

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÁSSIO MICHEL DOS SANTOS CAMARGO

**CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA
HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO JUDEU: PERCURSOS DA LEI MUNICIPAL
10.965/2010 EM PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2018

CÁSSIO MICHEL DOS SANTOS CAMARGO

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Camargo, Cássio Michel dos Santos
CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NA OBRIGATORIEDADE DO
ENSINO DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO JUDEU: PERCURSOS DA
LEI MUNICIPAL 10.965/2010 EM PORTO ALEGRE / Cássio
Michel dos Santos Camargo. -- 2018.
163 f.
Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino de História . 2. Ensino do Holocausto.
3. Dever de Memória . 4. Memória Cultural. I.
Meinerz, Carla Beatriz, orient. II. Título.

CÁSSIO MICHEL DOS SANTOS CAMARGO

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz.

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Doutora Flávia Eloisa Caimi
(Universidade de Passo Fundo)

Doutor Nilton Mullet Pereira
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Doutora Dóris Bittencourt Almeida
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Esquece o futuro... ele não te pertence!
O presente te basta!
Mas é preciso ser rápido, quando ele é mau presente
E andar devagar quando se trata de saboreá-lo
Expressões como: “passar o tempo” espelham bem a maneira
de viver dessa prudente... que imagina não haver coisa melhor
para fazer da vida.
Deixam passar o presente, esquivam-se, ignoram o presente...
Como se estar vivo fosse uma coisa desprezível...
Porque a natureza nos deu a vida em condições tão favoráveis...
que só mesmo por nossa culpa ela poderia se tornar pesada e inútil.
(MONTAIGNE)

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de agradecer às pessoas que compartilharam comigo o caminho que culminou nessa dissertação.

Primeiramente, agradeço à minha companheira Naytiele, pelo amor e carinho durante o tempo em que estive pouco presente produzindo essa dissertação. Aos meus familiares, amigos e alunos, pois compreendo que com eles também estou em débito, frente à escassez de tempo e à falta da intensidade da minha presença nos dois últimos anos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS, em especial aos da linha de pesquisa História, Memória e Educação, cujas aulas ministradas foram maravilhosas, com falas inspiradoras sobre o ofício do historiador atuante com os temas educativos e memoriais.

Agradeço aos colegas estudantes da linha que compartilharam leituras e parcerias em momentos de estudo, reflexão e café.

Agradeço a Professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, à Professora Doutora Maria Stephanou e ao Professor Dr. Nilton Mullet Pereira, por aceitarem compartilhar as suas experiências no momento da qualificação dessa dissertação. Nessa última etapa, agradeço à Professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida, por aceitar o convite e se integrar ao grupo de professores que dialogará com minha pesquisa nesse momento de conclusão.

Por fim, devo agradecer a paciência da minha orientadora Professora Dra. Carla Beatriz Meinerz que, calmamente, trilhou esse caminho lado a lado comigo, entre e-mails, mensagens e idas e vindas à FACED, compartilhando a sua experiência acadêmica, indicando leituras, emprestando livros e dando aconselhamentos nesse trabalho.

RESUMO

A dissertação objetiva analisar os processos históricos que possibilitaram a criação da Lei Municipal 10.965 de 2010, regulatória da obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto Judeu na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Para realizar essa análise, adotamos abordagem qualitativa, por meio da utilização de entrevistas compreensivas (KAUFFMAN, 2013), com sujeitos ligados a instituições públicas e privadas que participaram do processo de elaboração, aprovação e homologação da Lei em estudo. Tais entrevistas foram correlacionadas com análise em documentos físicos (atas, legislações, jornais), documentos digitais (informativos digitais) e revisão de literatura. O recorte temporal empregado baseou-se na seleção do aporte documental, estendendo-se de 24 de março de 2009 a 22 de outubro de 2011. O período em destaque compreende a posse da Presidência da Federação Israelita do Rio Grande do Sul até o início das Jornadas do Ensino da História do Holocausto. O presente estudo inscreve-se no campo do Ensino da História em intersecção com as temáticas inerentes à História do Tempo Presente. A partir do corpus documental produzido, a pesquisa encaminhou-se para análise de vozes consonantes e dissonantes, na relação com a imposição legal. As dissonâncias apresentadas concentram-se na ênfase dada ao tema do Holocausto, já que a legislação condiciona o evento como fenômeno circunscrito apenas à memória judaica. As consonâncias destacam o forte apelo memorial que envolve o tema do Holocausto, igualmente o desejo de manutenção da memória desse evento através do Ensino de História. Os referenciais teóricos adotados na análise dos documentos produzidos nessa dissertação tomaram como base os conceitos de Ensino de História (ANHORN, 2012; GABRIEL; MONTEIRO, 2014), Dever de Memória, Memória Cultural (ASSMAN, 2010), (RICOUER, 2010; BOUTON, 2016), Memória e História (HALBWACHS, 1990, LE GOFF, 1992). Por fim, a pesquisa tornou notável a preocupação da comunidade judaica com o Ensino da História e com a Memória do Holocausto. Além dessa preocupação, destaca-se a existência de críticas por parte dos entrevistados, principalmente, quanto à forma verticalizada como essa política pública age sobre o currículo escolar de Porto Alegre. Essa crítica também se soma ao fato da inexistência de uma diretriz ou orientação pedagógica para a implementação da Lei Municipal 10.965 de 2010. Assim, os resultados atingidos por esse estudo apontam tanto para os desafios da gestão pública da memória, quanto para o trabalho com as temáticas sensíveis e controversas, em especial, quando esses temas alcançam o currículo escolar no tocante ao Ensino de História.

Palavras-Chave: Ensino de História, Ensino do Holocausto, Dever de Memória e Memória Cultural.

RESUMEN

Este estudio tematiza el histórico de la Ley municipal 10.965 de 2010 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia del Holocausto Judío dentro del currículo de la red municipal de enseñanza, concentrándose en el campo de la Historia de la Educación. En el proceso de elaboración de esta investigación, nos centramos en los conceptos de Enseñanza de Historia, Deber de Memoria, Memoria e Historia que estuvieron conjugados durante los procesos que involucraron tal legislación memorial y educativa. Estos conceptos surgieron a partir de una serie de entrevistas con sujetos vinculados a instituciones sociales públicas y privadas que estuvieron involucrados en los procesos que conciernen a esa ley. Los análisis de las entrevistas siguieron el método de la entrevista comprensiva, construido por Kauffman (2013). El recorte temporal que seleccionamos fue fruto del análisis documental que producimos basado en documentos físicos (actas, legislaciones, periódicos) y documentos digitales (informativos digitales y repercusión mediática) y se extiende desde el 24 de marzo de 2009 hasta el 22 de octubre de 2011. Este período que comprende la posesión de la presidencia de la FIRS, que hace público el deseo de la comunidad judía en tener una ley que trate de la enseñanza de la historia del Holocausto en Porto Alegre y el evento Jornada de la Enseñanza de la Historia del Holocausto. Por medio de las entrevistas, destacamos el proceso de institucionalización de la memoria del Holocausto, en específico, su ascensión como memoria paradigmática y universal de los Siglos XX y XXI. Así, este estudio tiene como objetivo constituir un breve panorama del debate en torno a las leyes étnico-raciales que tratan de temas memorial y educativo que se encaminan directamente a la Enseñanza de Historia tomado como mecanismo de promoción y constitución de un Deber de Historia basado en los principios de justicia, reparación y reconocimiento, construidos a partir del concepto de Deber de Memoria. Discutimos, aún, los desafíos de la gestión de esa memoria como un tema sensible y controvertido dentro de la Historia del Tiempo Presente. A pesar de ello, evidenciamos los trabajos realizados por el mundo que encaminaron el tema del Holocausto a la Enseñanza Escolar. En el cuerpo del análisis, establecemos la relación existente entre el tema y su relación con la educación y las relaciones étnico-raciales, estableciendo vinculaciones y los desafíos para la consolidación de una enseñanza orientada al combate del racismo y del prejuicio racial. También concentramos nuestros esfuerzos para debatir las nociones de Currículo y Enseñanza de Historia, que fueron promulgadas durante los procesos que involucraron la Ley Municipal 10.965 de 2010. Con base en las entrevistas, percibimos tanto voces favorables a los encaminamientos propuestos por esa legislación como discordantes voces disonantes al énfasis dado al Holocausto por esa legislación, ya que la misma lo condiciona con un evento circunscrito a la comunidad judía. Junto a eso, destacamos la existencia críticas volcadas a la forma verticalizada con esa alteración en el currículo escolar ocurrió en Porto Alegre. Así, este estudio tiene como objetivo constituir un breve panorama del debate en torno a las leyes étnico-raciales que tratan de temas memorial y educativo que se encaminan directamente a la Enseñanza de Historia tomado como mecanismo de promoción y constitución de un Deber de Historia basado en los principios de justicia, reparación y reconocimiento, construidos a partir del concepto de Deber de Memoria.

Descripción: Historia de la Educación; Enseñanza de Historia, Enseñanza del Holocausto, Deber de Memoria y Memoria Cultural.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	6
CAMINHOS ATÉ O TEMA DO HOLOCAUSTO	7
CHEGANDO MAIS PERTO DO OBJETO E DAS SUAS QUESTÕES: A LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010.....	8
OS CAMINHOS TOMADOS ATÉ A COMPOSIÇÃO DA PESQUISA	9
UM PRIMEIRO PASSO PARA A PESQUISA: COMPREENDENDO A ORIGENS DA LEI	12
1.ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DE UM CASO EMBLEMÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
1. 2. APROXIMAÇÕES DO OBJETO ATRAVÉS DOS MÉTODOS DE PESQUISA.....	22
1.3. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO À ANÁLISE DOCUMENTAL	24
1.4. SEGUNDA APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DA ENTREVISTA COMPREENSIVA	30
1.5. ÚLTIMA APROXIMAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO.....	33
2. O PERCURSO DA LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010	48
2.1. HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, CULTURA ESCOLAR E O TEMA DO HOLOCAUSTO	52
2.2. LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010 E SUA RELAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS.....	58
2.3.VOZES QUE CONTAM A HISTÓRIA DA LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010.....	65
3. ENSINO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO: NOTAS SOBRE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	82

3.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMA DO HOLOCAUSTO E SUAS MARCAS PELA EUROPA, AMÉRICA E BRASIL	83
3.2. MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O HOLOCAUSTO COMO DEVER DE MEMÓRIA.....	99
3.3. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO JUDEU: CONTRAPONTO E VOZES DISSONANTES NO CASO DA LEI MEMORIAL EM PORTO ALEGRE	107
3.4. O CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA ENTRE A PRESCRIÇÃO, A INTERVENÇÃO E NARRATIVA: ENTENDIMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DA LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010.....	119
3.5 O CURRÍCULO SOB SUSPEITA: ENTRE A PRESCRIÇÃO, A NARRATIVA E A INTERVENÇÃO.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	149
APÊNDICES	156

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

CAMINHOS ATÉ O TEMA DO HOLOCAUSTO

Como pesquisador, o tema do Holocausto me instiga desde a graduação em História, realizada na Universidade Metodista - IPA. Essa temática tornou-se uma companhia constante dentro dos meus estudos investigativos, e se materializou no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), em (2010), intitulado “Memória e Identidade nas Aulas de História”. O TCC analisou a obra “Isto é um Homem?” - tomada pela crítica como o primeiro texto memorial sobre o assunto -, de Primo Levi, um dos sobreviventes do campo de concentração de Auschwitz-Bikernau. O objetivo de minha produção, naquele momento, era discutir os desafios do Ensino da História ao tratar do evento, e teve como conceitos norteadores a memória e a identidade. O desafio posto era como o professor de História poderia mediar um debate em sala de aula sobre o tema do Holocausto, na interação com seus jovens estudantes. À época, a Lei Municipal 10.965 de 2010 fora arrolada como um dos materiais de estudo e reflexão, tornando-se, inclusive, uma das importantes justificativas para a necessidade de debate sobre o tema.

Mesmo após a finalização dessa etapa de estudos, continuei pesquisando as temáticas ligadas ao Holocausto. No ano seguinte, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para realizar o curso de especialização, pós-graduação lato sensu, em Ensino de História e Geografia na Contemporaneidade e desenvolvi o Trabalho Conclusão de Curso de especialização (TCCE) denominado “Reflexões sobre Memória, Identidade, Experiência nas aulas História e os desafios da Produção Intelectual a partir da Obra “É isso um Homem?”. Retomei novamente as obras do autor Primo Levi para elaborar uma proposta de intervenção pedagógica a partir do uso de relatos testemunhais nas aulas de História para o Ensino Médio. O objetivo era debater os desafios de pensar o conceito de experiência existente no testemunho do sobrevivente desse autor, propondo a construção de uma intervenção didática interdisciplinar para abordar o relato testemunhal do Holocausto. Além disso, também foi sinalizada proposta para a construção de um contraponto entre a identidade destruída pela ação concentracionária e a construção identitária dos alunos e como essas questões vinculam-se à memória coletiva, grupal e familiar. As experiências de pesquisa acadêmica que acumulei antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul constituem-se como lastro fundamental da minha constituição como professor e pesquisador dentro da História da Educação e do Ensino de

História. O interesse pelos temas vinculados à Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto está diretamente atrelado à minha condição de jovem professor de História e morador de uma região periférica de Porto Alegre, na qual a violência é algo cotidianamente presente desde a infância. Dado esse contexto, nasce a necessidade de entender os mecanismos que levam à violência, à discriminação e ao desrespeito com o ser humano, fenômenos com os quais também acabo por conviver de forma sistemática em sala de aula, seja pela vivência compartilhada com os alunos ou pela minha própria realidade como morador de um bairro da periferia de Porto Alegre. Na condição de professor, acredito que o ensino de temas que despertem sensibilidades nos educadores e educandos é um possível caminho para o reconhecimento de que a identidade de qualquer sujeito é construída com base na alteridade e na diferença. Essa compreensão torna-se central para o estabelecimento de uma sociedade em que o respeito mútuo entre os homens seja um valor universal. A presente dissertação é fruto desses desejos e inquietações pessoais e profissionais.

CHEGANDO MAIS PERTO DO OBJETO E DAS SUAS QUESTÕES: A LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010

A pesquisa realizada se situa no campo da História da Educação, concentrando esforços para refletir sobre sua interface com o Ensino de História e com as Teorias do Currículo. Como foco de análise optou-se por **historicizar o processo de composição da Lei Municipal 10.965 de 2010, que impõe o Ensino da História do Holocausto dentro dos conteúdos de História nas Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre**. O tema da pesquisa é fruto de um longo processo de amadurecimento intelectual vivenciado como pesquisador e professor. Em vista disso, entendo que as prescrições e imposições realizadas por políticas públicas em todas as esferas político-administrativas afetam de forma direta a ação docente e, no caso específico, o Ensino de História.

Além das políticas públicas curriculares encaminharem concepções de ensino a serem aplicadas, essas imposições não são acompanhadas de aparato formativo e nem de material didático digno para o trabalho com as temáticas, o que gera resistências no seio da classe professoral, que não foi convidada e nem integrada na construção democrática do currículo dentro do tema que terá de ensinar. Essas considerações impuseram-se durante toda a presente pesquisa e, por isso, encaminharam as questões que nortearam o itinerário da mesma, quais sejam: 1- **Compreender as peculiaridades da conjuntura de composição dessa Lei, através do mapeamento das Instituições Sociais Públicas e Privadas que**

estiveram envolvidas nesse processo e seus desejos memoriais depositados sobre o Ensino de História, e 2- Destacar e refletir sobre as vozes consonantes e dissonantes que se apresentaram no processo de aprovação dessa Lei e suas posições sobre o Currículo, Ensino de História, o tema do Holocausto e da sua Memória.

Na abordagem de tais peculiaridades que incidem sobre o currículo¹ de História no município de Porto Alegre, foi preciso reconhecer os interesses sociais, políticos e culturais que afetam e atuam sobre o ensino. Esses interesses também são responsáveis por construir representações sobre as disciplinas escolares, como no presente caso. Mas será que podem ser entendidas como uma interferência externa sobre as concepções do que deve ser ensinado pela disciplina de História no município de Porto Alegre?

Para compreender melhor essas nuances, selecionamos o recorte temporal da pesquisa que se concentra no período de 24 de março de 2009, quando em seu discurso de Posse o **Ex-presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul (FIRS)** expressa o desejo da comunidade judaica em estabelecer a obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto e 22 de outubro de 2011, momento da realização da Jornada Ensino da História do Holocausto, organizada pela entidade judaica de direitos humanos B'naiB'rith, tendo como apoiadores do evento a (FIRS), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA). O processo de elaboração da presente pesquisa iniciou-se a partir da análise documental e da produção de entrevistas compreensivas, com enfoque qualitativo. Dessas análises, emergiram concepções do conceito de memória que acabaram por ser projetadas sobre o Ensino de História dentro dos processos que levaram à homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010.

No contexto do objeto, o currículo é compreendido como um local privilegiado para as narrativas identitárias que, por vezes, se tornaram alvo de intervenção curricular, por meio de políticas públicas, que estabeleceram o que deve ou não ser ensinado. Essas narrativas impostas pelo currículo são impregnadas por memórias sociais que se encaminham para o Currículo de História e seu ensino, objetivando encontrar um espaço seguro para a sua recordação.

OS CAMINHOS TOMADOS ATÉ A COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

¹ O currículo e o ensino serão aqui compreendidos como cenários de disputas por espaços de afirmação de memórias e de narrativas.

Se os caminhos que nos trouxeram ao tema são fruto da inquietação profissional e das questões inerentes ao trabalho docente, as mutações, recortes e adaptações feitas sobre o problema de pesquisa e suas questões são fruto do processo de orientação e da qualificação a partir de banca especializada, com amadurecimento da compreensão do objeto e refinamento das suas questões.

Quando realizei a seleção para ingressar no programa de Mestrado em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, tinha um objeto de pesquisa fixado: a Lei Municipal 10.965 de 2010. O interesse naquele momento era analisar o processo de implementação desta lei dentro da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. No início das orientações e conversas, percebi, conjuntamente com a orientadora, que seria impossível dar conta em tempo hábil de todo o objeto (histórico, aprovação, homologação e situação real do processo de implementação). A problemática era não só temporal, mas também analítica, pois, para entender como ocorreu o processo de implementação, seria necessário entrevistar os professores dentro das 94 escolas que possuem Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no município.

Entendidas as limitações temporais para a produção de uma dissertação de mestrado, começamos a lapidar o problema de pesquisa que estaria circundando o objeto em análise, a Lei Municipal 10.965 de 2010. Nesse sentido, foi fundamental a produção documental que fizemos principalmente a realizada por meio de documentos digitalizados pela mídia institucional, via órgãos públicos e da mídia em geral. Esse material foi analisado juntamente com os documentos oficiais produzidos no ínterim entre o Projeto de Lei 115/09, a sessão de aprovação e a homologação da Lei Municipal. Para a inicial de construção do problema de pesquisa, demonstrou-se essencial a opção pela análise qualitativa, como também o recorte temporal, fruto da análise desses documentos, estratégia mantida durante toda a dissertação.

Das primeiras análises dos documentos ligados ao processo político da Lei Municipal 10.965 de 2010 e da repercussão dada pela mídia, emergiram, naquele momento, a possível complexidade presente na relação entre as Instituições Públicas e Privadas no contexto de consecução de tal legislação, observada como emblemática no caso de Porto Alegre. Então, percebemos a necessidade de buscar o contato com essas instituições e realizar entrevistas com alguns sujeitos ligados a elas, tratando de possíveis vozes dissonantes no processo, conforme sugestão da banca avaliadora. Para a realização e análise dessas entrevistas, foram tomados como norte os ensinamentos do livro “*A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*”, de Kaufmann (2013). A apropriação realizada do uso da

entrevista compreensiva e da sua teoria de organização de pesquisa foi fundante para a produção dessa dissertação. No projeto de qualificação do presente trabalho, a proposta era entrevistar doze sujeitos relacionados às Instituições Públicas (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Procuradoria Municipal e Assembleia Municipal e Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Instituições Privadas (Federação Israelita do Rio Grande do Sul e B'nai B'rith). A proposta foi encaminhada e debatida na qualificação que sugeriu um número menor de entrevistados. Com isso, o corpus final totalizou sete entrevistados que estão, direta ou indiretamente, conectados à produção da Lei Municipal 10.965 de 2010. No momento da banca, evidenciamos a existência de uma historicidade no processo de produção dessa legislação e, portanto, havia uma história ser contada, sendo essa marcada por suas próprias especificidades, que se relacionavam com um longo debate social e político que abarcavam os temas relacionados de forma direta ou indireta com o tema da lei.

