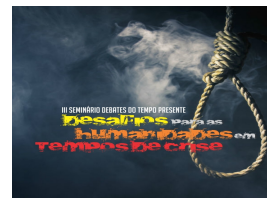
As cartas como fontes ou materiais de análise, não se tratam de materiais pedagógicos, mas tornam-se elementos capazes de apresentar o indivíduo diante de experiências traumáticas e de condição sub-humana, aproximando o leitor, por meio das palavras, de um mundo não vivenciado por este. Materiais como a de Heiz Valazar podem causar aproximação das pessoas que entram em contato, por exemplo, com as condições que estavam sendo impostas aos judeus naquele momento em Praga ou na antiga Checoslováquia. Na condição de judeu não poderiam se alimentar, ou nem sequer ter acesso à educação, no caso das crianças.

A memória da Shoah

A memória da Shoah é revisitada de diversas formas. Seja a partir de leitura de uma memória, relato de um sobrevivente, ou uma visita a um dos museus que se dedicam ao tema. Entretanto, para o professor Israel Gutman, os julgamentos de Eichman e de Nuremberg tiveram fundamental importância para a “compressão do terror, e o sofrimento do indivíduo e da família durante o Holocausto”. (GUTMAN, 2003, p.371) Nessas ocasiões foram levados a julgamento pela primeira vez em instâncias jurídicas internacionais autoridades como chefes de estado, militares, economistas, magistrados e médicos, o que deu legitimidade e reconhecimento internacional ao processo. (GUTMAN, 2003, P.371)

Para o autor israelense, a memória é ativada desde a importância política social dos julgamentos até os espaços de salvaguarda da memória. Os julgamentos, ainda segundo Gutman, foram divididos em duas categorias: A primeira foi um grande julgamento, em que na ocasião tardaram um ano para execução das penas (outubro de 1945 a outubro de 1946) acusando 12 perpetradores, e os condenando à morte; a segunda parte foi dividida em diversos julgamentos, inclusive muitos direcionados à desnazificação, a partir da iniciativa dos aliados. (GUTMAN, 2003, p. 372)

Apesar das polêmicas geradas por tais julgamentos, para Gutman, naquele momento “foi definido, conceitualmente, o delito genocídio como um crime e se realizou uma tentativa de estabelecer uma série de medidas preventivas para o futuro”. (GUTMAN, 2003, p.369). Instituído genocídio como um crime, abriu-se



possibilidades de, além de categorizar e julgar outros fatos como tal, ensinar para que não se repita.

São diversos os espaços de salvaguarda da memória do Holocausto e as disputas de memória por trás dos grandes centros. A exemplo deles estão o Yad Vashem como principal local de difusão da guarda da memória do processo, o Museu de Nova Iorque, em Washigton, Instituto Casa de Anne Frank, na Holanda, dentre outros. Os Institutos casa de Anne Frank, por exemplo, têm projetos por diversas partes do mundo⁶, voltadas para a preservação e legitimação da memória do jovem judia. A pedagogia da memória que vem sendo aplicada no instituto, consiste no paralelo entre três grandes eixos de memória: a história do diário, a história da família Frank correlacionada aos anos de guerra e o avanço das políticas nazistas, e exposições temáticas que aborde diferentes problemáticas do tempo presente para cada região que estiver a intervenção do instituto.⁷

A memória do Holocausto se faz viva e forte por diversos fatores, inclusive o de unicidade do fato. O que torna, segundo autores, o holocausto incomparável e único são elementos básicos no seu desenrolar. Jacob Tolman destacou algumas características que o separa de outros processos. Segundo Gutman, por exemplo, “todos os genocídios ao largo da história têm elementos em comum: planejamento, crueldade e a intenção de exterminar um grupo étnico ou nacional, inclusive se não se pretender matar cada um dos membros do mesmo”. (GUTMAN, 2003, p. 376). Contudo, o Holocausto surge com elementos jamais antes experienciados, tais como, perseguição a um grupo que não tinha confronto político e social direto contra o Estado; por não considerar os judeus como um povo, a ideologia do partido nazista alemão atingiu alto nível de perversidade ao considerá-los como “raça”, esta que iria dominar e extinguir a raça ariana. Perseguição total aos judeus e planejamento e burocratização para execução da “solução final”.

⁶ São mais de 50 projetos autorizados pelo mundo, os quais levam a memória da garota, a fazer um paralelo com problemáticas do nosso tempo para crianças e jovens.

⁷ Estas informações foram frutos de pesquisas em campo, tendo em vista que o autor Jairo Fernandes, sob tutela da Beca Santander Universitária, esteve por um semestre na Universidad Nacional de La Plata, (UNLP, Argentina), local onde fez imersões na La Casa de Ana Frank, podendo efetuar pesquisas que destacam o funcionamento pedagógico do instituto argentino autorizado pela Anne Frank haus, na Holanda.

