

---

*O GRUPO “EDUCAÇÃO: HOLOCAUSTO E DIREITOS HUMANOS” NO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PELA VIA DA AUTORIDADE COMPARTILHADA*

*THE GROUP “EDUCATION: HOLOCAUST AND HUMAN RIGHTS” AT THE HOLOCAUST MUSEUM IN CURITIBA: A PROPOSAL FOR TEACHING THROUGH SHARED AUTHORITY*

---

Ana Heloisa Molina<sup>1</sup>  
Helena Ragusa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades que o grupo privado “Educação: Holocausto e Direitos Humanos”, presente na rede social *Facebook* do Museu do Holocausto de Curitiba, oferece para o público ao qual se destina, ou seja, os professores do Ensino Fundamental II, como também os professores do Ensino Médio, ao propor, para diferentes linguagens e narrativas, atividades voltadas para o ensino do Holocausto e seus desdobramentos. Interessa-nos aqui perceber as reflexões históricas estimuladas para o ensino de história ao abordar um tema amplamente divulgado e consumido no âmbito da esfera pública, mas ainda recente na historiografia e tímido no repertório que integra os saberes escolares voltados para a disciplina. Para tanto nos atentamos às discussões trazidas por Michael Frisch (2016) em torno da noção de *autoridade compartilhada* e as discussões que permeiam as noções de uma História Pública capaz de “romper fronteiras”.

**Palavras-Chave:** História e ensino; Holocausto; Rede Social.

**Abstract:** This article aims to analyze the possibilities that the private group “Education: Holocaust and Human Rights” present in the Facebook social network of the Holocaust Museum of Curitiba, offers to the public to which it is intended, that is, the teachers of Elementary II as well as the teachers of High School, when proposing for different languages and narratives, activities aimed at the teaching of the Holocaust and its developments. We are interested here to perceive the historical reflections stimulated for the teaching of history by addressing a theme widely disseminated and consumed in the public sphere, but still recent in historiography and timid in the repertoire that integrates the school knowledge focused on discipline. To this end, we paid attention to the discussions brought by Michael Frisch (2016) around the notion of *shared authority* and the discussions that permeate the notions of a Public History capable of “breaking boundaries”.

**Keywords:** History and teaching; Holocaust; Social Network.

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora associada do Departamento de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: [ahmolina@uel.br](mailto:ahmolina@uel.br)

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realiza pós doutorado em andamento UNESPAR Campo Mourão/bolsista CAPES. Email: [helenaragusagranado@gmail.com](mailto:helenaragusagranado@gmail.com)

## Introdução

O ensino do Holocausto e do Holocausto Judaico (*Shoah*<sup>3</sup>) no Brasil ainda está por ser feito. Essa foi a discussão que norteou um dos eixos temáticos do 1º Congresso Internacional sobre Ensino do Holocausto e Educação em Direitos Humanos<sup>4</sup>, promovido pelo Museu do Holocausto de Curitiba, em parceria com a Universidade Federal do Paraná e com a Universidade de Pernambuco (MHC, 2021b).

Foi ao final de 2017 e início de 2018, vinculado à pesquisa científica em História e ensino de História, que o estudo do Holocausto foi incorporado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aprovação obtida por meio dos esforços de entidades judaicas representativas, como a Confederação Israelita do Brasil (CONIB), e também por instituições que lidam com esse *passado sensível*, como é o caso do Museu do Holocausto de Curitiba, resultou nas discussões que agora voltam-se para os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente os 9º anos.

A unidade temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, que busca contemplar o estudo do Holocausto, possibilita que o tema, até então pouco explorado ou não contemplado na disciplina de história, seja ampliado a partir dos objetos do conhecimento propostos, quais sejam: “A emergência do fascismo e do nazismo”, “A Segunda Guerra Mundial” e “Judeus e outras vítimas do Holocausto” (BRASIL, 2018).

A luta pela inclusão do ensino do Holocausto nos currículos, no entanto, não atingiu o Ensino Médio, e o que nos parece mais preocupante: ele desaparece, assim como vimos acontecer com o próprio ensino de História.

Uma das explicações estaria no modo como se apresenta a disciplina de História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organizada pela BNCC, haja vista a diluição e o “rebaixamento” da disciplina nessa etapa de ensino, não deixando dúvidas sobre a quais agendas essa reforma vem atender e os danos permanentes quanto ao comprometimento da formação do estudante, reduzida agora a uma “formação técnica e profissionalizante [cujo] conhecimento histórico é totalmente dispensável” (ALMEIDA NETO; MELLO, 2020).

---

<sup>3</sup> É importante distinguir um evento do outro, Holocausto e Shoah – também chamado de Holocausto judaico. O primeiro termo é de origem bíblica: “de substrato cristão, transforma o extermínio em um sacrifício idêntico à crucificação”, diferentemente de Shoah, “massacre” na língua hebraica e que “não comporta nenhum subentendido, nenhuma interpretação prévia”, apenas extermínio (RABINOVITCH, 2004, p. 18).

<sup>4</sup> Referimo-nos aqui ao eixo “Ensino do Holocausto” (MHC, 2021a).

