

Produção de dossiê didático
sobre o Holocausto:
proposição extensionista
para o ensino de História

Production of a teaching dossier
on the Holocaust: extensionist
proposition for the teaching of
History

Elaboración de dossier didáctico
sobre el Holocausto: propuesta
extensionista para la enseñanza de
la Historia

Nadia Gaiofatto Gonçalves¹

Resumo: Neste artigo, o objetivo é apresentar referenciais teórico-metodológicos e a dinâmica de construção coletiva de um dossiê didático, voltado para o ensino de História e sobre o tema Holocausto, no âmbito de um projeto de extensão. Como principais referenciais utilizados no projeto, destacam-se Pierre Bourdieu, com o conceito de *habitus*; Paulo Freire, a partir das diretrizes do livro *Pedagogia da Autonomia*; Jörn Rüsen, com o conceito de *consciência histórica* e sua proposição de formação envolvendo valores humanistas; e Peter Lee, com a *literacia histórica* e os *conceitos substantivos e de segunda ordem*. O diálogo estabelecido entre os/as participantes do projeto envolveu a criação de um dossiê didático, que mobilizou fontes do acervo e materiais produzidos pelo Museu do Holocausto de Curitiba, e outros documentos e acervos. Saberes diversos foram mobilizados e compartilhados, contribuindo para a produção de sequências didáticas voltadas para a educação básica. Elas envolvem problematizações sobre crianças, jovens e adultos no Holocausto, Direitos Humanos, pessoas com deficiência, eugenia, totalitarismo, racismo e propaganda, formas diversas de resistência, integralismo e nazismo no Brasil, e o ódio ao outro, dialogando com o período contemporâneo, e o nosso país.

Palavras-chave: ensino de História; Holocausto; sequências didáticas; educação básica; extensão universitária.

Grande área: Ciências Humanas – 7.00.00.00-0

Áreas: Educação – 7.08.00.00-6 e História – 7.05.00.00-2

Abstract: The objective of this article is to present theoretical-methodological references and the dynamics of the collective construction of a didactic dossier, aimed at teaching History, regarding the subject of the Holocaust, within the scope of an extension project. The main references used in the project include Pierre Bourdieu, using the concept of habitus; Paulo Freire, based on the guidelines of the book Pedagogy of Autonomy; Jörn Rüsen, bringing the concept of historical consciousness and his proposal for teacher training involving humanist values; and Peter Lee, discussing historical literacy and substantive and second-order concepts. The dialogue established between project participants involved the creation of a teaching dossier, which mobilized sources from the collection and materials produced by the Curitiba Holocaust Museum, as well as other documents and collections. Diverse knowledge was mobilized and shared, contributing to the production of didactic sequences aimed at basic education. These sequences involve problematizations about children, young people and adults in the Holocaust, in addition to Human Rights, people with disabilities, eugenics, totalitarianism, racism and propaganda, different forms of resistance, integralism and Nazism in Brazil, as well as hatred of others, dialoguing with the contemporary period, and our country.

Keywords: History teaching; Holocaust; didactic sequences; basic education; university extension.

Major field: Human Sciences – 7.00.00.00-0

Fields: Education – 7.08.00.00-6 and History – 7.05.00.00-2

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objetivo é apresentar referenciais teórico-metodológicos e a dinâmica de construção coletiva de um dossiê didático, voltado para o ensino de História e sobre o tema Holocausto, no âmbito de um projeto de extensão.

O Holocausto é hoje considerado um tema relevante para o ensino de História. Shurster e Ramos (2023) abordam como, aos poucos, ele foi sendo incorporado aos currículos, com destaque para algumas iniciativas em Israel, na década de 1950; e mais fortemente e de maneira sistematizada nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1960; e na Europa a partir da década de 1980. Os autores discutem como esse processo foi sendo desenvolvido ao longo do tempo.

Mais recentemente, dois documentos da Organização das Nações Unidas referem-se ao tema. O documento A/64/295, de 17 de agosto de 2009, é um relatório que trata da “eliminação do racismo e da discriminação racial, xenofobia e intolerância” (United Nations, 2009, p. 1) e traz dentre as recomendações finais, em seu parágrafo 104: “[...] Mais especificamente, o Relator Especial gostaria de enfatizar a importância das aulas de história no ensino dos eventos dramáticos e sofrimentos humanos que resultaram de ideologias como o nazismo e o fascismo” (United Nations, 2009, p. 22).

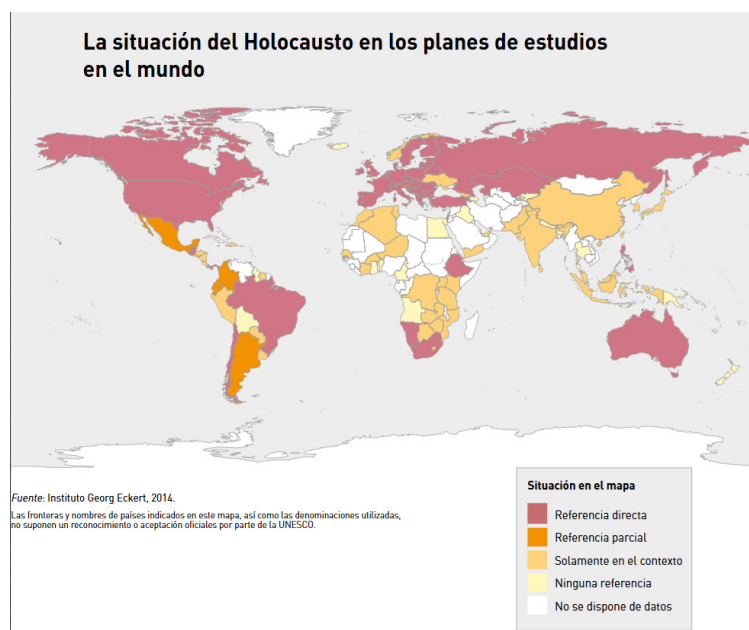
O documento A/76/L.30, de 13 de janeiro de 2022, trata do negacionismo ao Holocausto, e orienta sobre a importância do ensino sobre o Holocausto, instigando, dentre outras ações, “Estados-Membros a desenvolverem programas educativos que inculquem nas gerações futuras as lições do Holocausto, a fim de ajudar a prevenir futuros atos de genocídio e, neste contexto, elogia a Aliança Internacional para a Memória do Holocausto²” (United Nations, 2022, p. 4, tradução nossa). Este documento foi tornado uma resolução da ONU, em 22 de janeiro do mesmo ano³.

Em uma publicação de 2015 da Unesco, intitulada *La Situación internacional de la enseñanza del Holocausto: panorama mundial en los manuales escolares y los planes de estudios, resumen*, são apresentadas informações acerca de como o tema vem sendo abordado em âmbito mundial. O estudo abrangeu documentos curriculares de 135 países, e alguns resultados podem ser destacados, com os termos utilizados, que variam entre Holocausto, Shoah, genocídio de judeus, extermínio, entre outros. As formas de abordagem do Holocausto foram classificadas em quatro categorias: referências diretas (mesmo quando

utilizaram termos como genocídio ou extermínio), referências parciais (quando não há abordagem histórica propriamente dita, mas o Holocausto é utilizado como exemplo de violação de direitos humanos), apenas o contexto (abordam a Segunda Guerra Mundial mas não mencionam explicitamente o Holocausto, embora tratem de resultados do nazismo, por exemplo), e nenhuma referência (nem ao termo, nem ao acontecimento, nem ao contexto)⁴.

A distribuição do resultado da análise, a partir destas categorias, é assim apresentada:

Figura 1 – Situação do Holocausto nos currículos no mundo (2014)



Fonte: UNESCO (2015, p. 7).

Posteriormente, a UNESCO teve duas publicações relacionadas ao tema: *Porqué ensinar sobre o Holocausto* (texto de 2013, traduzido para o português em 2019a) e *Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio: guia de políticas* (2019b).

