

**UNIVERSIDADE FRANCISCANA  
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Bibiana Poche Florio

**É POSSÍVEL ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO?  
CONSIDERAÇÕES CONTRA A PEDAGOGIA DO ÓDIO**

Santa Maria, RS  
2019

**Bibiana Poche Florio**

**É POSSÍVEL ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO? CONSIDERAÇÕES  
CONTRA A PEDAGOGIA DO ÓDIO**

Trabalho Final de Graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em História, da Universidade Franciscana (UFN, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em História**.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Marcio Tascheto da Silva

Santa Maria, RS  
2019

**Bibiana Poche Florio**

**É POSSÍVEL ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO? CONSIDERAÇÕES  
CONTRA A PEDAGOGIA DO ÓDIO**

Trabalho Final de Graduação apresentado ao  
Curso de Licenciatura em História, da  
Universidade Franciscana (UFN, RS), como  
requisito parcial para obtenção do título de  
**Licenciada em História.**

**Aprovado em 9 de dezembro de 2019:**

---

**Dr. Marcio Tascheto da Silva (UFN)**  
(Orientador)

---

**M<sup>a</sup>. Janaina Souza Teixeira (UFN)**

---

**M<sup>a</sup>. Leticia Boff Duarte (UFRGS/UC)**

Santa Maria, RS  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais que são incansáveis quando se trata dos meus estudos e da minha formação intelectual e profissional.

Ao professor orientador Marcio Tascheto pela paciência com uma orientanda não tão boa com prazos como poderia ser. Agradeço também por compreender o que eu havia sugerido, ter embarcado nas ideias propostas e ter me orientado tão bem.

À professora Janaina Teixeira e à Letícia Duarte por aceitarem fazer parte da avaliação deste trabalho.

Aos meus amigos e, sobretudo, às amigas queridas que, mesmo longe fisicamente, são próximas contribuindo no fortalecimento da minha esperança em um mundo melhor, plural, empático e divertido.

Ao Museu do Holocausto de Curitiba que prontamente esteve disponível para auxiliar com o que pudesse, indicando bibliografia e enviando materiais relevantes a esta pesquisa.

À Universidade Franciscana por ofertar cursos de licenciatura de qualidade.

— *Você é comunista?*  
— *Não, eu sou antifascista.*  
— *Há muito tempo?*  
— *Desde que eu descobri o que é o fascismo.*

*(Ernest Hemingway, em “Por quem os Sinos Dobram”)*

## RESUMO

### É POSSÍVEL ENSINAR SOBRE O HOLOCAUSTO? CONSIDERAÇÕES CONTRA A PEDAGOGIA DO ÓDIO

AUTORA: Bibiana Poche Florio  
ORIENTADOR: Marcio Tascheto da Silva

O Holocausto só foi possível porque na Alemanha, após a 1ª Guerra Mundial, apresentava-se um terreno fértil para o crescimento do medo e, sobretudo, do ódio. Este trabalho tem como problema de pesquisa a questão se seria possível se ensinar sobre o Holocausto, considerando a afirmação do Primo Levi (2016) sobre a impossibilidade de narrá-lo. O objetivo é compreender a importância do ensino do Holocausto para que este não ocorra novamente. A hipótese refere-se ao que Adorno (1995) disse sobre a educação: depois de Auschwitz, toda educação deveria ser em prol de que nunca exista algo parecido assim de novo. Dever-se-ia instruir sobre o Holocausto, tirando lições e promovendo a alteridade – confirmando a sua possibilidade de ensino. Os objetivos específicos são: 1) debater sobre o ensino de História e sua importância na construção da autonomia discente; 2) compreender os processos de negacionismo do Holocausto e a promoção de crenças limitantes (conjuntamente à crítica da ciência) e; 3) aprofundar a discussão sobre o ensino do Holocausto, considerando metodologias possíveis. Ensinar sobre o Holocausto é combater a banalidade do mal e estimular o pensamento crítico e autônomo.

**Palavras-chave:** ensino de História; Holocausto; pedagogia do ódio

## **ABSTRACT**

### **IS IT POSSIBLE TO TEACH ABOUT HOLOCAUST? CONSIDERATIONS AGAINST THE HATE'S PEDAGOGY**

**AUTHOR: BIBIANA POCHE FLORIO  
ADVISOR: MARCIO TASCHETO DA SILVA**

After World War I, the Holocaust was only possible in Germany due to the increase of fear among people, and most of all, the sentiment of hate. The present work is focused on the investigation if it would be possible to teach about the Holocaust, considering Primo Levi's statement about the impossibility of narrating it. The main goal is to understand the importance of teaching the Holocaust to prevent it from happening again. The hypothesis refers to Adorno's opinion about education: after Auschwitz, the educational system should guarantee that something similar would never happen again. What happened in the Holocaust should be taught in classes, including what can be learned from it. Thus, it can effectively promote otherness, and, then, confirm that it is possible to teach about the Holocaust. The specific objectives of this present work are: i) Debate about History teaching and its importance in the construction of student's autonomy; ii) Comprehend the processes of Holocaust denialism and the encouragement of limiting beliefs (together with Science critique); iii) Deepen the discussion about Holocaust teaching, considering possible methodologies. Finally, to teach about the Holocaust is to fight the banality of evil and to stimulate critical and autonomous thinking.

**Keywords:** history teaching; Holocaust; hate's pedagogy

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA.....</b>	<b>11</b>
2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA .....	11
2.2 PEDAGOGIA DO ÓDIO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.....	17
<b>3. REVISIONISMO E NEGACIONISMO DO HOLOCAUSTO.....</b>	<b>22</b>
3.1 ESTRATÉGIAS DO REVISIONISMO HISTÓRICO .....	22
3.2 REVISIONISMO, NEGACIONISMO E ENSINO.....	25
<b>4. ENSINO DO HOLOCAUSTO: É POSSÍVEL?.....</b>	<b>30</b>
4.1 METODOLOGIAS POSSÍVEIS.....	35
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2004, o diretor M. Night Shyamalan lançou um filme de suspense chamado "A Vila"<sup>1</sup>. Nesta obra, existe uma vila, aparentemente do século XIX, nos Estados Unidos. Os indivíduos que nela vivem são amedrontados por certos seres que vivem na floresta que está no entorno da vila. Não se pode usar vermelho, isto poderia atraí-los. Desde crianças são ensinados sobre estes fatos: não se sai da vila porque isso requer passar pela floresta e encarar a morte, o perigo eminente, destes “seres” malignos. Há que temê-los.

Um personagem fica doente e um jovem se dirige ao conselho de anciões, voluntariando-se para buscar remédios, para ir à “cidade”, atravessando a floresta. Depois disso, estes seres da floresta dão seu recado: animais aparecerem mortos e eles surgem, em uma noite, fazendo todos permanecerem em suas residências. A população fica protegida em suas casas, onde foram ensinados a permanecer, evitando de encarar “o mal” e preservando suas vidas.

O medo do desconhecido é utilizado como forma de coação social, estimulando uma “maneira correta de viver”. Esta pode ser fomentada por esse medo, mas também pela repressão e pelo ódio. Vejamos outro exemplo.

Em 2019, realizou-se um cine-debate durante aulas de estágio, sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. Participaram não só alunos e professores, como parte da direção. Quando uma aluna mostrou sua opinião política, favorável ao regime militar, foi imediatamente silenciada, por um discurso duro sobre a realidade daquele período. Durante o intervalo dos alunos, quem a silenciou disse aos estagiários que este tipo de fala não poderia ser tratada de outra forma. Depois, da exposição docente, ninguém mais dos alunos quis pronunciar-se. O cine-debate morreu ali. Logo a seguir, em outra sala recebeu-se a resposta de outro aluno sobre o ocorrido que foi certo sobre a percepção da turma em relação a atividade: “não gosto de história sobre a ditadura, acho uma chatice;[...] todos sabem o partido da escola, e se tu não for dele, tu é excluído ou ocorre o que aconteceu, ali, entende?”. Notou-se, não só naquele dia, os alunos não querem debater política porque não se sentem confortáveis, têm medo de falar bobagem, sentirem-se humilhados, não querem brigar e, assim, silenciam-se.

Na obra fílmica e no relato de estágio, nota-se a importância do silenciamento nos dois casos, na força na coerção. Essa falta debates e argumentação, se acompanhado da inércia, é necessário para que não haja mudanças e não se perca o controle das situações e das pessoas. O medo silencia.

---

<sup>1</sup> Em inglês, *The Village*.

Gallo (2009, p. 19) fala sobre o fundamentalismo pedagógico, e como este pode implicar uma pedagogia do medo. Pergunta-se “Em que medida não desejamos a repressão, não reprimimos o desejo do novo, a curiosidade pelo diferente, em nome de amor e proteção?” (GALLO, 2009, p. 27). Com a desculpa de estar preservando os alunos, utiliza-se do “amor e proteção”, pode estar podando-os e colocando-os em uma posição em que o medo é estimulado. Não a autonomia, a liberdade e a responsabilidade.

Ao se estimular o medo do diferente, também pode-se acabar por estimular ódios. Odiamos aquilo que não nos identificamos. Essa falta de identificação pode surgir simplesmente por um medo de conhecer o diferente. O respeito a características que não pertencem a nossa identidade emerge quando somos livres para conhecer. O medo paralisa, tira essa liberdade e logra-se ir além do rotineiro, conhecido – conservamos valores e ideias que racionalmente não teriam mais sentido.

Ademais, o ódio ocorre quando há o medo ser atacado – aqui considerando não apenas fisicamente, mas atacado em relação ao modo de vida que tem. Quando a própria autoconfiança em relação a sua identidade não é forte suficiente, ou bem construída, há o medo do diferente – convertido em ódio por aquilo que pode ameaçar.

Considerando a pedagogia do ódio, a falta de estímulo a alteridade e tolerância, procura-se por meio deste trabalho, compreender as lições que o Holocausto deixou para o ensino de História. Por ter sido um genocídio sistemático e com o apoio e/ou o silêncio da maioria da sociedade envolvida, há que se tentar explicá-lo. Como pode ocorrer? Quais fatores desencadearam a possibilidade de o Holocausto ter acontecido?

O Holocausto só foi possível porque na Alemanha, após a 1ª Guerra Mundial, tinha-se um terreno fértil para o crescimento do medo e, sobretudo, do ódio. Não se sabia lidar com as liberdades democráticas, da República de Weimar; havia humilhação da derrota da guerra, havia altas taxas de desemprego e; especialmente ódio antissemita. Além disso, existiram grupos que se utilizaram deste contexto para propor seus projetos políticos. Quando a educação não emancipa os indivíduos, há chances de discursos de extrema-direita<sup>2</sup> ou de extrema-esquerda serem escutados e aceitos.

O objetivo geral do trabalho é compreender a importância do ensino do Holocausto para que este não ocorra novamente. Considerando a afirmação do Primo Levi<sup>3</sup> sobre a

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, devido ao avanço da extrema-direita no contexto brasileiro ressalta-se a preocupação neste ponto do espectro político. Contudo, enfatiza-se que tanto a extrema-direita quanto a extrema-esquerda podem fomentar violências e ameaçar liberdades.