Se não pelo fato de ser esse o ciclo em que os estudantes demonstram grande interesse, como constatado em estudos anteriores<sup>5</sup>, então pelo fato de ser esse o tema que aparece em concursos escolares de redação espalhados pelo Brasil, como ocorreu no ano de 2021<sup>6</sup> e o que dirá ainda os recentes ataques ocorridos nas escolas brasileiras sobre a insígnia de ideários nazistas, o que nos coloca como tais razões são mais do justificáveis para que esse tema permaneça no currículo e seja estudado.

A defasagem em relação aos saberes ensinados na escola e aqueles que circulam e se expressam nos mais diversos suportes midiáticos não é uma novidade e vem se acentuando com as transformações decorrentes da revolução comunicacional que assinala o tempo presente. Contudo, irônico ou não, é justamente no espaço escolar que percebemos um “resumo” das noções em torno da história que circulam na História Pública, essa não especializada, que ocorre fora dos muros da escola e da academia, como é o caso da temática do Holocausto.

Jill Liddington (2011) já alertava para a expansão da História Pública, esse “guarda-chuva tão acolhedor a ponto de oferecer abrigo a todas as formas de história ‘popular’”; basta usarmos “o controle remoto da TV, clicar com o mouse, navegar pelo *History Channel*, e instantaneamente – muitas vezes, prazerosamente – você estará lá” (LIDDINGTON, 2011, p. 32).

A abertura do ensino de História para novos temas e abordagens desde a re-democratização nos anos 1990 e a aproximação do saber escolar com aquele que é produzido na academia avançaram significativamente nos últimos anos, porém cada vez mais os desafios trazidos pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e os modos como esses “usos do passado” vêm inundando o universo informacional têm impactado fortemente a produção do conhecimento histórico de forma considerável.

O que estamos a assistir é o retorno ou a continuidade dos “fenômenos extremos” presentes nas análises de Jean Baudrillard (1992) e que de fato se tornam ainda mais assustadores ao assumirem novos contornos e novas formas de violência onde os alvos também foram ampliados.

---

<sup>5</sup> A discussão se encontra nos estudos realizados por Helena Ragusa, em “Um relato de experiência: a Segunda Guerra Mundial no ensino de história do Ensino Médio”, onde mapeia, por meio de instrumentos pedagógicos, as noções, ideias e percepções dos alunos em torno da Segunda Grande Guerra e seus desdobramentos (RAGUSA, 2019).

<sup>6</sup> Ao final de 2021, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará e a Fundação Demócrito Rocha incluíram o tema “A banalização do Holocausto nos dias atuais e os efeitos na sociedade moderna” no concurso de redação para alunos da terceira série do Ensino Médio. Ao todo foram 23 alunos premiados ao vencerem a etapa regional (CONIB, 2021).

Trata-se de uma “uma profunda crise de transmissão” na produção do conhecimento histórico, como bem sinaliza o professor historiador Karl Schurster em uma entrevista, e que não se restringe apenas aos

Temas ditos “controversos” ou o que costumo chamar de “traumas coletivos” que problematizam a questão da transmissão. Todas as sociedades que vivenciaram traumas coletivos passaram, utilizando aqui os conceitos da psicanálise, por fases como “vergonha, negação e culpa” e tiveram forte dificuldade na reconstrução de um porvir que assegurasse o princípio da alteridade e da coletividade (CALDEIRA NETO; ATHAIDES, 2019, p. 223).

A memória da *Shoah* e do Holocausto, muito embora amplamente difundida na esfera pública – desde o imediato pós-guerra –, não foi o bastante ao ponto de pensarmos que essa seria uma questão resolvida. Basta atentarmos para o que bem observa Sabrina Costa Braga (2020): os lugares onde essas memórias aparecem, a exemplo da *Shoah*, os quais “deveriam ser um sítio de reflexão, como o campo de Dachau, transformam-se em um lugar de selfies para estudantes, têm na visita a um memorial apenas mais uma atividade obrigatória” (BRAGA, 2020, p. 197).

Sobre essa forma preocupante de como o debate vem caminhando, isto é, o que deveria ser compreendido como um estudo, um conhecimento capaz, dentre outras coisas, de “possibilitar perceber as principais diferenças de vida entre um país que segue e respeita os fundamentos do Estado Democrático e outro regido pelos valores de um Estado Totalitário” (CARNEIRO, 2002, p. 5), vem sendo usado de forma banal, quando não desvirtuada.