No Brasil, classificado no mapa acima (Figura 1) como de referência direta, existem iniciativas não formais relacionadas ao ensino sobre o Holocausto ao menos desde a década de 1970, com a criação do Museu Judaico do Rio de Janeiro (1977) e mais recentemente com as *Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto*, promovidas pelo B`nai B`rith Brasil a partir de 2002 e voltadas para a formação continuada de docentes sobre o tema⁵. No âmbito

legislativo, há iniciativas municipais e locais, como as leis 10965/2010 (Porto Alegre); 6057/2011 (Estado do Rio de Janeiro); 5267/2011 (Município do Rio de Janeiro); 16401/2017 (Ceará), e mais recentemente, como forma de combate aos negacionismos e revisionismos então correntes sobre o tema, a lei 17.817/2023 (Estado de São Paulo).

No âmbito federal, o tema foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias, no tópico “O nacionalismo no socialismo e no nazismo” (Brasil, 2000, p. 83).

Atualmente, na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) o Holocausto está na unidade temática “Totalitarismos e conflitos mundiais” para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de conhecimento: “A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do Holocausto”, indicando-se a habilidade de descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto) (Brasil, 2018, p. 428-429).

No Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais, na BNCC, o Holocausto não aparece de forma explícita, mas é possível abordá-lo na Competência Específica 5 “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”, que prevê como uma habilidade “(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (Brasil, 2018, p. 577).

O Holocausto é um tema presente nos livros didáticos de História, e pode se configurar em um momento relevante dentro da sala de aula, para a mobilização dos compromissos éticos relacionados ao ensino de História, desenvolvendo-se reflexões mais aprofundadas e reflexivas acerca de Direitos Humanos, de negacionismos e revisionismos ideológicos (Cardoso, 2021; Napolitano, 2021), de intolerâncias, e do tempo presente, entre outros.

Porém, de acordo com Miranda (2017), na abordagem do tema em livros didáticos há um predomínio das dimensões política, econômica e militar da Segunda Guerra Mundial, o que deixa a desejar a dimensão das vidas envolvidas, tanto na Guerra, como no Holocausto.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), há vários *Compromissos Éticos da Docência em História* (ABEH, 2022), dentre eles, estão os que envolvem os direitos humanos e da natureza, com o pensamento científico, e com os temas sensíveis, como o Holocausto, o que foi considerado pela equipe do Projeto de Extensão *Ensino de História: diálogos e possibilidades*, que tem os seguintes objetivos:

Geral - desenvolver ações de formação, de produção e de divulgação de proposições didáticas, que contribuam para uma consciência histórica mais elaborada e fundamentada, e para um ensino mais crítico e significativo.

Específicos:

- promover oportunidades de formação no formato de cursos e eventos, sobre e para o ensino de História;
- desenvolver proposições de materiais didáticos para o ensino de História, em especial abordando temáticas de história local e história do Paraná;
- organizar e divulgar proposições para o ensino de História, derivadas de ações de pesquisa e/ou de ensino;
- oportunizar diálogos entre docentes e pesquisadores do ensino de História, e graduandos interessados nesta temática;
- desenvolver atividades formativas em ambiente escolar;
- contribuir para o acesso e divulgação de conhecimentos relacionados ao ensino de História (Gonçalves, 2020, p.1).

Desta forma, compreendeu-se que o tema Holocausto seria uma boa oportunidade para mobilizar tais objetivos, avançando e aprofundando a dimensão das vidas de pessoas que passaram por esse contexto, ao mesmo tempo em que a parceria com o *Museu do Holocausto de Curitiba* permitiria as trocas e aprendizagens das duas equipes, em função da produção de proposições didáticas.

Como principais referenciais utilizados no projeto, destacam-se Pierre Bourdieu, com o conceito de *habitus*; Paulo Freire, a partir em especial das diretrizes do livro *Pedagogia da Autonomia*; Jörn Rüsen, com o conceito de *consciência histórica* e sua proposição de formação envolvendo valores humanistas; e Peter Lee, com a *literacia histórica* e os *conceitos substantivos* e de *segunda ordem*.

O Projeto de Extensão *Ensino de História: diálogos e possibilidades* foi desenvolvido a partir destes referenciais, e também com base nos cinco princípios extensionistas previstos pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e pelas normativas da UFPR: indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão; interação dialógica; multi, trans ou interdisciplinaridade; impacto e transformação social; e impacto na formação dos/as estudantes.

Considerando estes princípios e objetivos, na sequência serão apresentados os referenciais principais do Projeto⁶, sua parceria, a dinâmica de desenvolvimento e o dossiê didático elaborado pela equipe.

O PROJETO DE EXTENSÃO *ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES* E SEUS REFERENCIAIS

O Projeto possui referenciais que envolvem a dimensão formativa, que é inerente à extensão, e outros, relacionados à aprendizagem e ao ensino de História. Estes são considerados a base epistemológica e teórico-metodológica do projeto.

O conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, é por ele definido na obra *Coisas Ditas* como o conjunto de “disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” (Bourdieu, 2004, p. 21). Desta forma, os conhecimentos, valores, experiências e crenças, que compõem o *habitus*, são sempre dinâmicos, e este *habitus* pode ser reconfigurado ou consolidado, diante do que cada pessoa vivencia (lê, vê, ouve, assiste, reflete...). Essas disposições que vão sendo construídas, nem sempre são conscientes e racionais, e, uma vez situadas em dado campo, ou espaço social, configuram possibilidades de escolhas, e da prática.

Em um momento de iluminação didática, no livro *A distinção*, Bourdieu organiza alguns de seus principais conceitos em uma fórmula: “[*habitus.capital*] + campo = prática” (Bourdieu, 2007, p. 97). Neste sentido, ao compreender o campo universitário como espaço de formação, e particularmente o projeto de extensão como uma dimensão dele, assume-se que a vivência propiciada aos/às estudantes, como equipe do projeto, pode ser marcante e significativa, na configuração deste *habitus*.

Sendo o *habitus* este conjunto de disposições adquiridas, conseqüentemente a *consciência histórica* é parte constituinte dele. Para Rüsen (2010, p. 36), na obra *Didática da História*, ela “é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história”.

Além disso, por meio dela, também pode-se perspectivar o futuro. De acordo com este autor, toda pessoa possui uma consciência histórica, que também está em contínua formação, é dinâmica, e que não é constituída somente na escola. Porém, existem diferentes níveis de elaboração dela, indo desde aquelas anacrônicas, confusas, equivocadas e superficiais, até as mais elaboradas, com perspectiva temporal e contextualização, situadas no tempo, no espaço, e na sociedade em que cada situação ocorre.

Dessa forma, pode-se assumir que a principal finalidade e função do ensino de História, e talvez seu principal desafio, é contribuir para a formação dessa consciência histórica, de forma fundamentada. Tal propósito pode contribuir para um *habitus*, e conseqüentemente, para uma prática dele derivada, mais responsável e crítica, que evidenciará uma autopercepção como agente histórico, com valores humanistas diante dos desafios contemporâneos (Rüsen, 2015).

Para tratar especificamente da função da escola na formação da consciência histórica, Peter Lee propõe a *literacia histórica*, referindo-se a construir e fundamentar formas de compreender e interpretar o passado. Segundo este autor, a literacia estaria desenvolvida “se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro” (Lee, 2006, p. 140).

Juntamente com a literacia histórica, ele traz os *conceitos substantivos*, que se referem à substância da História, algo equivalente ao que se costuma tratar por conteúdos, e que na BNCC estão indicados como objetos de aprendizagem; e os *conceitos de segunda ordem*, que remetem mais à metodologia, à epistemologia e à natureza da História, aplicados ao nível escolar (Lee, 2016).

Na elaboração das sequências didáticas, buscou-se assim mobilizar os dois tipos de conceitos propostos por Lee, com recortes, problematizações e atividades que contribuíssem para o aperfeiçoamento da consciência histórica dos/as estudantes.