Ainda, com base nos documentos fabricados antes das entrevistas compreensivas, surgiram as problematizações iniciais que estiveram presentes no debate do projeto de qualificação através da banca. Essas problematizações concentravam-se na relação do conceito de Guerras de Narrativa (LAVILLE, 1999) com os processos históricos envolvidos na Lei Municipal 10.965 de 2010. Entretanto, com o decorrer da pesquisa, esse conceito perdeu importância, tornando-se secundário. Tal processo deve-se ao fato de que, na hipótese inicial de pesquisa, acreditávamos que haviam ocorrido disputas e debates diretos sobre aspectos centrais do texto da lei, o que não se confirmou plenamente. Assim, com o decorrer das análises percebemos que existiram dissonâncias que ocorreram de forma menos agressiva e direta do que esperávamos frente ao histórico do tema, e essas foram responsáveis pelas mudanças analíticas que operamos. Além disso, à constante evolução e à crescente presença da relação do conceito de Memória Coletiva (HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1989; RICOEUR, 2010) e seus desdobramentos em Memória Comunicativa e Memória Cultural (ASSMANN, 2010; ASSMANN, 2016) e o tema do Holocausto, juntamente com as suas imbricações na pesquisa com as concepções de Ensino de História e de currículo que emergem das Entrevistas Compreensivas. Porém, antes de abarcar esses conceitos, foi necessário construir uma compreensão sobre a localidade de Porto Alegre e sua possível ligação com o tema do Holocausto.

Logo no processo inicial de historicizar a Lei Municipal 10.965 de 2010, que torna obrigatório o ensino da História do Holocausto Judeu (PORTO ALEGRE, 2010), foi importante compreender por que Porto Alegre uniu as condições necessárias para a aprovação dessa lei de cunho memorial/educacional e estabelecer o entendimento das condições no

cenário social, político e acadêmico que se conjugaram para que essa pauta fosse aprovada no território brasileiro. É importante frisar que o tema do Holocausto como questão memorial ganha força a partir dos anos de 1970, e no cenário intelectual Europeu e no Continente Americano² em meados dos anos de 1980. Para Huyssen (2000), o Holocausto é um exemplo da incapacidade da sociedade ocidental de esquecer e, deste modo, o tema torna-se exemplo comparativo para análise de eventos nos quais a violência emerge e, por conseguinte, o modelo civilizacional fracasse. Cabe destacar que a memória desse evento conjuga-se a um processo maior de globalização das memórias coletivas: “o global e o local da memória do Holocausto têm entrado em novas constelações que pedem para ser analisadas caso a caso” (HUYSSSEN, 2000, p. 13). A presente análise aponta para a Lei Municipal 10.965 de 2010 como um desses casos. Por fim, busca refletir essa emergência de tal memória no currículo de História especificadamente.

UM PRIMEIRO PASSO PARA A PESQUISA: COMPREENDENDO A ORIGENS DA LEI

No cenário dessa pesquisa cabe ressaltar a necessidade da comunidade judaica de lembrar ganhou importância devido à dispersão global da sua população (diásporas), sendo a memória coletiva uma forma de manutenção da unidade comunitária desse povo (YERUSHALMI, 2002). Outros historiadores, como Le Goff (1992) ressaltam esse aspecto. Vejamos:

No Antigo Testamento, é, sobretudo, o Deuteronômio que apela para o dever da recordação e da memória constituinte. [Assim] faz do judeu um homem de tradição que a memória e a promessa mútuas ligam ao seu Deus. O povo hebreu é o povo da memória por excelência (LE GOFF, 1992, p. 443).

A citação de Le Goff (1992) reforça tal ideia, que também é defendida por Yerushalmi, no primeiro capítulo de sua obra “Zajor: La Memória Judaica y la História Judaica” (2002) que a população judaica e vocacionada à memória, cabe ressaltar que para Huyssen (2000) a sociedade ocidental herdeira da tradição judaica também traz essa inclinação ao lembrar seus vícios. *Así como se obliga a Israel a que recuerde, se le conmina a no olvidar. Ambos imperativos han resonado con efecto duradero entre los judíos desde los tiempos bíblicos* (YERUSHALMI, 2002, p.3). A vocação memorial da população judaica não pode ser desvinculada do processo de produção da Lei Municipal 10.965 de 2010 e nem do

² Sobre a ascensão o processo de americanização do tema do Holocausto, indicamos a leitura completa do livro HUYSSSEN, A. Seduzidos pela Memória. Rio de Janeiro, Aeroplanos, 2000, em especial o capítulo 2 dessa obra. Entretanto, essa obra não situa a relação do tema com o cenário latino-americano.

legado transposto para a civilização ocidental. Nesse aspecto, considerar a ligação com a memória e a comunidade judaica demonstrou-se essencial para o entendimento do objeto desta pesquisa e compreender a presença da população judaica em Porto Alegre foi o primeiro passo.

Segundo o censo do IBGE de 2010, a confissão judaica no Brasil representa 0,06% da população brasileira. Em Porto Alegre, o número de judeus autodeclarados é de 7.806 pessoas. Sobre esse fato, podemos perceber a preponderância da comunidade judaica na capital gaúcha, que à frente de grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (IBGE, 2010). A Lei municipal 10.965 de 2010, que torna obrigatório o ensino da História do Holocausto dos Judeus, pode ser compreendida como uma demanda de grupos sociais judeus de Porto Alegre; entretanto tal afirmação deixaria descobertas outras relações em caráter mundial quanto às demandas memoriais do tema, em vista disso, tal debate será aprofundado no capítulo denominado “**Ensino da História e Memória do Holocausto: Notas Sobre sua Institucionalização no Campo da Educação**”. A presença da população Judaica na nossa capital é fruto de um processo de imigração desse grupo para a parte sul do Brasil entre os séculos XIX e XX. O processo de imigração dessa população que irá compor parcela tão culturalmente significativa da cidade de Porto Alegre não está desvinculado à crise enfrentada pelo continente Europeu no final do século XIX. Segundo Cohen (1992, p. 81), essa acirrava a violência social que tem como base a discriminação racial, essa violência jogava inúmeros grupos judaicos para além das suas posses. Assim, para fugir dessas condições adversas a imigração tornou-se uma possibilidade esse fluxo populacional judaico para o continente americano está ligado às atividades realizadas pela *Jewish Colonization Association* (ICA). Essa associação foi fundada em 1891 com fins filantrópicos e objetivava auxiliar o deslocamento migratório da população judaica afeta por conflitos sociais e discriminação racial na Europa. Reforçando o ideal defendido, Cohen (1992), Lia afirma que o objetivo era:

encontrar regiões dispostas a entregar áreas para estes indivíduos era uma prioridade que extrapolava as referências míticas desse povo. A América, por ser o continente que, nesse momento, tinha uma quantidade de imigrantes significativa, acabou por ser apontada como uma excelente opção para a causa judaica. (2011, p. 02).

A afirmação de Lia (2011) reforça a importância do Brasil como destino imigratório da população judaica no século XIX. No Rio Grande do Sul, a chegada do povo judeu correspondeu ao segundo fluxo migratório nacional. O primeiro judeu chegou ao Estado e se fixou em São Leopoldo, no ano de 1824, de outro modo, na cidade Porto Alegre, tal

fenômeno só ocorreu entre 1830 e 1850. A chegada sistemática da população judaica no Rio Grande do Sul iniciou-se em 1904, pela região de Santa Maria, através da *Jewish Colonization Association* (ICA), que organizou as colônias de Philippon e, posteriormente, a de Quatro Irmãos (na localidade da atual cidade de Passo Fundo). Nessas localidades, os judeus exerciam atividades agrícolas, o fruto desse trabalho era comercializado na capital do Estado e outros centros urbanos (SCHNEIDER, 2013, p. 37). Diferentemente de outras zonas de migração no continente americano, nessas o trabalho ocorria de forma manual e rudimentar, um fator que, posteriormente, colaborou para o fluxo emigratório. No município de Porto Alegre, os judeus estabeleceram-se em maior número, a partir da década de 1920 e 1930, concentrando-se no bairro Bom Fim, exercendo atividades comerciais na região e no centro da capital. A presença dos judeus no bairro Bom Fim passa por um processo de apropriação cultural do espaço urbano, que é evidenciada através da construção da sinagoga, denominada Sinagoga União Israelita, a primeira sinagoga da capital, fundada em 1909 (SCHNEIDER, 2013, p. 50). Nos anos seguintes, os grupos judaicos organizados e reunidos pela figura de Salomão Lévi, importante comerciante do bairro, fundaram, em 1910, a Fundação Israelita Porto-alegrense (DOS SANTOS, 2015, p. 78; GUTFREIND, 2009, p. 85). O antigo espaço marginalizado e ocupado por descendentes de ex-escravos, que eram trabalhadores braçais da capital, passou a ser reconhecido como um bairro comercial integrado à vocação comercial da cidade com a chegada da população judaica.

Antes da integração com a capital, ocorreu à integração como grupo, essa se deve à necessidade de convivência social do povo judeu que deu organicidade às suas atividades culturais que passaram a ser organizadas em Porto Alegre. Para Lia (2011, p. 04), o fluxo populacional judeu que saiu das zonas rurais e concentrou-se nas cidades demonstra que o meio urbano era essencial para o desenvolvimento da vida comunitária do povo judeu. Essa necessidade de confraternização e unidade também se fez presente pela organização de instituições sociais de cunho formativo, voltadas para seu grupo de pertencimento. Entre elas, Dos Santos (2015, p. 169) destaca o papel do Colégio Israelita, que foi fundado em 1922 com o nome de Colégio Ídiche (Idische Shule), como rapidamente tornou-se um centro de difusão da cultura judaica através da educação, trazendo a reflexão sobre as questões educacionais que se constituem como interesse presente na História do povo judeu em Porto Alegre.

Como já foi referido, a Lei Municipal 10.965 de 2010 pode ser compreendida como uma demanda de parte da comunidade judaica de Porto Alegre³, que, como já foi apontado anteriormente, está integrada no seio da sociedade gaúcha e é parte importante da constituição da identidade da cidade. Mas, o que de novo uma lei que torna obrigatório o Ensino da História do Holocausto Judeu traz para a reflexão? Primeiramente, pode-se pensar que o tema já está contemplado, devido ao repetitivo trabalho sobre o assunto dentro do estudo da Segunda Guerra Mundial no currículo de História desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Porém, esse entendimento do bom trato recebido pelo tema no currículo escolar demonstrou-se equivocado a partir da produção do estado da questão do tema. Assim, quando ocorreu a análise detalhada dos Parâmetros Nacionais da Educação dos Anos Iniciais (BRASIL, 1998) e do Ensino Médio (BRASIL, 2000), nem é citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), assim, foi constatada a inexistência de um encaminhamento para a abordagem da temática do Holocausto de forma direta. Essa constatação é reforçada pelo estudo realizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) denominado “*The International Status of Education About the Holocaust- A Global Mapping of Textbooks and Curricula*”⁴ (UNESCO, 2015). Nesse estudo, foi analisado como o tema do Holocausto é abordado pelos currículos e pelos livros didáticos no mundo. Nos Parâmetros Nacionais da Educação, não foi encontrada nenhuma referência sobre a pesquisa acima citada, entretanto nota-se que o objetivo desse documento não é especificamente encaminhar os conteúdos das disciplinas, e sim orientar abordagens quanto às competências/habilidades e conceitos a serem desenvolvidos pelas disciplinas.

Não sabendo qual ordenança curricular que encaminharia os conteúdos das disciplinas na educação brasileira, a pesquisa feita pela UNESCO (2015, p. 54) aponta para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), como um local no

³Cabe ressaltar a existência de três grupos étnicos judaicos (sefaraditas, ashkenazitas e mizrahim) em Porto Alegre suas definições e características vão além da questão religiosa, englobando aspectos culturais e sociais desses grupos. Logo, a comunidade judaica de Porto Alegre não é monolítica e homogênea, entretanto, suas instituições sociais representam essa diversidade na sua composição e interesses frente aos temas ligados a gestão da memória do holocausto. Sobre a historicidade desses grupos e suas características indicamos a leitura do texto: SZUCHMAN, S. Memórias, línguas e identidade. Identificação linguístico-cultural na condição judaica in LEWIN, H. **Judaísmo e Modernidade: suas múltiplas inter-relações**. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

⁴ Esse é um Instituto foi fundado por Georg Eckert que, em 1951, iniciou seus estudos sobre o livro didático, inicialmente chama-se Instituto Internacional de Livros de Texto. Com a morte do seu criador, seu nome foi alterado para Instituto Georg Eckert e possui vinculações diretas com o governo alemão e UNESCO, sendo parte da Universidade Técnica de Braunschweig. O foco de pesquisa e trabalho desse instituto é a pesquisa sobre livros didáticos usados na educação Alemã, bem como a orientação no processo de criação desses livros, consultoria e pesquisa ao outros países e instituições não governamentais.

qual o tema do Holocausto é contemplado de forma direta. Com base nesse estudo, foi retomada a consulta dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica a fim de perceber em que contexto a menção ao tema do Holocausto se apresenta. Nessa consulta, evidenciou-se que o tema apenas é mencionado dentro do Parecer para a Educação em Direitos Humanos como um dos marcos da História dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 497). Outro documento arrolado pela pesquisa da UNESCO (2015) aponta para o “PCN + Ensino Médio: - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” menciona o assunto de forma indireta, através da sugestão da abordagem do tema nazismo dentro dos conteúdos da disciplina de História. Com base nesses dados, podemos considerar a existência de uma lacuna em relação à orientação para o trabalho com o tema do Ensino da História do Holocausto nos documentos orientadores dos currículos nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013). Entretanto, a marca deixada por tal evento na memória coletiva mundial, principalmente depois da divulgação das atrocidades cometidas dentro dos campos de concentração logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, além da crescente “midiatização” do tema através da sua difusão (via televisão, através de séries e documentários, jornal, cinema, literatura e quadrinhos)⁵ (LA CAPRA, 2009; HUYSSSEN, 2000; HUYSSSEN, 2014), ao longo do século XX e XXI, fez com que o tema fosse revisitado constantemente. A presença sistemática do Holocausto nas vivências contemporâneas aprofundou-se quase a ponto de o tema estar totalmente integrado à cultura memorial do nosso tempo (HUYSSSEN, 2014, p.155-156). No contexto da cultura memorial, a Lei Municipal 10.965 de 2010 impõe-se como um fenômeno importante a ser compreendido, pois expressa o desejo memorial pelo temor do esquecimento, por parte de alguns grupos judaicos. Tal condição também é notável nas lutas encaminhadas pelo Movimento Negro Brasileiro que, ao reivindicar o reconhecimento da sua memória, galgou a mudança da narrativa nacional até então era produzida a partir do pensamento colonizado e racializado imposto pelo modelo europeu (GOMES, 2012, p. 107). Mesmo que ainda hoje o currículo brasileiro esteja preso a uma visão eurocêntrica e colonizada, alguns passos já foram dados para romper com essas barreiras existentes, contudo, a manutenção de tais avanços se faz pela postura vigilante e reivindicatória dos movimentos sociais. Nesse cenário, novas leituras e construções narrativas são necessárias para a alteração dessa maléfica realidade que se reproduz pelo currículo e impede a produção de novas leituras sobre passados sensíveis e controversos pertencentes aos grupos historicamente marginalizados. O

⁵ Tal questão será debatida no próximo capítulo.

grande desafio que se impõe é compreender e desenvolver formas de racionalidade que devem ser usadas para a apropriação dessas memórias globalizadas e paradigmáticas a fim de relacioná-las a memórias locais que ainda estão em processo de chegada e consolidação no currículo, sem impor sobre essas um modelo eurocêntrico de narrativa.

Também demonstra os desafios de realizar a intervenção no currículo, em especial, na disciplina de História e expõe as fragilidades inerentes ao trabalho ético com a memória. Assim, as vozes presentes nesta dissertação, que estiveram envolvidas de forma direta e indireta ou que se posicionaram sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010, tornam-se dissonantes ao exporem compreensões variadas entre as possíveis formas que a memória do tema pode assumir no mundo contemporâneo, bem como a banalização das mesmas, juntamente com as possibilidades e as maneiras como o Estado e as Instituições em geral agem ou deveriam agir sobre o currículo.

As considerações expostas encaminham para o desafio da pesquisa no campo da História da Educação, debatendo as questões que envolvem o Ensino de História dentro da História do Presente e suas imbricações com os Temas Sensíveis e Controversos. No campo da História da Educação a pesquisa abarca o que Justino Magalhães (2007) denominou de “normativos pedagógicos”, esses que compõem a base legal que fundamenta a ação professoral. Para Magalhães, no contexto das normativas pedagógicas existem:

Duas grandes escriturações e duas grandes linguagens estruturaram a realidade escolar e a relação escola sociedade: a cultura escolar, e a sua consequente substantivação e simbolização no currículo; a organização e a administração, através das quais a cena escolar se disciplinou e tornou funcional. (2007, p.18).

Para este autor, as mudanças legislativas estabelecem concepções temporais que marcam a entrada e a presença de correntes político-ideológicas na cultura escolar e devem ser compreendidas como marcos e vetores das transformações políticas e educativas, assim, como de suas crises. (MAGALHÃES, 2007). Deste modo, quando nesta pesquisa refletimos sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010, estamos operando um processo de (re)construção histórica de discursos normativos e programáticos sobre o Ensino da História, o Currículo e o tema do Holocausto. Para realizar tal (re)construção, nós a apropriamos da perspectiva proposta por Certeau sobre a função autor/historiador:

Quaisquer que sejam as posições próprias do autor, sua obra descreve e precipita o movimento que leva a história a se tornar um trabalho sobre o limite: a se situar com relação a outros discursos, a colocar a discursividade na sua relação com um eliminado, a medir os resultados em função dos objetos que lhe escapam; mas também, a instaurar continuidades isolando séries, a particularizar métodos, diferenciando os objetos distintos que ela discerne num mesmo fato, a revisar e a comparar as periodizações diferentes, que fazem aparecer diversos tipos de análise, etc. De agora em diante o problema não mais da tradição e do vestígio, mas do recorte e do limite. (2002, p.50).

A citação acima evidencia o estilo que foi buscado na estruturação do presente estudo, no qual questões centrais de investigação foram apresentadas com o fim de instaurar e estruturar aparato teórico e referencial robusto, capaz de servir de instrumento para alcançar o objetivo maior que é refletir acerca da relação entre o Ensino de História e a Memória Coletiva do Holocausto - expressada através de uma Política Pública Curricular - compreendendo o papel das instituições sociais nesse processo. Para além dessa relação, construímos a contextualização do cenário de ascensão do tema do Holocausto, como também das leis memoriais. Juntamente com o histórico dessas leis, mapeamos as suas imbricações com o Ensino de História, pensando os desafios da gestão da Memória Coletiva de temas Sensíveis e Controversos que possuem desdobramentos no Currículo e, que, por conseguinte, precisam ser ensinados. Sobre o objeto aqui recortado e limitado, foram organizados os seguintes capítulos.

- O primeiro capítulo foi denominado “Itinerários teórico-metodológicos: fundamentos para o estudo de um caso emblemático no Ensino de História”, no qual discuto o percurso da pesquisa e as escolhas que fizemos ao longo do processo e algumas análises acumuladas nesse processo.
- No segundo capítulo denominado “O percurso da Lei Municipal 10.965 de 2010”, traço um histórico do processo de composição dessa legislação a partir das vozes dos sujeitos envolvidos em seus processos.
- O último capítulo denominado “Ensino da História e Memória do Holocausto: Notas sobre sua Institucionalização no campo da educação”, proponho um debate aprofundado sobre as noções de “Dever de Memória” e “Ensino de História” arroladas no processo de composição da Lei Municipal. Também é realizada a exposição do histórico de institucionalização da memória do Holocausto e do seu processo de globalização e suas relações com campo da educação. E, por fim, ocorre a exposição

dos desafios da gestão currículo quando esse trata de temas étnico-raciais que são impregnados pela memória.

1. ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DE UM CASO EMBLEMÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Evidenciamos que o objeto desse estudo foi definido através de um processo de estranhamento inspirado na defesa feita por Pollak de que “os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes” (1989, p. 02). A ideia da concorrência levou-nos a desenvolver os fundamentos para a presente investigação, tendo em vista que o tema do Holocausto suscita posições conflitantes e controversas oriundas tanto dos debates acadêmicos quanto das concepções do senso comum e são desdobrados da seguinte forma: 1-na discussão sobre a nomenclatura dada ao genocídio praticado pelo governo nazista, expandindo-se para o debate sobre número de vítimas, adentrando também nas questões inerentes à conservação da memória desse evento, 2- na dicotomia, que não cessa e vai de encontro à academia e sua produção historiográfica sobre o evento, como pode ser evidenciada na crítica produzida por Rüsen⁶(1997) sobre o livro “Os carrascos Voluntários de Hitler⁷”, de Daniel Goldhagen, que retrata as ações realizadas pela população alemã durante o governo nazista na Alemanha e sua possível colaboração para a concretização do Holocausto. A crítica feita por Rüsen parte da repercussão positiva do livro nos EUA e a divergência dentro da Alemanha, que ataca os argumentos propostos por Goldhagen sobre a participação “passiva” do povo alemão no genocídio praticado pelo governo nazista. Para Narcizo entender, essa divergência é um dos desafios do trabalho histórico, tendo em vista a percepção da existência de uma disputa dentro da produção historiográfica sobre tema. Assim, inúmeras vezes o historiador toma para si as funções: de **Exaltação**⁸ ou de **Negação**⁹ (NARCIZO, 2012). Ou seja, podemos perceber que a própria produção historiográfica do evento é conflitante compondo, dessa maneira, o emblemático tema dessa pesquisa, a Lei Municipal 10. 965 de 2010. (PORTO ALEGRE, 2010)

Para refletirmos sobre essas posições conflitantes, controversas, capazes de gerar vozes dissonantes entre os atores sociais, podemos retomar brevemente o debate proposto por

⁶ RÜSEN, J. Explicar o holocausto _ de que jeito? O livro de Daniel Goldhagen criticado à luz da teoria da história. **História: questões e debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 116-131, 1997.