Frequentemente somos bombardeados por notícias de lojas físicas e virtuais – algumas delas pertencentes a grandes grupos – comercializando roupas e artigos que remetem aos horrores vividos pelos judeus durante as perseguições nazistas desde que o regime ascendeu na Alemanha.<sup>7</sup>

No Brasil, recentemente um jornal *online* divulgou a ação de um grupo de estudantes de jornalismo que passou a monitorar a compra e a venda de artefatos nazistas em plataformas de vendas virtuais. Ao longo de um ano, os jovens estudantes constataram, dentre outras, que a maior loja virtual de produtos novos e usados do país comercializa desde “uniformes completos, plaquetas de identificação, facas da chamada ‘juventude hitlerista’, selos, *buttons*, moedas e bandeiras nazistas”, até “ca-

---

<sup>7</sup> Destacamos como exemplo a rede *Amazon*, tida como a maior loja virtual varejista do mundo e que, no ano de 2019, passou a comercializar enfeites de Natal com imagens do campo de concentração de Auschwitz (MATTOS, 2019).

necas estampadas com o rótulo do inseticida *Zyklon B*, o veneno usado nas câmaras de gás dos campos de extermínio” (RIBEIRO; MORAIS; ROMANHUK, 2020).<sup>8</sup>

Programas televisivos e os chamados *Podcasts* dentro e fora do Brasil também entram para o rol dos veículos de comunicação que têm contribuído para essa difusão vulgarizada (DORNELAS, 2022). Na Argentina, por exemplo, num dos programas de auditório de maior audiência da televisão no país, o *Showmatch*, da emissora *El Trece*, uma candidata se apresentou cantando uma música na qual se falava sobre “mulheres que não saem de casa”. Ao fundo, como cenário do palco onde a cantora se exibia, ocorriam projeções de figuras femininas que supostamente representariam o conteúdo da música, sendo uma delas Anne Frank. Rapidamente o ocorrido viralizou, e entidades e instituições, como o Museu e Casa Anne Frank, situada em Buenos Aires, fizeram a seguinte declaração:

Usar Anne Frank como pano de fundo para uma música de uma mulher que se recusa a ficar em casa é levar a banalização do Holocausto à sua expressão extrema”, escreveu a Casa de Anne Frank em um comunicado. “Anne Frank não ficou em casa porque era uma mulher submissa, mas teve que se esconder para escapar da perseguição da máquina nazista (THE JERUSALEM POST, 2021, p. 1).

Estamos a falar, portanto, de uma “memória forte”, a qual para o bem e para o mal “invade o espaço público”, “extremamente amplificada pelos meios de comunicação e frequentemente regida pelos poderes públicos” (TRAVERSO, 2012, p. 10), acrescido de um panorama novo, afetado ainda pelo contexto pandêmico que desde março de 2020 assolou o mundo e alterou literalmente a ordem do dia.

Compreende-se que “lidar com a memória é entendê-la em sua construção, tendo a consciência de que ela é processo dinâmico e em andamento, é opção temporal, é representação social (mas não apenas), é busca de inserção identitária” (MENESES, 2018, p. 28).

Muito embora os historiadores compreendam isso, quando se trata de narrativas produzidas para o público, percebe-se tentativas ainda tímidas de se aventurar nessa seara, e os historiadores, outrora ressentidos e temerosos pela publicização da história, se viram impelidos a adentrar no espaço público e mais ainda nesta “galáxia da internet” (CASTELLS, 2003).

Diferentemente, vemos ocorrer ações em outras esferas de forma mais engajada, como os museus, que, por meio da via da autoridade compartilhada<sup>9</sup>, colocam

<sup>8</sup> Muito embora a apologia ao nazismo esteja enquadrada como crime em legislação própria – Lei nº 7.716/1989, a qual proíbe qualquer tipo de divulgação do nazismo no Brasil –, tal prática e seus inerentes discursos ideológicos ainda ocorrem.

<sup>9</sup> Michael Frisch, ao trabalhar com essa ideia, compreende vir a tratar-se de algo que, na “natureza da história oral

em prática seu papel social e ocupam “o seu lugar na divulgação do conhecimento historiográfico no meio do público” (TEIXEIRA; CARVALHO, 2019, p. 16).

É o caso do Museu do Holocausto de Curitiba (MHC), criado ao final de 2011, em uma iniciativa da Associação Casa de Cultura *Beit Yaacov*, tendo à frente o empresário Miguel Krigsner – mentor e patrocinador do projeto – e da comunidade israelita de Curitiba (COELHO, 2015, p. 160). É o “primeiro Museu do Holocausto no Brasil, voltado a lembrar as vítimas e alertar as novas gerações sobre os perigos do ódio, da intolerância e do racismo” (MHC, 2021c).

Com expressiva repercussão nacional e internacional – com destaque para os principais meios televisivos, jornais e também nas diferentes mídias sociais –, o MHC parece ter rapidamente compreendido a potência oferecida pelas mídias digitais, tanto no que se refere à capacidade de armazenamento de dados quanto às possibilidades de ampliação de seus usos e seus públicos, e não pensou duas vezes em criar, alguns meses após sua inauguração<sup>10</sup>, uma página na rede social *Facebook*: “Museu do Holocausto de Curitiba”.

A rede social, que atualmente conta com pouco mais de 60.000 seguidores, foi a primeira a colocar o museu em evidência, e não tardou para que a equipe pedagógica, juntamente com a Coordenação Geral do Museu, percebesse “a necessidade de criar um espaço para educadores atendendo um dos tripés da instituição, que é a educação”<sup>11</sup>; é uma forma de trabalho que dialoga com o modo como entendemos o ciberespaço, ou seja, como aquele que fora concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo (ALAVA, 2002, p. 14).