<sup>3</sup> Primo Levi foi sobrevivente do Holocausto. Ficou reconhecido pela obra “É isto um homem?” (1947), sendo um dos primeiros a escrever sobre os campos de extermínio. Fez a afirmação da impossibilidade de se narrar o

impossibilidade de narrá-lo, procurou-se estabelecer ligações que afirmem a necessidade de compreender, ao menos, como foi aceitável: quais as estratégias utilizadas pelos nazistas, como as questões políticas interferem na educação e, como, por meio do ensino do Holocausto, pode-se combater ódios. Dever-se-ia instruir sobre o Holocausto, tirando lições e promovendo a alteridade – confirmando a sua possibilidade de ensino. Os objetivos específicos são: 1) debater sobre o ensino de História e sua importância na construção da autonomia discente; 2) compreender os processos de negacionismo do Holocausto e a promoção de crenças limitantes (conjuntamente à crítica da ciência) e; 3) aprofundar a discussão sobre o ensino do Holocausto, considerando metodologias possíveis. Ensinar sobre o Holocausto é combater a banalidade do mal e estimular o pensamento crítico e autônomo.

Quando a educação não exercita a diversidade, alteridade e pluralidade, na construção de ambientes democráticos, discursos e atos de ódio acentuam-se. Entre outros motivos, é por isto que mundo capitalista dos últimos anos tem assistido a ascensão da extrema-direita e o crescimento de teorias conspiratórias e de pseudociência, que tem ganhado força sobretudo favorecidos pela internet. História torna-se opinião. Exemplo disso é o revisionismo histórico que mina a relevância dos métodos científicos.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, além do acesso a jornais da atualidade e apreciação dos testemunhos dos sobreviventes. O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo discute as ligações entre História e Educação; como o ensino de História se desenvolveu no Brasil; como o fomento da autonomia deve ser estimulado, contra uma pedagogia do ódio. No segundo capítulo, apresenta-se o revisionismo histórico e o negacionismo do Holocausto; quais as estratégias narrativas utilizadas por seus defensores, além das implicações políticas que essa abordagem acarreta. No último capítulo, discute-se a formação da memória da Shoá, quais os caminhos percorridos para que se pudesse ensiná-la, considerando as narrativas pessoais de quem participou do Holocausto, e as possibilidade de construção de autonomia de pensamento por meio de Círculos de Cultura.

---

Holocausto na obra “Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades” (1986), no qual mais maduro, depois de 40 anos, reflete sobre os fatos ocorridos.

## 2. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

### 2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, como de outras disciplinas da área de humanas, é frequentemente atacado ou criticado quando surgem governos e movimentos sociais mais reacionários e conservadores. A promoção da consciência crítica e do conhecimento do passado para análise do presente são questões que geram discussões. E a construção de seres mais autônomos durante a educação básica não é vista como prioridade. Dito isto, este trabalho parte do princípio que os processos educacionais e os processos políticos estão imbricados. E não há como se entender o ensino da disciplina da História na educação básica no Brasil, sem se considerar os movimentos políticos e sociais que o acompanharam. Para o prosseguimento do debate, faz-se necessário ater-se à construção histórica da disciplina no Brasil.

Quando a educação era um item de luxo das elites, os conteúdos das áreas das humanas, predominantemente no século XIX, no Brasil, era algo a ser exibido. Portanto, a história das nações e seus feitos heroicos, bem como demonstrar que se conhecia de forma memorizada tais fatos, era uma marca de distinção social. Uma marca de quem conseguiu acessar um conteúdo restrito. Bittencourt (2004, p. 61-62) afirma que, a partir de meados do século XIX no Brasil, a moral cívica e a história sagrada eram utilizadas nas escolas primárias com o fim de ensinar modelos a serem seguidos. Após a proclamação da República e os processos de imigração que ocorreram no final do século XIX, era necessário promover uma maior homogeneização dos processos educacionais para a construção identitária da Nação brasileira:

...procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa, como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções [...]. A História se apresenta [...] como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2009, p. 29-30)

A construção e fortalecimento de uma identidade nacional foi o objetivo do ensino de História na primeira metade do século XX, sendo aprofundada pelas reformas educacionais da Era Vargas.

Na década de 1960, foi adotada a escola primária no Brasil os Estudos Sociais por algumas escolas e depois, pela reforma educacional feita na ditadura militar, em 1971, em todo o, então, primeiro grau. Os Estudos Sociais provinham da Geografia, História, Antropologia, Economia e capacitavam, segundo o modelo de democracia liberal dos Estado Unidos, os

educandos a criticarem para aperfeiçoarem o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (BITTENCOURT, 2004, p. 74).

Já o secundário, com uma evolução e características diferentes do primário, foi criado no Brasil para atender a formação de setores da elite, como afirma Bittencourt (2004, p. 77). A História era parte do currículo de *humanidades clássicas*, ainda também existindo o currículo científico no secundário. Em humanidades clássicas se aprendia línguas, como o latim, além de outros textos da literatura clássica. “O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite” (BITTENCOURT, 2004, p. 77). A partir de meados do século XIX, a História do Brasil servia para compor uma identidade nacional, tendo como referência o contato com o europeu. “A história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 79).

A partir do final do século XIX e início do XX, com o aprofundamento do mundo industrial, as ciências da natureza foram demandas para a formação das novas gerações. Os debates em torno das disciplinas básicas do secundário e para que(m) seria este nível de ensino também fizeram parte das discussões educacionais do século XX. “A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e moral e cívica.” (BITTENCOURT, 2004, p. 80-81). A História do Brasil permaneceu no currículo ainda fazendo parte da construção de uma elite, que salientava como grandes líderes poderiam guiar os rumos da Nação.

Sob a Era Vargas e seus objetivos nacionalistas, em 1942, o ministro Gustavo Capanema estipulou o aumento da carga horária de História do Brasil e da América. Houve uma redefinição do secundário, dividindo-o em ginásial e colegial. “O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas” (BITTENCOURT, 2004, p. 82). Durante as décadas de 50 e 60 surgiu a crítica ao tipo de História que se ensinava e “dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada da formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos” (BITTENCOURT, 2004, p. 82).

Na década de 1970, com a Reforma de Ensino a partir da lei 5.692/71, o secundário foi descaracterizado, e o ginásial tornou-se parte integrante do denominado primeiro grau - totalizando oito anos. No primeiro grau, História e a Geografia tornaram-se Estudos Sociais e foram marcados por ensino dogmático, característico do regime. “No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico” (BITTENCOURT, 2004,

p. 84). Isto ocorreu porque o segundo grau, a partir da referida reforma, teve por objetivo a profissionalização<sup>4</sup>. “O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas” (AGÊNCIA SENADO).

Os métodos de ensino também foram evoluindo à medida que a disciplina de História se desenvolveu. Primeiramente, com uso de memorização (com uso de quadros sinóticos, por exemplo) e um conteúdo de tipo enciclopédico<sup>5</sup>. Um dos pontos levantado por Bittencourt (2004, p. 71) é que não se menospreza a necessidade de memorização de acontecimentos, mas ela os difere em *memorização mecânica* e *memorização consciente*. A primeira seria associada ao ensino em formato de catecismo, onde aprender era memorizar. Não havia o entendimento do que se respondia ao professor, apenas se memorizava a resposta tal qual era necessário. Já a memorização consciente é necessária para que se entenda em quais condições estão os processos históricos, como tempo, espaço e lugar:

Por tudo isso, História é matéria difícil, e essa dificuldade não vem das datas e nomes com que já se imaginou poder ensiná-la, pois, se dependesse disso, ela seria apenas chata. Mas simplesmente apagar dados acaba levando o professor a uma espécie de beco sem saída, já que *é impossível interpretar o que se desconhece* (MICELLI, 2009, p. 49) (grifo nosso).

Diferentemente do que se exige na atualidade dos professores, em relação ao estímulo do ensino crítico, os livros didáticos eram essenciais aos professores do secundário, que não tinham formação adequada até a década de 1930. Depois, com implementação de formação de professores, surgiram métodos ativos, nos quais o que importa é a criança e seu centro de interesses; no qual esta deveria aprender a observar e descrever, formando um indivíduo socialmente eficiente para o sistema. (BITTENCOURT, 2004, p. 84-88).

Com a renovação do *currículo científico* (associado a área das ciências exatas e da natureza), na década de 1950, promoveu-se uma necessidade de “neutralizar” as ciências humanas, tirando do ensino seu lado político e social; dever-se-ia, assim, ensinar História de um ponto de vista neutro. (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

---

<sup>4</sup> O ensino secundário, desde sua implementação, foi permeado de discussões sobre seus objetivos e suas características, bem como quais classes sociais deveriam usufruí-lo e em que sentido: um ensino mais profissionalizante, destinado ao mercado de trabalho, ou mais abrangente, estimulando a formação cidadã e a possibilidade de acesso ao ensino superior. Com as recentes modificações no Ensino Médio, pelo Ministério da Educação, percebe-se que este debate está longe de ser concluído.

<sup>5</sup> Bittencourt (2004, p.70) cita que desde o início do século XX existiram críticos aos métodos de “aprender de cor”, com metodologias menos passivas, como os grupos de anarquistas que seguiam a pedagogia de Ferrer y Guardia e a obra “Methodologia da História na aula primária”, de 1917, do professor Jonathas Serrano.

A partir da década de 1960, houve renovações educacionais – estimuladas pelos formados em História das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das décadas anteriores –; nas quais se associava renovação metodológica e mudanças no conteúdo. Até então, se discutiam mudanças de metodologia e não no conteúdo que a disciplina de História possuía. Além disso, professores começaram a promover, debates que não se limitavam ao método apenas, mas “almejava[m] repensar a função social e política das disciplinas escolar, sobretudo da História” (BITTENCOURT, 2004, p. 91). Começaram a perder seu caráter “neutro” que se havia buscado na década anterior. E aqui cabe o questionamento:

Mas seria possível ensinar História de modo neutro? [...] ‘É possível ser neutro frente ao trabalho escravo?’; ‘É possível ser neutro frente aos campos de extermínio nazista?’; ‘É possível ser neutro frente ao bombardeio de Hiroshima e Nagasaki?’. Ora, é impossível trabalhar esses temas com a mesma isenção do professor que ensina a regência dos verbos, o que não significa que este professor e aqueles das demais disciplinas não tenham compromisso com a educação dos futuros cidadãos. A diferença é que ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico. (MICELI, 2009, p. 39)

A percepção da disciplina foi compelida a ser revisada, a fazer uma autocrítica. Isto ocorre já que o clichê “um povo sem história está condenado a repetir os erros do passado” torna-se real, quando este não reflete sobre os fatos que já ocorreram. No entanto, esta progressão de percepção e aplicação de novos métodos e conteúdos referentes a disciplina ficaram praticamente estagnados no período do regime civil-militar no Brasil, que estimulou novamente um ensino dogmático e positivista, arrefecendo as habilidades ligadas à formação crítica.

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, e a aprovação da Constituição Cidadã, de 1988, novos rumos não só na concepção da disciplina como na Educação de uma forma geral foram tomados, ao se estimular a construção político-social dos futuros cidadãos. Foi um período de contradições, já que na década de 1990 surgiram reformas educacionais, de âmbito nacional, que estacam em acordo com as medidas neoliberais, voltadas a interesses internacionais homogeneizadores (BITTENCOURT, 2004, p.102). As contradições ocorriam por conta das diversas realidades que existiam no território nacional e do estímulo a criticidade da suas realidades por meio da educação; ao mesmo tempo que submetia-se a modelos gerais no âmbito educacional - e também econômico neoliberal. Neste contexto, em 1996, sancionou-se a lei nº 9.394, a LDB, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação básica foram lançados entre 1997 e 1999, tendo uma “orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da

aprendizagem piagetiana<sup>6</sup>”, dimensionada por novas perspectivas, prevalecendo o construtivismo, de César Coll (BITTENCOURT, 2004, p. 103).