Ainda, como referencial que perpassa os princípios extensionistas, buscou-se mobilizar nas problematizações dos materiais elaborados, compromissos éticos da docência em História (ABEH, 2022), que dialogam com os referenciais já abordados. Em complemento, as diretrizes estabelecidas no livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2007), fundamentam este Projeto, em especial na perspectiva

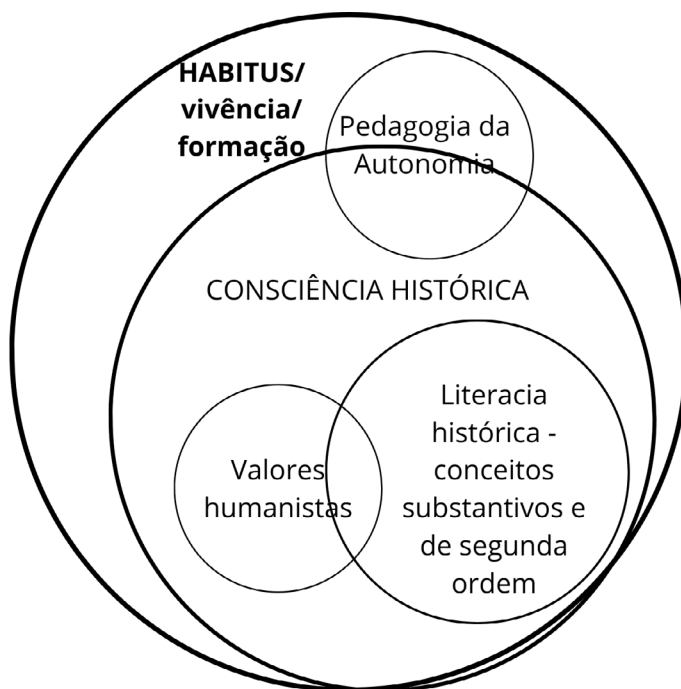
metodológica, no que tange à ética que deve envolver as práticas educativas, e a forma como elas devem ser desenvolvidas.

As bases da pedagogia da autonomia articulam-se com o conceito de *habitus*, do qual a *consciência histórica* faz parte, e que predispõe o/a agente a determinadas atitudes e práticas, relacionadas ao seu lugar social e aos campos pelos quais este/a passa. Por exemplo, a rigorosidade metódica, o saber ouvir, o ter afeto e respeito, os outros saberes que podem e devem ser compartilhados e reconhecidos, o combate a todo tipo de discriminação e preconceito, entre outros. No caso das pessoas envolvidas no Projeto, as vivências promovidas por meio dele, contribuem para uma formação mais elaborada e fundamentada, porque significativa, ao possibilitar a vivência destes princípios, quanto de mobilizá-los nas sequências didáticas, pelas problematizações elaboradas nas atividades.

Na obra *Humanismo e Didática da História*, Rüsen propõe a formação da consciência histórica em direção a valores humanistas, afirmando que ela “Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro” (Rüsen, 2015, p. 23). Entende-se que tais valores envolvem o respeito aos Direitos Humanos, a toda a vida incluindo a Natureza, e a promoção da solidariedade e maior responsabilidade individual e coletiva. Neste sentido, também vai o esforço de contribuição que o projeto de extensão *Ensino de História: diálogos e possibilidades* traz, para a formação das pessoas que dele participam.

No âmbito do projeto, percebe-se a articulação destes referenciais de acordo com o apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Referenciais conceituais e metodológicos do Projeto de Extensão



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos referenciais do Projeto.

Ao mesmo tempo em que se promove formação por meio das atividades do Projeto, à equipe participante, também são desenvolvidas sequências didáticas permeadas pelos mesmos princípios e referenciais, em uma proposta multiplicadora e que, espera-se, também traga impacto na formação realizada em sala de aula, na Educação Básica.

Ainda, é preciso destacar que a extensão universitária é uma das dimensões formativas que necessariamente deveria perpassar a trajetória acadêmica na graduação do Ensino Superior. Há décadas existem diretrizes neste sentido, em especial provenientes do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), mas também na Constituição brasileira, que estabelece: “Artigo 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A interpretação deste artigo em geral é feita de forma rasa, e o chavão sobre o “tripé que compõe a universidade” se tornou a alternativa mais fácil para se dizer que, por haver uma Pró-Reitoria de Extensão, e também uma de Pesquisa e uma de Ensino, a Constituição está contemplada. Os pressupostos assumidos aqui são de que coexistência não significa indissociabilidade, e que, de forma

geral (sempre existem exceções) as universidades não atendem de fato a essa indissociabilidade, permeando a formação que ofertam. O que pode ser observado, porém, é que comumente, docentes que desenvolvem projetos ou programas de extensão estão mais atentos e empenhados em formar nesta perspectiva de indissociabilidade (Gonçalves, 2015).

O Projeto não foi criado em função da discussão da curricularização ou creditação da extensão, mas segue os cinco princípios extensionistas (Gonçalves; Quimelli, 2016). Esta, na forma de inserção de programas e projetos de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de graduação, foi prevista pela Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que trata do Plano Nacional de Educação, e posteriormente regulamentada pela Resolução MEC/CNE/CES Nº 7/2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira. Porém, não há como desvincular as ações do Projeto, do potencial formativo que trazem de forma inerente, e que assim, poderão contribuir para este processo na UFPR.

Aqui, a curricularização deve seguir a Resolução 86/2020 CEPE-UFPR (UFPR, 2019), que prevê quais as modalidades possíveis para que os/as discentes atendam a essa dimensão formativa, dentre as quais, parte da carga horária de disciplinas obrigatórias ou optativas (neste caso, com o entendimento de articulação da ação extensionista com a ementa da disciplina), e a participação direta em programas e projetos de extensão, fora da grade curricular. A opção da carga horária em disciplina tem sido uma tendência mais explorada pelos Cursos, ao menos no caso das licenciaturas, devido ao perfil do/a estudante, em geral trabalhador/a ou com estágio não obrigatório remunerado no contraturno, o que dificulta sua disponibilidade para atividades fora do horário de aula; e daí a opção para que a carga horária extensionista seja predominantemente presente articulada à grade curricular, embutida nas disciplinas. A questão, que não é objeto deste artigo, mas que precisará ser enfrentada, é como a metodologia destas disciplinas dará conta da dimensão extensionista, para que não configure apenas uma formalidade.

Para as disciplinas com carga horária extensionista, é preciso haver o vínculo, a cada semestre, com um projeto ou programa de extensão devidamente registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, podendo-se mudar o vínculo/projeto a cada semestre e turma (não é preciso haver parceria fixa). Para ocorrer este vínculo, um plano de trabalho é estabelecido entre o/a docente responsável pela disciplina e o Projeto, cuja coordenação precisa validar a parceria no Sistema, no início e no final do semestre. No período aqui abordado, 2021 e 2022,

o processo de discussão da extensão nos currículos ainda estava tramitando, e por isso não foi realizada parceria com nenhuma disciplina, o que já foi iniciado a partir de 2023.

PARCERIA E PRODUÇÃO DO DOSSIÊ DIDÁTICO

Em sintonia com os referenciais e objetivos do projeto, e com a finalidade de mobilizar discussões e materiais que envolvam a discussão de Direitos Humanos, permeando o ensino de História, foi realizada uma parceria com o Museu de Holocausto de Curitiba⁷, visando a oportunizar aos/às estudantes uma reflexão sobre os objetivos do Museu e a articulação de seu tema, com o ensino de História.

Pautado no tripé memória, educação e pesquisa, o Museu do Holocausto de Curitiba procura, por meio de suas ações, mostrar os acontecimentos históricos a partir de trajetórias de sobreviventes que possuem ligação com o Brasil. Assim, no campo da educação, o museu conta com o departamento pedagógico atuando em duas frentes: mediação educativa e formação. Ambas procuram ligar as narrativas pessoais das vítimas ao contexto contemporâneo local, nacional e/ou mundial. (Weishof; Ramos; Ehrlich, 2023, p.160-161).

Contando com a participação e diálogo com a equipe pedagógica, foi desenvolvido um processo de estudos, reflexões e leituras envolvendo o tema e suas abordagens no ensino de História. Também em sintonia com a linha de trabalho do Museu, buscou-se contemplar algum diálogo com vidas e pessoas, sem entrar na clássica informação acerca de números de vítimas do Holocausto, além da conexão com o local ou nacional.

A ideia é, a partir dessa conexão com o que é mais próximo espacialmente, suscitar reflexões acerca de similaridades, ou mesmo de situações que ocorriam em nosso país, estado ou município, simultaneamente ou não, aos tipos de situações e valores abordados nos roteiros didáticos. Entende-se que este tipo de problematização, que também é feito pelo próprio Museu do Holocausto em seu espaço de exposição, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica, na direção de valores humanistas (Weishof; Ramos; Ehrlich, 2023, p.161).