## **1 “Educação: Holocausto e Direitos Humanos” em rede: uma proposta, muitos caminhos**

Criado ao final de 2019, o grupo privado<sup>12</sup> “Educação: Holocausto e Direitos Humanos” conta com pouco mais de mil seguidores é voltado para professores, educadores<sup>13</sup> e pedagogos, os quais podem, quase que diariamente, encontrar “dicas

---

e da história pública, nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores” e que o “processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado” (FRISCH, 2016, p. 62).

<sup>10</sup> O museu foi inaugurado em novembro de 2011 e abriu suas portas à visitação a partir de fevereiro de 2012.

<sup>11</sup> Enviamos em fevereiro de 2022 um questionário para levantar mais dados e verificar mais de perto o funcionamento e as ações do grupo “Educação: Holocausto e Direitos Humanos”. Luzilete F. Ramos, integrante, e Denise Weishof, coordenadora do Departamento Pedagógico, pronta e gentilmente nos atenderam, pelo que agradecemos.

<sup>12</sup> Embora qualquer pessoa possa encontrar o grupo, somente membros podem ver quem está no grupo e o que é publicado nele, pois é privado.

<sup>13</sup> Seriam aqueles que atuam com obras sociais ou em ONGs.

de atividades, divulgação de iniciativas pioneiras, discussão de obras e abordagens pedagógicas” (MHC, 2019) sobre o ensino da Holocausto e seus desdobramentos.

Luzilete Falavinha Ramos e a coordenadora do departamento pedagógico do MHC, Denise Weishof, explicam que “a criação do grupo está pautada no terceiro pilar<sup>14</sup> e tem como objetivo fazer publicações que subsidiem, incentivem, favoreçam o trabalho dos professores em sala de aula acerca do Ensino do Holocausto e que também os forme e informe” (resposta do questionário).

As sugestões são sempre acompanhadas de indicações de atividades que possibilitem uma aprendizagem significativa e que também não sejam restritas unicamente à disciplina de História, mas para as diferentes áreas do saber. Entendemos por *aprendizagem significativa*, proposta, em especial, por Ausubel (1982), aquela em que o professor tem um papel de mediador entre os diversos conhecimentos que transitam na sala de aula e que utiliza o conhecimento prévio do aluno para a aquisição de novos conhecimentos ancorados em referenciais construídos ao longo de sua experiência de vida. Nesse processo, os conhecimentos já existentes adquirem novos significados, o que torna a aprendizagem relevante e permanente.

Quase que diariamente<sup>15</sup> as postagens revezam-se entre dicas de filmes, documentários e sugestões de leitura.<sup>16</sup> As proposições são seguidas de planos de aula, materiais pedagógicos, projetos e outras estratégias pedagógicas. No caso dos filmes, as indicações seriam para a relevância e a pertinência do tema, que poderiam ter recortes selecionados sendo esses o

Resultado de uma busca em sites direcionados a questões cinematográficas, ou indicações de outras pessoas, ou em plataformas de streaming. Uma vez selecionado e indicado no grupo, passamos então a pensar no tema central do filme e pensar em quais possibilidades de trabalho ele permite, sempre considerando que o foco não é o trabalho sobre o holocausto pelo holocausto, mas sim com as possibilidades que esse tema propicia. Conforme identificamos o tema central pensamos para qual segmento (anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio) ele será direcionado. Cabe lembrar que não é a faixa etária indicativa do filme que determina a faixa etária para qual é prevista a atividade, pois consideramos que um filme não precisa necessariamente ser passado na íntegra para os estudantes. Assim, um filme com indicação para adolescentes, pode ter um trecho reproduzido para estudantes menores de acordo com o

<sup>14</sup> São 3 os pilares que sustentam o MHC: a memória, a pesquisa e o ensino.

<sup>15</sup> Até o período quando dedicamos nossas análises – novembro de 2021 – havia uma rotina que o grupo buscava seguir, por exemplo: às segundas-feiras (sugestão de filmes), às quartas-feiras (artigos/curiosidades sobre o tema) e às sextas-feiras (sugestão de atividades).

<sup>16</sup> Luzilete e Denise explicam que “as sugestões de leitura são normalmente artigos relacionados ao tema Holocausto ou outras temáticas que se estejam ligadas às muitas discussões que o Holocausto propõe. São selecionadas pelo departamento acadêmico do museu” (resposta ao questionário).

recorte feito pelo professor. O que define a atividade é o tema central do filme (resposta ao questionário).

Com o intuito de ampliar o repertório de recomendações, por vezes os seguidores e membros do grupo são convidados a sugerir os filmes, enviando o nome e uma justificativa do motivo da indicação. De acordo com a equipe pedagógica, ainda que nem todos participem, alguns seguidores enviam indicações seguindo o critério estabelecido no grupo, ou seja, mesmo não sendo tema central, o Holocausto deve aparecer na película sugerida.

Para além da ação do Departamento Pedagógico na indicação dos filmes e na elaboração das sugestões de atividades, a dinâmica de postagens no grupo conta também com “os trabalhos do Departamento de Comunicação responsável por colocar no ar as postagens e o Departamento Acadêmico na seleção e indicação de artigos acadêmicos” (resposta ao questionário).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a importância dada à educação enquanto instrumento de informações e conhecimentos e propiciadora de reflexões e retomadas de conceitos. No dizer das entrevistadas, ao centrar o Departamento Pedagógico como o “coração do museu” esse espaço passa a ser o centro de direções com responsabilidade, seriedade e sensibilidade com as diversas histórias ocorridas em eventos traumáticos.