Sobre o ensino do Holocausto, os PCN de História do último do ano do Ensino Fundamental englobam esta temática apenas *implicitamente*, no eixo temático "História das representações e das relações de poder". "O eixo temático para o quarto ciclo privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo." (BRASIL, 1998, p. 67). Nota-se a possibilidade de ensino do Holocausto nos seguintes tópicos: Segunda Guerra Mundial e o nazismo e o fascismo na Europa.

Já o currículo de História do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, abrange o tema do Holocausto *explicitamente*, dentro da Unidade Temática “Totalitarismos e conflitos mundiais” e tendo como objetos de conhecimento “A emergência do fascismo e do nazismo”, “A Segunda Guerra Mundial” e os “Judeus e outras vítimas do holocausto”. A habilidade a ser desenvolvida pelo professor, a partir dessas temáticas, é “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)”.

Observa-se que os PCN e a BNCC para o Ensino Médio trazem objetivos e conteúdos gerais, sem especificar o que deve ser ensinado nas escolas desta etapa. Nos PCN para o Ensino Médio (1999, p. 20), destaca-se que o conhecimento de História deve ser ensinado com objetivos humanistas, “capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares.”

Com objetivo de trazer mais clareza ao PCN para o Ensino Médio, foi publicado, em 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Nesta publicação, na seção de História, é sugerido o eixo temático “Nações e nacionalismos”, no qual há o tema “Os discursos nacionalistas” e, ainda, em um subtema “Sionismo: o nacionalismo judeu”<sup>8</sup>. Sendo neste ponto, finalmente, foi citado algo sobre a

---

<sup>6</sup> “Ao se situar diante de um ‘objeto’, cada indivíduo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para a assimilação. O funcionamento constante dos dois processos – assimilação/acomodação – corresponde ao princípio de desenvolvimento de estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva [...] aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, e esse ‘reequilíbrio’ promove o desenvolvimento intelectual. Para essa fase de ‘reequilíbrio’ são necessárias a maturação física do sistema nervosa e a interferência de fatores sociais.” (BITTENCOURT, 2004, p. 185).

<sup>7</sup> A BNCC do Ensino Fundamental foi aprovada no final de 2017 e sua implementação deve ser feita até o início do ano letivo de 2020.

<sup>8</sup> No tema do PCN sobre “Os discursos nacionalistas”, existem outros subtemas: 1) Conteúdo simbólico: a) A construção dos heróis: Tiradentes; b) O hino e a bandeira do Brasil e; 2) Suporte ideológico: a) O nacionalismo no socialismo e no nazismo; Sionismo: o nacionalismo judeu (PCN+, 2002, p. 86).

História do povo judeu na contemporaneidade (PCN+, 2002, p. 86). A BNCC, mesmo recente, tornou-se um marco para o ensino da Shoá<sup>9</sup> e de parte da História do povo judeu<sup>10</sup>.

Contudo, Reiss (2018), afirma que tais leis foram concebidas por pressão política e construídas fora do âmbito educacional e de suas respectivas reflexões. Isto fomenta uma visão particularista do Holocausto, afastando-se de suas lições universais<sup>11</sup>:

fruto contemporâneo da visão etnocêntrica do Holocausto [...] é a aprovação de leis (federais, estaduais ou municipais) de caráter particularista, inclusive em território brasileiro. A inserção do tema “Holocausto” nos currículos escolares de forma obrigatória por legislação específica, como é o caso das capitais do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, é produto da ação política de grupos ideológicos (lê-se judaicos), portadores legítimos de interesses particulares. (REISS, 2018, p. 157)

Por mais que se tratem de questões de um povo específico, da perseguição e execução dos judeus pelos nazistas alemães, há que se compreender os fenômenos históricos de um ponto de vista que se possa retirar lições universais, pois “toda ação cultural que se quer marcante deve ser contundente e ambicionar a universalidade, mesmo quando parta da mais extrema singularidade” (MICELI, 2009, p. 45).

Miceli (2009, p. 50) aponta que o ensino de História deve ocorrer para além da denúncia do opressor/oprimido, fortes/fracos, brancos-europeus-cristão-civilizados/índios-e-negros-não-cristãos-e-e-não-civilizados, enfim, bem/mal que geralmente recai-se. Há um problema fundamental, para a História, em relação ao tempo presente...do qual faz-se parte. Não se deve, para o autor, permanecer na denúncia e sim “desdobrá-la em exemplos de outras lutas mais ou menos sutis que se travam, à nossa volta”:

É do que somos – ou julgamos ser- que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser; não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto – ambição de toda História moralista –, mas para entender, como a ajuda desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras. (MICELI, 2009, p. 50)

Primo Levi (2016), em *Afogados e Sobreviventes*, apresenta o que ele chama de Zona Cinzenta, onde não é fácil estabelecer facilmente a identificação de vítimas ou perpetradores dos extermínios nazistas, mesmo que estas categorias sejam recorrentes:

A história popular, e também a história tal como é tradicionalmente ensinada nas escolas, se ressentem dessa tendência maniqueísta que evita os meio-tons e a

<sup>9</sup> Shoá é o termo hebraico para o Holocausto, significa algo como destruição, calamidade. Holocausto e Shoá são termos intercambiáveis no texto.

<sup>10</sup> Diferentemente dos PCN que são diretrizes de ensino, a BNCC traz especificamente o que deve estar nas aprendizagens de cada etapa, tendo caráter obrigatório de aplicação na educação básica brasileira.

<sup>11</sup> Ponto a ser explorado no terceiro capítulo.

complexidade: são propensas a reduzir a torrente dos acontecimentos humanos aos conflitos, e os conflitos a duelos, nós e eles, os atenienses e os espartanos, os romanos e os cartaginenses. (LEVI, 2016, p. 27).

Para superar essas dicotomias, estimulando o senso crítico e a compreensão de noções complexas que envolvem a nossa sociedade, há que comprometer-se com a qualidade de ensino, pois, “nunca é demais lembrar que fora dos bancos escolares, e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem ampliar seus conhecimentos de História” (MICELI, 2009, p. 43).

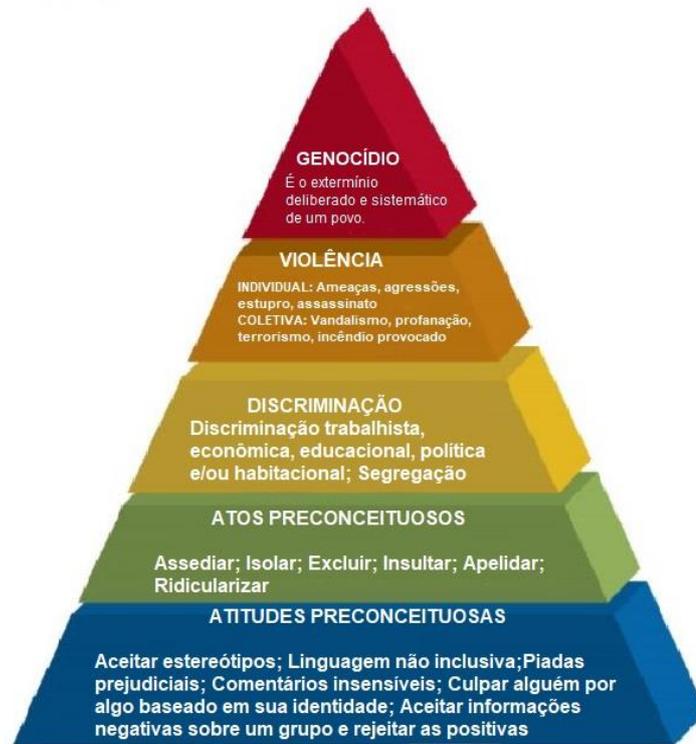
A aquisição social dos conceitos, proposto por L. S. Vigotsky, refere-se à relação que os alunos têm com conhecimento que estes já possuem (conceitos espontâneos) com os que entram em contato por meio escolar (conceitos científicos). Para Vigotsky, aprende-se quando se realiza conexões, por meio da linguagem, entre o conhecido e o que é proposto. Não se desaparecem os conceitos espontâneos, senso comum que o aluno carrega, mas estes são adaptados aos novos conceitos (científicos) apresentados, formando-se novos esquemas mentais – associados às questões históricas e sociais vividas por cada um (BITTENCOURT, 2004, p. 187). Por isto, Miceli (2009, p.44) afirma que, sendo a escola uma das instituições mais presentes na sociedade e o ensino de História fazendo parte dos currículos, “parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social, principalmente quando se acredita que o ensino não deve promover, apenas, formas agradáveis de aproximação ao conhecimento”. Ou seja, é preciso confrontar o senso comum com outras formas de se pensar sobre temas conhecidos, estimulando o entendimento – e sobretudo, o respeito – da pluralidade de realidades.

## 2.2 PEDAGOGIA DO ÓDIO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A pedagogia do ódio é o fomento, por meio da educação, da aversão ao diferente do que é conhecido e facilmente identificável. Esse ódio é caracterizado pela construção de mitos, medos infundados, falta de respeito com outras identidades, construção de preconceitos, entre outras razões. Essa pedagogia pode se associar ao Revisionismo Histórico ou ao Negacionismo do Holocausto, tema aprofundado no próximo capítulo.

A *Anti-Defamation League* (ADL), organização não-governamental judaica, dos Estados Unidos, que tem por objetivo “parar a difamação do povo judeu e garantir justiça e tratamento justo a todos”, construiu a seguinte Pirâmide do Ódio:

Figura 1 – Pirâmide do Ódio



Fonte: Anti-Defamation League, 2018.

Como qualquer pirâmide, o topo é sustentado pelo que vem debaixo. “Se pessoas ou instituições tratam os comportamentos nos níveis inferiores como aceitáveis ou ‘normais’, isso resulta no comportamento do nível seguinte se tornando mais aceito” (ADL, 2018). Essa pirâmide tem o intuito de ser uma ferramenta didática para ilustrar como os genocídios são possíveis, como são passíveis de ocorrer dentro das sociedades, à medida que ódio por determinado grupo é construído. Para combater os atos contidos na base da pirâmide é preciso estimular a diversidade na educação.

A pirâmide aplicada ao caso do povo judeu no III Reich, aparece nas atitudes e atos preconceituosos que ocorriam por meio da aceitação do estereótipo, estimulado pela propaganda nazista antisemita. Realizava-se a ridicularização dos judeus, por meio de apelidos, charges em jornais, filmes, etc. A discriminação foi institucionalizada pelas Leis de Nuremberg e pela alocação do povo judeu em guetos. A violência era comum nos guetos e aprofundada à medida que aqueles eram direcionados, pelos trens, aos campos de trabalhos

forçado, de concentração ou de extermínio. O genocídio ocorreu na sistematização de suas mortes, pela aplicação da “Solução Final” da questão judaica – o Holocausto.

Como forma de combater a pedagogia do ódio, Montesinos (2007, p.94) defende que devemos buscar recuperar a autonomia do indivíduo, completando o processo da modernidade; desmistificar a linguagem, desenvolver o pensamento e capacidade de empatia e; verbalizar silêncios.

Sobre a recuperação da autonomia, o autor afirma (2007, p.95) que é preciso desenvolver a dimensão crítica reflexiva, reafirmando valores emancipatórios que seriam próprios da modernidade — a ser completada. Há que se recuperar o sentido da palavra, conseqüentemente da própria linguagem, e ao verbalizar silêncios, tomar cada vez mais consciência das realidades. Há que se resistir à mudança/relativização de marcos conceituais da modernidade, o sentido de conceitos consagrados — associado o fenômeno do revisionismo.