A participação da equipe do Museu⁸ foi (e é, uma vez que a parceria continua) fundamental no sentido de dar aos participantes do projeto uma visão acerca da proposta do espaço bem como debater com os mesmos sobre as fontes e/

ou materiais disponíveis em seu acervo, e que, de alguma forma, poderiam ser trabalhados em sala de aula. Isto contribuiu significativamente para a formação dos/as acadêmicos/as do projeto, bem como para a produção dos materiais sistematizados por eles/as.

Em um primeiro momento, foi realizada uma formação da equipe, composta por estudantes de Pedagogia e de História, de anos diferentes de entrada na UFPR. Neste momento, buscou-se trazer subsídios tanto sobre o que é extensão universitária e seus princípios, em especial por meio do livro *Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária* (Gonçalves; Quimelli, 2016). O objetivo aqui envolveu o conhecimento sobre a perspectiva de extensão promovida pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), adotada pela UFPR, a fim de que a equipe, ao longo do ano, possa auxiliar a pensar em formas de aperfeiçoamento de tais princípios no Projeto.

Outra parte da formação abrangeu os referenciais utilizados, já apresentados aqui, de forma que pudessem orientar as discussões, reuniões, orientações, e o desenvolvimento das sequências didáticas.

Quanto ao tema Holocausto, o livro *Ensinando sobre o Holocausto na escola* (Pereira; Gitz, 2014, p. XIII) trouxe uma base inicial, indicando-o como:

[...] um problema que ultrapassa os limites temporais da guerra ou mesmo as fronteiras étnicas ou políticas, revelando-se um objeto necessário de estudo para permitir compreender questões da nossa sociedade atual relacionadas ao preconceito, ao racismo e ao desrespeito à diferença.

Por sua vez, a discussão sistematizada na obra *Novos combates pela História: desafios – ensino*, por Napolitano (2021) sobre negacionismo e revisionismo ideológico sobre o Holocausto, também foi importante base para as problematizações que posteriormente foram desenvolvidas pela equipe. Este autor destaca a necessidade de atenção por parte dos/as historiadores/as e docentes de História sobre estes discursos, que possuem uma estrutura argumentativa caracterizada por “desqualificar os testemunhos das vítimas; acusar de falsidade documentos históricos reconhecidos pelos historiadores; acusar a inexistência de provas materiais do crime; supervalorizar qualquer documento que comprove sua tese negacionista sem a devida crítica documental” (Napolitano, 2021, p.93).

A historiografia que envolve o tema também foi mobilizada, mas em função das problematizações definidas pelos/as estudantes, e é indicada em cada sequência didática.

A partir daí, os/as estudantes escolheram temas que teriam interesse em desenvolver um material didático a partir da temática e do acervo do Museu, e de outros documentos e bibliografias. O formato escolhido foi o que se convencionou chamar de sequência didática, ou seja, um material que

[...] é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional) (Freitas; Oliveira, 2022, p. 17).

Cada docente participante do projeto ficou responsável por orientar as leituras e produções de um/a ou mais estudantes, e foi elaborado um cronograma inicial, que indicava momentos de apresentação e discussão, do grupo, sobre as muitas versões dos materiais didáticos produzidos, até que eles fossem finalmente aprovados coletivamente.

Neste processo de orientação, buscava-se equilibrar a seleção e o uso didático de fontes, com referências e textos de apoio aos/às docentes da Educação Básica, potenciais usuários de nosso material, como o de Circe Bittencourt (2004).

Pode-se sintetizar o processo com a seguinte sequência:

- a) formação básica, inicial
- b) definição do tema e problematização
- c) pesquisa e levantamento de fontes e bibliografias
- d) elaboração inicial da proposta didática, com orientação mais direta de uma docente
- e) discussão da proposta no grupo, com os/as demais discentes do projeto, demais docentes, e a equipe pedagógica do Museu do Holocausto de Curitiba

As etapas d) e e) foram repetidas por três vezes, até a versão final da proposta ser aprovada pela equipe.

Em relação à problematização, no *Dicionário de ensino de História*, segundo Almeida e Grinberg (2019), essa perspectiva parte da história-problema de Lucien Febvre, e vem se mostrando interessante para aplicação no ensino de História, na educação básica, por algumas razões:

Em primeiro lugar, por apresentar os conteúdos históricos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e, principalmente, a partir das fontes – documentos – disponíveis. Em segundo lugar, por insistir na compreensão da *metodologia* do trabalho científico como fundamental para a apreensão dos conteúdos e conceitos da disciplina; assim, ao dominar o método, os alunos serão capazes de lidar com todos os conteúdos da disciplina, já que aprenderam *como fazer*. Em terceiro lugar, por permitir que professores desenvolvam suas próprias atividades a partir de seus interesses e de conteúdos específicos⁹ [...]. Por fim, para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que forneça instrumentais para que os alunos consigam transformar o manancial de informações às quais têm acesso nos mais variados meios – entre os quais a escola é apenas um deles – em conhecimento. Elas permitam ao professor trazer para a sala de aula questões presentes no cotidiano de seus alunos e na realidade ao seu redor, fornecendo instrumentos para que seus alunos sejam capazes de observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos (Almeida; Grinberg, 2019, p. 199-200).

Dessa forma, entende-se que a perspectiva da problematização é condizente com os referenciais utilizados no Projeto, e com a finalidade de desenvolvimento da literacia histórica e do aperfeiçoamento e maior complexificação da consciência histórica dos/as estudantes.

As fontes foram selecionadas a partir do critério de sua pertinência para a problematização proposta, para a faixa etária para a qual o material se voltaria, e quanto ao seu acesso, comportando diferentes tipos, como fotografias, documentos oficiais, depoimentos, cartazes, jogos, hinários, canções, poemas, matérias de jornais, envolvendo inclusive algumas atuais, além da indicação de bibliografias, sites e filmes ou documentários.

Em 2022, foi novamente conduzida esta dinâmica, com parcialmente outra equipe (algumas permanências e algumas mudanças), mas com visita guiada presencial ao Museu e à sua reserva técnica, e o mesmo processo de produção de materiais didáticos.

Finalmente, em 2023, as proposições didáticas foram organizadas, diagramadas e publicadas no formato de um dossiê didático, disponível para *download* na página criada para o projeto, intitulada *Ensino de História*¹⁰, no tópico “publicações do projeto”. Também, por meio do Fundo de Desenvolvimento Acadêmico (FDA), foi possível sua publicação impressa, para distribuição gratuita a docentes da Educação Básica. Na diagramação, buscou-se deixar cada fonte com sua devida identificação em uma página, sozinha, para facilitar a impressão e uso em sala de aula, inclusive quanto ao tamanho e legibilidade, e também sua projeção durante a aula, na versão em pdf.

A impressão foi feita em preto e branco, uma vez que o número de páginas com fontes coloridas tornaria inviável o custo para a publicação do material. Entende-se que a versão impressa será mais para uso do/a docente, até para fazer anotações e ter em mãos durante a aula, e a versão digital, com as fontes coloridas, para projeção em sala de aula e impressão para uso com as suas turmas.

O DOSSIÊ DIDÁTICO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSINO SOBRE O HOLOCAUSTO¹¹

Sobre o termo dossiê, “em relação à etimologia registra-se que dossiê é uma palavra de origem francesa (*dossier*) que significa documento ou documentação. Geralmente refere-se a uma coleção de documentos sobre determinado assunto, processo, negócio, fato ou pessoa” (Grassi, 2008, p. 1).

O seu uso para fins educacionais pode envolver apenas os documentos em si, ou outros subsídios, ou seja, “assume certa especificidade indicando não só “coleção de documentos”, mas um conjunto organizado de informações e de orientações didáticas destinadas a subsidiar o estudo de determinado problema ou tema de estudo” (Grassi, 2008, p. 1). Desta forma, optou-se por denominar o material de *dossiê didático* porque ele é composto por uma coletânea significativa e diversificada de fontes históricas, mas escolhidas e mobilizadas em função de proposições didáticas.