O nosso coordenador costuma dizer que o departamento pedagógico é o coração do museu, e entendemos isso não como elogio, mas como a responsabilidade que ele tem na sustentação do campo educação, e conseqüentemente todas as iniciativas desse departamento têm essa responsabilidade e finalidade também (resposta ao questionário).

O engajamento promovido pelo grupo com os professores seguidores e consulentes da página para indicarem os filmes e os documentários e que possibilitam um trabalho pedagógico com os estudantes coloca em prática a ideia da qual partimos quando pensamos no uso das redes sociais e na forma eletrônica como o hipertexto se estrutura na rede, que não é linear, mas que “permite a interatividade” entre vários indivíduos com distintos saberes e lugares sociais (MONTEIRO, 2000, p. 28).

## **2 O conhecimento pela via da *autoridade compartilhada*: a história pública “cruzando fronteiras”**

Utilizado pelo historiador Michael Frisch (2016), o conceito que parte da ideia da *autoridade compartilhada* sugere uma produção de conhecimento que seja realizada conjuntamente, diálogo esse que perpassa pelas ações do museu, que ora buscamos aqui apresentar. Não obstante, essa é uma discussão que atravessa o ensi-

no de história, na medida em que nele e na história pública a divulgação dos saberes históricos ocorrem e, de algum modo, são afetados por ela.

“Somos seres relacionais – precisamos de um espaço de aparência para existir – precisamos de pluralidade” (SCHITTINO, 2016, p. 39). A transmissibilidade também integra as bases que sustentam o MHC e se faz presente na ótica educativa da instituição; uma vez inserida no contexto cibernético, as formas de interação e de recepção daquilo que é postado na *timeline* do grupo, por exemplo, podem ser quase que imediatamente sentidas, medida de tal maneira, que, nesse processo colaborativo e participativo entre aqueles que se inserem nesse espaço, o professor pesquisador, outrora reivindicado por Alison Paim (2006), apareça.<sup>17</sup>

Um espaço, portanto, de interação e que promove “trocas, relatos e construções coletivas” e que busca “instrumentalizar e aprimorar a prática pedagógica dos professores que já trabalham com o tema e também com aqueles que têm vontade, mas não sabem por onde começar, ou se sentem inseguros diante de um tema tão complexo” (resposta ao questionário).

Sabemos que no meio digital, especialmente na chamada *web 2.0*<sup>18</sup>, “audiência, compartilhamentos, visualizações, curtidas, seguidores e outras interações” são como molas propulsoras para que uma narrativa ganhe o reconhecimento social. “Erudição, títulos, docência, pesquisa ou vinculação institucional” já não asseguram, hoje, prestígio, credibilidade e autoridade ao enunciador do discurso” (TEIXEIRA; CARVALHO, 2019, p. 15).

Se “o registro do revisionismo é o da mentira”, como bem sinaliza Márcio Seligmann-Silva (2003, p. 71), para aqueles que defendem e promovem a construção de um ensino ético, cidadão, democrático e que problematizem os fatos sociais de modo a relacioná-los às questões contemporâneas, a tarefa, embora árdua, tornou-se questão urgente. No limiar dessa disputa de narrativas, a concretização dos pilares que sustentam o MHC só seria possível uma vez “compreendido que só o registro da memória não basta, que o olhar do historiador é imprescindível na medida em que pode problematizá-la” (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 137-138).

“A História Pública pode cruzar fronteiras”<sup>19</sup> (WINTER, 1996, p. 170). Pode também contribuir para que aquela história produzida dentro dos muros acadêmi-

<sup>17</sup> A proposta desenvolvida por Paim parte da ideia de o “eterno fazer-se”, que seria uma visão de um professor que sai da Universidade como um sujeito que é parte do processo educacional, autônomo na relação com outros sujeitos e que se perceba um “produtor de conhecimento” em “um processo contínuo ao longo de toda a vida” (PAIM, 2006, p. 131).

<sup>18</sup> Cristobal Cobo Romani e Hugo Pardo Kuklinski (2007, p. 15), definem a *Web 2.0*, como uma nova fase da *World Wide Web*, “una plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios”.

<sup>19</sup> Tradução livre de “A Public history can cross boundaries” (WINTER, 1996, p. 170).

cos seja externada àqueles que também se interessam por ela, mas que não necessariamente pretendem tornar-se historiadores.

Nesse sentido, se a “História é um terreno de muitas narrativas concorrentes” (KNAUSS, 2018, p. 140), o MHC e o trabalho que realiza parecem tornar essa disputa mais justa, direcionando suas ações para o campo da cooperação e fazendo jus à noção da *autoridade compartilhada*, anteriormente citada.