Para desmistificar situações e desenvolver autonomia, é preciso que o aluno seja livre para escolher. Essa escolha associa-se a experimentar características e identidades distintas. Estas experiências estão associadas a autopercepção do que é relevante para si. “Deve-se ter em mente que a identidade depende do contexto, que todas as identidades não têm a mesma importância duradoura, que muitas são irrelevantes” (MONTESINOS, 2007, p.96). As identidades são tomadas considerando a socialização e há que se entender que se pode compreender a si mesmo por meio de mais de uma identidade, como seres plurais. “Os elementos sociais não moldam completamente o pensamento, exceto no caso de sociedades totalitárias que exercem controle total sobre as pessoas” (MONTESINOS, 2007, p.96). A naturalidade de simplesmente se reconhecer em uma identidade deve ser desmistificada, conforme o autor, pois, os indivíduos para se tornarem autônomos devem se perceber como responsáveis pelas escolhas que realizam. Há que se tomar consciência dos processos pessoais e coletivos. No desenvolvimento de empatia, aprender sobre si mesmo e olhar-se, faz-se indispensável.

Adorno (1995, p. 119) afirma que a “exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Desta forma, deve-se considerar as medidas contra pedagogia do ódio e as bases da pirâmide supracitada:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p. 121)

A violência que se estabelece à medida que se amadurece é fruto de uma criação permeada de mecanismos deste tipo. Para que a educação seja efetiva contra essa pedagogia do ódio, Adorno (1995, p. 122) assegura que devemos concentrar esforços sobretudo na primeira infância do indivíduo – período no qual determinados valores são constituídos<sup>12</sup>. As aflições do passado sugerem a realização de sofrimentos no futuro, sendo os coletivos a que se pertence decisivos nessa construção do indivíduo:

O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folkways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física — muitas vezes insuportável — a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. (ADORNO, 1995, p. 127-128)

A escola é uma das instituições capazes de romper, ao invés de fortalecer, métodos violentos de se compreender a sociedade. Para isto, é necessário buscar o fortalecimento da consciência; “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

A fim de evitar a “incapacidade de pensar”<sup>13</sup> apresentada por Adolf Eichmann, durante seu julgamento em Jerusalém, e com intuito de ir além do “oficalês” que este admitia entender (ARENDRT, 1999, p. 61-62), é preciso prover uma educação plural.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. (ADORNO, 1995, p. 129)

A partir de uma escola com métodos educativos que permitam os alunos experienciarem suas diversas identidades, estes podem se compreender de maneira mais autônoma – evitando a validação única dos coletivos os quais possa pertencer<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Adorno conclui isto, conforme seu texto, sobre a influência das teorias de Sigmund Freud.

<sup>13</sup> “Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa” (ARENDRT, 1999, p. 62)

<sup>14</sup> “Sua consciência [de Eichmann] ficou efetivamente tranquila quando ele viu o zelo e o empenho com que a ‘boa sociedade’ de todas as partes reagia ao que ele fazia. Ele não precisava ‘cerrar os ouvidos para a voz da consciência’, como diz o preceito, não porque ele não tivesse nenhuma consciência, mas porque sua consciência falava com ‘voz respeitável’, com a voz da sociedade respeitável a sua volta” (ARENDRT, 1999, p. 143).

A construção, por meio da educação, de empatia, consciência crítica e alteridade é um processo de árdua execução. Contudo, a apatia quanto a dor do outro não deve ser aceita, pois, por exemplo, uma das “alegações de Eichmann era que nenhuma voz se levantara no mundo exterior para despertar sua consciência” (ARENDR, 1999, p. 143). Como este apresentava dificuldades de pensar para além de si mesmo, a sociedade se tivesse indivíduos emancipados poderia ter interferido. Dessa forma, “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras [...] então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (ADORN, 1995, p. 134).

A indiferença e o medo, além da exclusão de grupos que nem se chega perto de conhecer, é o caminho mais fácil. É conveniente olhar só para sua própria realidade, gasta-se menos energia. A pedagogia do ódio tem caminho livre aos preguiçosos de pensamento. Além disso, há forças políticas indutoras, que se utilizam dessa educação que não emancipa; há o projeto de grupos interessados em fortalecer-se e construir-se em cima dessa mentalidade apática e inerte. No contexto que se aceita explicações simplistas sobre problemas complexos da sociedade é que surge o revisionismo histórico.

### 3. REVISIONISMO E NEGACIONISMO DO HOLOCAUSTO

O presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, é um dos maiores representantes do revisionismo histórico no país. Mesmo que ele não entenda o que isso significa em um sentido teórico, ele se utiliza de narrativas revisionistas para que seu projeto político se fortaleça. Bolsonaro já homenageou torturador do regime civil-militar no Congresso Nacional<sup>15</sup>, seus apoiadores são adeptos da propagação de *fake news*<sup>16</sup>, é contra as universidades públicas<sup>17</sup> e a própria ciência e, em 2019, incitou os militares a comemorem a data de instauração da “Revolução de 64”<sup>18</sup>.

Revisionismos são processos de reescrita de história que possuem objetivos políticos-ideológicos, e não compartilham uma revisão dos fatos do passado por uma perspectiva científica. Nesse sentido, Montesinos<sup>19</sup>(2007) aponta o papel do historiador, pois este é “quem viu, quem sabe, a testemunha. Mantém uma memória pessoal e direta do que viu ou indireta através de documentos e monumentos. Narra e interpreta” (2007, p. 49). Os historiadores e os revisionistas não costumam convergir no seu entendimento dos fatos históricos. Estes últimos possuem estratégias de persuadir sobre o que eles acreditam ser a realidade – ou que gostariam que fosse.

#### 3.1 ESTRATÉGIAS DO REVISIONISMO HISTÓRICO

Existem estratégias narrativas revisionistas, discutidas por Montesinos (2007), com objetivos de modificar ou falsificar informações – já reconhecidas e aceitas pelos integrantes da academia – da História.

Os revisionistas desconfiam da pessoa que transmite sobre os fatos históricos, ou seja, desqualificam os mensageiros para tornar suas mensagens irrelevantes. Podem também usar de uma argumentação que oculta informações ou as traz incompletas, para provarem seu ponto de vista.

Há também a necessidade excessiva de provas sobre os casos já comprovados<sup>20</sup>: “A solicitação excessiva de evidências constitui uma falácia usada pelos revisionistas, negadores

<sup>15</sup> BBC. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas ‘estarecidos’ e leva OAB a pedir sua cassação, 2016.

<sup>16</sup> VALOR ECONÔMICO. Estudo diz que 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram em fake news, 2018.

<sup>17</sup> FOLHA DE S. PAULO. Governo Bolsonaro vê universidade como estorvo público, diz reitor, 2019.

<sup>18</sup> EL PAÍS. Celebrar o golpe representa uma derrota para a democracia, 2019.

<sup>19</sup> As citações deste autor são traduções livres, do espanhol.

<sup>20</sup> O número “‘6 milhões’ tornou-se um símbolo da barbárie genocida – fazendo, inclusive, que essa inexatidão seja explorada por negadores do Holocausto” (REISS, 2018, p. 189). Mesmo o Yad Vashem já tendo identificado 4,5 milhões de vítimas, com nome e sobrenome. As estimativas em torno desse número, “6 milhões”, foram feitas por diversos pesquisadores que se utilizaram de documentos (registrados pelos próprios nazistas) e censos feitos antes e depois da guerra.

do Holocausto” (MONTESINOS, 2007, p.58). Em, 1988, o Relatório Leuchter provocou dúvidas sobre a existência das câmaras de gás<sup>21</sup>. Fred Leuchter (um autodeclarado perito em métodos de execução) viajou à Auschwitz e roubou amostras, nas quais ele afirmava que não seria possível matar seres humanos com aquela quantidade de Zyklon-B – pesticida usado nas câmaras de gás. Contudo, ao ser processado, ele foi amplamente desmentido: não tinha formação nem rigor científico que o qualificasse para tais alegações (HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA).

Outro caso: David Irving, um reconhecido negador do Holocausto, processou Deborah Lipstadt “da Universidade de Emory, por calúnia e difamação após a publicação de seu livro de 1993, *Denying the Holocaust The Growing Assault on Truth and Memory*<sup>22</sup>” (HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA). No tribunal britânico, Lipstadt teve que comprovar que não o difamou – isto é, que dizia a verdade sobre o Holocausto (FOLHA DE SÃO PAULO).

Uma estratégia revisionista é a falácia na qual se apela para as emoções, onde se diz o que o ouvinte quer escutar (MONTESINOS, 2007, p.58). Por exemplo, quando há uma nostalgia – mesmo que irreal – sobre outros períodos históricos que remetem a um passado de glória, no qual a população vivia sob melhores condições que no momento.

Montesinos (2007, p. 60) aponta que “um dos modos de naturalizar e amortizar os fatos históricos consiste em estabelecer comparações. Dado que ‘outros faziam o mesmo’, seria necessário relativizar para estabelecer uma avaliação mais rigorosa dos fatos”. Por exemplo, quando se procura estabelecer correlações diretas entre o nazismo e comunismo – com os *gulags*<sup>23</sup> – procurando meios de abrandar os crimes cometidos pelo III Reich. Em outros momentos, os revisionistas podem, ao contrário, acentuar determinados acontecimentos – a argumentação vai ao encontro do que estes querem assegurar.

“O reducionismo implica uma desobrigação/um alívio pela redução do mal. Essa é a reclamação bem conhecida das vítimas, manifestada com expressões de que ‘não morreram muitos ...’”. (MONTESINOS, 2007, p. 61). Quando argumentam que não morreram muitos, implicitamente dizem que não há porquê de se fazer alarde e, portanto, o regime totalitário “nem é tão ruim assim”.

Esse reducionismo progressivamente leva a negação dos fatos. Por isso, os negacionistas são ultrapositivistas, há que se ter tudo documentado e se houver falhas nos testemunhos dos

---

<sup>21</sup> Ademais, é fato que os alemães ao perceberem que perderiam a 2ª Guerra Mundial se prontificaram em destruir evidências, como documento e edificações, sobre a “Solução Final”.

<sup>22</sup> Negando o Holocausto: o crescente ataque à verdade e à memória (tradução livre).

<sup>23</sup> Invenção dos soviéticos, eram campos de trabalho forçado que foram inspiração para os campos de concentração nazista.

sobreviventes, lacunas de memória, estes são alvos de descrédito. “Paradoxalmente, o ultrapositivismo revisionista serve para reduzir o número de vítimas, quando o nazismo empregava precisamente o sistema mais perfeito de racionalização e quantificação para o extermínio” (MONTESINOS, 2007, p.62).

Montesinos (2007, p. 65-66) discorre sobre o que ele chamou de “psicologização da responsabilidade”, outra estratégia usada pelos revisionistas/negacionistas. Utilizada ao reduzir os regimes totalitários aos seus líderes, podendo estes apresentarem diversas caracterizações, como: 1) ser a encarnação do próprio mal, ocultando-se as redes de poder necessárias para pôr em prática seus planos; 2) ter boas intenções, assim, o líder não sabia da realidade que se vivia. Ou ainda que o regime (3) foi escolha do povo e por isso a responsabilidade é coletiva, e, portanto, diluída e sem rosto – deixando os interesses materiais em segundo plano.