Este dossiê envolve nove sequências didáticas sobre o tema, sendo uma para o 3º ano do Ensino Fundamental, seis para o 9º ano do Ensino Fundamental, e duas para o 3º ano do Ensino Médio, a saber:

- Relatos de crianças sobre o Holocausto: uma possibilidade para o ensino de História (3º ano do Ensino Fundamental)

- O ensino de História e a história difícil: uma reflexão sobre as crianças no Holocausto (9º ano do Ensino Fundamental)
- Pessoas com deficiência (PCD's) e Eugenia: nazismo e debates contemporâneos (9º ano do Ensino Fundamental)
- Racismo e propaganda: a perseguição contra os negros no Holocausto (9º ano do Ensino Fundamental)
- Holocausto e resistências (9º ano do Ensino Fundamental)
- Eugenia, totalitarismo e Direitos Humanos: uma discussão sobre as (re)atualizações da intolerância no mundo contemporâneo (3º ano do Ensino Médio)
- Resistência Cultural e Memória: a música judaica durante o Holocausto (3º ano do Ensino Médio)
- Cultura, música e resistência no Holocausto (9º ano do Ensino Fundamental)
- O ódio ao outro: conhecer para não repetir (9º ano do Ensino Fundamental)

Como informado anteriormente, os temas foram escolhidos pelos/as estudantes participantes, de acordo com seus interesses relativos ao tema, que muitas vezes foram na direção de suprir lacunas que identificavam na abordagem do Holocausto em livros didáticos de História, ou então de utilizar com finalidade didática, leituras historiográficas que haviam realizado em disciplinas de seu curso, por exemplo.

Entende-se que também foram escolhidos, considerando-se o contexto em que o material foi produzido, tanto de pandemia de Covid-19, quanto de um governo e de parte da população brasileira profundamente arraigados com negacionismos e revisionismos ideológicos, inclusive sobre o Holocausto (Napolitano, 2021).

Segundo Napolitano (2021, p. 86), a estratégia de argumentação utilizada por estes grupos “revela uma dupla distorção no conhecimento do passado, quase sempre mobilização como parte das lutas políticas do presente”, sendo que a primeira delas “é o recurso à mentira pura e simples sobre um evento ou fato histórico comprovados por fontes e por consenso de historiadores”, o que caracteriza o negacionismo; e a segunda, “é a apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista”, que seria o revisionismo ideológico.

Ao buscar-se mobilizar nas problematizações e atividades, conceitos substantivos e de segunda ordem (Lee, 2016), a proposta das sequências didáticas configura-se em recurso que pode contribuir para subsidiar docentes e estudantes para uma compreensão mais aprofundada e fundamentada sobre o tema, o que, por sua vez, significa potencialmente mobilizar elementos para a crítica e o combate a esses discursos mentirosos e distorcidos.

A estrutura comum a todas as sequências didáticas envolve:

1. Título
2. Autor/a principal (considerando-se que houve contribuições de toda a equipe para o aperfeiçoamento da proposta e da escrita dela)
3. Orientador/a
4. Objetivo(s) da proposta. Em complemento, em algumas das sequências, optou-se por indicar sua vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
5. Ano escolar a que se destina. Essa indicação sempre é uma recomendação, uma vez que entende-se que caberá ao/à docente que irá usar o material, escolher em qual série/turma e como o fará. A recomendação foi estabelecida pelo/a autor/a com base no tipo de problematização que buscou desenvolver ao tema escolhido.
6. Encaminhamentos didáticos, com a proposição de sequência de atividades, juntamente com as problematizações e fontes nelas mobilizadas. Alguns/mas autores/as optaram também por elaborar um texto de apoio, que tanto pode ser útil para que o/a docente possa se aprofundar na discussão historiográfica acerca do tema, ou mesmo utilizá-lo, na íntegra ou parcialmente, diretamente com suas turmas.
7. Bibliografia, sendo que em algumas das sequências didáticas também há indicação de leituras complementares, documentários ou filmes relacionados à temática e à problematização apresentadas.

Em relação às fontes históricas utilizadas, são bastante variadas, e foram escolhidas em função do tipo de problematização que se pretendia desenvolver para cada um dos temas, bem como, em função de sua acessibilidade, uma vez que deveria ser possível reproduzi-las no material, para facilitar, posteriormente, o trabalho do/a docente em sala de aula.

Sempre que possível, foram utilizadas fontes históricas presentes no acervo (em exposição ou reserva técnica) do Museu do Holocausto de Curitiba, bem como materiais produzidos pela equipe do Museu, como catálogo, mas agora com

abordagem mais didática. Há uma grande diversidade de tipologia de documentos no dossiê, como os exemplos abaixo.

Figura 3 – Exemplos de fontes históricas utilizadas no dossiê – desenho e documento oficial



“Concordo com o senhor que se o que quer dizer, como suponho, é que a sociedade não tem porque permitir que os degenerados se reproduzam [...]. É melhor para todo mundo se, em vez de esperar para executar os descendentes degenerados por algum crime ou deixar que morram de fome por causa da imbecilidade, a sociedade possa prevenir aqueles que são manifestamente inaptos de se reproduzirem. [...] Três gerações de imbecis são suficientes.”

Fonte: (Lang-Stanton; Jackson, 2017).

Fonte: (The kids [...], [2021]).

Desenho de Yehuda Bacon, 16 anos. É o retrato de seu pai, que foi assassinado na câmara de gás em Auschwitz

Trecho da carta do presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt ao biólogo eugenista Charles Benedict Davenport

Figura 4 - Exemplos de fontes históricas utilizadas no dossiê – fotografia e biografia ou depoimento



Johnny Voste nasceu no Congo, quando o país ainda pertencia à Bélgica. Lutou pela resistência belga e, em 1942, foi preso por um ato de sabotagem na cidade de Malignes, perto de Antuérpia. Os nazistas o enviaram ao campo de concentração de Dachau, onde era o único prisioneiro negro. Johnny ficou conhecido por distribuir vitaminas aos outros detentos, o que salvou a vida de milhares de pessoas desnutridas. Seu lema era “não, você não pode ter a minha vida, eu lutarei por ela”. Johnny sobreviveu até a chegada da libertação. Reconstruiu a sua vida na Bélgica, onde faleceu em 1993 (Museu do Holocausto de Curitiba, 2017, p. 16).

Todos os documentos utilizados no dossiê foram devidamente identificados e a fonte/acervo indicados. Um cuidado da equipe foi de que os documentos não poderiam ser escolhidos ou estarem no dossiê apenas para ilustração, devendo sempre serem articulados a alguma atividade. Abaixo, alguns exemplos de questões e suas problematizações.

Figura 5 – Algumas fontes e atividades propostas na sequência didática intitulada *Racismo e propaganda: a perseguição contra os negros no Holocausto:*



Fonte: Brocos (1895). Documento 21.



Fonte: Menino 23 (2016). Documento 22 .

11. Observando o Documento 21, os discentes deverão expor suas próprias interpretações, enquanto o professor as anota. Algumas questões devem ser destacadas e respondidas por eles, como:

Quem eles acham que são as pessoas representadas.

As diferenças entre os personagens, tanto em relação à sua composição física, quanto às suas posições na obra.

Quais questões reverberam no cotidiano dos/das discentes, que podem ser identificadas a partir da fonte.

12. Após assistir ao Documentário “Menino 23” (Documento 22), faça algumas anotações levando em consideração que a Abolição da escravatura ocorreu 45 anos antes dos fatos mencionados

no documentário, e depois relacione com o contexto brasileiro marcado pela defesa da eugenia.

É recomendável que o aluno assista o filme integralmente e fora do ambiente escolar pois irá perceber algumas questões individualmente que darão um primeiro caminho para o debate em sala de aula

Seria interessante nesse momento que os alunos discutissem entre si e junto com o/a docente sobre a formação da sociedade brasileira, que se desenvolveu estruturalmente marcada pela questão racial, na qual em muitos casos qualquer preconceito sobre foi “empurrado para debaixo do tapete”. Destacar o papel do sujeito negro nesta sociedade e as dificuldades para fugir destas marcas, observando em perspectiva quais as mudanças que os alunos enxergam (Dias, 2023, p.136)

Nestas atividades, que podem ser mais bem compreendidas observando-se as questões e subsídios que Nathaly de Moraes Dias trouxe antes delas, pode-se observar outra orientação para a produção das sequências: de que, de alguma forma, e desde que houvesse viabilidade pelo tema e problematização, fosse abordada alguma conexão com a história local, ou ao menos com a história do Brasil, ou ainda, com o tempo presente. Esta diretriz busca contribuir para maior conexão e motivação dos/as estudantes em relação ao tema e atividades, e também, considerando-se que este é um caminho importante para o desenvolvimento da literacia histórica.