Uma de nossas indagações propostas às professoras Luzilete e Denise foi a respeito das referências teóricas e metodológicas que norteiam a dinâmica do grupo e as decisões dos conteúdos a serem postados; obtivemos como resposta referenciais interessantes, como podemos observar a seguir:

Como teóricos que embasam nossas práticas, trazemos Theodor Adorno, Yehuda Bauer, Karl Schurster, entre outros, além dos documentos oficiais do país acerca da Educação em Direitos Humanos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Como metodologia, não só o departamento, mas como toda a instituição, seguimos a proposta do Yad Vashem focada no antes, no durante e no depois. Ou seja, tudo o que produzimos precisa estar, sempre que possível, focado na vida antes do Holocausto, durante o Holocausto e depois do Holocausto.

Seria pertinente levantar as ideias dos autores citados e perceber as teias de conhecimento e de reflexões que os integram e os movimentam.

Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. É um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros. A filosofia de Adorno é marcada pela crítica à sociedade de mercado e voltada para o progresso técnico; para esse autor, a educação tem por objetivo principal a emancipação humana. Emancipar, para Adorno, significa criar condições para que cada um possa viver livremente e assim ser capaz de desenvolver todas as suas potencialidades.

Yehuda Bauer (1926- ) é professor da Universidade Hebraica e foi o editor fundador da revista *Holocaust and Genocide Studies*. Atuou também no conselho editorial da *Encyclopaedia of the Holocaust*, publicada pelo *Yad Vashem*, em 1990.

Bauer é especialista no Holocausto, em antissemitismo e no movimento de resistência judaica durante o Holocausto, e defendeu uma definição mais ampla do termo. O historiador discorda daqueles que argumentam que o Holocausto foi apenas mais um genocídio e, embora concorde que houve outros genocídios, ele

argumenta que o Holocausto foi o pior caso de genocídio da história, no qual todos os membros de uma nação foram selecionados para aniquilação.

Karl Schurster Veríssimo de Sousa Leão é professor da Universidade de Pernambuco e defendeu sua tese de livre-docência *Para além da condição humana: história e ensino do Holocausto em Israel* (2017) na Universidade de Pernambuco. Foi bolsista do Instituto *Yad Vashem* em Jerusalém, Israel (2014), onde desenvolveu pesquisa sobre a memória do Holocausto, recebendo nova bolsa de estudos em 2018 e possui amplas pesquisas nessa área.

Podemos perceber a coerência teórica e de foco nos autores indicados e conseguimos distinguir as 3 grandes linhas mestras de orientação do trabalho no Departamento Pedagógico do MHC: uma educação emancipatória que critica e produz reflexões sobre a cultura de massa; a busca por um sentido e reorganização do termo mais adequado para o Holocausto enquanto fenômeno histórico; e um ensino de História que busca trazer outras reflexões para a memória do Holocausto.

Quanto à metodologia a ser adotada, a indicação de *Yad Vashem* é relevante. *Yad Vashem* significa, literalmente, “um memorial e um nome”. É o memorial oficial de Israel às vítimas do Holocausto<sup>20</sup>, dedicado a preservar a memória dos judeus que foram assassinados, honrar judeus que lutaram contra seus opressores nazistas e gentios que desinteressadamente ajudaram judeus em necessidade, além de pesquisar o fenômeno do Holocausto em particular e do genocídio em geral, com o objetivo de evitar tais eventos no futuro.

Le Goff (1994), em suas reflexões sobre as relações entre História e Memória, nos alerta que o monumento sinaliza às gerações futuras fatos, referências, pessoas que foram consideradas importantes naquele tempo/espaço. O monumento é um legado à memória coletiva, e a seleção do que deve ser lembrado é uma escolha que opera nos trabalhos da memória, que pode ser voluntária ou involuntária.

No caso do *Yad Vashem*, essa escolha é voluntária e está apoiada, no interior de seu espaço físico, em pilares vinculados à educação: pesquisa (biblioteca) e ensino (centro educacional); à divulgação (editora); à religião (sinagoga); à arte (Museu de Arte); e aos lugares de memória (*Hall of Remembrance* e Memorial das Crianças), como um farol, como ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’ (LE

---

<sup>20</sup> O memorial consiste em um complexo de instalações contendo dois tipos: algumas dedicadas ao estudo científico do Holocausto e genocídio em geral; e memoriais e museus que atendem às necessidades do público em geral. Entre os primeiros estão um instituto de pesquisa com arquivos, uma biblioteca, uma editora e um centro educacional, e a Escola Internacional de Estudos do Holocausto; entre estes últimos, o Museu de História do Holocausto, locais memoriais como o Memorial das Crianças e o *Hall of Remembrance*, o Museu de Arte do Holocausto, esculturas, locais comemorativos ao ar livre, como o Vale das Comunidades, e uma sinagoga (YAD VASHEM, 2020).

GOFF, 1994), ou seja, abarca todas as dimensões do conhecimento e seus canais de difusão, em um antes, durante e depois do evento Holocausto.

Dessa forma, ocorre nas diretrizes propostas pelo grupo responsável por tal departamento um alinhamento entre o que divulgar, quais conhecimentos e meios a serem difundidos e o como fazê-lo, e, em especial, quais as premissas de orientação na disseminação desses conhecimentos.