As narrativas são modeladas às necessidades que os revisionistas precisam para colocar sua visão de mundo em prática. “A história e a irrefutabilidade dos fatos são questionadas. Mostra uma incapacidade de entender fatos como fatos, de distinguir entre realidade e ficção” (MONTESINOS, 2007, p.69). Isso se relaciona diretamente a negação não só da História e seus métodos, como da própria ciência. Ao se considerar o que os revisionistas e os negacionistas assumem, questões essenciais como “rigor científico” e “honestidade intelectual” da academia caem em descrédito.

O perigo do negacionismo não está apenas em deformar e negar o Holocausto e diversos outros acontecimentos da história da Segunda Guerra Mundial (perigo este que por si só já seria motivo de protestos contra o negacionismo) e a memória reivindicativa das diversas vítimas do nazismo. Ele age como uma mentira organizada destinado a destruir tudo o que nega e aos que se opõe aos seus argumentos. (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1119)

Para o surgimento dos movimentos revisionistas, Montesinos (2007, p. 69) aponta dois elementos: o esgotamento da modernidade e a virada linguística no âmbito histórico. O primeiro está relacionado ao excesso de individualismo e a desconfiança perante os semelhantes, estimulado nas sociedades capitalistas. Existe a vontade de não ser mais um na multidão ao mesmo tempo que existe desconforto e medo em acreditar nos demais – e buscar fazer alguma diferença. Para isso, há a necessidade de reunir-se em grupos em que se qualifique explicitamente “nós e eles”; “o grupo a qual pertença valida minhas palavras e ações”:

Tudo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir [...] do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz [...]. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que

o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. (ADORNO, 1995, p. 127)

O segundo ponto que fortalece o revisionismo é a virada linguística no âmbito histórico, no qual coloca o historiador em uma encruzilhada: na modernidade, não só os fatos históricos devem interessar como é preciso narrá-los de forma apropriada ao ouvinte, e isso faz com que a história se converta em narração (MONTESINOS, 2007, p.73). Há a relativização dos fatos históricos que podem ser remodelados de acordo com os significados por trás da linguagem utilizada. O peso do relato pode transformar-se mais importante se esse é em si comprovado ou não:

...quando a pretensão da verdade desaparece como correspondência dos fatos, focalizamos na validade da coerência do relato. Evidentemente, a virada linguística e a polarização na narrativa implicam um menosprezo do fato, o que facilita o estabelecimento de discursos claramente revisionistas (MONTESINOS, 2007, p.73).

Primo Levi (2016), em *Afogados e Sobreviventes*, ao discorrer sobre a memória já colocava em perspectiva como se pode utilizar das narrativas para que estas comprovem ou neguem fatos — no caso, os próprios nazistas podem ter adaptados realidades, amenizados seus relatos, seja por sobrevivência seja por dificuldades pessoais de processar o que haviam feito:

...a má-fé inicial tornou-se boa-fé. A passagem silenciosa da mentira para o autoengano é útil: quem mente de boa-fé mente melhor, desempenha melhor seu papel, adquire mais facilmente a confiança do juiz, do historiador, do leitor, da mulher, dos filhos. (LEVI, 2016, p. 20).

As questões por trás do revisionismo e negacionismo do Holocausto tem teor mais ideológico-político que acadêmico. Mais um reflexo deste fato é que, em 2006, o governo do Irã patrocinou “um encontro de negadores do Holocausto em Teerã, sob o pretexto de uma conferência acadêmica chamada ‘Revisão do Holocausto: Visão Global’” (HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA). Tal evento é compreendido considerando a política externa regional do Estado de Israel. O revisionismo do mundo islâmico ocorre por questões alheias ao rigor científico.

### 3.2 REVISIONISMO, NEGACIONISMO E ENSINO

O revisionismo que já tem conotações político-ideológicas, se exacerbado, pode levar ao extremo de negar evidências científicas amplamente reconhecidas. Observa-se que o revisionismo é uma prática que está dissociada a revisão dos fatos históricos, da sua investigação por métodos científicos:

A revisão é consubstancial à pesquisa histórica, uma vez que os fatos do passado são sempre suscetíveis à interpretação e reinterpretação a partir de novas perspectivas ou pelo surgimento de dados novos. É uma abordagem legítima e adequada de um pensamento científico que analisa os mesmos documentos através de um novo prisma ou que considera dados novos de maneira reflexiva. Além disso, o transcorrer dos anos amplia a distância inevitável entre o que realmente aconteceu e o que se imagina ter acontecido. [...] O revisionismo, por outro lado, é um fenômeno estranho à tarefa científica. Tem uma conotação pejorativa por sua deturpação e alegação programática. A revisão é natural nos campos científico e acadêmico, enquanto o revisionismo está associado à manipulação ideológica, embora raramente ocorra em contextos universitários (MONTESINOS, 2007, p. 52).

A memória é uma das partes para se entender o passado, mas por esta apresentar lacunas, é com frequência atacada pelos revisionistas. Memórias podem se adaptar à medida que o tempo passa, por isso testemunhos devem ser confrontados com diversas evidências científicas, como documentos, edificações, relatórios, estes também podem ser diversos quanto a sua origem e datações.

A História reconhecida nos dias atuais deve abranger diversas fontes de pesquisa, incluindo a memória dos sobreviventes. “Esta dinâmica de busca por elementos antes minimizados pela historiografia tradicional é parte de um processo bastante influenciado pela Escola dos Annales<sup>24</sup>” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1103). As mudanças no campo teórico devem acompanhar as transformações da sociedade e ser aplicados no campo de ensino, que já não mais se sustenta por uma História factual:

...a conjuntura de crise da História que se instalou em nossos dias é antes de tudo uma ‘conjuntura de crise da história historicista’, que tudo explica concatenadamente, na qual o depois é precedido do antes, num ordenamento evolutivo, em que cabe somente a noção de tempo histórico, linear, evolutivo e uniforme. (NADAI, 2009, p. 32)

Complexificar o que é ensinado nas aulas de História, além de ir ao encontro do que ocorre na academia – com pesquisas mais próximas dos indivíduos e suas realidades, pode, portanto, contribuir para que revisionismos não ganhem força. Ao não apresentar respostas simples a situações complicadas, sugere-se que a própria História não ocorre de maneira delimitada e causal.

---

<sup>24</sup>“Contrários ao trato ‘positivista’ da História (dito Rankeano ou escola metódica), que privilegiava a história política, vista a partir dos grandes feitos e grandes líderes, voltada em grande parte aos interesses das elites dominantes, os historiadores dos Annales (além de sociólogos, antropólogos, entre outras categorias afins) propuseram uma História vista de baixo para cima (clara herança do marxismo), ou seja, a partir das transformações econômicas e sociais vividas pelas parcelas excluídas da sociedade e, de certa forma, da própria historiografia. [...] Além da defesa do alargamento das fontes –isto é, não apenas documentos oficiais–, os Annales defendiam ainda o estudo da história de longa duração, em detrimento da história de curta duração/factual” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1104).

O uso de testemunhos orais dos sobreviventes do Holocausto, e o consequente alargamento das fontes proposto pela Escola dos Annales, inicia-se a partir da década de 1980 (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1106). As iniciativas de construir uma memória sobre o Holocausto também só tomaram forma a partir desta década, pois logo após a guerra houve o silenciamento dos sobreviventes por diversos motivos – o debate será aprofundado no próximo capítulo. O fenômeno do negacionismo “surge como uma tentativa intolerante e predatória da memória da Segunda Guerra Mundial, e consiste atualmente numa das maiores expressões do antissemitismo da extrema-direita” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1107).

Os discursos da extrema-direita negando o Holocausto, sobretudo da Europa, associados ao antissemitismo “remete facilmente aos moldes de teoria da conspiração largamente perpetuados pelo livro *Os Protocolos dos Sábios de Sião*”, sobre uma dominação judaica mundial. Este livro foi encomendado pelo Czar russo Nicolau II, provavelmente no fim do século XIX, com intuito de ferir a imagem dos seus oponentes judeus. A teoria contida no livro, que também serviu ao nazismo, permanece até a atualidade no discurso antissemita (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1109).

O negacionismo do Holocausto fica conhecido no Brasil a partir de meados de 1977, onde jornais nacionais abrem espaço para debater o livro *Hitler's War* do já citado, David Irving. De acordo com Irving, “Hitler era inocente em relação ao Holocausto, pois não teria ordenado o extermínio dos judeus durante o III Reich e também não saberia nada sobre tal” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1109).

O livro negacionista mais famoso do período, lançando em 1987, é do gaúcho de Candelária, Siegfried Ellwanger, intitulado “Holocausto: Judeu ou Alemão? Nos bastidores da mentira do século”:

Ellwanger, que assina seus livros com o pseudônimo de S. E. Castan, segundo ele para fugir da perseguição sionista, funda a Revisão Editora LTDA., com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, para promover a distribuição de seu livro inicial, além de uma série de outros livros com forte teor antissemita e racista, muito deles de autores negacionistas (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1110).

Na Revisão Editora destacam-se as obras negacionistas de Ellwanger e Sérgio Oliveira, ex-sargento do Exército Brasileiro do período do regime militar. Ambos “defendem a tese de que os verdadeiros causadores da Segunda Guerra Mundial foram os judeus,” fazendo referência aos *Protocolos dos Sábios de Sião* (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1110). Devido ao caráter antissemita e racista das publicações da editora de Ellwanger, na década de 1990, ela foi processada, chegando ao Supremo Tribunal Federal, no começo dos anos 2000 – sendo o

debate principal em torno do conceito de raça. Apesar de ser considerado culpado e suas publicações negacionistas proibidas de circular, estas ainda podem ser encontradas na internet, em sites de extrema-direita, em sebos e bibliotecas (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1110-1116).

As abordagens negacionistas e revisionistas ligam-se à extrema-direita. De Castro (2014, p.3) aponta que esta corrente política "emerge do ostracismo político" que havia estado a partir da década de 1980 e 1990, tornando-se "cada vez mais visível e relevante". Os fatores apontados pelo autor são: as transformações neoliberais nas relações econômicas e de trabalho; aumento do predomínio dos meios midiáticos e indústria do entretenimento; a ascensão da Nova Direita (Reagan e Thatcher); a queda na União Soviética; o surgimento do movimento *New Age*, com "a valorização crescente do esoterismo ocidental e oriental" e suas formas de compreensão do mundo e; a popularização da internet (DE CASTRO, 2014, p.3-6). A partir da disseminação da internet tem sido por este meio que os negacionistas antisemitas têm se pronunciado, encontrado seus pares e compartilhado narrativas que sustentam suas teses — mesmo que evidências científicas os contradigam (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1116; HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA).

Nessa perspectiva, surge o anti-intelectualismo, no qual partidários da extrema-direita procuram formas de menosprezar o que é feito nas universidades — chamando de balbúrdia, por exemplo. A pesquisa é desacreditada pois seria considerada apenas “teoria esquerdista”, desconsiderando décadas de trabalho de diversos cientistas ao redor do mundo. “Sempre que o fascismo ameaça, seus representantes e facilitadores denunciam as universidades e escolas como fontes de ‘doutrinação marxista’, o bicho-papão clássico da política fascista” (STANLEY, 2018). Ou seja, toda e qualquer teoria fora dos padrões hegemônicos é considerada marxista, mesmo que não tenham relações com essa corrente teórica.

A perspectiva dominante é muitas vezes deturpada, sendo apresentada como a verdade, a “história real”, e qualquer tentativa de permitir um espaço para perspectivas alternativas é ridicularizada como “marxismo cultural” (STANLEY, 2018).