⁷ Essa obra foi publicada em 1997, no Brasil: GOLDHAGEN, D. **Os carrascos voluntários de Hitler**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

⁸ Grifo do autor.

⁹ Grifo do autor.

Agambem no tocante à nomenclatura (2008, p. 37). Segundo ele, o termo Holocausto significa: “sacrifício supremo, no marco de uma entrega total a causas sagradas e superiores”, no qual o objeto ou o ser sacrificado é consumido pelo fogo, sendo o sacrifício dedicado a Deus. O termo Holocausto acaba por ter um significado distinto frente às atrocidades cometidas pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista que levanta a possibilidade da ocorrência de um martírio com consentimento. Para além da nomenclatura “Holocausto”, há outras formas de nomear tal evento como “Churban”, “Shoah”, “Solução Final” e até mesmo o nome do principal campo de extermínio nazista, Auschwitz; todas elas servem como sinônimo para essa série de eventos, conjugados na Lei Municipal como apenas Holocausto do Povo Judeu. É interessante que tanto Danziger (2007) quanto Agambem (2008) determinam a autoria do termo Holocausto¹⁰ ao sobrevivente, escritor e Nobel Elie Wiesel.

Com o decorrer do tempo, o próprio autor do termo, Elie Wiesel, deixou de usá-lo, optando por nova terminologia. Danziger ressalta que todas as nomenclaturas impostas aos eventos que circundam o extermínio e a perseguição dos judeus na Europa nazista, em algum momento, retomam aspectos místicos, religiosos e políticos e, portanto, não dão conta da complexidade ou da sua condição como evento emblemático. (2007, p. 03-04).

Os conflitos sobre o termo Holocausto podem ser evidenciados, por exemplo, na obra intitulada “Memória da Barbárie” na qual, logo no prefácio, o autor Roney Cytrynowicz (1990, p. 16-17) declara que não utilizaria o termo devido às suas conotações religiosas ligadas à imolação, mesmo reconhecendo seu uso recorrente. As exposições que fizemos são úteis para demonstrar que, nem mesmo entre os intelectuais que escrevem sobre o tema - e que possuem vinculações com ele – há poucos consensos, evidenciamos que a nomenclatura não é um deles. Contudo, para fins de pesquisa, foi mantido o uso do termo Holocausto, pois é o utilizado na Lei Municipal 10.965 de 2010, contudo desprendido do complemento “do povo judeu”. Observou-se na produção dos dados que o uso dessa nomenclatura não foi alvo de críticas nem nas Comissões da Câmara dos Vereadores (de Segurança e Justiça, de Educação, Esporte e Cultura, da Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana e de Urbanização, Transporte e Habitação) (PORTO ALEGRE, 2010c. PORTO ALEGRE, 2010d; PORTO ALEGRE, 2010e, PORTO ALEGRE, 2010f) nem nas Instituições Sociais envolvidas de forma direta ou indireta com os processos inerentes à Lei.

O texto da Lei Municipal 10.965 de 2010 é curto e, nas suas poucas linhas, estabelece a obrigatoriedade do trabalho com o tema do Holocausto Judeu na Rede Municipal

¹⁰Essa nomenclatura é designada para o apanhado de eventos que acabaram por levar à morte de seis milhões de judeus, de um total de 11 milhões de mortes de minorias étnicas e opositores políticos no regime nazista alemão.

de Ensino, dentro da disciplina de História. Assim, ao não usar o termo Holocausto sozinho, o conteúdo da normativa deixa de conotar uma posição universalista sobre o assunto, como a defendida por instituições de memória espalhadas pelo mundo, como é o caso do Museu *Yad Vashem*, que é o maior centro de estudos do tema. Desta feita, podemos perceber que a lei seleciona apenas uma possibilidade de narrativa para o evento.

Em contrapartida, nas entrevistas realizadas, a nomenclatura e a especificidade usada na lei não são contestadas, pois, aparentemente os entrevistados concentraram suas falas na importância da discussão da memória, nas formas possíveis de preservação e manutenção da lembrança do Holocausto. Essa preocupação dos entrevistados nos suscitou algumas problematizações que guiaram essa pesquisa. Embora a banca tenha apontado a categoria Holocausto como importante na construção analítica, a produção de dados, especialmente através das entrevistas, levou a categoria Memória como ponto fundamental para análise.

Contudo, será que o Ensino de História pode ser compreendido como ferramenta para a conservação e transmissão da memória do Holocausto pelas Instituições Sociais Privadas e Públicas que participaram no processo de construção, aprovação e homologação da Lei Municipal de 10.965 de 2010? Será que podemos estabelecer uma relação direta com a consolidação do conceito de Dever de Memória no mundo e ascensão de leis de cunho memorial no Brasil? Ao refletirmos sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010, será que podemos considerá-la como uma forma de intervenção no Currículo? Outro ponto é que caso essa intervenção esteja em evidência, que processos levaram o Currículo de História a se tornar, no contexto do objeto, um possível espaço de afirmação de narrativas étnico-raciais? Ainda, não passa despercebido que o processo histórico que possibilitou a construção da Lei Municipal 10.965 de 2010 evoca concepções vigentes no momento da sua aprovação sobre o Currículo, a Memória, o Ensino de História e o Dever de Memória.

Para além da apropriação teórica do tema, também construímos o nosso itinerário metodológico, tendo como base a análise documental de cunho qualitativo dos documentos produzidos pela instituição pública Câmara dos Vereadores de Porto Alegre. Essa seleção teve como ideia inicial mapear as votações e as posições dos vereadores no momento dos seus votos, sempre tendo como premissa inicial para análise o mapeamento dos conflitos e as posições contrárias à lei. Com o decorrer do processo de produção do *corpus* documental, algumas limitações dessa premissa surgiram. A primeira delas foi o fato de que a votação da lei foi unânime, contando com a participação de 24 vereadores. Outra questão evidenciada pela Ata Taquigráfica da Sessão é que poucos vereadores se posicionaram a respeito da Lei

municipal 10.965 de 2010 no momento da votação, não havendo, portanto, posições dissonantes, já que todos foram favoráveis em suas colocações a aprovação dessa lei. Esse fato nos fez ir ao encontro da repercussão midiática sobre o evento, já que era sabido que o tema suscitava muitos debates e questões. Na busca da repercussão midiática, tornou-se destacável a presença das Instituições Sociais Privadas vinculadas à comunidade judaica, através dos documentos, demonstrando que elas apoiaram ou tiveram influência direta na aprovação dessa Lei.

As limitações do primeiro *corpus* documental nos obrigaram a recompô-lo a partir da realização de entrevistas, usando a metodologia da entrevista compreensiva como técnica (KAUFMANN, 2013). Para além da metodologia, o próprio espectro dos entrevistados migrou dos vereadores para sujeitos outros ligados às Instituições Privadas e Públicas que participaram do processo de elaboração, composição e aprovação da Lei. A seleção destes entrevistados tem ligação direta com a produção do *corpus* documental que foi gerado pelas mídias institucionais escritas em caráter público (pertencente à repartição pública), e privado (pertencentes à sociedade civil e às instituições privadas). Na sequência do texto, expomos o processo de construção e seleção da coleção dos documentos que compõem a pesquisa de forma mais objetiva e direta.

1.2. APROXIMAÇÕES DO OBJETO ATRAVÉS DOS MÉTODOS DE PESQUISA

E agora entramos na infinita Paris dos colecionadores, a cidade que convida a fazer coleção de tudo, porque acumula e classifica e redistribui, em que se pode procurar como num campo de escavações arqueológicas. A do colecionador pode ser também uma aventura existencial, uma procura de si próprio através dos objetos, uma exploração do mundo através dos objetos, uma exploração do mundo que é também realização de si mesmo. Mas não posso dizer que tenho o espírito de colecionador, ou seja, este espírito só me desperta com coisas impalpáveis como as imagens de velhos filmes, coleção de lembranças, de sombras pretas e brancas. (CALVINO, 2006, p. 177).

Ao contrário de Calvino (2006) que apenas deseja colecionar coisas impalpáveis, escolhemos colecionar documentos (no caso, textos jornalísticos, atas taquigráficas, pareceres e avaliações, entrevistas, projeto de lei e a lei) que estão relacionados ou estiveram relacionados ao processo de construção do texto da Lei Municipal 10.965 de 2010, desde o seu início até a sua aprovação, evocando concepções vigentes no momento da aprovação da Lei sobre o Currículo, a Memória, o Ensino de História e o Dever de Memória.

A produção desses documentos objetivou mapear o emblemático processo que viabilizou a obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto em Porto Alegre. Assim, a

coleção que construímos tenta convergir para ideia defendida por Pomian, que afirma que “apesar da sua aparente diversidade, todas as coleções são, com efeito, formadas por objetos homogêneos sob certo aspecto: eles participam no intercâmbio que une o mundo visível e o invisível” (1984, p.66). Com o objetivo de unir o mundo invisível e o visível, ou seja, formas materializadas de discurso em texto e discursos que circundaram a Lei Municipal 10.965 de 2010. Primeiramente mapeamos os locais depositários físicos de alguns dos documentos e outros que estavam dispersos em plataformas digitais de arquivamento que foram produzidos e salvos para evitar a perda durante a confecção dessa pesquisa. Lembramos que, acima de tudo, colecionar é escolher e atribuir valor a esse ou aquele objeto, e esse processo esteve presente na pesquisa, perpassado pela metodologia de análise qualitativa que optamos.

A metodologia qualitativa é um processo reflexivo e analítico sobre uma determinada realidade, que se torna possível através da utilização de métodos e técnicas de pesquisa visando à compreensão crítica e minuciosa de um objeto. Para Minayo “a abordagem qualitativa busca amplificar significados, motivações, deixar claras as crenças, os valores, objetivos e as atitudes, ligadas às relações sociais e seus processos que não devem ser diminuídos.” (2000, p. 21-22). Esse processo, na pesquisa, foi estabelecido a partir da construção de vínculos entre a Lei 10.965 de 2010 (que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto na Rede Municipal de Porto Alegre) e as disputas políticas/culturais em torno das representações sobre a História de um tema e do seu Ensino. Para compreender essas disputas, adotamos como instrumento metodológico de pesquisa a análise documental que será delimitada dentro das abordagens construídas pela História Cultural, História da Educação e a História do Tempo Presente.

Ao construirmos a coleção de documentos que estão relacionados diretamente com o processo de elaboração e aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010, percebemos que a maior parte dele estava disponível na forma digitalizada. Entretanto, o acesso que deveria ser fácil, na realidade apresentou muitas dificuldades. Por isso, acabamos por recorrer à forma física, obtida no Arquivo do Setor de Protocolo da Assembleia. Essa visita foi fundamentada pelas concepções acerca do trabalho em arquivos produzido por Farge (2009). Para a autora, não existe uma forma pronta para o processo de confecção e produção do *corpus* documental dentro do arquivo, pois é na busca dentro do arquivo que o pesquisador produz um novo arquivo. Ou seja, a pesquisa é também formada por uma coleção de documentos que acumulamos ao longo da sua confecção.

No que se refere aos documentos oriundos de periódicos e informativos digitais, concentramos os esforços analíticos nos informativos das instituições que representam a

comunidade judaica no Brasil, especialmente no município de Porto Alegre. Entre as fontes não ligadas diretamente à comunidade judaica, destacamos os *sites* de jornais e redes de comunicação locais e seus arquivos físicos, além dos *sites* das instituições ligadas à Prefeitura de Porto Alegre que produziram matérias sobre o processo de aprovação da Lei.

1.3. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO À ANÁLISE DOCUMENTAL

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE *apud* LE GOFF, 1992, p. 540).

Na presente pesquisa, além de documentais físicos, tivemos contato, na maioria das vezes, com documentos e bibliografias digitalizadas; outros pontos marcantes foram as flores ausentes, destacadas na epígrafe, que também tiveram sua ausência sentida no início dessa pesquisa e essa condição ocorreu devido a arquivos que estiveram fechados ou *sites* em manutenção ou em reestruturação.

Destacamos que o uso de documentos digitais ou digitalizados foi uma constante na pesquisa e rompeu com as demandas baseadas apenas na pesquisa em arquivos físicos. Não negamos a necessidade de visita aos documentos na sua forma física, mas demonstramos que o suporte material dos objetos está em processo de substituição na nossa sociedade. Tal condição ocorreu de forma natural e compôs o processo de produção dessa dissertação e está ligada a uma nova virada historiográfica que acaba por ir de encontro aos arquivos digitais (NOIRET, 2015).

Lembramos que o passado está em constante alteração, mesmo que esse seja um ponto fixo no tempo, ele “é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2002, p. 75). Entender, analisar e compreender as funções e desejos impregnados nos materiais analisados é função do historiador. Na atualidade, os documentos não podem ser compreendidos sem refletirmos sobre a sua forma de acesso, pois não podem ser analisados de forma autônoma da sua rede de relações inerentes ao processo de geração/acumulação/recebimento (BOSCHI, 2010, p. 10). Assim, segundo Boschi:

O historiador de hoje encontra-se obrigado a renunciar a ingenuidade metodológica e a refletir sobre as condições de estabelecimento de seu saber. O computador permite-lhe o lazer, libertando-o daquilo que até então ocupava o essencial de seu tempo: a coleta de dados em suas fichas. Mas, em compensação, obriga-o a um trabalho prévio sobre a organização de séries de dados e sobre sua significação em relação àquilo que ele pesquisa. (2010, p. 12).

O uso dos documentos digitais, atualmente, constitui-se como um novo domínio da História que se apresentou nessa pesquisa, mas que exige um trabalho cuidadoso no processo de organização. Sobre o uso desses documentos, Almeida ressalta que a efemeridade do acesso a tais documentos é um risco, e ressalta que a ausência de metodologias claras quanto ao seu uso dificulta o trabalho do historiador, porém tais considerações não devem impossibilitar o seu uso, apenas demonstram a necessidade de trabalho com tais fontes documentais (2011, p. 16). Durante todo o processo de feitura do trabalho, descobrimos, da pior forma, que muitas informações e declarações históricas ou não acabam sendo perdidas quando optamos pela internet como ferramenta de pesquisa, pois os acervos digitais, inúmeras vezes, ficam indisponíveis à consulta de forma “misteriosa”, talvez pelo processo de atualização de algum *site* de hospedagem de dados.

No uso dos documentos digitais, devemos refletir sobre a ação do historiador que, segundo Certeau (1982, p. 79) é feita “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador faz outra coisa: faz deles a história. Artificializa a natureza”. No caso, documento digital que “é aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando a necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações” (ALMEIDA, 2011, p. 17). Esse trabalho se amplia devido às características efêmeras dos documentos, que traz a necessidade de cuidados quanto às manipulações que estabelecem, devido a sua constante mutabilidade. Os documentos que foram consultados estão divididos e definidos em dois grupos: 1- documentos não exclusivos que existem para além do suporte digital e que também tivemos acesso por meio de arquivos físicos e 2- documentos exclusivamente digitais (ALMEIDA, 2011, p. 19). A seleção do *corpus* documental ligado à Lei não vinculada aos informativos digitais emergiu a partir do fluxograma de tramitação disponibilizado no site da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre. Tal quadro serviu para mapearmos os documentos produzidos dentro da Câmara Municipal, além de nos indicar o setor onde estavam arquivados os mesmos.

Esse fluxograma demonstra o processo de tramitação da lei que nasce de um projeto legislativo. Nesse documento são demonstradas as fases pelas quais a Lei 10.965 de

auxílio do fluxograma acima e o restante é fruto do mapeamento das declarações expostas na mídia sobre a lei.

Quadro 1: Documentos Digitais não-exclusivos

Documentos e Atas sobre a Lei 10.965/2010	Tipologia
Ementa da lei alterada. PLCL nº 115/09	Digitalizada
Projeto de Lei 115/09	Digitalizado
Parecer nº 221/2009, da Comissão de Segurança e Justiça	Digitalizado
Parecer nº 18/2010, da Comissão de Educação, Esporte e Cultura.	Digitalizado
Parecer nº 04/2010, da Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana.	Digitalizado
Parecer Prévio da Procuradoria Municipal da PLL nº 115/2009.	Digitalizado
Parecer nº 160/2009, Comissão de Urbanização, Transporte e Habitação.	Digitalizado

Fonte: produção de dados da pesquisa

Quadro 2 – Documentos físicos

Documentos de Acervos	Data	Tipologia
Discurso de Posse do Ex-Presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul	25/05/2009	Cópia física cedida pelo entrevistado
Parecer da Secretaria Municipal da Educação sobre a Lei Municipal	15/10/2010	Cópia física cedida pelo acervo privado do entrevistado ex-assessor pedagógico de assuntos étnico-raciais de Porto Alegre.

Fonte: coleta de dados da pesquisa

Quadro 3: Documentos Digitais Exclusivos

Títulos das notícias vinculadas nos informativos digitais e sites dos jornais	Data da Publicação	Instituição ou meio de informação
Educação: Fogaça quer Holocausto no Currículo Escolar	25/03/2009	Blog contexto Político ¹²
1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto	25/02/2010	PLETZ.com
Jornada sobre o ensino do Holocausto	19/04/2010	Comunicação social da Prefeitura de Porto Alegre publicada http://carris.com.br
Parabéns a B'naiB'rith de Porto Alegre pelo sucesso da I Jornada Interdisciplinar Sobre o Ensino do Holocausto	20/04/2010	B'naiB'rith Press, disponível em: < http://www.arqshoah.com/images/imprensa/Imprensa65_260410035642.pdf >.
Estudo do Holocausto pode ser incluído no currículo	23/06/2010	Jornal do Comércio, publicado em < http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=25909 >
Ensino do Holocausto pode se tornar obrigatório na rede pública de Porto Alegre	14/09/2010	Jornal do Comércio, publicado em < http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=40211 >
Ensino do Holocausto se torna obrigatório nas escolas municipais de Porto Alegre	15/09/2010	Correio do Povo, publicado em http://www.correiodopovo.com.br
Aprovado projeto que torna obrigatório o ensino sobre Holocausto nas escolas municipais	15/09/2010	Zero Hora Online - wp.clicrbs.com.br

¹² Destacamos que essa fonte pertence ao acervo particular do ex-Presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul, que não conseguimos ter acesso novamente via internet.

Porto Alegre é a 1ª cidade do país a tornar obrigatório o ensino do Holocausto	17/10/2010	wp.clicrbs.com.br – blog das religiões
Ensino do Holocausto será sancionado nesta segunda-feira	18/10/2010	Assessoria de Direitos Humanos do Brasil, disponível em < http://www.arqshoah.com/images/imprensa/Imprensa92_181010071912.pdf >
Sancionado projeto que torna obrigatório o ensino do Holocausto na rede municipal da Capital	18/10/2010	Zero Hora digital - wp.clicrbs.com.br
“Muito obrigado, Porto Alegre!”, diz cônsul de Israel após sanção de lei sobre ensino do Holocausto	19/10/2010	Assessoria de Comunicação CONIB, disponível em < http://www.conib.org.br/noticias/339/muito-obrigado-porto-alegre-diz-cnsul-de-israel-apsano-de-lei-sobre-ensino-do-holocausto >
Escolas de Porto Alegre terão ensino sobre o Holocausto	18/10/2010	Assessoria de Comunicação CONIB Disponível em: < http://www.conib.org.br/noticias/337/escolas-de-porto-alegre-tero-ensino-sobre-o-holocausto >
Ensino do Holocausto é tema de reunião na Prefeitura de Porto Alegre	09/05/2011	Assessoria de Imprensa CONIB, publicado em < http://www.conib.org.br/noticias/670/ensino-o-holocausto-tema-de-reunio-na-prefeitura-de-porto-alegre >

Fonte: produção de dados da pesquisa

Na produção de dados, alguns sujeitos ganharam importância devido a sua recorrente e insistente presença nos documentos que analisamos. Esses nomes surgiram desde o primeiro documento, o Projeto de Lei nº 115 de 2009 (PORTO ALEGRE, 2009) até último o Parecer Técnico da SMED, que se juntou à pesquisa a partir da penúltima entrevista. Assim, os nomes dos entrevistados dessa coleção de documentos serão apresentados aqui com o intuito de destacar a origem de cada um desses sujeitos e a sua relação com o corpus documental. Do projeto de Lei emergiu o nosso primeiro entrevistado, o **Vereador autor da Lei**. A segunda entrevistada, que foi nomeada na pesquisa como **Vereadora**, e, também, o terceiro entrevistado, respectivamente, nomeado de **Ex-presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul** tiveram seus nomes citados na Ata Taquigráfica da 82ª Sessão Ordinária da Câmara dos Vereadores.