### **Considerações finais: quais ensinamentos do e para o Holocausto?**

O MHC parece ter compreendido que o processo contínuo de construção e reconstrução das “memórias sensoriais” “possuem grande capacidade de registro, mas, para que essa informação seja de alguma utilidade prospectiva, deve ser rapidamente recodificada como um tipo mais perdurável de memória” (ROSSATO, 2011, p. 10).

Tímido ainda no repertório que integra os saberes escolares voltados para a disciplina, a *Shoah* – Holocausto – não pode ser compreendida somente como algo do século passado. Os métodos e a abordagem devem ser atualizados para que os estudantes compreendam o potencial genocida de uma cultura política que não desapareceu, ao contrário, permanece viva.

Ao criar o grupo de professores, educadores e pedagogos em sua rede social no *Facebook*, o MHC vê a sala de aula como um espaço possível de codificação e recodificação dos temas que cotidianamente nos circundam, como é o caso desse tema vivo da *Shoah*. Além disso, as estratégias didáticas e as informações que trazem consigo atenuam as armadilhas contidas no hipertexto, como a imensidão de *links* e informações que muitas vezes levam esses profissionais a se “afogarem” ou até mesmo se perderem nas propostas que muitas vezes desejam realizar com seus estudantes ou no conhecimento que buscam construir.

Poderíamos derivar outra reflexão, qual seja: como tais conhecimentos e documentos apresentados pelo MHC afetam os indivíduos ao atribuir outros significados a um evento a partir da interação com seus conhecimentos prévios e estabelecer uma aprendizagem significativa?

Se procurarmos a origem do substantivo *afeto* e do verbo *afetar*, veremos que ambas possuem a mesma procedência: derivam do latim *affectio*, “disposição, estado temporário, amor, atração”, da raiz de *afficere*, “fazer algo, agir sobre, fazer, manejar”. Teríamos assim conotações relativas a sentimento e a ação respectivamente.

Como palavra de múltiplos significados, é relevante aqui considerar a importância de um movimento em direção à sensibilização de memórias traumáticas

compartilhadas e publicizadas nas diversas ações entre o MHC e os educadores, a partir de histórias fincadas em fontes dos mais diversos tipos, sendo uma delas a tonalidade emocional da história pessoal.

Por outro lado, afetar ou agir sobre um quadro de desinformação de forma mais potente e, por que não, mais afetiva e significativa poderá reduzir significativamente a desinformação e a disseminação de pré-conceitos esvaziados de sentidos.

Nesse universo de visualidades promovidas pelo cinema ou pelas mídias em geral, a intensidade, a externalização e o consumo voraz colocam-se, cada vez mais, como experiência e agência política de (in)visibilidade e memória que necessita de maior averiguação e acuidade e, com isso, intenta-se, proporcionarão novos entendimentos sobre saberes já definidos.

Essa preocupação também perpassa o grupo “Educação: Holocausto e Direitos Humanos”, ao sintetizar o núcleo de sua atuação na palavra *Vida*, pois conhecer histórias de vida de pessoas que vivenciaram eventos traumáticos possibilita sensibilizar alunos, professores e educadores também, ao nosso ver, para outras tragédias em suas dimensões de “desdita”, de “desastre” e que estão ao nosso redor, no cotidiano das periferias, dos sinaleiros ou eventos de catástrofes naturais.

Temos também a personificação, onde a proposta é mostrar histórias pessoais e por isso as propostas pedagógicas, sempre que possível, propõem entrevistar pessoas, a fim de conhecer suas histórias de vida. Vida é outro pilar importante e parece totalmente entrelaçado nas narrativas pessoais sejam nos filmes indicados, ou nas propostas de atividades que visam sempre focar na vida cotidiana. Outros pilares como ineditismo e universalismo estão presentes nos mais diversos artigos que são postados no grupo e também nas propostas pedagógicas que visam, a partir de características presentes no holocausto, discutir questões do contexto atual seja ele local, nacional ou mundial (resposta ao questionário).

Acreditamos que a educação por si só não atinge seus objetivos se não estiver alinhada a ações. Para que ela possa ser um elemento transformador, um dos caminhos é a partilha de saberes e práticas que coloquem, de forma compartilhada, movimentos de ação-reflexão mais efetivos e sensíveis, uma tarefa para a qual o Grupo “Educação: Holocausto e Direitos Humanos” parece não só ter compreendido como incorporado e colocado em sua práxis.