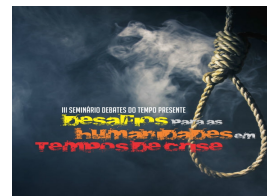


A difusão, catalogação e sistematização de trabalhos de pesquisas sobre o tema foi fulcral pela capacidade de levar ao público fontes e documentações judias, além de formar uma conscientização política e cultural em quem acessa esses materiais, pela valorização do tema através de relatos de sobreviventes e interpretações acadêmicas. Além da publicação dessas memórias, existem elementos importantes como o Dia do Holocausto em Israel, o qual é estabelecido por lei. Além disso, existem as instituições que segundo Gutman, são importantes para a rememoração: Yad Vashem, Bet hajamei, Haguetat, Moreshet e Mosuá. Instituições de salvaguarda da memória têm como representantes desse trabalho os museu do holocausto, em Washigton, Los angeles e Nova Iorque, nos Estados Unidos, e o Instituto Nacional polonês. Esses espaços são lugares de memória, nos quais trabalham de forma distinta, o sentido pedagógico do processo. Cada um tem seu formato de difusão da memória da Shoah, mas o que se tem em comum é a politização da memória e a disputa da memória entre os relatos e as problemáticas teórico-metodológica que os documentos oferecem para o pesquisador especialista no tema ou para o leigo visitante do local.

Ensinar a Shoah no tempo presente: perspectivas e desafios

Relembrar a Shoah é fazer dissipar a dor do outro. O que foi perpetrado naqueles anos pelo regime Nazista é algo que precisa ser lembrado. Mais do que lembrado, precisa ser ensinado. Ao ensinar o Holocausto, estaremos criando formas ou estratégias para que jamais se repita tamanha violação dos direitos básicos da humanidade. Segundo o professor do Yad Vashem, Israel Gutman, há quem defenda que não será possível tanta atrocidade concentrada em um só lugar, direcionada a um único povo, ou etnia. Existem correntes que defendem que o Holocausto é um fato que não se compara, que se torna único. Frederico Finschestein chama tal fenômeno de *El Canon del Holocausto*. Para o teórico, já se foi escrito demasiado material sobre o tema, criando um espaço de supremacia temática dentro da literatura acadêmica e de formas de abordá-lo.

É sabido que existem leis no Brasil que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de história da Shoah, assim como a lei 5.267/11 que traz para a rede pública municipal do Rio de Janeiro noções básicas sobre o Holocausto Nazista no currículo do Faculdade Pio Décimo/Universidade Federal de Sergipe - 25 e 26 de abril de 2018



primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental; Em Porto Alegre, a lei 10.965/10 preza pela conscientização e produção artístico-intelectual dos alunos da rede pública municipal, instigando os estudantes a promover eventos e elaborar projetos onde são expostas as produções textuais e artísticas, frutos de maturação das ideias após a leitura do Diário de Anne Frank, somado ao exercício do reconhecimento da realidade da jovem naquela ocasião com as próprias vidas nos dias atuais⁸. Com isso, e com o envolvimento do tema com os Direitos Humanos, reconhece-se a necessidade de revisão dos currículos e a possibilidade da criação de leis e políticas educacionais, que estimulem e tragam o incentivo para o ensino dos traumas coletivos, assim como a Shoah. Entretanto, sabemos nós que, essas ações são, de forma clara, um ato político, universal e participativo, para que todos e todas estejam englobados as tais políticas⁹.

Dentro dessa perspectiva, como ensinar história atentando para as questões do tempo presente se mostra desafiadora. Uma vez que, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias e dos meios de comunicação em massa e da transformação da percepção do tempo, a relação entre formar e informar acaba por comprometer a própria produção de sentido que a História dá ao passado. Como argumentado por François Hartog (2014, p. 15), a experiência do presente onipresente e onipotente, a saber o presentismo, acaba prejudicando a nossa própria relação com o regime de historicidades impondo um presente “como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo”. Dentro dessa perspectiva ainda há a problemática da questão geracional, como discute o historiador Eric Hobsbawm (2013, p. 315), a saber, quando as marcas e as experiências do passado se mostram mais próximas de uma geração de sujeitos que de outra. Desta feita, a questão fulcral que se apresenta ao profissional de história é: como ensinar e lembrar de um acontecimento não experienciado pela maioria dos alunos? Como relacionar passado, presente e futuro?