Ao serem criticados, dentro dos meios educacionais, os fascistas alegam que sua liberdade de expressão está sendo retirada. Contudo, estes são os primeiros que ao assumirem posições de comando cortam deliberadamente opiniões contrárias. Fortalecem mitos e narrativas que confirmem suas visões de mundo, além de promover o desrespeito, a intolerância e o ódio entre grupos da sociedade.

Na ideologia fascista, o objetivo da educação geral nas escolas e universidades é inculcar orgulho do passado mítico. A educação fascista exalta disciplinas acadêmicas que reforcem as normas hierárquicas e a tradição nacional. Para os fascistas, as escolas e universidades existem para doutrinar o orgulho nacional ou racial, transmitindo, por

exemplo (onde o nacionalismo é racializado), as gloriosas conquistas da raça dominante (STANLEY, 2018).

A educação, neste contexto, reintera os modelos dominantes e a construção de estereótipos. Estes fazem parte da base da pirâmide do ódio já que fortalecem a discriminação e a acentuação da diferença, entre “nós e eles”.

A possibilidade do revisionismo e do negacionismo acentuar-se está associado a uma explicação simplista da realidade. Essa explicação chega, nos dias atuais, pelas mídias sociais que tem tomado espaço nos momentos de informar-se. Na falta de uma sensibilidade crítica aflorada por uma educação que não limite a curiosidade dos indivíduos as *fake news* tomam força. E quando se desiste da sua própria capacidade pensar, é que o mal que existe em cada um pode insurgir (ARENDETT, 1999). Ao aceitarmos indiferentes, de forma “banal”, o mal que ressurge, é que notamos a importância do combate à pedagogia do ódio. Desta forma, questiona-se: o ensino do Holocausto nos deixou lições? E ainda, seria possível ensiná-lo?

#### 4. ENSINO DO HOLOCAUSTO: É POSSÍVEL?

Os sobreviventes do Holocausto costumam dizer que é bastante complicado narrar sobre o Holocausto<sup>25</sup>. Além de trazer diversas lembranças traumáticas, é um relato de difícil execução já que, para eles, existem dificuldades de compararem aquele período de suas existências com o que viveram antes e depois – como explicar sobre algo relacionado às experiências que seus interlocutores nunca tiveram contato? Contudo, por mais árduo que seja o processo, existem aqueles que tentaram pôr em palavras e imagens<sup>26</sup> aquilo que lhes ocorreu.

Levi (2016, p. 12) é um dos que reflete sobre a dificuldade de narrar o Holocausto considerando os testemunhos daqueles que sobreviveram. Segundo ele, os prisioneiros “normais”, aqueles que não obtiveram algum cargo diferenciado dentro dos *Lager*<sup>27</sup>, foram a minoria dos sobreviventes. Isto é, a maioria dos sobreviventes e, portanto, dos testemunhos dados sobre o que corria nos campos de concentração e extermínio foram concedidos por aqueles que tinham alguma serventia aos nazistas, algum privilégio. A história dos campos de concentração e extermínio “foi escrita quase exclusivamente por aqueles que, como eu próprio, não tatearam fundo. Quem o fez não voltou, ou então sua capacidade de observação ficou paralisada pelo sofrimento e pela incompreensão” (LEVI, 2016, p. 12).

Repito, não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Esta é uma noção incômoda, da qual tomei consciência pouco a pouco, lendo as memórias dos outros e relendo as minhas muitos anos depois. Nós, sobreviventes, somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo; mas são eles, os “muçulmanos”<sup>28</sup>, o que submergiram – são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria um significado geral. Eles são a regra, nós, a exceção. (LEVI, 2016, p. 66)

Apesar de Levi afirmar que não se pode narrar o Holocausto de forma completa porque quem “tocou o fundo” não sobreviveu. O escritor afirma que se deve sim haver um esforço de comunicação sobre o que ocorreu nos campos. Inclusive, em *Afogados e Sobreviventes*, deixa clara sua intenção de narrar para que não se esqueça até onde os seres humanos podem subjugar outros:

<sup>25</sup> Ver: documentário Shoah (1985), de Claude Lanzmann, de 603 minutos, com diversos testemunhos de sobreviventes. “Shoah de Lanzmann transformou-se num marco histórico ao colaborar de maneira incisiva na própria construção da memória coletiva do Holocausto” (REISS, 2018, p. 80).

<sup>26</sup> Ver: Francesc Boix, sobrevivente do campo de concentração de Mauthausen que procurou salvar negativos de fotografias feitas no campo.

<sup>27</sup> *Lager* é uma expressão que indica campos de concentração.

<sup>28</sup> “Era comum a todos os *Lager* o termo *Muselman*, ‘muçulmano’, atribuído ao prisioneiro irreversivelmente exausto, extenuado, próximo à morte” (LEVI, 2016, p. 79).

Salvo casos de incapacidade patológica, pode e deve comunicar-se: é um modo útil e fácil de contribuir para a paz alheia e a própria, porque o silêncio, a ausência de sinais, é por vez um sinal, mas ambíguo, e ambiguidade gera inquietude e suspeição. Negar que pode comunicar é falso: sempre se pode. Recusar a comunicação é crime; para a comunicação, e especialmente para aquela sua forma altamente evoluída e nobre que é a linguagem, somos biologicamente e socialmente predispostos. (LEVI, 2016, p.71-72)

Assim com Montesinos (2007) havia sugerido no combate a pedagogia do ódio, Levi reafirma: é preciso haver o esforço de comunicação e verbalizar silêncios. Esta não é tarefa fácil porque está também relacionada a valorização de memórias. Segundo Reiss (2018), a construção da memória do Holocausto foi um processo longo já que houve um silêncio inicial por parte dos sobreviventes – por exemplo, houve estigmatização<sup>29</sup> daqueles que não participaram da resistência armada e/ou sobreviveram por causa de algum privilégio. Existia culpa e vergonha dos sobreviventes e por isso tinham dificuldades de falar sobre suas memórias. A construção da memória sobre o Holocausto foi, primeiro, individual e depois coletiva:

Esse foi o primeiro grande desafio educativo do Holocausto: transformar a lembrança traumática de cada sobrevivente em memória para, a partir daí, compartilhá-la como elemento de identidade e incorporá-la à memória coletiva do povo judeu – e posteriormente de toda a humanidade. (REISS, 2018, p. 40)

Como afirma Montesinos (2007), memória e História são processos diferentes, mas os dois devem se complementar. A História deve valorizar os testemunhos, caso contrário, “perde-se o conhecimento pleno do sentido do passado. Certamente, a história não é memória, mas esta é básica para uma adequada compreensão histórica” (MONTESINOS, 2007, p. 49-50).

Não só se deve procurar entender a memória dos sobreviventes como também o que alegam os nazistas, buscando compreender as emoções envolvidas, confrontando com outras fontes, para depurar fatos. Por exemplo, Levi (2016, p. 19-20) discute que no primeiro momento, ao se escutar as razões pelas quais os nazistas faziam o que faziam, o sentimento é de asco e prontamente conclui-se que estes estariam mentindo, de “má-fé”. O autor discorre que estes, no entanto, “fabricam uma verdade conveniente”. Inicialmente amenizando, de forma consciente, as memórias recentes, depois resignificando fatos, podendo detalhes reveladores e, por fim, construindo uma narrativa que o desobriga do fardo da culpa.

A memória (evidentemente a das testemunhas) contribui para o pleno conhecimento do sentido histórico e, no atual contexto de hegemonia dos revisionismos históricos e da crise ideológica e educacional, equivale a uma garantia de evitar tentativas de

<sup>29</sup> Conforme Reiss (2018): “Antes pertencente a uma realidade de caos, o sobrevivente agora deveria se reconectar ao mundo que lhe havia sido cortado há anos” (p. 47). “O sobrevivente passou a ser prontamente objeto de crítica e de vergonha velada por parte do *establishment* sionista” (REISS, 2018, p. 48), pois esse não admitia que existissem judeus que não haviam lutado por sua identidade. Eram considerados “aberração da diáspora” (p.51), sendo que a história dos sobreviventes, ninguém queria saber porque não era história do povo israelense.

manipulação dos fatos do passado realizadas com finalidade mais política do que científica. (MONTESINOS, 2007, p. 51)

A valorização da memória dos perpetradores, dos observadores e dos sobreviventes está associada à renúncia de revisionismos sem respaldo na realidade, para que narrativas errôneas não sejam consideradas — sobretudo no debate político-educacional. Este é o um ponto de destaque à possibilidade de ensino do Holocausto: a valorização da memória. A memória da Shoá foi perpassada por muitos processos e esta retomada aconteceu de forma gradual e durante décadas. “A ‘palavra aos sobreviventes’ foi concebida passo a passo mediante um trajeto doloroso que envolveu aspectos políticos, históricos e sociais do Estado de Israel e de todo o povo judeu fora dele” (REISS, 2018, p. 69).

O Yad Vashem é um centro de memória das vítimas do Holocausto do Estado de Israel e atua desde 1953. Conforme Reiss (2018, p. 75), a instituição teve papel preponderante no processo de formação dessa memória. A relação do Yad Vashem com as universidades de Israel foi importante para a construção adequada do que e como o tema deveria ser exposto e dialogado com a sociedade (REISS, 2018, p. 75).

Os marcos responsáveis pelo processo de consolidação da memória coletiva (como o julgamento de Eichmann, as guerras nacionais e a ascensão da direita israelense) proporcionaram o advento de obras autobiográficas mais maduras, com uma visão muito mais grupal e consciente desta evolução. (REISS, 2018, p. 74)

No entanto, até a construção mais consolidada de uma memória coletiva, as atividades educativas propostas, considerando o Holocausto foram limitadas. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1970 surgiram obras que auxiliavam o ensino de Holocausto. Em Israel, até o início da década de 1980, “o Holocausto era ensinado nas escolas israelenses de forma pouco sistemática e sem qualquer obrigatoriedade curricular” (REISS, 2018, p. 77). O “primeiro currículo organizado e voltado exclusivamente às particularidades da Shoá foi desenvolvido em 1983, em Israel” (REISS, 2018, p. 79).

O fim da União Soviética também favoreceu a consolidação da memória coletiva, pois possibilitou sobreviventes e seus descendentes irem onde seus antepassados estiveram – na Europa Oriental –, construindo “uma vaga imagem de como estes viviam, coletar informações e prestar homenagens” (REISS, 2018, p. 81). Também houve a possibilidade de visitar e conhecer os campos de concentração e extermínios nazistas (REISS, 2018, p. 82). Além disso ocorrer, fortalecendo a comprovação dos testemunhos dos sobreviventes, ocorreu um aumento da captação de testemunhos, impulsionada pelo filme “A Lista de Schindler” (1993), de Steven Spielberg (REISS, 2018, p. 84).

Antes as exposições dos museus eram focadas nas pilhas de objetos que não demonstravam que ali existiram pessoas com histórias individuais reais. Era apenas uma massa humana amorfa relacionado ao número emblemático de 6 milhões de judeus assassinados. A partir do final da década de 1990 e, sobretudo, nos anos 2000 começaram a surgir museus do Holocausto que mudaram o foco de suas exposições. As antigas exposições históricas e massificadas que giravam em torno do antissemitismo e da ascensão do nazismo foram substituídas por um trajeto cronológico que incide sobre as histórias pessoais das vítimas. (REISS, 2018, p. 91).