## Referências:

---

- ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo às novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. De intelectuais ao precariado: para onde vão os professores e o estudo de história. *In*: LOURENÇO, Elaine; ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; CARVALHO, João do Prado Ferraz de (org.). **Ensino de história em tempos torpes**: leituras e reflexões. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 25-40.
- AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**: ensaio sobre os fenômenos extremos. Campinas: Papirus, 1992.
- BRAGA, Sabrina Costa. História, memória e elaboração do passado: culpa alemã e diagnóstico da civilização. *In*: ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de; BRAGA, Sabrina Costa; GONÇALVES, Murilo; JUNIOR, Elbio R. Quinta (org.). **Teoria e história da historiografia no século XXI**: ensaios em homenagem aos dez anos da Revista de Teoria da História. Vitória: Milfontes, 2020. p. 193-211.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 maio 2023.
- CALDEIRA NETO, Odilon; ATHAIDES, Rafael. Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, v. 8, n. 16, p. 222-231, 2019. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/8174>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Holocausto**. Crime Contra a Humanidade. São Paulo: Ática, 2002 (Coleção Série História em Movimento).
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COBO ROMANÍ, Cristóbal; PARDO KUKLINSKI, Hugo. Inteligencia colectiva o medios fast food. **Planeta Web 2.0**. Ciudad de México: UVIC; FLACSO, 2007.
- COELHO, Daniela Vicedomini. **O Museu do Holocausto de Curitiba sob a perspectiva da Museologia Contemporânea**. 2015. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa, 2015.
- CONIB. Confederação Israelita do Brasil. Aluna do município de Tauá, no Ceará, fala à CONIB sobre o concurso de redação que venceu com o tema a banalização do Holocausto. **CONIB**, São Paulo, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.conib.org.br/noticias/todas-as-noticias/aluna-do-municipio-de-taua-no-ceara-fala-a-conib-sobre-o-concurso-de-redacao-que-venceu-com-o-tema-a-banalizacao-do-holocausto.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do Holocausto. *In*: SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória, Literatura**. O testemunho na

- Era das Catástrofes. Campinas, SP: Unicamp, 2003. p. 125-140.
- DORNELAS, Helena. Monark defende em podcast a criação de partido nazista no Brasil. **Correio Braziliense**, Brasília, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4983612-monark-defende-em-podcast-a-criacao-de-partido-nazista-no-brasil.html>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- FRISCH, Michael. A História Pública não é uma via de mão única ou De *A Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.
- KNAUSS, Paulo. Quais os desafios dos museus em face da história pública. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que História Pública Queremos? What Public History Do We Want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 323-330.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1994. p. 462-553.
- LIDDINGTON, Jill. O que é a História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.
- MATTOS, Caio. Usuários da Amazon vendem enfeites de Natal com imagens de Auschwitz. **Veja**, São Paulo, 2 dez. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/usuarios-da-amazon-vendem-enfeites-de-natal-com-imagens-de-auschwitz/>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- MENESES, José Newton Coelho. O Patrimônio e a compreensão do passado: experiência intelectual e diálogo público. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 21-32.
- MHC. Museu do Holocausto de Curitiba. **Educação: Holocausto e Direitos Humanos**. Curitiba: MHC, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/2591656794391063/about>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- MHC. Museu do Holocausto de Curitiba. Programação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DO HOLOCAUSTO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 1. Curitiba, 21-23 nov. 2021b. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/congresso/wp-content/uploads/Programacao-Congresso-Holocausto.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- MHC. Museu do Holocausto de Curitiba. Simpósios Temáticos e Coordenações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DO HOLOCAUSTO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, v. 1. Curitiba, 21, 23 nov. 2021a. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/congresso/wp-content/uploads/Simposios-e-coordenacoes-Congresso-Holocausto.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- MHC. Museu do Holocausto de Curitiba. **Sobre**. Curitiba, 4 set. 2021c. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuShoaCuritiba/about/>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- MONTEIRO, Silvana Dumond. A forma eletrônica do hipertexto. **Ciência da Informática**, v. 29, n. 1, p. 25-39, 2000.

- PAIM, Elison Antonio. No diálogo com Thompson e Benjamin, a busca de ferramentas para pensar o fazer-se professor. **Revista Pedagógica**, v. 16, p. 107-136, 2006.
- RABINOVITCH, Gérard. **Schoá: sepultos nas nuvens**. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- RAGUSA, Helena. Um relato de experiência: a Segunda Guerra Mundial no ensino de história do Ensino Médio. *In*: RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). **Conhecimento histórico escolar: sujeitos, práticas, suportes**. v. 1. Maringá: Edições Diálogos, 2019. p. 47-70.
- RIBEIRO, Dani; MORAIS, Laísa de; ROMANHUK, Stefhani. Plataformas facilitam a compra e a venda de artefatos nazistas no Brasil. **Plural Curitiba**, Curitiba, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/cultura/artefatos-nazistas/>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- ROSSATO, Janice Inez. A vontade de lembrar e a vontade de esquecer. *In*: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano (org.). **Museus Nacionais e os desafios do contemporâneo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2011. p. 9-21.
- SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 37-46.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. *In*: SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória, Literatura**. O testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Unicamp, 2003. p. 59-89.
- TEIXEIRA, Ana Paula Tavares; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de (org.). **História Pública e divulgação de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- THE JERUSALEM POST. **Popular Argentine TV show uses Anne Frank image, arouses anger**. Jerusalem, 31 July 2021. Disponível em: <https://www.jpost.com/diaspora/antisemitism/popular-argentine-tv-show-uses-anne-frank-image-arouses-anger-675442>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar: história, memória e política**. Lisboa: Unipop, 2012.
- WINTER, Jay Murray. Public History and Historical Scholarship. **History Workshop Journal**, n. 42, p. 169-172, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4289472>. Acesso em: 07 out. 2020.
- YAD VASHEM. **The World Holocaust Remembrance Center**. Jerusalem, 2020. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/>. Acesso em: 24 nov. 2021.
-