Um outro documento que foi utilizado em algumas sequências, articulado a diferentes fontes, foi um poema de autoria de Haim Gouri, que se encontra exposto na entrada do Museu do Holocausto de Curitiba:

Resistência

Resistiu quem conseguiu um pedaço de pão.

Resistiu quem deu aula às ocultas.

Resistiu quem escreveu e distribuiu um jornal clandestino, advertindo e pondo fim às ilusões.

Resistiu quem introduziu secretamente um Sefer Torá.

Resistiu quem falsificou documentos “arianos” que salvaram vidas.

Resistiu quem conduziu os perseguidos de uma terra a outra.

Resistiu quem descreveu os acontecimentos e enterrou o papel.

Resistiu quem ajudou aos mais necessitados ainda.

Resistiu quem pronunciou as palavras que trouxeram seu próprio fim.

Resistiu quem se ergueu com mãos nuas contra seus assassinos.

Resistiu quem transmitiu mensagens entre os sitiados, e conseguiu trazer instruções e algumas armas.

Resistiu quem sobreviveu.

Resistiu quem combateu armado nas ruas das cidades, nas montanhas e florestas.

Resistiu quem se revoltou nos campos de extermínio.

Resistiu quem se rebelou nos guetos, entre os muros caídos, na revolta mais destituída de esperança que algum ser humano jamais vivenciou (Gouri, [19--])

Por exemplo, na sequência didática intitulada *Resistência Cultural e Memória: a música judaica durante o Holocausto*, Gustavo Muhlstedt Carrico desenvolveu as seguintes questões para reflexão:

3. Existe uma falsa noção de passividade dos judeus quanto ao Holocausto. No entanto, a História demonstra que não foi bem assim, com judeus integrando várias formas distintas de resistência ao Nazifascismo. Considere o poema de Haim Gouri (documento 16).

3.1 O que você entende por resistência?

[box] No *Dicionário de Política*, o verbete Resistência é definido como: “todos os movimentos ou diferentes formas de oposição ativa e passiva” (SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique, 2004, p. 1114), aqui falando das ações na Europa contra o nazifascismo, constituindo um ato de reação contra as forças invasoras, numa luta de libertação nacional patriótica, que visava além do combate à dominação territorial e econômica, mas também numa luta contra um domínio ideológico e contra a desumanização, portanto uma luta no campo de ideais, inclusive. Desta forma, a resistência vai além da luta de guerrilha, ou dos movimentos partisanos, ainda que estes tenham sido de imensurável valia. A força de reação à violenta opressão de um grupo dominante está presente naqueles que não aceitaram o regime que lhes era imposto. Seja através de armas, da solidariedade a grupos perseguidos ou da própria resiliência em se manter vivos e manter suas crenças, convicções e identidades.

3.2. A produção cultural e artística pode ser considerada uma forma de resistência? Por quê?

3.3. Com base nos documentos apresentados (9 a 15), discuta como se dava a resistência pela música (Carrico, 2023, p.259).

Já na sequência *Holocausto e resistências*, Calebe Vidal o aborda junto ao texto de apoio que elaborou, a partir da história de Marian Grynbaum, um sobrevivente do Holocausto que posteriormente residiu em Curitiba – PR.

Tanto a resistência ativa de Marian e dos *partisans* quanto tantas outras que ocorreram, fizeram com que o regime enfraquecesse.

Todo esforço individual ou coletivo na época foi significativo para o não apagamento de histórias. Neste momento, o educador ou educadora pode solicitar que um aluno ou aluna leia o poema “Resistência”, de Haim Gouri, que permite vislumbrar as diversas faces que a resistência assumiu no contexto do Holocausto (Documento 5).

A resistência se dá contra a violência, ou seja, contra qualquer relação desproporcional de força que uma pessoa ou grupo de pessoas impõe a outra pessoa ou grupo de pessoas, envolvendo desde agressão física, censura, desgastes, etc. A resistência de Anne Frank e sua família, por exemplo, como outras pessoas judias conhecidas, que juntas se esconderam da polícia política alemã (*Gestapo*), buscando sobreviver e proteger umas às outras, também foi constitutiva deste processo. A reação do lado oprimido (nesse caso os judeus e tantos outros grupos que sofreram neste contexto) vai à contramão da violência do lado opressor, ou seja, do monopólio legitimado da violência. Quem vai contra a violência que ocorre sobre grupos que estão sofrendo opressão, ajuda a resistir, também fazendo parte deste processo. Todos os seres humanos são agentes históricos. Resistência é um movimento direcionado contra a violência oriunda de uma relação desigual de poder, e pode ser executado por qualquer um, por necessidade frente à situação de opressão ou por solidariedade e empatia, como será analisado em alguns casos específicos (Vidal, 2023, p.150).

Desta forma, pode-se observar como uma mesma fonte pode ser utilizada em sala de aula, de formas diferentes, de acordo com o objetivo que se tenha, no encaminhamento didático. No entendimento da equipe, esse princípio se estende a todas as informações, fontes e referências trazidas no dossiê, a partir dos objetivos e demandas que o/a docente queira realizar em sala de aula.

Em relação à conexão com alguma dimensão local ou nacional, pode-se destacar o documentário *Menino 23*¹², e o documentário *Holocausto Brasileiro*. Na sequência didática intitulada *Eugenia, totalitarismo e Direitos Humanos: uma discussão sobre as (re)atualizações da intolerância no mundo contemporâneo*, Alex de Lima Ferreira, após trabalhar as questões abordadas no título, no contexto da Alemanha nazista, procura estender as reflexões para o Brasil. Abaixo, exemplos de questões e problematizações propostos, sobre os referidos documentários:

11.1. O documentário *Menino 23*, adaptado a partir da pesquisa do historiador Sidney Aguilar, revela como o ideário nazifascista esteve presente no Brasil através do movimento conhecido como Integralismo, o qual tem como um dos seus principais expoentes o escritor e jornalista Plínio Salgado. Pesquise a respeito das

principais convergências da Ação Integralista Brasileira com os movimentos fascistas europeus. [...]

11.3. Apenas negros e mulatos foram levados do orfanato no Rio de Janeiro para a fazenda Rocha Miranda, onde passaram a ser identificados por números e foram submetidos ao trabalho escravo. Aqui podemos estabelecer um paralelo da história local com a história do Holocausto: a seleção de uma categoria de indivíduos indesejáveis (negros e periféricos), a sistematização do controle social e a implantação do regime de exploração sob o trabalho forçado. Assim, da mesma forma que os prisioneiros dos campos de concentração, podemos dizer que os meninos levados para a fazenda Rocha Miranda eram “coisificados”, privados da condição de “sujeitos”. Contudo, quando analisamos a experiência brasileira podemos verificar certas especificidades. A vulnerabilidade dos negros no país ainda hoje é presente, sendo marcada por uma herança do passado escravista e pelo longo desamparo social do Estado, vigente por décadas após a abolição. Relacione este aspecto com a citação de Aimé Césaire¹⁵, discutida no início deste roteiro didático (Ferreira, 2023, p.219)

12.1. O documentário Holocausto Brasileiro, adaptado de livro homônimo da jornalista Daniela Arbex, expõe a condição degradante à qual eram submetidos os pacientes do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena (CHPB), em Minas Gerais, durante as décadas de 1930 a 1980. Após a exibição do filme, discuta qual relação o título estabelece entre esta experiência de Barbacena com o Holocausto.