Reiss (2018), em *Luz sobre o caos: educação e memória do Holocausto*, discute sobre a transmissibilidade do Holocausto, se seria possível explicar sobre o “inexplicável”. “O Holocausto abordado como acontecimento ‘singularmente único’ [...] é fruto de uma concepção de que seria impossível racionalizá-lo, conseqüentemente, compreendê-lo (e, portanto, explicá-lo)” (REISS, 2018, p. 98). Ainda se realizam questionamentos:

Seria o Holocausto inegavelmente incompreensível, inexplicável? Teriam as gerações posteriores a capacidade real de compreender, assimilar e ensinar o Holocausto? Quem não esteve lá teria condições de entender os verdadeiros significados e legados da Shoá? (REISS, 2018, p. 100).

Na obra, o autor aborda que existem diferentes abordagens de se compreender sobre a Shoá. Dependendo como a compreendemos, teremos respostas se seria possível se ensinar sobre o Holocausto e quais metodologias poderiam ser utilizadas.

Existe um enfoque místico sobre o Holocausto, que leva a uma “transcendência metafísica, em que a história seria formada por uma sucessão de fatos inexplicáveis do ponto de vista humano” (REISS, 2018, p. 108). Significaria também que “a responsabilidade exclusiva de todos os males só poderia ser explicada por razões acima da compreensão humana” (REISS, 2018, p. 108). Essa perspectiva, “traria conseqüências educativas nefastas, sendo ela inadmissível do ponto de vista educativo-pedagógico” (REISS, 2018, p. 109).

Conforme Reiss (REISS, 2018, p. 110), em *Rethinking the Holocaust* (2001), Yehuda Bauer “refuta a condição ahistórica do Holocausto ao assegurar que o tema pode (e deve) ser alcançado pelo aspecto racional e metodológico, sendo ele relevante pra o discurso lógico e científico (e não irracional e místico)”. O professor Bauer afirma que o Holocausto é resultado de ações humanas e como tal pode e dever ser compreendido e explicado e, portanto, não é obra de forças místicas. Entretanto, o “fato de ser explicável também não significa que já tenha sido explicado totalmente ou que possa facilmente ser explicado” (REISS, 2018, p.111-112):

Não se trata de “explicar o inexplicável” (porque ele é explicável), e sim de buscar as melhores ferramentas e metodologias para explicar o que é 100% humano, histórico, explicável e transmissível: um genocídio ocorrido no século XX e que deixou marcas, lições e legados para próximas gerações. (REISS, 2018, p. 119).

Há o debate sobre se o Holocausto por determinadas razões seria único, e, por outros motivos seria mais um fato da história humana. Sobre sua singularidade, existem hipóteses e teorias de seu ineditismo, que Yehuda Bauer se aprofunda em seu artigo. Cabe neste trabalho, ressaltar que Bauer retrata que a Shoá é comparável a outros acontecimentos históricos - aos genocídios. E sendo uma forma de genocídio<sup>30</sup>, tem, como tal, o objetivo de “eliminação da existência física de povos e grupos nacionais, raciais, étnicos e/ou religiosos” (REISS, 2018, p.115). Comparado a outros genocídios, “os motivos para a perseguição [dos judeus] não têm qualquer relação com a realidade. Eles fazem parte de uma construção histórica pautada em elementos ideológicos e imaginários, não pragmáticos” (REISS, 2018, p. 147). Para isto ocorrer, houve a implementação sistemática de um ideário nazista – articulado com uma pedagogia do medo e do ódio.

...tinham sido submetidos por alguns anos a uma escola em que a moral corrente fora invertida. Num regime totalitário, a educação, a propaganda e a informação não encontram obstáculos: têm um poder ilimitado, uma ideia do qual dificilmente pode fazer quem nasceu e viveu num regime pluralista. (LEVI, 2016, p. 99)

Construiu-se, conforme Reiss (2018), equivocadamente, uma dicotomia entre uma visão particularista do Holocausto, onde esse fato seria pertencente a história dos judeus e; uma visão universalista, na qual a história da Shoá era sobre a história dos seres humanos subjugados por outros, e por isso, carregada de valores compartilhados pela humanidade. O “duro processo de formação da memória coletiva institucionalizada do Holocausto teve influência e participação central do Estado de Israel desde seus primórdios” (REISS, 2018, p. 154). Parte do fomento a uma visão particularista sobre a Shoá obedeceu a objetivos sionistas, de fortalecimento de uma identidade nacional.

Reiss (2018, p. 150-173) aponta que nenhuma visão – particularista ou universalista – deve ser tomada como um todo, já que ambas vão desconsiderar características importantes. Por exemplo, pela visão particularista se desconsiderará a possibilidade de tirar lições universais sobre o Holocausto; pela visão universalista, perde-se o entendimento das características do fenômeno – a perseguição sistemática da população judaica. Ambas as visões simplificam e menosprezam a abrangência que o Holocausto teve. Por isso, há que se tomar o

---

<sup>30</sup> O autor discute no livro que o contrário, no entanto, não é verdade. Isto é, “outros genocídios não são ‘holocaustos’” (REISS, 2018, p. 117).

“caminho do meio”. “A especificidade judaica e as implicações universais do Holocausto seriam duas faces da mesma moeda. Não existiria, portanto, qualquer dicotomia ou contradição entre elas” (REISS, 2018, p. 171).

Como proposta educativa, há o entendimento que os indivíduos devem sentir empatia pelo que ocorreu. Para criá-la, deve-se compreender que não foi apenas um número (6 milhões) que foram assassinados. Mas, que foram diversos indivíduos com histórias próprias que foram exterminados. Reiss (2018, p. 181) aponta que é necessária uma transformação “de paradigma da concepção ‘estatística’ e massificada ao apego pelo ‘nome’ do indivíduo”. Nas primeiras décadas, após a 2ª Guerra Mundial, estabeleceu-se, uma pedagogia do horror, na qual fotos, imagens e traumas eram apresentados como criação do espetáculo - associado ao número 6 milhões (REISS, 2018, p. 191):

...a imagem difundida pelos aliados das grandes “pilhas” [de sapatos, de cabelos, de óculos], somada à perda da individualidade da vítima pelos perpetradores desumanizados e a divulgação constante do emblemático número de 6 milhões contribuíram para construir (e fortalecer) uma imagem massificada da Shoá durante décadas. (REISS, 2018, p. 187).

Fala-se, popularmente, que não eram humanos os envolvidos no processo. Contudo, justamente por ter sido realizado por seres humanos contra outros seres humanos é que o processo de ensino-aprendizagem deve ser afirmado nesse sentido. Isto é, não é passível de fomentar o Holocausto como algo “inacreditável”, “irrealizável”, por “seres de outro mundo”.

#### 4.1 METODOLOGIAS POSSÍVEIS

Considerando a complexidade de se ensinar sobre o Holocausto, contra uma pedagogia do ódio e buscando o ensino da alteridade e tolerância, há que se discorrer sobre metodologias possíveis.

O ensino do Holocausto pode ser feito por meio das narrativas dos envolvidos. Para criar empatia pelas vítimas; para perceber como foi humanamente possível de ser feito pelos nazistas e; entender a “zona cinzenta” que os espectadores<sup>31</sup> (*bystanders*) estavam, foi estabelecido um triângulo conceitual dos atores da Shoá.

---

<sup>31</sup> Essa é uma categoria ampla já que inclui o resto da sociedade sob domínio do III Reich que não era perpetrador nem vítima. Sendo que se pode- incluir ou não aqueles que contribuíram salvando judeus, dependendo da abordagem que cada instituição adota. Nota-se que “...não era simples a rede de relações humanas no interior dos Lager: não se podia reduzi-la a dois blocos, o das vítimas e dos opressores” (LEVI, 2016, p. 28). Existiam, os esquadrões especiais, *Sonderkommndos*, judeus que faziam as tarefas dos fornos crematórios, sendo separados dos outros prisioneiros. Tinham acesso a bebidas alcoólicas – nazistas forneciam para que pudessem lidar com o

A filosofia educativa do Yad Vashem no século XXI destaca a necessidade de uma abordagem humanística em relação aos personagens da Shoá: perpetradores, vítimas e espectadores. [...] Para cada tipo ideal, um eixo educacional específico (e personificado)”. (REISS, 2018, p. 195)

A personificação sugerida pelo Yad Vashem, estimulando por práticas educativas, incita a ideia que ocorreu por grupos humanos e para que não se repita, é preciso entender como os indivíduos viveram o Holocausto:

Não importa o quão bem documentado um evento histórico pode ser: existe ainda uma natureza impessoal às formas tradicionais que eles são transmitidos às novas gerações. Os livros didáticos são secos e diretos: contêm datas, números e, no máximo, algumas causas e consequências gerais. [...] O antídoto para essa estrutura impessoal de educação é simples: expor os jovens cada vez mais a histórias (pessoais) por meio de testemunhos e delas tirar lições éticas e úteis. (REISS, 2018, p. 201)

O Museu do Holocausto de Curitiba e de Washington, por exemplo, utilizam-se de “cartões de identificação”, em que o estudante-visitante carrega a história de uma pessoa ao longo do percurso expográfico. O objetivo é criar uma empatia imediata causada por um jovem da mesma idade, numa época diferente. Este é o princípio da personificação” (REISS, 2018, p.204). Assim, as representações sociais estão associadas à prática pedagógica. A utilização de representações “permite às pessoas inserir-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, na forma pela qual o grupo se expressa” (BITTENCOURT, 2004, P. 236).

O método dialético na proposição de didáticas se faz necessário para evitar que se caia em maniqueísmos. Este contribui para que os estudantes compreendem a realidade não no “preto no branco”, mas em relação aos diversos sub-tons que a vida em sociedade pode apresentar. Explicações simplistas tendem a perder força quando defrontadas por este método. Bittencourt (2004, p. 230) afirma que o

método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o *pró* e o *contra*, o *sim* e o *não*, a *afirmação* e a *negação*. O confronto das teses opostas possibilita a elaboração da *crítica*. Esse método pretende chegar ao conhecimento de determinado objeto ou fenômeno defrontando teses contrárias, divergentes. Tais teses, no entanto, não são apenas divergentes; são opostas e por vezes contraditórias, e é nessa qualidade que se confrontam, ou seja, pelas contradições. (BITTENCOURT, 2004, p. 231).

Para se compreender o Holocausto, por meio do método dialético, há que o decompor em partes, para depois ser novamente entendido como um todo. Em teoria, é realizável, mas a

---

trabalho. Além disso, de tempos em tempos estes também eram mortos para que não se restasse testemunhos sobre o que ocorria nos campos, nem sobre o tamanho do massacre (LEVI, 2016).

execução deve ser bem conduzida pelo educador para que não se limite em representações estáticas ou de senso comum. Há que se tirar lições de cunho universal, entendendo a perspectiva dos povos judeus subjugados. Apenas por meio da criação, estímulo ao pensamento autônomo, é que o método dialético faz sentido para o estímulo da empatia.

Contra a formação de uma pirâmide do ódio, apresentada no primeiro capítulo, também se pode buscar implementar círculos de cultura, de origem freiriana:

Círculo de Cultura era uma ideia que substituí[a...] a sala de aula. Tinha a nomenclatura de Círculo porque todos seus participantes formavam a figura geométrica do círculo, nessa disposição todos se olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo. (MARINHO, 2009, p. 50)

Como alternativa a sala de aula tradicional, Freire estabeleceu esse método que tem por objetivo o debate de maneira não formal, onde o educador não “professa” nada, mas, pode ser o coordenador de debates. “Para que os Círculos de Cultura ocorressem de fato, alguns elementos tornaram-se estruturas fundamentais desse processo, são eles: a codificação e descodificação, tema gerador e o conteúdo programático” (MARINHO, 2009, p. 54). A codificação e descodificação relaciona-se ao processo alfabetizador, significativamente necessário na década de 1960, quando foi implementado. Aplicado ao Ensino do Holocausto, entende-se esses dois processos relacionados ao método dialético supracitado.