O quinto entrevistado, denominado **Ex-assessor Pedagógico de Assuntos Étnico-raciais**¹³, surgiu a partir da participação nos primeiros seminários organizados pelas entidades judaicas sobre o tema como um dos organizadores. A menção à sua participação nesse evento é destacada na entrevista concedida ao Jornal do Comércio de 13 de junho de 2010 e, a posteriori, pela sua participação no processo de elaboração da Lei, que foi descoberto apenas

¹³Devido ao tamanho da denominação da atividade desse sujeito de pesquisa optamos por usar apenas ex-assessor pedagógico.

no processo de realização das entrevistas. Os demais entrevistados têm como fator de ligação o fato de atuarem junto à Instituição Social B'nai B'rith ou ao Instituto Cultural Judaico Marc Chagal. Dois deles são ligados à primeira instituição e foram organizadores das Jornadas sobre o Ensino da História do Holocausto. Na pesquisa, esses sujeitos serão tratados como **Coordenadora e Coordenador**¹⁴ e as suas atividades foram citadas, respectivamente, no Jornal do Comércio de 23 de junho de 2010 (JORNAL DO COMÉRCIO, 2010) e no site da Jornada do Ensino da História do Holocausto¹⁵. Entendemos que as Jornadas acabam por se constituir como uma orientação pedagógica para o trabalho com o tema na rede municipal de ensino. Além disso, a importância da sua participação nesse evento destaca-se através da atividade Painel Compromisso Moral e Lições de Solidariedade, que foi promovida desde 2008, antes mesmo das jornadas. Dessa Instituição, entrevistamos uma pessoa e a denominamos de **Historiadora**.

As coleções de documentos produzidos em sua forma física e digital foram essenciais para o estabelecimento do número de **sete entrevistados**¹⁶, possibilitando a criação das categorias de análise iniciais. Essas categorias foram utilizadas na realização das entrevistas compreensivas. A partir das categorias iniciais, criamos novas categorias que passaram a dar forma final para o percurso investigativo que apresentamos nessa dissertação. Esses processos remontam os caminhos propostos por Ginzburg (1990), a partir do que ele denominou de paradigma indiciário, assim, anteriormente demonstramos construção do foco narrativo dessa pesquisa, ressaltando os detalhes, vestígios e indícios que formataram as nossas análises heurísticas iniciais que estão presentes nos dados que elencamos anteriormente. Para dar sequência ao trato do corpus documental que fabricamos, foi elaborada uma tabela com os principais assuntos abordados nas publicações que compõem a pesquisa. Inicialmente, fizemos uma pré-análise que emergiu alguns temas usados nas entrevistas. Além disso, selecionamos os trechos mais significativos para utilizarmos ao longo da pesquisa. Desta forma, construímos a seguinte tabela, com data e ano, título e temas reincidentes:

Quadro 4 - Resumos de Informativos

Data de publicação/ anos	Título	Temas reincidentes
--------------------------	--------	--------------------

¹⁴ O nome deste entrevistado não apareceu nos documentos. Seu nome foi fornecido pela instituição através de contato via e-mail para falar sobre a jornada, em especial a de 2016. Ele foi um dos principais organizadores. Nas demais atividades, participou fazendo contato com conferencistas, segundo a entrevista concedida. A sua entrevista trouxe questões importantes para o debate.

¹⁵ O site da Jornada foi criado em 2015.

¹⁶ Grifo do Autor.

25/03/2009	Educação: Fogaça quer Holocausto no Currículo Escolar	A promessa do ex-prefeito José Fogaça da inclusão do tema do Holocausto no Currículo municipal, na posse da Direção da FIRS, juntamente com o apoio da FIRS na viabilização do projeto, através da oferta de mecanismos pedagógicos para tal feito.
25/02/2010	1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto	Realização da I Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto, apoiada pela Prefeitura e Organizada em conjunto com as Instituições ligadas à comunidade judaica da Capital. O evento teve como foco os professores terceiro ciclo do fundamental e do Ensino Médio.
19/04/2010	Jornada sobre o ensino do Holocausto	Abertura da I Jornada Interdisciplinar do Ensino do Holocausto com a presença do então Prefeito José Fortunatti, a Secretária de Educação Cleci Jurachi, contando com a presença da professora da USP, Maria Luiza Tucci Carneiro.
20/04/2010	Parabéns à B'naiB'rith de Porto Alegre pelo sucesso da I Jornada Interdisciplinar Sobre o Ensino do Holocausto	Ressalta a I Jornada, além de destacar a existência de outras que ocorrem em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. Contém falas do prefeito de Porto Alegre, do presidente da B'naiB'rith e de convidados sobre o ensino do Holocausto.
23/06/2010	Estudo do Holocausto pode ser incluído no currículo	O texto ressalta a proposta da Instituição B'naiB'rith de incluir o tema no currículo, destacando as falas dos organizadores de evento.
14/09/2010	Ensino do Holocausto pode se tornar obrigatório na rede pública de Porto Alegre	O texto ressalta que a capital seria, naquele momento, a primeira a ter uma Lei que versasse sobre o Ensino do Holocausto. Além disso, dá destaque para as motivações da Lei ressaltadas pelo autor da mesma, através da sugestão do ex-prefeito José Fogaça. Nessa publicação também há o pronunciamento do presidente da FIRS sobre a proposta de lei, ressaltando as suas ligações com o debate dos temas de direitos humanos e da memória de tal evento.
15/09/2010	Aprovado projeto que torna obrigatório o ensino sobre Holocausto nas escolas municipais	O texto destaca a aprovação unânime da Lei Municipal 10.965/2010, destacando as opiniões do autor da Lei e do Presidente da FIRS.
18/10/2010	Ensino do Holocausto será sancionado nesta segunda-feira	A reportagem ressalta que o prefeito José Fortunatti iria sancionar a lei, com presença do cônsul e do presidente da FIRS.

- Fonte: coleta de dados da pesquisa

Desses documentos, foram retirados os conceitos de Dever de Memória, Memória e Holocausto que foram usados para elaborar os temas iniciais abordados nas entrevistas que realizamos, na intersecção entre os dados de arquivo e as entrevistas. Desta forma, passamos a expor a apropriação feita por meio do método da entrevista compreensiva e a forma como foi construída essa ligação à produção do restante do corpus documental.

1.4. SEGUNDA APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DA ENTREVISTA COMPREENSIVA

Ao optamos por utilizar o método de entrevista compreensiva, buscamos desnaturalizar os sujeitos que serão consultados durante a pesquisa. Para Kauffman, os homens não podem ser vistos como “simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, logo depositários de um saber importante que é preciso apreender do interior” (2013, p. 23). Quando assumimos essa postura no processo de confecção da entrevista, não

hierarquizamos a relação entre entrevistador/entrevistado, pois a entrevista é um momento de compartilhamento de saberes e de escuta. Segundo Kauffman, esse processo de escuta surpreende o informante, porque esse é elevado à centralidade da pesquisa, assim, “ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem” (2013, p. 80).

Assim, tudo que é dito e expresso durante a entrevista deve ser considerado pelo entrevistador e questionado durante o processo da realização das entrevistas. Portanto, como a teoria se faz pela prática de pesquisa, acontece um processo cíclico de retroalimentação, que poderá trazer novas questões para a pesquisa, o que ocorreu nessa dissertação. Evidenciamos que, ao escolhermos a proposta da entrevista compreensiva, optamos por colocar o entrevistador na condição de artesão intelectual, no qual, o pesquisador é “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos, que são o método e a teoria” (KAUFMANN, 2013, p. 33). Para Carmo e Ferreira, a entrevista deve ser estabelecida a partir da organização em torno dos temas, e deve estar bem organizada, com uma coerência ligada à proposta central da pesquisa (1998, p. 137-138). Para dar conta dessa premissa, elaboramos as questões que se encontram nos anexos da pesquisa.

Para expor e poder relacionar as entrevistas dentro do quadro da pesquisa, optamos por construir um quadro de apresentação dos entrevistados para expor as suas relações com os temas propostos.

Quadro 5– apresentação dos Entrevistados

Nome	Formação¹⁷	Instituição que pertencia e pertence hoje	Profissão	Pertencimento étnico-racial	Idade
Vereador Autor da Lei	Advocacia	Câmara dos Vereadores (POA)	Político Advogado	Judaico	47 anos
Coordenador da Jornada	Advocacia	B'nai Brith	Professor Universitário	Judaico	?
Vereadora	Biblioteconomia	Câmara dos Vereadores (POA)	Bancária Política	Brasileira	33 anos
Ex-Presidente da FIRS	Ad ministração de Empresas	Presidente da FIRS / Conselho da FIRS	Empresário	Não declarado	66 anos
Ex-assessor Pedagógico	História	Assessor Pedagógico de Assuntos étnico-	Professor Municipal e Professor	Afro-brasileiro.	55 anos

¹⁷ Um dado interessante a frisar é que os entrevistados possuem formação superior e que, dos sete entrevistados, quatro foram ou são professores.

		raciais (SMED)/ Professor da SMED	Universitário		
Historiadora	História	Marc Chagal	Professora Universitária	Judaica	?
Coordenadora da Jornada	Matemática	B'nai B'ritsh	Professora universitária	Não declarado	?

- Fonte: coleta de dados da pesquisa

O critério de seleção dos entrevistados teve como objetivo gerar uma amostragem do cenário de disputas em torno das representações construídas por esses diferentes agentes sobre os conceitos de Currículo, Holocausto e Ensino de História - que reverberam o contexto da produção da Lei 10.965 de 2010 - através das falas, ideias e narrativas desses sujeitos públicos. Evidenciamos que para melhor identificar as falas dos entrevistados, nomearemos de forma destacada no texto a identificação de cada entrevistado, como foi apresentado no quadro anterior e esta será mantida ao longo da pesquisa.

Kaufman (2013) expõe o processo de elaboração das fases de análise das entrevistas, destacando o quadro dos entrevistados conforme já expomos anteriormente. O uso dessa ferramenta tem como objetivo situar e expor as categorias que definimos a partir das entrevistas que produzimos no processo de pesquisa. Os planos evolutivos foram constituídos para evitar fuga ao tema. A partir dessas transcrições, construímos as categorias nativas da pesquisa. O conceito de categoria nativa nasce do esforço de compreender a posição do informante para poder problematizá-lo dentro do corpo da pesquisa (KAUFFMAN, 2013, 139). Segue quadro analítico que construímos para nos auxiliar na análise das entrevistas compreensivas:

Quadro 6 – Categorias Nativas

Categorias Nativas	<i>A Priori</i>	<i>A Posteriori</i>
	- Ensino de História; - Dever de Memória; - Currículo;	- O Ensino de História como mecanismo de transmissão de memória. - Currículo entendido como Prescrição, Intervenção e Narrativa em prol da preservação da memória.

- Fonte: coleta de dados da pesquisa

A entrevista compreensiva como metodologia busca construir um fio condutor que se alicerça na relação entre o macro e micro social/histórico, para analisar e destacar entendimentos sobre determinados processos que podem ser vistos como naturais, mas que evoluem através de processos lentos e graduais, compostos por recuos e avanços, que, na maioria das vezes, são imperceptíveis aos sujeitos sociais que neles estão imersos. Essa imperceptibilidade cria a ilusão de que determinados temas colocados dentro do currículo não

passaram por processos de negação e de contestação. Assim, como historiadores, estamos presos aos desafios de uma sociedade escritural, portanto devemos demonstrar como chegamos a determinado resultado através da pesquisa.

O Paradigma Indiciário referido por Ginzburg, nada mais é do que a demonstração do *métier* do pesquisador em História da Educação e, na presente pesquisa, ele é apresentado juntamente com as operações historiográficas, que vão desde a revisão bibliográfica até a produção das entrevistas compreensivas. Para Ginzburg existe uma estrutura que muitas vezes é imperceptível que conecta determinados fatos e acontecimentos. Ela se estrutura sobre um emaranhado de conexões interdependentes, sobre as quais um determinado fenômeno se relaciona com o todo da sociedade, assim, “se a realidade é opaca existem –sinais e indícios – que permitem decifrá-los” (1990, p.177). Nesse sentido, mapeamos sinais e colecionamos vestígios para compreender os processos memoriais, educativos e historiográficos relacionados à Lei Municipal 10.965 de 2010.

Nesse mesmo caminho de Ginzburg (1990), Chartier (2009, p.13) afirma que é “necessário reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles”. Desta forma, os controles são construídos durante o processo de produção da pesquisa e são fruto da Operação Historiográfica (CERTEAU, 1982), que é o ato de dar “vida” aos objetos de pesquisa, construindo uma possibilidade de passado e nunca um passado como “verdade”. Portanto, os objetos são construídos e definidos a partir do trabalho com o corpus documental.

Para analisar a historicidade do tema do Ensino da História do Holocausto e Lei Municipal 10.965 de 2010, foi elaborado o Estado da Questão do tema e sua relação com o tema da presente pesquisa. Assim, conforme o contato com a documentação foi sendo aprofundado, novos temas e linhas de análise tomaram forma. Muitas das conclusões apresentadas são o resultado de um longo processo de elaboração e debate com o auxílio da orientadora e dos encaminhamentos feitos pela banca de qualificação.

1.5. ÚLTIMA APROXIMAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO

Não existe pesquisa sem leituras. Pois nenhum tema é radicalmente novo, e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área (Kaufmann, 2013, p. 63).

A epígrafe acima expressa o sentimento que construímos ao longo do processo de composição da presente pesquisa, ressaltando que a qualidade da presente revisão deveu-se muito às orientações e às experiências compartilhadas na disciplina “Itinerários de pesquisa II: encontros entre História e Educação”, na qual tivemos contato com a organização e forma de pesquisa realizada por pesquisadores mais experientes da área da História Educação, juntamente com orientações compartilhadas pela banca de qualificação.

Outro ponto que devemos ressaltar é o processo de escolha da nomenclatura desse subcapítulo, que foi baseado em Certeau que considera o “**Estado da Questão**” de um tema, como um processo necessário para que a produção histórica encontre consonância com seus pares (1982, p.71). Assim, “o livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório” (1982, p.72). Nessa condição, podemos ressaltar que o tema do Holocausto possui inúmeras publicações produzidas e divulgadas pelo mundo e por inúmeros autores que compõem parte do seu laboratório de pesquisa no qual entramos (AGAMBEM, 2001, CYTRYNOWICZ, 1990; BAUMAN, 1998). Porém, quando buscamos referências e orientações sobre o Ensino da História do Holocausto no Brasil dentro das bibliotecas de teses e dissertações, encontramos poucos resultados. Grande parte das obras teóricas que encontramos na pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas¹⁸ (a maioria produzida em língua espanhola pelos nossos países vizinhos), deixando em segundo plano o debate sobre os princípios éticos, políticos e sociais envolvidos com a temática. Além disso, não problematizavam de forma direta a Memória do Holocausto e, em alguns casos, esses estudos pareciam mais um receituário a respeito do tema. Com a ciência desse quadro, iniciamos o processo de revisão das produções sobre a temática do Ensino da História do Holocausto, destacamos os seguintes indexadores:

1. Ensino do Holocausto;
2. Educação e Holocausto;
3. História do Ensino do Holocausto
4. Ensino de História e Holocausto
5. Legislação e Ensino do Holocausto

¹⁸ Na Argentina, depois da entrada do tema como obrigatório no currículo escolar, foi publicada uma série de livros sobre o tema. Desses livros, podemos citar: Adamoli, María Celeste. **Holocausto y genocidios en el siglo xx. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza**. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2014 e ADAMOLI, M.C; JINICH, G. **La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente**. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010.

Dentro do Banco de Teses Capes, quando utilizamos o indexador “Ensino do Holocausto” tendo como área de conhecimento a educação, encontramos como resultado dois dissertações.

A primeira dissertação que analisamos recebe o título de “**O Holocausto como Tema nos Livros Didáticos Brasileiros Realidades e Alternativas**”, escrita por Colffield (2016). Ela propõe a discussão e analisa a forma como o tema do Holocausto é debatido dentro dos livros didáticos (do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio), estabelecendo e direcionando possibilidades para o ensino do tema focalizando-o na figura do povo judeu dentro desse evento. Como relação direta à nossa pesquisa, destacamos a presença já pré-existente do tema no “currículo” de História, a ponto do tema do Holocausto ser uma presença constante nos livros didáticos, mesmo que com falhas na sua abordagem didática e histórica. A autora não referencia os motivos para o uso do termo Holocausto, mas o considera como um tema chave da pesquisa, evidenciando que o surgimento do tema é devido às suas condições singulares, antes nunca presenciadas pela humanidade. (COLFFIELD, 2016)

A proposta de Colffield (2016, p. 21) encaminha o tema do Holocausto nos livros didáticos não visando, segundo a autora, execrar os autores dos mesmos, mas apontar possibilidades a serem pensadas. Para atingir tal objetivo, a autora destaca o conceito de normatização, que é entendido como uma compreensão deturpada do passado que transpõe diferença por semelhança, dando, então, um novo sentido aos saberes históricos oriundos desse processo. Esse conceito reflete sobre a imposição da normalidade a eventos distintos entre si. Desta forma, esse conceito aplicado ao Holocausto o distancia das suas relações com o nazismo, retirando desse as suas condições excepcionais de origem. A pesquisa de Colffield (2016) afirma o maltrato do tema do Holocausto nos livros didáticos, fato que também foi evidenciado na presente pesquisa, sobretudo na entrevista que realizamos com o **Ex-Presidente da FIRS**. (Entrevista em 2017)

Assim, tomando como base tal conceito de Normalidade, Colffield (2016) analisou três livros didáticos de História recomendados para 9º Ano do Ensino Fundamental e dois livros de 3º ano do Ensino Fundamental pelos Planos Nacionais do Livro Didático (PNLD) entre 2014/16 e 2015/17. A sua análise centrou-se em tentar compreender como o Holocausto era apresentado nesses livros e se suas apresentações davam conta da enormidade de eventos e ações que formataram e deram origem ao processo de extermínio sistematizado da população judaica que extrapolam os campos de concentração e seus números. Além disso, a dissertação busca analisar como cada livro trata determinados conceitos que são fundamentais para compreender os eventos ligados à Segunda Guerra como, por exemplo, o

antissemitismo, o racismo, a eugenia, a perseguição e a morte sistematizada da população judaica perpetrada pelos nazistas sob o comando de Hitler. Destacou-se de forma central o trato que cada livro didático dá aos testemunhos dos sobreviventes do Holocausto, às imagens, à literatura do evento e à filmografia.

Com isso, na sequência de suas análises, Colffield (2016) aprofunda suas considerações sobre o currículo de História e sua relação com a temática do Holocausto, denunciando o esporádico desenvolvimento do tema nos livros didáticos. A autora ressalta que o Holocausto não é uma exigência dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), sendo o enfoque encontrado dentro dos temas: “Estados Totalitários” e “Segunda Guerra Mundial”. Essa consideração corrobora para a necessidade da existência de Leis de cunho memorial, como a que é objeto dessa pesquisa. A problematização proposta por Colffield (2016) centrou-se no papel que a narrativa do livro didático atribuiu à população judaica dentre os eventos que levaram ao Holocausto, além de indicar falhas de apresentação e de trato dos documentos (fotos, relatos e filmes) usados e indicados pelos autores dos livros didáticos. A autora aponta potencialidades e ausências nas problematizações feitas por esses, tendo em vista o público de 9º ano da Educação Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A preocupação analítica dessa dissertação é indicar, a partir das suas análises, a necessidade de novas abordagens sobre os eventos ligados ao Holocausto, centralizando na figura do povo judeu. (COLFFIELD, 2016, p. 89).¹⁹

Para uma abordagem assertiva sobre o Holocausto, Colffield propõe que o ensino do tema seja centrado na figura dos sobreviventes, a partir de um Projeto Piloto. No projeto piloto, a autora sistematiza e apresenta na sua dissertação como utilizar o testemunho dos sobreviventes, a partir de sete sobreviventes radicados no Brasil. Esses testemunhos são transmutados na pesquisa em material didático e orientação para o ensino do tema (COLFFIELD, 2016). Os testemunhos usados foram retirados do acervo produzido de testemunhos do Projeto Vozes do Holocausto, do Núcleo de Estudos Arqshoah/LEER/USP²⁰. Por fim, a dissertação de Colffield traz um cenário breve sobre as abordagens feitas pelos livros didáticos sobre tema do Holocausto, apontando para os desafios do ensino do tema, mas sem trazer grandes aprofundamentos sobre o estado da questão atual dentro do Ensino da História do Holocausto no Brasil (2016, p. 247). Entretanto, como potência essa dissertação

¹⁹ Entretanto, com isso, esquece dos demais testemunhos produzidos por outros grupos étnicos e políticos.