12.2. O discurso médico-legal do início do século XX se articulava intimamente com os ideais eugênicos e higienistas do período, estando a insanidade e a criminalidade atreladas aos indivíduos tidos como socialmente “não aptos” ou “degenerados”. O documentário não aprofunda quais categorias estavam sujeitas ao enquadramento psiquiátrico em Barbacena, mas faz menção de como a população negra constituía a grande maioria dos internos, assim como também se faziam presentes alcoólatras e indigentes, sem ocupação formal. Discuta por quais motivos estes indivíduos estavam mais vulneráveis ao confinamento e a função que estes espaços assumiram na sociedade da época. Em seguida, relacione este último aspecto com a expressão extraída do documentário: “o doente não tinha voz” (Ferreira, 2023, p.220-221)

A partir destes exemplos, é possível observar diversas possibilidades de discussão de similaridades e de permanências ou desdobramentos de ideias e valores presentes no contexto da Alemanha nazista, mas que também podem ser identificados na história brasileira, inclusive preconceitos e intolerâncias que ferem a dignidade e os direitos humanos. Por meio das questões propostas, pode-se

contribuir para reflexões e melhor compreensão acerca dessas problematizações, que, conforme o perfil da escola e dos/as estudantes envolvidos, podem ser até presenciadas ou vivenciadas cotidianamente.

Tratando-se dos desafios atuais, relacionados ao contexto da pandemia de Covid-19, ao governo Bolsonaro e ao movimento ultraconservador a ele relacionado, aos valores e intolerâncias, aos negacionismos e revisionismos ideológicos, e à apologia ao nazismo, a proposição intitulada *O ódio ao outro: conhecer para não repetir*, de Brianna Cantelli Carmali, os abordou mais diretamente.

Figura 6 – Captura de tela da conta da Revista Fórum no Instagram (14/11/2022)



Fonte: Bittencourt (2022)

A partir desta imagem, que é o Documento 1 da proposta didática, iniciam-se as atividades:

1. Observem o Documento 1.

Vocês conhecem a mulher da foto?

Qual a intenção de Regina Duarte ao sugerir que os eleitores de Lula marquem seus comércios como os judeus durante o nazismo?

Vocês concordam com a ideia da atriz? Por quê? (Carmali, 2023, p.305)

Os documentos que seguem vão tratando de várias formas e momentos em que judeus, ciganos, homossexuais, dentre outros, foram marcados e discriminados/ segregados no contexto do nazismo, incluindo as cores das estrelas, e a marcação do comércio cujos proprietários eram judeus. Também traz várias matérias sobre falas do então presidente Bolsonaro, que demarcam ideias e valores discriminatórios que caracterizaram seu governo, e seus seguidores. Conduz, com as atividades, a uma reflexão sobre algumas conexões existentes entre as ideias do contexto nazista, e discursos correntes no Brasil atual.

Para finalizar, propõe as seguintes atividades:

6. Leia as matérias do Envelope 2 (Documentos 11 a 16) e reflita se encontra nelas alguma ideia, valor ou prática, que sejam similares a situações observadas nos Documentos do Envelope 1.

7. Depois de analisarem todas as fontes da caixa, retomam-se as seguintes questões:

Vocês concordam com a ideia da atriz Regina Duarte? Por quê?

8. Após percorrer todo o trajeto da caixa didática “O ódio ao outro: conhecer para não repetir”, é hora de produzir uma redação, individual.

Você tem duas opções: ou produza uma dissertação de, no mínimo 25 e, no máximo, 30 linhas, que apresente os argumentos que sustentam a sua posição acerca da última questão a partir de artigos e fatos históricos, ou produza uma carta-resposta para a atriz Regina Duarte, também contendo sua argumentação a partir de fontes e artigos.

Importante: deverão ser utilizadas, no mínimo, duas fontes primárias trabalhadas nesta caixa didática – que possibilitam um apoio para sua argumentação – além de, ao menos um exemplo atual acerca da temática, que você pesquisará e discutirá na redação (Carmali, 2023, p.326).

Com base nos exemplos pontuais aqui trazidos, pode-se observar que as proposições didáticas que compõem o dossiê foram elaboradas com bastante cuidado, e que a dinâmica de leituras e sugestões coletivas do Projeto contribuiu para a produção de reflexões necessárias e pertinentes ao tema. Tais proposições mobilizam conceitos substantivos e de segunda ordem, visando à construção

de uma literacia histórica que, por ser fundamentada e crítica, impacta positivamente na constituição de uma consciência histórica mais complexa, que supera anacronismos e que evidencia mais claramente conexões entre o passado e o presente. Este aprendizado potencialmente impacta em uma maior responsabilidade cidadã e ética por parte dos/as estudantes, que podem desenvolver críticas e reflexões que questionem intolerâncias, negacionismos, desrespeito aos Direitos Humanos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Holocausto, ou Shoá, é um conteúdo que em geral está presente nos livros didáticos de História, do 9º ano do Ensino Fundamental, e agora, no 2º ano do Ensino Médio, no capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial e o nazismo. Porém, a abordagem e problematização que o envolve é variável, podendo ser mais elaboradas, ou estarem contempladas em um box.

Diante do negacionismo e do revisionismo ideológico que perpassam nossa sociedade, e que acabam por fazer parte da consciência histórica de parte das crianças e adolescentes, que estão na escola, considera-se importante abordar o Holocausto de forma fundamentada e crítica, aprofundando a reflexão sobre ele e suas conexões e desdobramentos no presente.

A escola, e no caso aqui abordado, o ensino de História, cumprem uma função insubstituível, na formação da consciência histórica com base fundamentada cientificamente e crítica, por meio da literacia histórica e os conceitos que esta envolve.

A equipe do Projeto de Extensão *Ensino de História: diálogos e possibilidades*, dessa forma, ao elaborar o dossiê didático sobre o Holocausto, buscou contribuir para que este tema possa ser abordado de forma mais aprofundada e problematizada em sala de aula. Para tanto, o dossiê, composto por fontes, referências, textos de apoio e atividades que envolvem problematizações, é compreendido como uma proposição de apoio aos/às docentes da educação básica que, muitas vezes, pelas condições e sobrecarga de trabalho, teriam dificuldade para o levantamento e organização de materiais deste tipo.

Ao mesmo tempo, a dinâmica extensionista de produção do dossiê, em diálogo com a equipe pedagógica do Museu do Holocausto de Curitiba, contribuiu fortemente para a formação dos/as estudantes de Pedagogia e de História

envolvidos, a respeito do tema; com o Museu e sua ação pedagógica, por meio da parceria estabelecida e do material, que poderá ser distribuído a docentes que o visitam, com suas turmas; e também, com demais interessados em conhecer o tema, uma vez que o dossiê está disponível, acessível e gratuito, para quem desejar conhecê-lo e utilizá-lo.

REFERÊNCIAS

ABEH – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. *Compromissos éticos da docência em História*. Ponta Grossa: ABEH, 2022. Disponível em https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14. Acesso em: 29 abr. 2024.

ALMEIDA, Anita C. L.; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 199-201.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Julinho. Regina Duarte sugere que eleitores de Lula marquem seus comércios como judeus durante nazismo. *Forum*, [s. l.], 14 nov. 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/2022/11/14/regina-duarte-sugere-que-eleitores-de-lula-marquem-seus-comercios-como-judeus-durante-nazismo-127331.html>. Acesso em 29 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BROCOS, Modesto. *A redenção de Cam*. 1895. 1 original de arte, óleo sobre tela, 199x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

CARDOSO, Eduardo W. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 89-110, maio/ago. 2021. Dossiê Negacionismos e usos da história. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jfhBKvXWXgHnLqZZPtynkLf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CARMALI, Brianna Cantelli. O ódio ao outro: conhecer para não repetir. In: GONÇALVES, Nadia G. (org.). *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*. Curitiba: UFPR, 2023. p. 303-327.

CARRICO, Gustavo M. Resistência cultural e memória: a resistência judaica durante o Holocausto. In: GONÇALVES, Nadia G. (org.). *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*. Curitiba: UFPR, 2023. p.237-268.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

DIAS, Nathaly de Moraes. Racismo e propaganda: a perseguição contra os negros no Holocausto. In: GONÇALVES, Nadia G. (org.). *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*. Curitiba: UFPR, 2023, p. 99-142.