No Círculo de Cultura, a primeira tarefa do coordenador é a criação de condições para que todos participantes descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade. A realidade e a situação existencial apresentam-se codificadas e é necessário descodificá-las para que o sujeito possa construir seu conhecimento a partir da sua leitura de mundo. (MARINHO, 2009, p. 56).

Entendendo que se deve partir da realidade codificada, é válido trazer fenômenos do cotidiano. Por exemplo, como constrói-se enquanto sociedade grupos sociais marginalizados, associando-os a construção de estereótipos e atos preconceituosos. Os círculos de cultura têm a potência de desmanchar a base da pirâmide do ódio, pois tem o intuito de descodificar o senso comum, tomado como verdade. Acontece

a tomada de consciência da situação existencial, em que se se descobrem os limites e as possibilidades da realidade. Ocorre então o processo de ação-reflexão-ação para a superação das contradições desta realidade vivida (HEIDEMANN et al, 2010, p. 417).

Antes de se chegar ao Holocausto e a perseguição aos judeus, deve-se partir da realidade da sociedade que se tem contato; como esta constrói grupos que podem ser humilhados, transformados em motivo de riso – e também de ódio. Há que se estimular o olhar sobre a

realidade, fazer o “teste do pescoço”, saindo do seu contexto individual e observando onde se vive e quais condições os grupos se relacionam.

A essência do conteúdo programático por Paulo Freire apresentado é a práxis que dele se faz. É dinâmica, é ação refletida, é pensamento que emerge do diálogo, é investigação da realidade e do sujeito, é objetividade e subjetividade em constante movimento no e do sujeito (MARINHO, 2009, p. 57)

Para que os círculos de cultura promovam a criticidade e a autonomia, é preciso respeitar a história do educando, sem uma transmissão bancária de conhecimentos, “de cima para baixo”. “A educação deixa de ser um ato dirigido, para tornar-se uma troca de experiências entre educador e educando, na qual as duas partes ampliam seus conhecimentos” (HEIDEMANN et al, 2010, p. 419). Uma das dificuldades do método de Paulo Freire é do próprio educador, que tem de desconstruir em si mesmo as metodologias assimiladas no seu processo de formação. Há que se romper com uma educação apreendida, sem estímulo ao diálogo e de cunho conteudista:

Um dos grandes desafios [...] é produzir o diálogo libertador a partir de uma educação problematizadora. Embora seja amplamente difundida a importância do diálogo, da humanização da assistência, dos vínculos, do acolhimento [...], da participação e *empowerment*, repete-se, ainda, um diálogo autoritário que Paulo Freire chama de educação bancária. (HEIDEMANN et al, 2010, p. 420)

A problematização, por meio do diálogo, poder tomar muitos rumos. Inicialmente, devido a falta de estímulo ao debate, pode ser quase parado já que os educandos não estão acostumados a apresentar suas ideias. A autonomia e a espontaneidade costumam ser tolhidas desde muito cedo, durante o processo de amadurecimento e apropriação do mundo. Assim, problematizar e discutir sobre temas que foram estimulados a se calar, é parte da dificuldade de formar indivíduos autônomos, emancipados e conscientes da realidade social.

Se houver um aprofundamento sobre o que acontece no contexto do qual se faz parte, há possibilidade de compreender os aspectos que nos ligam aos envolvidos no Holocausto. Quando se compreende que aqueles seres humanos – sobretudo os perpetradores e o expectadores – tinham características semelhantes às nossas, podemos estabelecer comparações. A capacidade de interagir com o passado, traz a consciência que o mal não é extramundano, o mal é o superficial inserido na ausência de vontade de optar para além do sossego (ARENDDT, 1999). Quando se entende que as vítimas do Holocausto tiveram seus destinos fatais por conta de uma submissão ideológica e de uma construção de mitos também nisto pode-se estabelecer relações com a realidade que se insere. Por estas razões, as narrativas

personais, o método dialético e os Círculos de Cultura sugerem um ensino da História como forma de enfrentar o mal em sua banalidade.

As metodologias possíveis não se encerram nas sugestões comentadas. Contudo, nota-se que o esforço de empreender o ensino do Holocausto, contra a pedagogia do ódio, deve estar relacionado à vida real dos educandos. Estes têm cada vez mais – talvez por causa de uma sociedade racionalista — necessidade de enxergar utilidade sobre o que se procura ensinar. Há que se enfatizar que compreender as razões pelas quais o Holocausto foi possível tem muito mais a ver com a natureza humana em si, do que uma dominação nazista “inexplicável”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender as possibilidades de se ensinar sobre o Holocausto e como, por meio disto, pode-se combater a construção do ódio. Busca-se fomentar a autonomia de pensamento dos alunos para que estes consigam, pela autopercepção, enxergarem-se responsáveis pelas próprias vidas. Isto é, para que não sejam manipulados por forças e discursos extremos que apresentam respostas simples à uma sociedade cada vez mais complexa e interdependente.

Primo Levi (2016) apontou sobre a impossibilidade de narrar sobre os campos de concentração, da falta de depoimentos de quem “tocou fundo” e conheceu as perversidades nazistas. Porém, o autor sobrevivente confirma que é preciso tentar a comunicação, para que as pessoas saibam, reconheçam situações e não se repita algo como o Holocausto. O ensino de História que se propõe democrático, plural e tolerante deve estimular o uso da capacidade de informações de forma crítica.

Ao se compreender como o ensino de História foi construído no Brasil, entende-se que este faz parte de um embate de forças políticas que, se não houver prudência, pode encorajar atos e ações discriminatórias - bases da pirâmide do ódio. A pedagogia do ódio é induzida sem existir respaldo com a realidade, ao se utilizar de medos e crises do modo de vida reconhecidos. Cabe destacar a velocidade que a sociedade atual tem apresentado mudanças e as dificuldades que isto ocasiona na vida dos indivíduos, de maneira geral, em relação às adaptações impostas pelo novo ritmo. Estas adaptações tornam-se difíceis àqueles que não tem ferramentas intelectuais, psicológicas e materiais e, assim, medidas conservadoras e radicais tornam-se opções reais.

Além disso, casos de revisionismo e negacionismo do Holocausto são utilizados de forma pragmática por integrantes da política de extrema direita que procuram minar a reputação da própria ciência. As estratégias utilizadas são variadas, valendo-se da inércia dos indivíduos – sugados por tantas outras atividades do mundo capitalista – bem como da capacidade do uso de transmissão de informações em massa.

As metodologias possíveis para o combate da pedagogia, conjuntamente aos debates sobre as realidades dos educandos, não são realizáveis de maneira simples. Há que se ter muita paciência, ouvir as opiniões dos alunos, desconstruir mitos, de uma forma em que os canais de comunicação estejam abertos entre educador e educando. Essa é a maneira de não estabelecer muros entre narrativas do senso comum e a ciência. Não há como fortalecer a autonomia e a criticidade impondo um jeito de pensar.

O Holocausto foi possível graças a uma massa com pouca autonomia de pensamento e pelo uso de elementos culturais que fomentavam o ódio e o medo, entre outros elementos. Ao se estabelecer contato com as narrativas dos sobreviventes, valores associados a empatia, alteridade e tolerância podem ser estimulados – combatendo as bases da pirâmide do ódio. O método dialético sugere que a realidade não é de fácil compreensão e por isto as respostas para os fatos também não são. Ao construirmos círculos de cultura em que o próprio contexto do estudante está em pauta, há como associações serem feitas – entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. As metodologias são possíveis, mas há que haver o entendimento, por parte dos educadores, que os processos não vão em uma direção única de progresso, mas sim, em um vai-e-vem de informações. É papel do educador estar aberto ao debate, incitando as dúvidas e, contribuindo, no que estiver ao seu alcance, na construção do conhecimento do aluno – que possui seu processo individual para autonomia e emancipação.

As limitações deste trabalho associam-se às questões da modernidade, nas quais não foram tratadas aqui, por exemplo, sobre como a sociedade capitalista instiga uma individualidade limitante, na qual a técnica – e as tecnologias envolvidas – tornam-se mais importante que os objetivos finais que esta é utilizada. A era da informação contribui para uma educação emancipadora ou não? Essa discussão permeou este texto e torna-se possibilidade para um futuro trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- AGÊNCIA SENADO. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ANTI-DEFAMATION LEAGUE - ADL. Pyramid of Hate. 2018. Disponível em: <<https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf>>. Acesso: 26 nov 2019.
- \_\_\_\_\_. Who we are. Disponível em: <<https://www.adl.org/who-we-are>>. Acesso: 26 nov 2019.
- ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- BBC. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas ‘estarecidos’ e leva OAB a pedir sua cassação, 2016. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415\\_bolsonaro\\_ongs\\_oab\\_mdb](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb)>. Acesso em: 27 nov 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília : MEC, SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. MEC. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. MEC. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antíteses**, v. 2, n. 4, p. 1097-1123, 2009.
- CASTAN, S.E. **Holocausto Judeu ou Alemão**: Nos bastidores da mentira do século. Porto Alegre: Revisão, 1987.
- DE CASTRO, Ricardo Figueiredo. Extrema-direita, pseudohistória e conspiracionismo: o caso do negacionismo do holocausto. In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014. **Anais**. ISBN 978-85-65957-03-8

FOLHA DE S. PAULO. Governo Bolsonaro vê universidade como estorvo público, diz reitor, 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/08/governo-bolsonaro-ve-universidade-como-estorvo-publico-diz-reitor.shtml> >. Acesso em: 27 nov 2019.

\_\_\_\_\_. Revisionista sofre derrota em tribunal. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1204200010.htm>>. Acesso em: 27 nov 2019.

EL PAÍS. Celebrar o golpe representa uma derrota para a democracia. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/opinion/1553638697\\_638185.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/opinion/1553638697_638185.html)>. Acesso em: 27 nov 2019.

GALLO, Sílvio. *A Vila: Microfascismos, fundamentalismo e educação*. In: GALLO, Sílvio; Veiga-Neto (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HEIDEMANN, Ivonete Buss Schülter et al. Incorporación teórica, conceptual y metodológica del educador Paulo Freire en la investigación. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 3, p. 416-420, 2010.

HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA. Cronologia da Negação Do Holocausto. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/holocaust-denial-key-dates>>. Acesso em: 27 nov 2019.

LEVI, Primo. **Os afogados e sobreviventes**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História?. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.37-52.

MONTESINOS, Antonio Bernat. Estrategias de revisionismo histórico y pedagogía del odio. **Anuario de Pedagogía**, v. 9, p. 47-102, 2007.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Atividade Pedagógica: a Pirâmide do Ódio (apresentação de slides).

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.27-35.

REISS, Carlos. **Luz sobre o caos: educação e memória do holocausto**. Rio de Janeiro (RJ): Imprimatur, 2018.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: A política do "nós" e "eles"**. L&PM, 2018.

VALOR ECONÔMICO. Estudo diz que 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram em fake news, 2018. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/11/02/estudo-diz-que-90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news.ghtml> >. Acesso em: 27 nov 2019.