²⁰ Segundo a descrição do site do Arqshoah, esse núcleo reúne pesquisadores de diversas áreas interessados em pesquisar a vida dos sobreviventes do Holocausto e dos refugiados da Segunda Guerra Mundial no Brasil entre 1933-1960. Criado em 2006, objetivando “identificar, digitalizar e arquivar a documentação selecionada junto aos arquivos brasileiros e internacionais, avaliados como importantes para a escrita da história e da memória do Holocausto.” (conforme texto do site livremente adaptado).

aponta um caminho para o Ensino da História do Holocausto, usando como base o trabalho com os relatos testemunhais desse evento. A proposta de Coldfield (2016) alinha-se aos desafios de abordar um tema Sensível e Controverso que cerca as abordagens do trabalho com a Memória do Holocausto e que comunga com os interesses investigativos que estão presentes nessa pesquisa.

A segunda dissertação resultante da pesquisa no Banco de teses da Capes, denominada “**Imagens da Shoah em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II: Uma Análise Multimodal**”, de autoria de Azevedo (2016), trabalha com a análise das imagens contidas nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, tendo seu estudo focado na análise do discurso a partir de imagens e textos sobre o Holocausto contidos nesses livros. O modelo de apresentação escolhido pela autora expôs um estado resumido da questão, mas abrangente sobre as considerações e questões que circundam o tema do Holocausto e seus debates sobre memória/história/ensino. A autora destaca as publicações realizadas pela UNESCO, por autores nacionais e obras focadas no ensino da História do Holocausto. É importante destacar que, dentro dos textos que analisamos, essa dissertação é a única que também traz um subcapítulo, no qual explica o uso da nomenclatura *Shoah*, ao invés do termo Holocausto. Na sua pesquisa, a autora encaminha seu foco analítico para os livros didáticos de História recomendados pelo PNLD de 2014, tendo como base uma pesquisa feita pela UNESCO sobre o tema do Holocausto dentro dos livros didáticos do Ensino Médio (AZEVEDO, 2016).

A escolha dos livros didáticos para análise teve como critério as vendas no PNLD de 2014, sendo selecionadas as três primeiras coleções mais vendidas. Quanto ao critério da seleção das imagens, a autora aponta que essas foram selecionadas a partir do glossário de cada obra e a sua relação entre imagem-texto, visando, com isso, compreender as práticas discursivas que foram conjugadas na sua confecção. Na dissertação de Azevedo (2016), o discurso é entendido “como prática social que só pode ser considerada em seu contexto histórico-social e em suas condições de produção”. Além da análise das práticas discursivas encontradas nos livros didáticos sobre o Holocausto a partir de textos, imagens e filmes, a autora estabelece o cenário dos debates sobre o livro didático, ressaltando o processo histórico de implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também demonstra os desafios da escolha desse material didático dentro da Disciplina de História. As análises produzidas nessa dissertação apontam para a necessidade de um maior cuidado no trato e no trabalho com o tema do Holocausto no livro didático e aponta o pouco ou o nenhum uso dos conceitos de Holocausto e Antissemitismo. Além disso, ressalta a ausência das outras minorias exterminadas durante o governo nazista. Também destaca a pouca relação feita dos

temas históricos com o tempo presente e o crescimento dos movimentos neonazista e xenofóbico no mundo. A reflexão feita por Azevedo (2016) não pode deixar de ser pensada, pois a Lei Municipal concentra-se na memória desse evento em relação à comunidade judaica e não na postura universalista sobre o evento ligada à defesa dos direitos humanos, como é apontada pelos entrevistados ligados às Instituições Sociais que compõem os documentos dessa pesquisa.

No segundo indexador (Educação e Holocausto), os resultados expostos que têm relevância reduziram-se a duas dissertações. A primeira que analisamos recebe título de **“A negação da Shoah na história uma análise dos trabalhos “negacionistas” enquanto história e o problema da administração da memória”**, escrita por Narcizo (2012). Essa dissertação foi produzida na área de pesquisa de História, na linha de pesquisa de Identidades, Fronteiras e Culturas de Migração, com orientação do Prof. Dr. Carlos Oiti Berbert Júnior, tendo como foco a análise dos discursos negacionistas, desejando compreender as formas de administração da História da *Shoah* usadas por esses grupos, pensando como os sujeitos fazem uso da História para questionar a validade das produções históricas. Segundo o autor, existem muitos desafios para o trabalho com o Holocausto devido ao fato de que ele remete aos desafios morais e éticos impostos pela unicidade do evento (NARCIZO, 2012). No debate sobre as dificuldades de representar e narrar o Holocausto estão conjugadas as fragilidades inerentes às suas características de singularidade. Nesse sentido, encaminha-se para os desafios de implementação de uma política pública memorial, como a Lei Municipal 10.965/2010, que tem como foco o Ensino de História que esbarra na questão ética quanto ao trato de tal memória.

Uma das contribuições das análises interessantes postuladas pela dissertação de Narcizo (2012) encontra-se no objetivo de posicionar o Holocausto dentro do quadro das produções intelectuais mundiais, posicionando esse tema na narrativa histórica mundial. O autor entende que esse local dessa narrativa ainda não foi estabelecido de forma completa por sua essência de experiência limite. Essa condição de “incompreensão” coloca a história do Holocausto em um local de disputa que possibilita a ascensão, nos períodos posteriores à Segunda Guerra Mundial, dos discursos negacionistas e revisionistas que tornaram conflituosas as produções acadêmicas sobre a temática. Assim, ocorre um processo de disputas em torno da memória do Holocausto. (NARCIZO, 2012). As disputas evidenciadas pelo autor encaminham-se para o debate sobre “quem pode” ou “não pode” propor o que deve ser ensinado pelas disciplinas escolares. Podemos evidenciar a seguinte questão: será que o ensino pode ficar a *mercê* de desejos inconstantes e pouco confiáveis de nossos políticos?

Essa condição de risco devido aos interesses políticos deve ser problematizada quando o currículo tenta ser exposto como algo neutro e sem intencionalidade por determinados grupos políticos. Emerge, assim, a dúvida sobre quem deve propor o currículo e como pode ser construído. Essas questões de forma secundária fazem parte do cenário de produção da pesquisa.

A segunda dissertação que analisamos para compor esse indexador foi produzida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no programa de pós-graduação em História, na linha História, Poder e Práticas Sociais, sob o título “Museu do Holocausto de Curitiba: memória e ensino de história”, de autoria de Beiersdorf (2015), com orientação da Prof^a. Dr^a. Méri Frotscher. Essa dissertação apresenta uma consideração importante sobre o processo de composição e criação de espaços memoriais sobre o Holocausto no período posterior à Segunda Guerra Mundial, fora dos grandes centros europeus, apresentando as políticas memoriais dessas instituições. A autora destaca que a própria Alemanha, epicentro do Holocausto, só terá um grande memorial sobre a temática em 2005 (BEIERSDORF, 2015, p. 23). É importante pensarmos a carga traumática desse evento frente à comunidade alemã, que levou mais de cinquenta anos para construir um monumento memorialístico sobre o tema.

Nesses memoriais e museus, uma das grandes preocupações é a formação pedagógica e a conscientização das novas gerações sobre a temática. As formas de difusão do tema se expandem para as novas mídias e suas múltiplas plataformas, buscando construí-lo como exemplo a não ser repetido pela humanidade. Além disso, a autora evidencia um processo de expansão global do tema demarcado pela existência de memoriais, museus e monumentos espalhados pelos cinco continentes. Segundo Beiersdorf (2015), formou-se sobre o Holocausto um Dever de Memória, destacado pela globalização da luta contra o esquecimento, sendo o Museu do Holocausto de Curitiba um exemplo desse processo.

Essa dissertação destaca-se buscar mapear a participação da comunidade judaica no processo de construção do museu. A autora desta que o museu se constitui e se mantém a partir do esforço em caráter privado da comunidade judaica do Paraná. Portanto, o museu não tem vínculo com o setor público, diferentemente da maioria das instituições de memória existentes, que são mantidas pelo Estado. (BEIERSDORF, 2015, p. 30). A pesquisa traz um levantamento sobre a participação da comunidade judaica na composição dos deveres de memória sobre o Holocausto. A Autora afirma que o Dever de Memória dentro do museu é repassado através das práticas pedagógicas realizadas em conjunto as escolas, demonstrando a centralidade do ensino no processo de difusão da lembrança do Holocausto. Essa preocupação com a memória do Holocausto também foi uma constante na nossa pesquisa, quando

realizamos as entrevistas com os sujeitos que tinham ligação direta com a comunidade judaica. Esse desejo memorial será exposto de forma mais aprofundada na análise das entrevistas, sendo encarado como um dos motores para a aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010. É interessante frisar que, após o surgimento das produções negacionistas e revisionistas, as pesquisas realizadas sobre o Holocausto visaram combater a propagação desses discursos. O desejo de divulgar e de levar ao conhecimento do público em geral o tema do Holocausto ganhou espaço não só na produção acadêmica, mas também nos meios midiáticos (LACAPRA, 2009). Esse processo, de alguma maneira, é um passo para a presentificação do tema, tornando-o indispensável para pensarmos a História Contemporânea; assim, evidencia-se que o tema chegaria às escolas de forma mais acentuada.

Dentro do indexador anterior encontramos um total de 17 resultados, entretanto apenas duas dissertações versavam sobre o Ensino do Holocausto e estabeleciam relação com os conceitos de História. A pesquisa realizada com o terceiro e o quarto indexadores gerou como resultado a repetição dos resultados do primeiro indexador. No quinto indexador, nenhum resultado foi encontrado.

Para ampliar o espectro da pesquisa, buscamos mapear as produções publicadas na plataforma da biblioteca digital SciELO. Deixamos em evidência que apenas buscamos publicações em língua portuguesa, produzidas no Brasil. Nos seis indexadores, não encontramos nenhum resultado qualificado nos critérios da presente pesquisa. Outro depositório que pesquisamos foi a Biblioteca Digital da USP. Escolhemos esse depositório digital devido à diversidade de produções realizadas por essa universidade. Juntamente com a pesquisa nesse depositório, pesquisamos a Biblioteca Digital da Unicamp (SBU), usando os mesmos critérios mencionados para os indexadores apresentados. Nos dois bancos de dados, recolhemos dados similares, com resultados negativos quanto aos temas da presente pesquisa. No conjunto das teses e dissertações armazenadas nessas bibliotecas digitais, não encontramos materiais que versassem sobre a proposta que desejamos. Evidenciamos a possibilidade de um processo de naturalização do tema que, por ser tão emblemático no século XX, constrói-se como assunto de amplo domínio, sem necessidade de um olhar aprofundado.

Ressaltamos a necessidade da produção de pesquisas sobre a temática, principalmente tendo como foco a História do Holocausto e sua relação com a Educação, tendo em vista que, na pesquisa, quando usado o indexador Holocausto e Educação, tivemos apenas 13 resultados dentro do Banco de Teses da USP. Desse total, apenas uma dissertação versava sobre educação, mas objetivava analisar as obras artísticas produzidas por 26 crianças

que foram prisioneiras no campo de concentração de Terezín, denominada “**Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín**”, defendida por Fernandes em 2015, mas sem nenhuma relação com as pesquisas dentro do Campo da História da Educação.

Para tentar mapear e ampliar a busca de produções a respeito do tema buscamos as bibliotecas digitais da PUC nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. A escolha deve-se à delimitação da presente pesquisa, que possui característica regional pelo seu objeto e pela quantidade de publicações da referida universidade. Na revisão realizada na Biblioteca Digital da PUCRS, na Biblioteca da PUCRJ e da PUCSP, também não encontramos resultados para os indexadores. Deixamos claro que objetivamos mapear as pesquisas, artigos, teses e dissertações que abordassem os temas do Ensino da História do Holocausto, focando na produção da escrita da História ou do Ensino de História como narrativas em disputa.

Como os resultados que encontramos não foram satisfatórios dentro dos indexadores que apontamos, ampliamos as ferramentas de pesquisa para os buscadores de conteúdos da internet. Nessa revisão, optamos por artigos e dissertações que abordassem o tema de forma direta e indireta e tivemos como resultado, nos indexadores já descritos, um total de 27 artigos. Dentro do espectro desses 27 artigos, selecionamos para a análise apenas os artigos que tratam de forma específica sobre o Ensino de História e o Holocausto ou do Ensino da História do Holocausto. Esses textos destacam os desafios da construção de didáticas para o Ensino em História com a problemática do Holocausto, partindo de recursos como biografias, livros didáticos, quadrinhos, filmes, além de versar sobre própria Lei Municipal 10.965 de 2010 e sua relação com a História do Tempo Presente. Alguns desses textos vieram a compor a pesquisa devido à indicação feita pela banca de qualificação juntamente com a orientadora dessa dissertação.

O primeiro texto que destacamos intitula-se: “**A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**”, de SILVA e SCHURSTER (2016) e tem seu debate circunscrito aos temas do Tempo presente e seu ensino, apresentado como foco específico o Holocausto. Esse texto também foi indicado pela banca de qualificação. Esse texto situa brevemente produções historiográficas e didáticas existentes no Brasil focadas no Ensino de História e traz um panorama das produções didáticas realizadas pelo Centro de Estudos *Yad Vashem*. Segundo os autores (2016), este ciclo contínuo de genocídios no século XX lançou as bases para uma “pedagogia do ensino dos traumas sensíveis” que tem como objetivo historiar os eventos traumáticos que vão além

do Holocausto. Para os autores estudar os traumas coletivos é um processo que objetiva entender os mecanismos sociais de esquecimento e recalque de tais temas, sendo um desafio para as pesquisas contemporâneas em educação. Ensinar sobre os traumas coletivos é um desafio constante, tendo em vista a manutenção do extremismo religioso, perseguições e atentados que ocorrem dia após dia. O combate a tais posturas ganha a cada dia mais necessidade devido ao crescimento de grupos terroristas pelo mundo. O segundo artigo encaminha os debates sobre os usos da biografia, do cinema e dos quadrinhos no Ensino de História.

O texto “**O Holocausto e suas Representações: Biografia, Cinema e Quadrinhos**” (KARVAT; BITTENCOURT, 2013) foi uma das indicações feitas pela banca e debate o uso de documentos (quadrinhos, cinema e biografia) que podem ser adotadas na sala de aula como ferramentas para a construção do fazer pedagógico dentro do Ensino de História desenvolvido dentro do Programa de Desenvolvimento da Educação. É um relato das atividades desenvolvidas por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional entre 2013/14, no Paraná, com alunos de 9º ano da Educação Fundamental. Como situação problema, os autores apontam o pouco trabalho com o tema do Holocausto e de seus mártires (2013, p. 03). Ao situar o Holocausto como evento limite do século XX, os autores discorrem sobre a revisão historiográfica desse evento, evidenciando o risco inerente das produções negacionistas. Contudo, esse artigo tem como objetivo apresentar um relato de intervenção didática que narra as compreensões sobre o uso do Ensino de História pautado no combate ao racismo e à xenofobia.

O primeiro texto analisado pertence à Lewin (2008), e foi publicado dentro dos anais da 6ª Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino do Holocausto do Rio de Janeiro, organizado pela B'nai B'rith da Cidade do Rio de Janeiro, com título de “**O Holocausto nos Livros Didáticos: Silêncios e Omissões**”. Cabe aqui ressaltar a participação das Instituições judaicas na difusão das pesquisas ligadas aos temas do Holocausto. A autora pesquisou 32 livros didáticos de todas as disciplinas, com o objetivo de demarcar a presença do tema do Holocausto dentro dos mesmos. Como resultado, autora descobriu que o tema do Holocausto só é mencionado dentro dos livros didáticos de História. E, mesmo nos livros didáticos de História, a autora encontrou a seguinte realidade: 75% dos livros didáticos referem-se ao tema do Holocausto de forma Parcial, 15% simplesmente omitem a existência do tema, e apenas 10% podem ter a sua abordagem considerada como suficiente. Afirmamos que como não foram informados os títulos analisados, não foi possível considerar a abrangência da pesquisa quanto a editoras e autores (LEWIN, 2008, p. 49). O texto de Lewin (2008) não traz debate teórico

aprofundado sobre o tema do Holocausto. Esse fato justifica-se porque o mesmo está no modelo de fala. Entretanto, ele expõe apontamentos importantes sobre as demandas a serem pensadas quando se objetiva ensinar a História do Holocausto, destacando a conotação memorial do tema e sua condição universal, que extrapola e vai para muito além do genocídio praticado contra o povo judeu. Em seguida, como próximo artigo, o texto de Lewin sistematiza e apresenta de forma organizada o debate da presença do Holocausto dentro do livro didático (2008).

Em seu artigo “**Livros Didáticos de História e a Construção do Passado: O Holocausto nos Atuais Livros Didático**”, Fonseca (2014) apresenta uma análise centrada no debate do livro didático de História como instrumento de validação de um saber histórico estabelecido, tendo vista que tal condição ocorre por dois fatores: primeiro pelo seu local de uso, a instituição escolar; segundo pela atribuição de valor dado pelo campo da História, que o legitima como saber histórico estabelecido e válido a ser reproduzido na sociedade pela escola. As análises feitas pelo autor são fruto da sua bolsa de iniciação científica junto ao grupo de pesquisas sobre o negacionismo no Brasil, que é tutelado pelo professor Dr. Luís Edmundo de Souza Moraes.

Nessa pesquisa, o autor analisou dez livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, focando no papel atribuído a Hitler e as definições empregadas ao termo Holocausto, porém não evidenciou o PNLD dos mesmos. Como resultado de pesquisa, Fonseca (2014) aponta que há um consenso sobre o papel atribuído à figura de Hitler dentro do processo de expansão das ideias nazistas, sendo que a sua posição nesses textos variam de: líder carismático, idealizador e executor das ações. Por conseguinte, nem sempre é tratado como único responsável pelas suas ações, mas também não tem a sua importância negada em nenhum momento. Quanto ao conceito do Holocausto, a pesquisa evidencia que nove entre os dez títulos de livros didáticos analisados posicionam o Holocausto como evento singular. Em relação à figura dos judeus dentro dos eventos conectados ao Holocausto, nem todos os livros didáticos atribuem a centralidade de tais sujeitos, além de outras minorias também atacadas pelos nazistas. Contudo, todos os títulos analisados pelo autor reconhecem as práticas genocidas realizadas pelos nazistas. (FONSECA, 2014).

As análises feitas por Fonseca (2014) expõem o cenário dos debates do tema do Holocausto e de seu ensino, pois aponta para a dificuldade interpretativa e de compreensão suscitada por tal evento, evidenciando, como já ressaltamos ocorre à falta de um consenso para o trabalho com o tema e essa falta impõe-se ao nosso objeto de pesquisa. E também demonstra a importância do trabalho e do debate dos temas sensíveis e controversos

pelos especialistas em educação e pelos historiadores para que ocorra o desenvolvimento de metodologias de ensino específicas para o tema. Nesse mesmo caminho, Borges e Soares (2015) partem do livro didático para a sua proposta de usos do cinema como recurso didático para o ensino do Holocausto.

O texto **“O Holocausto como aprendizagem: As particularidades do Filme La vitta é bella traduzidos em sala de aula”**, de Borges e Soares (2015) traz o debate sobre o uso do filme como ferramenta didática, além de analisar como o tema do Holocausto é explorado nos livros didáticos de História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para isso, os autores analisaram, respectivamente, três livros do PNLD de 2011/13 e dois do PNLD 2009/11. Os elementos levantados na pesquisa realizada nos livros didáticos reforçam a pouca atenção dada ao tema do Holocausto, segundo os autores (2015, p.213). Porém, no texto de Borges e Soares, não ficam demonstrados os critérios usados na pesquisa e que questões problematizadoras formam a base para as considerações, além de não trazerem um debate teórico sobre o livro didático e sua produção como campo de pesquisa.

Borges e Soares (2015) encaminham o texto para a sua proposta de uso do filme “A Vitta é Bella” em sala de aula, expondo a metodologia de trabalho com o tema do Holocausto, a partir da contextualização histórica da época e do período de guerra, ressaltando conceitos como racismo, discriminação e antissemitismo. Novamente, os autores (BORGES e SOARES, 2015) pecam por não trazer um debate sobre o uso do cinema no Ensino de História. Assim, algumas questões podem ser suscitadas a partir desse artigo. A primeira delas é que o tema do Holocausto é mal abordado no livro didático, a segunda é que toda a crítica deve ser fundamentada teoricamente e a terceira é de que há uma necessidade de qualificação e ampliação da quantidade dos materiais produzidos sobre o Ensino da História do Holocausto. Essas constatações serão debatidas e aprofundadas em relação à Lei Municipal 10.965 de 2010.