FERREIRA, Alex de L. Eugenia, totalitarismo e direitos humanos: uma discussão sobre as (re)atualizações da intolerância no mundo contemporâneo. In: GONÇALVES, Nadia G. (org.). *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*. Curitiba: UFPR, 2023. p.193-236.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria M. D. *Sequências didáticas para o ensino de História*. Ananindeua: Cabana, 2022.

GONÇALVES, Nadia G.; QUIMELLI, Gisele A. S. (org.) *Princípios da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária*. Curitiba: CRV, 2016.

GONÇALVES, Nadia G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n.3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GONÇALVES, Nadia G. **Projeto de Extensão Ensino de História: diálogos e possibilidades**. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível no sistema SIGA-UFPR.

GOURI, Haim. *Resistência*. [S. l.: s. n., 19--]. Poema.

GRASSI, Marlise H. *A organização de dossiês na construção de aprendizagens em cursos de graduação*. Lajeado: Univates-Centro Universitário: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, [2008]. Disponível em https://www.univates.br/ppgece/media/docs/PT_Marlise.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

LANG-STANTON, Peter; JACKSON, Steven. Eugenia: como movimento para criar seres humanos ‘melhores’ nos EUA influenciou Hitler. *BBC News Brasil*, São Paulo, 23 abr. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39625619>. Acesso em: 29 set 2021

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, p. 131-150, 2006. Edição especial. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/?format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MENINO 23. Direção: Belisario Franca. Produção: Maria Carneiro da Cunha. Rio de Janeiro: Giros Filmes: 2016. Documentário (79 min.).

MIRANDA, Carlos E. Nazismo, tempo, ensino: percorrendo caminhos de resignificação do saber histórico escolar. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 7, n. 13, 2017. Dossiê (Des)Caminhos do Ensino de História no Brasil. Disponível em <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4478>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. *Nossa luta: a perseguição aos negros durante o holocausto*. Curitiba: MHC, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/39667036/Nossa_Luta_-_a_persegui%C3%A7%C3%A3o_aos_Negros_durante_o_Holocausto. Acesso em: 14 nov. 2021.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. *Propostas pedagógicas*. Curitiba: MHC, 2022. Disponível em <https://www.museudoholocausto.org.br/educacao/propostas-pedagogicas>. Acesso em: 29 abr. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-114.

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

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR, 2010. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica? Para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria A. et al. (org.). *Humanismo e didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2015. p. 19-42.

SCHURSTER, Karl; RAMOS, Luzilete F. Historia de la enseñanza del Holocausto: el origen, los temas y los métodos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão, v. 14, n. 2, p. 3-28, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/20711/15425>. Acesso em 15 mar. 2025.

THE KIDS who lived and drew the Holocaust. *Kurioso*, [s. l.: 2021]. Disponível em: <https://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust/>. Acesso em: 29 set 2021

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 57/19 – CEPE*. Dispõe sobre as atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2019. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-57.19-CEPE.pdf>. Acesso em: 15 mar.2025.

UNESCO. *Porquê ensinar sobre o Holocausto*. Lisboa: UNESCO 2019a. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631_por. Acesso em: 15 mar.2025.

UNESCO. *Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio: guia de políticas*. Lisboa: UNESCO 2019b. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370911?posInSet=2&queryId=cba75ef9-022d-433e-a251-ebdd46abb192>. Acesso em: 15 mar.2025.

UNESCO. *La Situación internacional de la enseñanza del Holocausto: panorama mundial en los manuales escolares y los planes de estudios, resumen*. Paris: UNESCO: Instituto Georg Eckert de Investigación Internacional sobre Manuales Escolares, 2015.

UNITED NATIONS. *A/64/295*. Sixty-fourth session Item 69 (a) of the provisional agenda - Elimination of racism and racial discrimination, xenophobia and intolerance. Geneva: UN, 2009. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/64/295>. Acesso em: 15 mar. 2025.

UNITED NATIONS. *A/76/L. 30*: General Assembly. Geneva: UN, 13 Jan. 2022. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/76/L.30>. Acesso em: 15 mar.2025.

VIDAL, Calebe. Holocausto e resistências. In: GONÇALVES, Nadia G. (org.). *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*. Curitiba: UFPR, 2023. p.143-192.

WEISHOF, Denise; RAMOS, Luzilete F.; EHRLICH, Michel. Museu do Holocausto de Curitiba: uma relação indissociável entre memória e história local. In: GONÇALVES, Nadia G.; URBAN, Ana C. (org.). *Ensino de História: contribuições a partir da história local*. Curitiba: Appris, 2023. p.155-170.

NOTAS

- 1 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Paraná – UFPR. [Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9375-8659](https://orcid.org/0000-0002-9375-8659) [E-mail: nadiagg@ufpr.br](mailto:nadiagg@ufpr.br)
- 2 No original: “Urges Member States to develop educational programmes that will inculcate future generations with the lessons of the Holocaust in order to help to prevent future acts of genocide [...]”
- 3 Notícia disponível em [Nações Unidas Brasil \(link\)](#)
- 4 Não conseguimos acesso ao estudo na íntegra, mas o resumo traz o panorama geral de seus resultados.
- 5 Ver em [B`nai B`rith Brasil \(link\)](#)
- 6 O Projeto de Extensão Ensino de História: diálogos e possibilidades será tratado como Projeto, daqui por diante, no artigo.
- 7 Este Museu foi inaugurado em 20 de novembro de 2011 e desde então vem desenvolvendo um conjunto de ações relacionadas à sua temática. Como proposta pedagógica o Museu assume que “O Holocausto tem imenso significado histórico e relevância contemporânea. Porém, não é um assunto fácil de ensinar ou de aprender, o que levanta questões cruciais e atemporais que resistem a respostas simples. A característica de “complicar” o nosso pensamento torna o

exercício pedagógico de valor inestimável. O ensino e a aprendizagem da Shoá apresentam desafios e oportunidades únicas” (Museu do Holocausto de Curitiba, 2022).

- 8 Registramos nossos agradecimentos às contribuições de Denise Weishof e Luzilete Falavinha Ramos.
- 9 Entende-se que o dossiê didático, embora não elaborado pelo/a docente, traz subsídios (fontes, atividades, referenciais, textos de apoio) que ele poderá utilizar e adaptar, de acordo com seus objetivos de ensino e das demandas que identifique na realidade em que está atuando.
- 10 Acesso à página do projeto: <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/>
- 11 Aqui neste artigo (link), trata-se do volume 1. Posteriormente, foi disponibilizado o volume 2, disponível no mesmo link.
- 12 Também utilizado em outra sequência didática, de Nathaly de Moraes Dias.
- 13 Refere-se à seguinte citação, do livro Discurso sobre o colonialismo: “E então, um belo dia, a burguesia despertada por um golpe formidável que lhe é devolvido: a GESTAPO agem com afinco, as prisões se enchem, os torturadores inventam, sutilizam, discutem sobre os instrumentos de tortura. Nos assombramos, nos indignamos. Dizemos: “Que curioso! Porém, bah, é o nazismo, já passará!”. E esperamos. Nos esperamos; e calamos a nós mesmos a verdade, que é uma barbárie, porém a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a cotidianidade das barbáries; que é o nazismo, sim, porém contudo antes de ser a vítima fomos seu cúmplice; que apoiamos o nazismo antes de padecê-lo, o absolvemos, fechamos os olhos diante dele, o legitimamos, porque até então só havia aplicado aos povos não europeus; e este nazismo cultivamos; somos responsáveis por ele e ele brota, penetra, goteja, antes de engolir em suas águas avermelhadas a civilização ocidental e cristã por todas as fissuras desta. Sim, valeria a pena estudar clinicamente, com detalhe, as formas de atuar de Hitler e do hitlerismo, revelar-lhe ao mui distinto, mui humanista, mui cristão burguês do século XX que leva consigo um Hitler e que o ignora, que Hitler o habita, que Hitler é seu demônio, que se o vitupera, é por falta de lógica, e que no fundo o que não é perdoável em Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, senão o crime contra o homem branco, é a humilhação do homem branco, e haver aplicado na Europa, procedimentos colonialistas que até agora só concerniam aos árabes da Argélia, aos coolies da Índias e aos negros da África” (Césaire, 2010, p. 16-18, grifo nosso).