Segundo nos ensina François Bédarida (2006, p. 221), o historiador do tempo presente deve seguir três diretrizes fundamentais que servem de orientação na questão do compromisso com a História: a relação entre História e verdade, História e totalidade

⁸ <http://www.firs.org.br/valter-nagelstein-o-ensino-no-holocausto/>

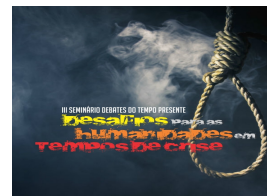
⁹ Ver mais sobre currículo em: APPLE, Michael W. A política do conhecimento universal: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.



e História e ética. Em primeiro lugar, o compromisso com a verdade deve ser um elemento central na operação historiográfica e de produção de sentido da História. Mesmo que não haja um domínio da verdade, o historiador deve tentar se aproximar dela. Em segundo lugar, no que tange a relação entre História e totalidade, Bédarida (2006, p. 224) critica os modelos historiográficos em que a produção do fazer histórico se pauta no micro ou linear, pois tornam prejudiciais ao entendimento e aumenta as zonas de incertezas. Assim, o historiador deve almejar uma história globalizante e que dê ênfase nos problemas e não nas periodizações. Em terceiro lugar, a questão da História com a ética se refere ao compromisso social do historiador. Tal com discutido por Gilles Deleuze e Michel Foucault em *Os intelectuais e o poder*, a função do intelectual, hoje, não é mais a mesma da figura do intelectual do século XIX que levava o esclarecimento às massas, mas é o de diagnosticar as problemáticas do presente. Tal deve ser o comprometimento social do historiador, pois, como afirma Bédarida (2006, p. 227) para o historiador “existe apenas uma consciência e somente uma: sua consciência de historiador é sua consciência de homem”.

Ao relacionar a questão de ensinar história do tempo presente e as diretrizes esboçadas por François Bédarida, em primeiro lugar, o compromisso do historiador com a verdade deve ser elemento basilar dentro da sala de aula. Uma vez que, por um lado, páginas da internet como Wikipédia e afins apresentam acontecimentos e fatos históricos em segundos e, por outro, diversos sujeitos se apropriam do passado de maneira vulgarizada, a verdade deve estar atrelada a concepção de formação crítica e não de informação. Em segundo lugar, optar por discussões-problemas invés de elucidar uma história engessada e linear. Por mais que o currículo de História no Brasil e o próprio livro didático não contribuam com a fuga da história linear e periodizada, fazer correlações entre os temas de história deve ser elementar para apresentar a apresentação de uma história crítica e global. Dessa maneira, por exemplo, relacionar o Imperialismo de fins do século XIX e começo do século XX com as problemáticas do Colonialismo africano e as marcas deixadas por tais eventos no tempo presente.

Em terceiro lugar, como afirma Jorn Rüsen (2006, p. 8), “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo”. Dessa maneira, no compromisso social do historiador, a produção de consciência histórica e o



resgate da memória são elementos fundamentais para romper com o problema geracional. Em *Como dar sentido ao passado*, o historiador Jorn Rüsen (2009, p. 172) afirma que a memória e a consciência histórica “formam e expressam identidade”, a saber, uma identidade de pertencimento a um grupo, uma cultura, uma humanidade. Por mais semelhantes que possam apresentar-se, a memória e a consciência histórica se diferenciam na medida em que esta representa o passado, e aquela apresenta. Dessa maneira, os usos da memória do Holocausto, por exemplo, devem ser passíveis de críticas e formas de repensá-las, visto que a memória também é marcada por seus tempos presentes, como afirma Karl Schurster (2016, p. 27).

Já no que se refere a consciência histórica, esta é responsável por dar sentido ao passado e suas experiências a fim de desenvolver, dentro de um processo mental, como afirma Rüsen (2009, p. 168), uma volta às experiências do passado para compreender o significado do passado no presente. A consciência histórica, dessa maneira, é fundada sobre a relação entre os tempos, a saber, passado, presente e futuro. Assim, dentro da sala de aula, como argumenta Rüsen (2006, p. 15-16):

através das análises das operações de consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática (...) o que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.

Dessa maneira, o historiador não pode simplesmente querer resgatar o passado a partir do presente e tratá-lo de maneira meramente contemplativa, mas deve, como discute Karl Schurster (2016, p. 19), diagnosticar o presente a fim de dar “aos problemas e acontecimentos presentes uma historicidade”. A História do Tempo Presente, dessa forma, se mostra como peça fundamental no resgate da memória e produção de consciência histórica.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. IN: Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terro, 1995.



APPLE, Michael W. **A política do conhecimento universal: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** IN: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999

BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el holocausto.** Jerusalén: E. D. Z. NativEdiciones, 2013.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. **Usos & abusos da história oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm >. Acesso em 20 de maio de 2018.

BROWNING, Christopher. **Aquellos Hombres grises.** Barcelona: edhasa, 2011.

ENGLANDER, Nathan. **Do que a gente fala quando fala de Anne Frank.** São Paulo: Companhia das letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. **Microfísica do Poder.** 6ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank.** 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GILBERT, Martin. A Segunda Guerra Mundial: os 2.174 dias que mudaram o mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memoria.**Jerusalén: Centro ZalmanShazar de História Judia, 2003.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidades:** presentismos e experiencias do tempo. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

HOBBSBAWM, Eric. O presente como história. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A parte obscura de nós mesmos.** Rio de Janeiro.

RÜSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, nº 2, março, 2009.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, p. 7 – 16, jul.-dez, 2006.

SCHUSTER, Karl. **O fenômeno nazi e o seu impacto na historiografia do tempo presente.** Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco C.; SCHURSTER, Karl. **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos.** Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.