Já Quisani, nas considerações contidas no texto **Ensino de História, Cinema e Holocausto: uma reflexão teórica e didática** traz um histórico consistente sobre o uso do cinema em sala de aula, situando as pesquisas existentes sobre o uso desse recurso didático (QUINSANI, 2012). Além de problematizá-lo com base em três eixos temáticos usados: a representação do fato, a memória do fato e a negação do fato, tais eixos foram usados para selecionar, classificar e construir uma reflexão histórica e didática sobre o Holocausto (QUISANI, 2012, p. 409). Esse artigo não busca estabelecer uma receita sobre os usos didáticos do cinema para tratar o tema do Holocausto; ao contrário disto, traz um debate sobre

uso e as potencialidades do cinema como problematizador e motriz para a aprendizagem histórica do tema.

O último artigo que encontramos surgiu no final do processo dessa revisão, denominado **A legislação da memória: a Lei 10.965 e a memória do Holocausto**, de autoria de Batistella (2016). O artigo concentra-se na análise da Lei Municipal 10.965 de 2010, tendo como foco debater a sua relação com a História do Tempo Presente, em específico sua relação com os conceitos de regimes de historicidade e regime historiográfico de Hartog (2013). Esse artigo apresenta a ligação do tema do Holocausto com a ascensão das leis memoriais no cenário europeu, estabelecendo relações entre a Lei Municipal aprovada em Porto Alegre e as leis memoriais produzidas no França. Seu foco de análise consiste em debater e refletir sobre a letra da lei e o seu projeto, estabelecendo possíveis relações com os imperativos memorial do Holocausto e a História do Tempo Presente (BATISTELLA, 2016). Como contribuição para a presente produção, esse artigo traz algumas questões que estão presentes nessa pesquisa de forma secundária, por exemplo, o debate sobre a relação entre a lembrança e a necessidade de lembrar. Entretanto, o autor não aborda os aspectos educativos da Lei Municipal 10.965 de 2010 que, além de ser uma lei memorial, também é uma lei de cunho educativo. Historicizar a lei municipal e suas ligações com a Educação, a Memória e a História extrapola a simples relação entre a História do Tempo Presente e a Memória do Holocausto, pois a questão não é apenas lembrar, mas sim pensar os mecanismos criados para que essa memória se materialize e se propague na memória social através do ensino. Portanto, se considerarmos que a Lei Municipal 10.965 de 2010 tem apenas a mera função memorial ligada às problemáticas do tempo presente, estamos concentrando esforços em uma parte apenas da questão. Nesse cenário deve conter o debate sobre o uso do currículo como um local de produção de narrativas não apenas étnico-raciais, mas também memórias.

Depois da exposição do quadro das produções de artigos, dissertações e teses sobre o Ensino de História e o Holocausto, retomamos a leitura que tínhamos feito do livro de Pereira e Gitz, denominado **Ensinando sobre o Holocausto na Escola**. Esse livro tem o selo editorial Penso, com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura). O texto já estava no espectro da pesquisa indicado pela orientadora antes mesmo da qualificação, mas, devido a uma escolha de abordagem, acabou ficando de lado no texto do projeto de qualificação. Essa ausência foi destacada pela banca de qualificação, que indicou a retomada dessa análise, que será realizada na sequência.

Tal obra foi a primeira a direcionar suas atenções ao trato com a temática do Ensino da História do Holocausto, e é publicada em um período posterior à homologação da

Lei Municipal 10. 965/2010. No prefácio da obra é enunciado que o livro se direciona aos professores para que o utilizem no trato do tema do Holocausto em sala aula. Também no prefácio ocorre a apresentação de como livro será desenvolvido: *texto principal, proposta de atividade, para ver, para pensar e você sabia*. A obra define o “Holocausto” não apenas como um evento que ocorreu com a população judaica, diferentemente do que é exposto no texto da Lei Municipal 10.965 de 2010. Os autores ressaltam que o Holocausto como um conteúdo tem características singulares que devem ser debatidas em sala de aula. Esse debate ganha importância devido à manutenção dos processos de discriminação em nossa sociedade. Os autores ainda consideram o evento como um tema chave para compreender a História Contemporânea e os regimes autoritários e totalitários desse tempo. A postura adotada pelos autores Pereira e Gitz reforça a condição emblemática da lei municipal, que é objeto dessa dissertação, porque as temáticas que envolvem o Holocausto ainda despertam debates na academia e na sociedade (PEREIRA e GITZ, 2014). Assim, podemos considerar que o tema ainda se encontra em local de disputa e, sabendo disso, os autores reforçam a necessidade da implementação de diversas metodologias didáticas para sua abordagem. Algumas dessas metodologias foram expostas na revisão que construímos até aqui nessa pesquisa.

O livro foi organizado em onze capítulos, cada um deles expõe características e eventos que possibilitaram a ascensão ao poder de governos fascistas e nazistas na Europa. Além disso, demonstra os desafios de ensinar a História de eventos tão marcantes e singulares como o Holocausto. Nos primeiros capítulos são expostos os conceitos de Holocausto, Nazismo, entrando pouco a pouco nas políticas raciais empregadas por Hitler até chegar aos campos de concentração. Além disso, aborda também o conceito de genocídio. Nos dois últimos capítulos, expressa os resultados trazidos pela Guerra e pela descoberta dos horrores perpetrados pelos nazistas nos campos de concentração, além de evidenciar a política antissemita praticada pelo governo Vargas durante o período. A obra de Pereira e Gitz (2014) aponta para uma metodologia didática para o ensino da História do Holocausto, propondo atividades e indicando filmografia, sites, livros e leituras para as diversas possíveis abordagens sobre o tema, tornando-se, deste modo, um excelente livro paradidático para o trabalho com a temática. Este livro pode ser usado como modelo para uma abordagem mais sistematizada do Holocausto pelas editoras/autores que desenvolvem os livros didáticos de História tanto para o Ensino Médio quanto para Anos Finais da Educação Fundamental. Do ponto de vista educacional do tema, os autores apontam para os desafios de uma educação histórica pauta pelos direitos humanos e pelo respeito das diferenças (PEREIRA e GITZ, 2014, p.74). As considerações expressas pelos autores acabam por justificar a necessidade da

existência das leis memoriais, a exemplo da Lei Municipal de 10.965 de 2010, pois o desconhecimento desse tema possibilita a ascensão de discursos de ódio racial, baseados em teorias eugênicas e de discursos fascistas que se mascaram em vernizes democráticos.

As dissertações e os artigos que analisamos convergem e abrem caminhos importantes para a compreensão acerca do processo de disputas por memórias ligadas ao Holocausto. Assim, o Estado da Questão que produzimos demonstra os trabalhos existentes sobre o tema e evidencia as lacunas quanto ao trato das leis memoriais que versam sobre o tema do Holocausto.²¹ Entretanto, torna-se notável que encontramos produções que pensam as especificidades dessas leis e seus desafios da sua implementação dentro das salas de aula. No caso das leis memoriais sobre o Holocausto, é interessante frisar a inexistência da contestação, tendo em vista que essas legislações determinam um discurso memorial através do currículo. Se compararmos, por exemplo, o processo de tramitação das leis educacionais de cunho memorial ligadas à população negra/indígena brasileira - que levaram anos para assegurar esse mesmo espaço de memória no currículo – com a Lei Municipal sobre o Ensino do Holocausto, perceberemos que esta última chegou ao currículo em um curto período de tempo. Ressalta-se a necessidade de entender a construção histórico-social que tornou possível a ascensão da Lei Municipal 10.965 de 2010.

Essas memórias sociais oriundas das grandes barbáries praticadas no Século XX tornam-se, na nossa compreensão, um tema essencial de pesquisa, já que nos últimos anos ocorreu o crescimento de grupos que se identificam como neonazistas, além do retorno de grupos que reivindicam a herança racista da Ku Klux Klan nos Estados Unidos da América²². Esses movimentos aparentemente encaminhavam-se para a extinção, mas ganharam nova vida em pleno século XXI. Podemos, deste modo, adentrar no debate dos usos e abusos da Memória e da História através do poder estatal representado no espaço escolar pelo currículo e as suas especificidades, sem refletir e defender a existência desses temas no currículo, entretanto, o debate é como esses temas devem chegar ao currículo escolar. A Lei Municipal 10.965 de 2010, além de evidenciar o Holocausto como tema marcante do século XX,

²¹ Não podemos deixar de destacar a existência de leis que determinam o ensino do tema na cidade do Rio de Janeiro, com uma abordagem especial (Lei Municipal 5.267 de 2011), no Estado do Rio de Janeiro com a mesma proposta (Lei Estadual 6.057 de 2011). Ainda, destacamos que existe uma Lei Municipal na cidade de São Paulo que torna o Ensino da História do Holocausto obrigatório.

²² Um fato que reforça tal ideia são os eventos que ocorreram na cidade norte-americana de Charlottesville no Estado da Virgínia, em Agosto de 2017, no qual um grupo de Neonazistas e representantes da Ku Klu Klux realizaram uma passeata como protesto contra o plano de retirada da estátua de Robert E. Lee (1807-1870), general do Exército Confederado durante a Guerra Civil Americana, que os extremistas de direita reivindicam como um símbolo histórico do poder branco sulista, além de defender a supremacia branca e a raça ariana. Esses acabaram por atacar os ativistas ligados a grupos que defensores dos Direitos Humanos que se manifestavam contra tal evento acabou com o atropelamento de algumas pessoas e morte da ativista Heather Heyer.

também o coloca como assunto paradigmático que deve ser ensinado às futuras gerações. É importante evidenciar que, em seu contexto histórico de produção, estiveram em debate ou entraram em debate noções de Currículo e de Ensino de História, principalmente após a sua homologação, devido à inexistência de uma diretriz curricular sobre o tema para essa política pública. Essas formulações permearam o debate que propomos nessa pesquisa, talvez nem todas sejam solucionadas da forma mais efetiva, mas caminharemos para tal fim.

2. O PERCURSO DA LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010

A necessidade de contar “aos outros”, de tornar “os outros” participantes alcançou entre nós antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de liberação interior. (LEVI, 1988, p. 22).

A epígrafe que escolhemos expõe uma questão importante sobre a ascensão do tema do Holocausto e o papel central do testemunho dos seus sobreviventes²³, que ocorreu no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A Lei Municipal 10.965 de 2010 foi formatada pelas demandas locais assumidas pelas instituições sociais que tomaram para si a incumbência de preservar a memória do Holocausto. Essa lei não deixa de representar, em parte, a memória dos sobreviventes que, na atualidade, padecem pela ação natural do tempo e que se constituíram/constituem como os grandes responsáveis por manter essa memória viva²⁴.

Evidencia-se que a memória do Holocausto acabou por se tornar o grande legado do povo judeu depois da guerra e também se transpôs em uma memória coletiva mundial. Entretanto, para comunidade²⁵ judaica é uma memória compartilhada (RICOUER, 2010), com a qual esse grupo detém o dever de manutenção da sua lembrança. (YERUSHALMI, 2002). Para melhor compreendermos esses novos fenômenos da memória coletiva, utilizaremos o desdobramento do conceito Halbwachsiano, proposto por Ian Assman, que considera que a

²³ Cabe dizer que o autor Primo Lévi foi um dos primeiros sobreviventes a publicar o seu testemunho, em 1947.

²⁴ A menção do entendimento da lei como uma forma de preservação da memória dos sobreviventes é evocada em pelo menos três documentos produzidos pela pesquisa: 1º no discurso de posse do ex-presidente da FIRS, em 2009, cedido pelo entrevistado; 2º na entrevista do vereador autor da Lei; 3º na entrevista concedida pelo ex-presidente da FIRS. Também podemos mencionar as referências indiretas nas entrevistas da Historiadora e da Coordenadora.

²⁵ O conceito de comunidade vem sendo utilizado pelas Ciências Humanas desde o final do século XIX e XX, sendo utilizado para compreender o desenvolvimento de relações baseadas em práticas sociais compartilhadas forjadas através de vínculos emocionais e morais com ampla temporalidade de existência. Esse tipo de relação social é baseado na solidariedade mecânica, pois os sujeitos estabelecem relações sem o intermédio de instituições e comungam desejos coletivos compartilhados. Com isso, o sujeito é visto como parte integrante da comunidade, não importando a sua possível multiplicidade de desejos frente aos desejos centrais do grupo. Aparentemente a modernidade representava um risco imediato à existência das comunidades devido à imposição de modelos sociais calcados na racionalidade das relações. Hobsbawn aponta que essas análises pessimistas formuladas por sociólogos e antropólogos não consideravam a importância das tradições e dos valores transpostos pela família na integração com a comunidade. (HOBSBAWN, 1995, p. 333).

memória é composta por duas faces. A primeira delas é a memória comunicativa, que se relaciona com as formas de transmissão e difusão da lembrança realizada, em especial, pela oralidade e, portanto, tem uma temporalidade de transmissão que permeia duas ou três gerações. Nesse sentido, levando em consideração a informalidade das suas formas, não requer especialistas. Já a segunda face é a chamada memória cultural, na qual lembranças são transpostas em objetos ou são institucionalizadas. Devido a isso, podem ser guardadas, repassadas e reincorporadas ao longo das gerações e essa condição de guarda e manutenção impõe a necessidade de especialistas, como historiadores, professores, museólogos, bibliotecários e sacerdotes (ASSMAN, 2010).

Nessa condição, a memória coletiva transformou-se em legado, inicialmente expresso através da memória comunicativa das testemunhas de segunda ou terceira geração que receberam essa herança memorial dos sobreviventes. Conforme as testemunhas dos atos de violência oriundas do regime nazifascista, juntamente com seus herdeiros memoriais que padeceram, as suas lembranças deixadas em forma de relato foram transpostas em memória cultural, sendo expressas através de livros, mídias, instituições e leis. A última forma de expressão é a representada pela Lei Municipal 10.965 de 2010.

A preservação da memória do Holocausto tornou-se importante para a comunidade judaica mundial ainda na década de 1960, quando foi construído o Museu do Holocausto de Israel, *Yad Vashem*, que, a *posteriori*, tornou-se um centro de estudos sobre o evento. É dessa instituição que emerge a maior parte das orientações sobre o trato educacional e político²⁶ do tema. Nessa mesma década, a instituição recolheu cerca 4.800 mil testemunhos de sobreviventes, o que simboliza a importância dada à preservação da memória desse evento pela instituição. Evidencia-se que o Memorial é fruto da lei *Yad Vashem*²⁷, aprovada pelo parlamento israelense, em 1953, período de origem desse Instituto. Logo, a tarefa de preservar a memória do Holocausto dada a essa instituição nasce através de uma lei de cunho memorial.

²⁶ Sobre esse cuidado com a memória do tema do Holocausto, lembramos a polêmica com o assessor da Casa Branca Sean Spicer, que comparou Hitler ao presidente sírio, devido ao uso de armas químicas contra civis. As suas falas pouco precisas e insensíveis fizeram o Centro de Estudos *Yad Vashem* pronunciar-se, convidando-o para acessar o site da instituição e conhecer mais sobre o tema da Segunda Guerra e das questões inerentes ao Holocausto. Tal comunicado gerou uma retratação do Assessor da Casa Branca. Para ver repercussão na mídia ver: < <https://exame.abril.com.br/mundo/porta-voz-de-trump-precisa-aprender-historia-diz-museu/#> > consultado em 08 de agosto de 2017; < <https://www.jn.pt/mundo/interior/sean-spicer-e-realmente-doloroso-saber-que-eu-fiz-uma-coisa-destas-6218337.html> > consulta em 08 de agosto de 2017

²⁷ O nome *Yad Vashem* baseia-se na ideia da promulgação do princípio da solidariedade quando se aproximam “tempos sombrios” O nome tem como base o livro de Isaías 56:5: “E a eles darei minha casa e dentro de meus muros um memorial (‘yad’, em hebraico) e um nome (‘shem’, em hebraico) eterno que não perecerá jamais.” Para saber mais, ver em LEWIN, H. **Os justos entre as nações**. WebMosaica revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall v.3 n.1 (jan-jun) 2011.

A legislação que deu origem ao Centro de Estudos *Yad Vashem* pode ter sido a primeira de cunho memorial²⁸ promulgada no mundo versando sobre a preservação e trato da Memória do Holocausto. Na década posterior à criação do *Yad Vashem*, depois do Julgamento de Eichmann²⁹, novos desejos testemunhais emergiram ligados à memória do Holocausto. Sobre essas condições, ocorreu uma série de publicações de relatos autobiográficos produzidos por sobreviventes do evento. Esse fenômeno editorial fundou o período que Annette Wieviorka³⁰ denominou de “Era do Testemunho”. Portanto, a memória do Holocausto torna-se marco comparativo para muitos atos de violência praticados ao longo dos séculos XX e XXI. Os efeitos desse período de ascensão dos relatos testemunhais ainda não cessaram, por isso afetam o objeto da presente pesquisa, a Lei Municipal 10.965 de 2010. A citada lei conclama a necessidade do trabalho da Memória do Holocausto judeu, condicionando-o à construção de um dever ético de lembrar por meio do Ensino de História.

A Lei Municipal 10.965 de 2010 emerge nesse contexto, aprovada pela Assembleia de Porto Alegre, em 15 de setembro de 2010 e homologada pelo então prefeito José Fortunati em 18 de outubro do mesmo ano. Para uma melhor compreensão, expomos o texto da Lei:

Art. 1º Fica obrigatório, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o holocausto do povo judeu. Parágrafo único. **O ensino sobre o holocausto do povo judeu será desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História**³¹. (PORTO ALEGRE, 2010).

Porém, é interessante percebermos que o enunciado da Lei Municipal descreve o Holocausto como algo que pertence ao povo judeu (PORTO ALEGRE, 2010). Se o comparamos com o projeto de Lei, mais especificamente no que diz respeito à sua justificativa, o texto percebe o evento de outra forma, dando especial atenção ao extermínio judaico:

28 A afirmação que fazemos deve-se ao fato de não termos encontrado nenhuma referência anterior a essa lei, que trate ou mencione o Holocausto e a sua memória.

29 O Julgamento ocorreu em 1961, em Jerusalém, tendo ampla cobertura mídia. Adolf Eichmann era chefe da Seção de Assuntos Judeus no Departamento de Segurança de Hitler, seu julgamento foi o maior depois do Julgamento de Nuremberg, que ocorreu após Segunda Guerra Mundial. A sentença de Eichmann foi baseada fala de 100 testemunhas, contanto com duas mil provas documentais e 3.500 páginas de inquérito policial.

30 A compreensão de que o século XX é a “Era dos testemunhos”, de Annette Wierkova, será citada de forma indireta, pois o livro “L’Ère du témoin”, publicado em 1998, no qual a autora analisa o fenômeno, não foi traduzido para o português, além de não estar à venda no Brasil a sua edição inglesa e espanhola.

31 Grifos do autor e texto adaptado pela pesquisa como forma de ilustração.

como um dos piores massacres da História da humanidade, o Holocausto – termo utilizado para descrever a tentativa de extermínio dos judeus na Europa nazista. [...] A política antissemita do nazismo visou especialmente aos judeus, mas não poupou também ciganos, negros, homossexuais, comunistas e doentes mentais. (PORTO ALEGRE, 2009, p. 01).

Ou seja, a narrativa histórica proposta pelo projeto de lei alterou-se ao longo de sua tramitação. Com base no Projeto de Lei nº 115 de 2009, podemos estipular qual seria a letra final da lei, sendo retirado o segundo parágrafo do projeto devido ao Parecer nº 221 de 2009 da Procuradoria de Porto Alegre e mantida a letra da lei proposta. Segue a possível letra da lei:

Obriga, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o holocausto e dá outras providências. Art. 1º Fica obrigatório, na Rede Municipal de Ensino, o ensino sobre o holocausto. Parágrafo único. **O ensino sobre o holocausto será desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História**³². (PORTO ALEGRE, 2010).

Caso a letra da lei exposta no projeto fosse mantida da forma que apresentamos como possibilidade, a mesma teria uma postura universalista. No entanto, quando o projeto de lei é comparado com a letra da Lei Municipal de 10.965 de 2010 percebe-se uma mudança referente à postura universalista adota até então. Na forma em que a lei foi homologada, o **Holocausto** é direcionado para uma visão determinista, que enquadra o evento dentro da narrativa apenas da História Judaica. Com isso, ficam expostas duas possíveis formas de narrar o mesmo evento dentro do trâmite legislativo expresso no fluxograma citado no capítulo anterior para a mesma lei. Dessa maneira, emerge a seguinte questão: a memória do Holocausto esteve conjugada ou foi objetivada pelas instituições que desejaram essa lei memorial? As formas pelas quais o conceito é expresso durante processo de tramitação e homologação conjugam duas formas de narrativa: uma tem um caráter universal dentro da narrativa mundial e a outra está condicionada a uma narrativa étnica. A partir dessa constatação, emerge a reflexão de que ao tornar obrigatório o ensino do Holocausto Judeu na disciplina de História poderemos estar operando o esquecimento das narrativas das demais minorias étnicas que padeceram nesse evento? Será que é isso que os sujeitos ligados às instituições sociais esperam? Ressaltamos que na pesquisa a Lei Municipal 10.965 de 2010 é pensada não só como uma lei memorial, mas como uma lei educacional, já que ela torna

³² Grifos do autor e texto adaptado pela pesquisa como forma de ilustração.

obrigatório o “**Ensino**³³” da História do Holocausto do Povo Judeu. Sendo assim, deposita esperanças de manutenção dessa memória através da cultura escolar e seus especialistas.

Se a Lei Municipal 10.965 de 2010 é uma política pública, então quem deve criar as suas diretrizes e orientações? A resposta é simples: o Estado, pois ele possui o dever de propor uma diretriz ou uma orientação pedagógica para que essa lei seja implementada, a exemplo da Lei Federal 10.639 de 2003. Entretanto, nesse caso específico, ainda não existe uma diretriz ou orientação para a sua prática docente. Diferentemente do que se espera para uma política pública nesse modelo, o que temos mais próximo de uma orientação pedagógica para o trabalho com o tema do Holocausto Judeu em Porto Alegre são as Jornadas Interdisciplinares do Ensino do Holocausto. Essas Jornadas foram organizadas pelas Instituições Sociais Privadas que possuem ligação com a comunidade judaica de Porto Alegre, contando com o apoio das Instituições Sociais Públicas, Poderes Legislativo e Executivo do município. As Jornadas centradas no tema Holocausto representam um esforço da comunidade judaica para que o trabalho com o tema seja implementado dentro do currículo da rede municipal de Porto Alegre a partir da disciplina de História. Esse desejo fica evidente em alguns dos documentos que expomos na sequência.

Organizamos esse capítulo com o objetivo de historicizar e compreender uma série de questões inerentes ao processo histórico que tornou possível a aprovação da obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto Judeu em Porto Alegre. Para atingir esse objetivo, as análises serão contextualizadas e apresentadas na sequência como subcapítulos que se estruturam para dar inteligibilidade às conclusões que construímos a partir das entrevistas compreensivas produzidas. As entrevistas compreensivas foram utilizadas para entender o papel das instituições sociais privadas e públicas quanto às suas posições em relação à gestão da memória, a História, do Ensino de História, do Holocausto e suas relações com as concepções construídas tendo em mente o currículo escolar.

2.1 HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, CULTURA ESCOLAR E O TEMA DO HOLOCAUSTO

Assim, o objetivo final dos grupos que disputam espaço de memória é o reconhecimento de sua dor e a possibilidade de contar a sua história. Para Ricouer (2003), esse reconhecimento só pode acontecer quando a dor e o trauma são lançados às vistas claras

³³ Grifos do autor.

na “sociedade” que os causou; no caso da pesquisa, estamos tratando do Ensino da História do Holocausto como uma memória que deve ser compartilhada e lembrada pela sociedade ocidental. Segundo Ricouer, o reconhecimento nasce como um “pequeno milagre” e “ainda que não estivesse mais lá, o passado é reconhecido como tendo estado”. (2003, p. 07). Esse reconhecimento repousa no desejo de memória coletiva, mas que não necessariamente pertencente a todos os grupos sociais que compõem a mesma sociedade. No caso da Lei 10.965 de 2010, em seu parágrafo único, “estabelece que o Ensino do Holocausto do Povo judeu deve estar contido no conteúdo programático da disciplina de História” (PORTO ALEGRE, 2010).

Podemos entender que, ao lançar tal dever ao Ensino de História, o **vereador autor da lei** propõe que essa disciplina teria, em tese, o poder de tornar algum evento ou fato “digno de lembrança” e de constituir uma memória social através da imposição de um tema pelo seu ensino. Para entender tal proposição, podemos evocar a definição de Le Goff:

A palavra história vem do grego antigo *historie* (...). Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid, weid, "ver"*. Daí o sânscrito *vettas, "testemunha"*, e o grego *histor, "testemunha"* no sentido de "aquele que vê". Essa concepção da visão como fonte essencial ao conhecimento leva-nos à ideia de que *histor, "aquele que vê"*, é também "aquele que sabe"; *historein* em grego antigo é "procurar saber", "informar-se". *Histoire* significa, pois, "procurar". (1996, p. 17).

A História, segundo Le Goff (1996), assume a função de testemunhar, logo essa ligação faz com que o Ensino de História seja herdeiro desse dever. Essa responsabilidade de testemunhar não pode ser confundida como princípio de verdade³⁴. Silva e Fonseca entendem que “o Ensino de História é uma face da História como conhecimento, é a História em situação de ensino”. (2010, p. 20). Ou seja, dentro dessa perspectiva o Ensino de História representa o momento em que o conhecimento histórico através da transposição didática³⁵ sai do espectro acadêmico e toca a sociedade através da ação educativa. Ainda sobre essa questão, Silva e Fonseca destacam o papel do Ensino de História. Segundo eles, é “localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas” (2010, p. 24).

³⁴ Tal ideia de verdade foi substituída pela noção de verificabilidade, como expressa Certeau. Ver em: Michel de Certeau. *A Operação Historiográfica*. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

³⁵ Esse conceito foi criado pelo cientista da Matemática Yves Chevallard; ele afirma que “*un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El `trabajo´ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica* (Chevallard, 1991, p. 39). Ver Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1997.

Nessa busca por localizar e estabelecer esses diálogos está situada a Lei Municipal 10.965 de 2010, que evoca narrativas impregnadas pela questão étnica e racial, além de possibilitar o debate sobre a gestão da Memória e da História. Para isso, podemos ter como base a justificativa do Projeto de Lei 115 de 2009, que traz a seguinte afirmação: “é fundamental guardar esse período na memória, ainda que seja dos mais pesados da História”. (PORTO ALEGRE, 2009). Além disso, o conteúdo do projeto de lei não pode ser desconectado da concepção de Dever de Memória (RICOUER, 2010), porque arrola um juízo de valor sobre o que deve ou não deve ser ensinado e lembrado, e tal condição emerge como um dos desafios para o trabalho historiográfico com os temas da História do Tempo Presente e da Gestão da Memória.

Nesse sentido, a História do Tempo Presente assume uma função importante quanto à constituição das compreensões sobre o passado, pois a sua escrita é pautada por temas marcados com forte cunho reivindicatório (CHAUVEAU; TÉTARD, 1999, p. 11). Essa condição, afirmada por Chauveau e Tétard (1999), também reverbera nessa pesquisa, porque o tema do Holocausto traz a marca dessas escritas reivindicatórias que tratam de um Tema Sensível e Controverso da historiografia mundial e de difícil abordagem dentro do Ensino de História. O historiador François Hartog (2013) ressalta que o século XX trouxe à tona um novo regime de historicidade baseado no presente que luta e que se impõe contra a celebração do passado. Dessa forma, o presente se ergue:

[...] contra o passado, que é também a morte, coloca-se na frente a vida e o presente. Passou-se, portanto, em nossa relação de tempo, do futurismo para o presentismo: para um presente que é, para si mesmo, seu próprio horizonte. Sem futuro e sem passado, ou gerando, quase diariamente, o passado e o futuro de que necessita cotidianamente. (HARTOG, 2013, p. 13).

Essa inquietude, segundo Hartog (2013), é fruto do desejo pelo presente imediato que só conhecerá rupturas nos anos de 1989, devido à polarização do mundo e à reorganização da sociedade europeia. A partir desse período, nascerá novamente uma vontade de recomposição genealógica do passado direcionada para a preservação de algo que já inexistente. Com isso, a História se debruçou sobre temas sensíveis ligados à História do Tempo Presente³⁶ e é dentro desses espectros que a Lei Municipal 10.965 de 2010 se encontra. Mesmo sendo fruto de um movimento local, ela se articula com uma memória sensível mundial, no caso, ligada ao tema do Holocausto. Diferentemente de outras leis memoriais que

³⁶ Assim, a História do Tempo Presente constitui-se como um problema para os historiadores, devido ao fato de não estar encoberta pelo pó do passado, atormentando não apenas o historiador, e sim toda a sociedade que foi marcada por eventos que não tiveram sua rememoração realizada e seus silêncios rompidos.

abordam o mesmo tema, foi ela que criou um mecanismo novo para manutenção da sua lembrança dentro cenário brasileiro: esse novo mecanismo é currículo de História e o Ensino de História.

De acordo com Hartog (2013, p. 151-152), a conservação do passado passa por processos seletivos de reconstrução e (re) apropriação elegidos no presente, em função de dinâmicas sociais contemporâneas. Nessa dissertação, tais relações tornaram-se pungentes pela ação das Instituições Sociais, pois elas visam preservar e ratificar as formas de pertencimento, além de atuarem para garantir a existência e a preservação de memórias escolhidas como dignas de lembrança. Essas memórias são expressas através do texto da Lei Municipal 10.965 de 2010, como pertencente a uma determinada comunidade.

Esse processo é classificado por Hartog (2013, p. 165), no caso da sociedade francesa, como um impulso memorial. Dentro contexto brasileiro, esses temas Sensíveis e Controversos que representam traumas à Memória Coletiva emergem a partir do processo de consolidação do regime democrático, concentrando-se em temas ligados às heranças da Escravidão e à Ditadura Civil-Militar Brasileira. Frente aos casos mais notadamente destacados no país, Carlos Fico (2012) ressalta a dificuldade de realizar pesquisas sobre esses assuntos. As pesquisas que têm como foco a memória desses temas esbarram na dificuldade de acesso aos arquivos, principalmente os referentes à Ditadura Militar Brasileira. Esses esforços de pesquisa juntamente com os debates acadêmicos e políticos suscitados pela abertura dos autos da Ditadura Militar Brasileira representaram o primeiro momento do impulso memorial no País. (FICO, 2012, p. 53).

Antes mesmo da aprovação e homologação da lei em estudo, já ocorria uma série de exposições, seminários, palestras e debates sobre o Holocausto, iniciados no ano de 2000³⁷, fomentados por Instituições Sociais Privadas ligadas à comunidade judaica, expressando, desta forma, um impulso memorial localizado e direcionado ao tema do Holocausto em Porto Alegre. Esse impulso memorial surge a partir de incentivos e demandas do presente para que ocorra a rememoração desse passado representado pela Lei Municipal 10.965 de 2010. Essa

³⁷ Desses eventos podemos destacar a exposição que ocorreu no museu da UFRGS no ano de 2009, denominada "Mil Anos dos Judeus na Polônia", promovida pela FIRS; o Debate 'Holocausto: Memória e Trauma: a gente lembra porque lembra ou porque esquece, com a presença dos psicanalistas Gildo Katz e Ana Rosa Trachtemberg, e o antropólogo Bernardo Lewgoy promovido pela Associação Hebraica; a palestra com a psicanalista israelense Ilan Kogan, denominada 'O Grito das Crianças Mudadas: Holocausto e Trauma', que ocorreu em 2008, a palestra proferida por Jorge Camarsa, com o tema 'Reflexos da Judeofobia na América Latina'. (2008), a exposição Anne Frank - Uma História para Hoje', com realização da B'nai B'rith do RS, Federação Israelita do RS, do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (2008). A escolha desses eventos expressa um pequeno marco temporal entre a exposição sobre Anne Frank- uma história para hoje, citada na Entrevista da Coordenadora e o ano de proposição do projeto de Lei nº 115 de 2009. Cabe lembrar que os esforços memoriais da comunidade judaica em Porto Alegre têm um lastro anterior.

posição também é defendida por Batistella (2016). Esses fenômenos se relacionam com o pensamento de Benjamin que estão expostos em seu ensaio “Sobre o conceito de história”. Ele compreende que a História transpõe o passado em posse, porém sempre objetiva um desejo redentor (1994, p. 224). No caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, esse passado se apresentará como algo reconhecido e preservado quando alvo de ensino e integrado à memória. Deste modo, é apenas pelo ensino que a ideia do “passado [que] só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento em que é reconhecido” pode ter força, vivacidade e sentido.

Podemos entender que “[...] cada imagem do presente que se dirige ao presente sem que esse presente se sinta visado por ela.” (BENJAMIN, 1994, p. 227). Portanto, a demanda sobre a construção de uma memória do Holocausto parte do presente e dos sujeitos representados por instituições que apoiam e querem lembrar, ou seja, é uma demanda em contínuo processo de construção.

Além disso, pesa sobre o tema do Holocausto a sua condição de evento traumático³⁸. São esses traumas, em forma de lembrança, que evocam as memórias sociais que não foram reconhecidas totalmente pela sociedade, que estão em jogo quando tratamos de leis memoriais. A sua origem está nos impulsos de memoriais citados por Hartog (2013), que atuam como relampejos constantes do passado no presente³⁹. Tais relampejos estão contidos nas Leis Federais 11.645/2008, 10.639/2003 e na Lei Municipal 10.965/2010, que acabam por depositar suas esperanças de reparação e reconhecimento dos seus temas através do ensino. Esses temas representam memórias de pertencimento coletivo que assumem a sua expressão da memória cultural pela objetivação operada por meio da cultura de consumo. Essa cultura

³⁸ A história vista como trauma emerge a partir da compreensão de que muitos eventos colocados na essência como eventos-limite são impossíveis de construir a sua representação histórica, logo, a possibilidade de abstração fica limitada. O primeiro tema a inaugurar essa condição para alguns historiadores foi o Holocausto, pois, mesmo se a realidade dos campos de concentração fosse representada em sua totalidade, o excesso da sua condição “real” colocaria esse esforço em descrédito. A impossibilidade da representação do Holocausto e sua condição de história como trauma também afetaria o próprio testemunho dos sobreviventes como evidenciou a sua obra “Afogados e Sobreviventes”, de Primo Lévi. Nesse livro, o autor afirma que os sobreviventes não são as verdadeiras testemunhas, porque os que viveram a realidade total dos campos de concentração não sobreviveram. Logo, o testemunho é dado para honrar os que padeceram, mas não representa a totalidade do evento. Ver mais sobre esse debate em SELIGMANN-SILVA, M. História como Trauma”, in: M. Seligmann-Silva e A. Netrovski (org.) Catástrofe e Representação, São Paulo: Escuta, 2000, pp. 73-98

³⁹ Por exemplo, podemos citar a frase polêmica dos cartunistas da versão em quadrinhos do diário de Anne Frank produzido por Ari Folman e David Polonsky, que afirmaram que o quadrinho criado por eles “não faz parte da indústria do holocausto”. Tal afirmação surge como uma defesa às críticas produzidas sobre a midiaticização do holocausto, A entrevista que citamos nessa nota foi retirada do jornal digital português Diário de Notícias, publicado em 15 de setembro de 2017. Disponível em < <http://www.dn.pt/artes/interior/diario-de-anne-frank-nao-faz-parte-da-industria-do-holocausto-8771288.html> > consultado em 18 de setembro de 2017. Ainda sobre a crítica ao processo de banalização da memória do Holocausto, podemos citar o projeto denominado “Yolocaust”, da fotógrafa Shahak Shapira. Tal projeto tem como objetivo criticar a postura desrespeitosa ao monumento aos mortos pelo Holocausto, adotada pelos turistas que visitam o memorial em Berlim, na Alemanha. Nesse projeto, a fotógrafa seleciona fotos marcadas no memorial e as transpõem para fotos históricas do genocídio praticado pelos regimes nazifascistas.

de consumo tem como veículo a literatura, o cinema e outras formas de arte, pois adentram e retomam seu espaço na narrativa memorial da sociedade ocidental, como memória cultural. Muitas dessas formas de expressão da memória cultural acabam por chegar ao currículo escolar como ferramentas didáticas. A memória adentra e se refugia na cultura escolar para manter-se viva.

Poderíamos retomar a questão de Nora sobre os lugares da memória e considerar a escola sendo simplesmente um desses lugares (1993). Equivocadamente, Nora coloca a escola dentro do espectro das sociedades-memórias que encontraram seu fim com o processo de aceleração da vida contemporânea. A falha dessa analogia consiste em desconsiderar a escola como um elemento não integrado à sociedade, sendo apenas um mero reproduzidor. Entretanto, o espaço escolar para além de “miniatura” da sociedade apresenta-se como portador de uma dinâmica própria, que não só preserva e reproduz valores, mas constrói formas diferenciadas de sociabilidade e de conduta frente às formas de conhecimento apresentados, sendo a dinâmica contínua e mutável. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar é entendido a partir da proposição de Vinão Frago, que a define como:

toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. (1995, p.69)

Entretanto, o mesmo autor também aborda a questão da existência de culturas escolares que variam de instituição para instituição, de Estado para Estado, de país para país, adquirindo singularidades e temporalidades próprias. (VINÃO FRAGO, 1995).

O interesse da comunidade judaica pelo tema e a sua relação com a cultura escolar pode ser reforçado pela presença dos alunos do Colégio Israelita⁴⁰ de Porto Alegre na sessão da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre de 15 de setembro de 2017, na qual a Lei nº 10.965 de 2010 foi aprovada. (ZERO HORA, 2010, p. 01, PORTO ALEGRE, ATA TAQUIGRÁFICA, 2010). Essa presença é um indicativo da construção singular do tema do Holocausto na capital dos gaúchos pela comunidade judaica. Além de reforçar a vocação memorial do povo judeu, também ressalta os desejos de memória que se transpõem em deveres de memória que envolvem o tema e circundam o Ensino de História adentrando na escola.

⁴⁰ A escola Israelita foi fundada em 04 de junho de 1922 e até hoje atende a comunidade judaica de Porto Alegre.

Para Vinão Frago (1995), a escola como instituição possui um conjunto de ordenanças que foram construídas sobre um lastro de continuidades e persistências de formas de pensar, de ser e agir. Nesse caminho, Forquin, afirma que:

a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992, p. 28).

A escola passa a ser um local de preservação e reprodução do legado dos grupos humanos. Para além de ser um espaço de aprendizagem, é um espaço por excelência da relação viva entre o passado e o presente. Entretanto, a gestão desse passado como memória, mesmo na escola, sempre está imersa de contornos políticos, ideológicos e as próprias dinâmicas internas desse espaço singular (FORQUIN, 1992). Torna-se claro que a neutralidade da cultura escolar ou da memória escolar é impossível, pois ambas têm como aspectos centrais: a seleção, rememoração e, por fim, o esquecimento. Com isso, os documentos que circundam a Lei Municipal 10.965 de 2010 encaminham-se para o contrário dessa natureza, porque notadamente percebem os programas escolares como uma forma para concretizar a guarda das suas memórias tidas como “salvas” por terem chegado ao currículo. Essa compreensão será analisada na relação entre as instituições sociais e a memória do Holocausto e seu ensino a partir da disciplina de História.

2.2. LEI MUNICIPAL 10.965 de 2010 E SUA RELAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

Para encaminharmos a problemática da relação entre o Ensino de História do Holocausto, o currículo escolar - entendido como cultura escolar - e as concepções da memória do Holocausto evidenciadas na presente pesquisa, necessita-se primeiramente, evidenciar o cenário de origem da Lei Municipal 10.965 de 2010. Para isso, escolhemos dois trechos da reportagem produzida pelo Jornal Comércio: uma fala sobre a lei do ex-Prefeito José Fogaça e outra do **Vereador Autor da Lei**, um dia antes da aprovação da sua aprovação, em 14 de setembro de 2010. A primeira frase reflete sobre as fragilidades apresentadas pelos livros didáticos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio quando abordam o Tema do Holocausto. Essa debilidade foi confirmada e analisada nas pesquisas observadas no estado da questão exposto nesse estudo (FONSECA, 2014; LEWIN, 2008; COLFFIELD, 2016; UNESCO, 2015; AZEVEDO, 2016, SILVA e SCHURSTER, 2016), como um dos motivos que validam a demanda do Ensino da História do Holocausto, proposição da lei.

É só abrimos qualquer livro para percebermos a maneira superficial como o tema é abordado. (José Fogaça, prefeito de Porto Alegre, *Jornal do Comércio*, 2010, p. 01).

Foi o próprio prefeito quem sugeriu que se fizesse um projeto de lei sobre o tema, para que se consiga do ensino público uma atenção maior ao assunto. (**vereador autor da lei**, entrevista ao *Jornal do Comércio*, 2010, p. 01).

As citações elencadas demonstram que a Lei Municipal 10.965 de 2010 nasceu de uma provocação política. Essa premissa inicial fazia parte do projeto de qualificação dessa pesquisa e se apresentava como um horizonte possível devido aos documentos fabricados na etapa anterior. Entretanto, essa premissa demonstrou-se falha depois das primeiras entrevistas com os sujeitos ligados às Instituições Sociais Privadas e às Instituições Públicas (em especial, Câmara dos Vereadores de Porto Alegre e Prefeitura de Porto Alegre, representada pela SMED através da Assessoria Pedagógica para Educação Étnica). Essa constatação nos fez romper com a ideia de que a Lei Municipal 10.965 de 2010 fosse fruto de uma ação política isolada. As entrevistas fizeram emergir uma série mais longa e distante de ações que envolvem a Memória do Holocausto e sua condição como tema imbricado com os Regimes de Historicidade de tempo presente.

Para entender e mapear os processos sociais, políticos e históricos que envolveram essa lei municipal foram realizadas entrevistas compreensivas com os representantes dessas Instituições citadas no parágrafo anterior. Essa metodologia, segundo Kaufman (2013), parte do princípio de que os sujeitos trazem contribuições importantes para a compreensão de determinados fenômenos e acontecimentos, tendo em vista que é um momento em que saberes são compartilhados. Ao adotarmos a metodologia da entrevista compreensiva, construímos uma plausível compreensão dos processos que os entrevistados estiveram envolvidos na elaboração, aprovação e homologação para implementação plena da Lei Municipal 10.965 de 2010. Esses sujeitos entrevistados tinham relações com as instituições sociais de cunho privado e público nos períodos referentes a março de 2009 e novembro de 2011⁴¹, que realizaram diversas ações em prol da memória do Holocausto.

Dentre essas ações, destacam-se as Jornadas Interdisciplinares do Ensino do Holocausto, que são o marco temporal dessa pesquisa. Elas surgem como uma forma de incentivar a formação dos professores da rede pública (tanto na esfera municipal quanto na estadual) dentro do tema do Holocausto. Esse evento, que já teve sete edições em Porto Alegre, é apoiado pelas Instituições Sociais que compõem o corpus analítico dessa nossa

⁴¹ Destacamos que, em 2010, ocorreu a I Jornada Interdisciplinar sobre o estudo do Holocausto. O nome do evento foi alterado, a partir da sua sexta edição, para Jornada do Ensino da História do Holocausto. Para fim de tratamento na pesquisa, adotamos a nomenclatura atual do evento: Jornada do Ensino da História do Holocausto.

reflexão analítica. Ou seja, esse evento é um esforço dessas Instituições Sociais para auxiliar na transposição didática do tema⁴² imposto por Lei para a ação prática realizada nas escolas através do Ensino de História, encaminhando para o currículo praticado e não apenas prescrito.

Cabe frisar que essas jornadas são organizadas pela Instituição B'nai B'ritsh, não apenas em Porto Alegre, mas também nas cidades de Niterói, Brasília, São Paulo, Curitiba⁴³, Rio de Janeiro. As jornadas têm como foco ampliar o debate sobre o Ensino da História do Holocausto e também se concentra nas possíveis relações interdisciplinares. Na cidade de São Paulo, o evento organizado pela B'nai B'ritsh Paulista tem um histórico de 26 edições e é apoiado pelo Centro de Estudos Judaicos da FFLCH da USP⁴⁴. Logo, a longevidade desse evento apoiado pela USP reforça o interesse da comunidade judaica e das suas instituições pelo Ensino da História pensado como ferramenta para a manutenção da memória do Holocausto. Para entender o papel das instituições sociais, utilizamos o conceito de Lakatos (1999). O autor referido compreende as instituições sociais como organizações que possuem estrutura permanente, com um padrão de comportamento limitado, marcado por procedimentos padronizados e com finalidades próprias para contentar necessidades individuais e grupais, que são reconhecidas e tidas como válidas pela sociedade. (1999, p.74). Portanto, as instituições estipulam padrões, papéis e atitudes compartilhadas pelos sujeitos de uma mesma cultura. Essas atitudes são responsáveis pela coesão dada aos indivíduos que compõem uma mesma cultura, por meio de valores construídos que são transpostos em um código de conduta. As instituições sociais têm funções sociais por meio de uma missão ou interesse coletivo. (LAKATOS, 1999, p.75).

No caso da presente pesquisa, uma dessas funções assumidas é a manutenção da Memória do Holocausto e a sua implementação através do ensino da História a respeito desse evento. Dentro do espectro deste trabalho, a primeira das Instituições Sociais que destacamos é a Federação Israelita do Rio Grande do Sul (FIRS), da qual é membro o **vereador autor da Lei** e o **Ex-presidente** dessa Instituição, que esteve presente na seção de aprovação da lei (ATA TAQUIGRÁFICA DA SEÇÃO, PORTO, 2010, p. 52).

⁴² Com base em Forquin (1992, p. 33), podemos dizer que toda a ação educativa de um objeto necessita que esse deixe de ser um mero objeto e se torne um objeto de ensino. Logo, os mecanismos de transmissão didática não são implícitos aos objetos quando em sua condição de temas oriundos da produção. Esse processo ocorre pela sua integração didática ao currículo escolar praticado.

⁴³ É interessante frisar que, nessa cidade, no mesmo ano em que a Lei Municipal 10.965 de 2010 foi aprovada, esteve em tramitação uma lei com a mesma temática de autoria do vereador Emerson Prado.

⁴⁴ O Arqshoah (Arquivo virtual sobre Holocausto e Antissemitismo) foi fundado em 2009 e disponibiliza, em forma digital, documentos inerentes à história e à memória da população judaica no Brasil, sendo apoiada por inúmeras instituições da sociedade civil. Para mais informações, consultar CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, Arqshoah: um memorial de repúdio ao nazismo e ao antissemitismo, *In: LEWIN, Helena (Org.). Judaísmo e Globalização: Espaços e Temporalidades*. Rio de Janeiro: Editora Imprimatur, 2010, p. 373-388.

Segundo Dos Santos, a FIRS representa cerca de 40 entidades judaicas espalhadas pelo Estado do Rio Grande do Sul, que atuam nas esferas educativa, religiosa, filantrópica e cultural. A instituição é uma forma de integração da comunidade judaica com a comunidade maior. (2015, p. 153). Ao expormos a missão da FIRS, podemos enquadrar a Lei Municipal 10.965 de 2010 como sendo fruto da ação dos membros dessa instituição com o objetivo de constituir um elo histórico-cultural por meio da memória coletiva imposta pelo tema da lei. Tal relação tem desdobramentos para outras instituições que atuam e atuaram na realização de ações sociais e educativas dentro do tema do Holocausto. Dentro do âmbito dos processos referentes à construção do projeto de lei, aprovação pelos vereadores e homologação, a FIRS tem uma importante participação política para garantir a salvaguarda da memória do Holocausto. Tal assertiva será melhor compreendida nas exposições feitas nas entrevistas.

Outra instituição que teve participação nos espectros que permearam a constituição da obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto através de política pública curricular é a B'nai B'ritsh, que é uma entidade internacional, fundada nos E.U.A, na cidade de Nova York, em 1843, pela juventude judia da cidade, liderada por Henry Jones. Atualmente, a entidade tem assento em várias comissões da ONU (Organização das Nações Unidas) e suas ações objetivam o desenvolvimento humano, social e cultural, atuando em 58 países (BERGMANN, 2009), com palestras, cursos e formações na área de direitos humanos e educação. A criação dessa Instituição, em Porto Alegre, aconteceu no ano 1955 e tem como papel central a difusão e a defesa dos Direitos Humanos, sendo um dos seus enfoques o tema do Holocausto.

Uma dessas ações que busca o debate sobre o Holocausto correlacionado com a questão dos Direitos Humanos é a Jornada do Ensino da História do Holocausto organizada pela B'nai B'ritsh - Porto Alegre, desde 2010. Esse evento passou a ocorrer no ano seguinte à preposição do Projeto de Lei que deu origem à Lei Municipal 10.965 de 2010. Atualmente o evento está na sua sétima edição. Dessa instituição foram entrevistados dois sujeitos que na pesquisa são identificados como a **Coordenadora da Jornada**, que é responsável pela organização desse evento desde a sua primeira edição; o **Coordenador da Jornada**, que participou desde a primeira edição em outras funções da organização do evento até assumir a função de coordenação em 2016. Essas entrevistas contribuíram para um entendimento dos princípios memoriais que estão conjugados na proposta filosófica e pedagógica do evento e que compõem os espectros dessa Lei Municipal. Essa ação específica contou com o apoio, desde a sua primeira edição, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, além de outras Instituições, como o Instituto Cultural Judaico Marc Chagall.

O Centro da Cultura Judaica Marc Chagall foi fundado em 1985 e nasceu pela ausência, à época, de um local para que ocorresse a integração da comunidade geral com a cultura judaica. Segundo Chaves, essa instituição é organizada em departamentos e um deles é responsável por coletar a memória da comunidade judaica. (2008, p. 03). Entre as suas ações ligadas à Memória do Holocausto realizadas pelo departamento de Memória do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, destaca-se o Painel Compromisso Moral e Lições de Solidariedade, que corre desde 2008. Essa atividade é coordenada pela entrevistada que denominamos **Historiadora**, e tem como objetivo buscar trabalhar a memória do Holocausto nas escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Ela leva às escolas sobreviventes do Holocausto e pessoas que ajudaram os judeus a fugirem do Nazismo para que contem suas memórias e lembranças das vivências nos campos de concentração e no período da ascensão do nazismo. Cabe destacar que essa atividade representa um dos primeiros momentos em que a memória viva do Holocausto estabeleceu contato com a educação escolar.

Para além das Instituições Sociais ligadas à comunidade judaica, devemos destacar o papel do Poder Executivo e Legislativo: o primeiro, corporificado pela Prefeitura Municipal, representado pela SMED, através Assessoria Pedagógica das Relações Étnicas no processo que levou à aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010; e o segundo na pesquisa é representado pela **Vereadora** e pelo **Vereador autor da Lei**.

Como o foco dessa pesquisa é um tema memorial relacionado com as temáticas étnicas e raciais, consideramos importante evidenciar a origem da Assessoria Pedagógica das Relações Étnicas de Porto Alegre e seu papel durante o processo de produção do Projeto de Lei 115 de 2009. Essa necessidade se faz presente, pois ela produziu um parecer sobre o projeto de lei que foi tomado como subsídio para o processo de Homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010. Além disso, devem ser consideradas como importantes as orientações fornecidas pela assessoria do **Vereador autor da lei** durante a construção do texto do projeto de lei, já que elas acabaram por determinar o recorte central do tema da lei. (EX-ASSESSOR PEDAGÓGICO, entrevista em 2016).

A Assessoria Pedagógica das Relações Étnicas⁴⁵ surgiu dentro da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre ainda no ano de 1991, relacionada diretamente com a

⁴⁵ Estamos tratando a referida Assessoria como parte da Instituição Social Pública Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Deste modo, a Assessoria é considerada com parte atuante frente às temáticas dessa pesquisa por causa da sua participação direta junto às instituições privadas em relação ao tema, sendo suas posições e pareceres considerados parte das ações da Prefeitura de Porto Alegre frente à demanda.

Lei Municipal 6.889/1991⁴⁶, com o objetivo de assessorar as escolas no desenvolvimento de atividades ligadas aos temas étnicos. Inicialmente, os temas estavam circunscritos aos grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas dentro município de Porto Alegre. A função essencial dessa assessoria era construir mecanismos para implementar as Leis Federais 10.639 de 2003, 11.645 de 2011 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para além dessas demandas em um aspecto mais abrangente, essa assessoria também atuava, segundo o **Ex-assessor Pedagógico**, junto a outros grupos étnicos, vislumbrando a representação desses dentro do universo escolar. (Entrevista em 2016).

O trabalho da Assessoria Pedagógica das Relações Étnicas da SMED com outros grupos étnicos, nessa pesquisa, fica expresso pela sua participação na organização da Primeira Jornada Interdisciplinar para o Ensino da História do Holocausto em 2010. Sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010, destaca-se o parecer produzido pela SMED, quando esta foi consultada pelo então prefeito José Fortunatti sobre a homologação da lei. Esse parecer traz ressalvas e demonstra a contrariedade da SMED em relação à homologação dessa lei. Cabe referir que esse documento foi disponibilizado pelo entrevistado **Ex-assessor Pedagógico**.

Em conjunto com o apoio dado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através de compromissos assumidos nos mandatos de José Fogaça e José Fortunatti, devemos considerar o papel do Poder Legislativo que acolheu a proposição dessa lei memorial. Destaca-se que a participação e o apoio do Legislativo à proposição dessa lei foi unânime. Todos os vereadores presentes na Sessão de 15 de setembro de 2010 votaram a favor e apoiaram com seus discursos a proposição da Lei Municipal 10.965 de 2010, além de evocarem a importância da transmissão e do trabalho com a Memória e a História do Holocausto. (PORTO ALEGRE, 2010b). Com já ressaltamos, foram das falas iniciais e dos documentos produzidos pela Câmara dos Vereadores que formatamos nossos primeiros estranhamentos frente ao objeto, tendo em vista a inexistência de oposição e debate frente a tal proposição que altera o currículo da rede municipal.

Ao apresentarmos o histórico das instituições sociais durante a pesquisa, percebemos que elas tomam para si determinadas funções memoriais que objetivam atender certos valores culturais e políticos sobre a memória do Holocausto. Notamos como a sociedade ocidental está impregnada pelos desígnios da memória social, em sua expressão mais Halbwachsiana, representada por grupos herdeiros de memórias coletivas

⁴⁶ Essa lei determinava que a disciplina de História deveria aplicar o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira entre outros temas desta etnia.

compartilhadas. Além disso, não podemos esquecer que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. (HALBWACHS, 1990, p. 69). Os processos ligados à chegada da memória do Holocausto ao currículo escolar de Porto Alegre conjugam uma compreensão de escola tida como lugar privilegiado para a manutenção de suas memórias “grupais” frente à extinção das antigas sociedades de memória. (VON SIMON, 2000, p. 03).

Nesse contexto, outras instituições sociais passam a compreender a escola como instituição que pode ser “manobrada” através do currículo, sendo tratada como armazém de memórias. Mas, o que é essa capacidade de armazenar memórias atribuídas à escola e à cultura escolar? Para explicar essa questão levantamos duas possibilidades: a primeira se faz presente pelas características próprias da cultura escolar, expressas por meio de símbolos e signos sociais transmitidos pelo currículo. A segunda possibilidade emerge do entendimento de que, quando uma determinada memória é estabilizada e se torna reconhecida pela sociedade, pode então compor o currículo escolar. Assim, quando determinado tema entra no currículo formal, ele estaria “salvo” do esquecimento, pois será transmitido para as futuras gerações através do ensino. Entretanto, o currículo apenas representa a materialização de um desejo de inclusão de uma memória e não necessariamente a completude dessa ação como narrativa histórica, fato por vezes esquecido.

Assim, quando um tema é lançado ao currículo escolar objetiva-se construir uma estabilidade, que é impossível para memória, já que ela se apresenta como um fenômeno caracterizado por flutuações. Segundo Halbwachs:

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 1990, p. 39).

Os esforços realizados pelas Instituições Sociais ligadas à comunidade judaica de Porto Alegre demonstram o processo de transposição da memória comunicativa do Holocausto para sua expressão de memória cultural. As formas assumidas pela memória cultural relacionam-se com as múltiplas expressões da cultura contemporânea que se manifestam através textos, músicas, filmes e instituições. Sendo assim, “há então um paralelo entre a memória cultural, que supera épocas e é guardada em textos normativos, e a memória comunicativa, que normalmente liga três gerações consecutivas e se baseia nas lembranças legadas oralmente”. (ASSMAN, 2011, p. 17). A Lei Municipal 10.965 de 2010 representa parte do processo pelo qual a memória cultural do Holocausto vem passando. Logo, não basta

analisar essa lei municipal como uma mera política pública curricular; é preciso antes entender as ações realizadas pelas instituições sociais para que esse fim fosse alcançado.

2.3. VOZES QUE CONTAM A HISTÓRIA DA LEI MUNICIPAL 10.6965 DE 2010

Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. (ERRANTE, 2000, p. 142)

A partir desse momento, estamos expondo as posições, atitudes e realizações dos sete entrevistados quanto à Lei Municipal 10.965 de 2010. Iniciamos, desta feita, o nosso esforço de historicizar o processo de elaboração, aprovação e homologação da lei municipal. As entrevistas com os sujeitos que possuem ligações diretas e indiretas com essas Instituições serão analisadas e correlacionadas com os aportes teóricos já anunciados.

Na sequência, colocaremos em ação a análise das entrevistas realizadas junto às instituições sociais públicas e privadas. Por uma questão de ordenança e do ponto de vista da hierarquia das ações legislativas que envolveram a lei municipal, optamos por iniciar o processo de análise compreensiva das entrevistas pelo **Vereador Autor da Lei**, pois sabemos que a proposição de leis parte dos setores do Poder Legislativo e Executivo.

A entrevista que realizamos com o **Vereador autor da Lei**, no final de 2016, teve alguns percalços, porque ocorreu depois de um longo processo de contatos e retornos por parte da assessoria de imprensa do vereador, que solicitou diversas informações antes de efetivarmos o encontro. Além disso, ocorreu na companhia de um assessor pessoal do entrevistado. Essa condição acabou por tornar o processo menos compreensivo e artesanal, diferente do que defende Kaufman (2010), pois grande parte das respostas foi dada dentro de um controle.

Na entrevista, o relato sobre o Histórico da Lei Municipal 10.965 de 2010 e a atuação do entrevistado para a aprovação/homologação foi o tema central. Ele (o entrevistado) destacou que sua participação “foi de autoria, eu fui autor da lei, respondendo exatamente a um dever ético, que é esse dever de memória, dever de lembrar tudo que aconteceu”. (VEREADOR AUTOR DA LEI, Entrevista em 2017).

Mesmo como autor da Lei, o entrevistado esqueceu que, além do Dever de Memória frente ao tema, existe a questão política, tendo em vista que a proposição dessa lei foi feita pelo ex-Prefeito José Fogaça. Tal fato o **Vereador autor da lei** lembrou em entrevista ao Jornal do Comércio em 14 de setembro de 2010, afirmando que “Foi o próprio prefeito

quem sugeriu que se fizesse um projeto de lei sobre o tema, para que se consiga do ensino público uma atenção maior a respeito do assunto" (2010, p. 01).

Para nos apreendermos apenas à questão do Dever de Memória que é evocado pelo entrevistado, devemos lembrar que esse conceito, na perspectiva de Paul Ricoeur (2003), é um desejo memorial intimamente condicionado ao luto, condizente com a dor causada pela perda, que encara a memória como forma de justiça e reparação aos que padeceram. Pode-se entender que, no caso da Lei Municipal, tal esperança de reparação se deposita sobre o Ensino de História. Talvez esse poder de remissão seja atribuído à disciplina pela sua essência narrativa, retomando a questão do testemunho que é a fonte primordial da memória desse evento. Nessa perspectiva, o conceito de Dever de Memória pode ser resumido ao “dever de fazer justiça, pela lembrança, a outro que não a si”. (RICOEUR, 2010, p. 101). Essa possibilidade pode ser reforçada na próxima fala do vereador autor da Lei:

[...] naquele ano de 2010, nós estávamos experimentando a perspectiva, que continua até hoje. Pois, não temos mais as presenças físicas das pessoas que tinham testemunhado tal evento, que estavam com idade avançada, que estão morrendo. Logo, em seguida, o mundo já não teria mais pessoas que pudessem contar os horrores da Segunda Guerra Mundial. (Entrevista em 2016)

Ao apontar a morte dos sobreviventes das atrocidades cometidas pelos regimes nazifascistas como justificativa para lei, o entrevistado retoma o conceito de Dever de Memória, destacando o seu desdobramento a partir da ideia do dever de Justiça para a memória dos outros. A compreensão da emergência dessa lei expressa como política pública curricular acaba por colocar no centro da questão a participação da comunidade judaica, consolidando-se como possibilidade analítica, conforme as entrevistas eram realizadas.

As falas do **Vereador Autor da Lei** relacionam-se diretamente com a questão da crise cíclica que afeta a memória comunicativa e essa forma de memória coletiva possui uma limitação temporal, tendo em vista que passa a afetar seus guardiões, o que torna necessária a sua transposição em memória cultural. Tal transposição possibilita que essa demanda seja repassada às novas gerações e, para tal fim, são criados dispositivos de memória expressos em filmes, fotos, livros, artefatos e instituições que operam na objetivação dessa memória. Na escola, esses dispositivos de memória encontram uma utilização educacional nas práticas pedagógicas que expressam o currículo praticado e adentram no tecido da memória dos alunos.

Lembramos que o Ensino de História em seu cerne está articulado com o uso de vários documentos (que estão impregnados de memória) e que devem ser problematizados e visitados, tanto pelo aluno, quanto pelo professor no processo de construção da narrativa histórica-escolar. Esses documentos são, em maior ou em menor grau, fruto dos mecanismos

de objetivação da memória. Em tese, quando um tema encontra espaço no currículo, a sua presença na memória cultural é reforçada pelo constante processo de resignificação. Logo, nenhum sujeito constitui-se como independente da memória coletiva⁴⁷ e sua identidade é fruto das interações sociais compartilhadas ao longo de uma vida. Sobre essa imposição da coletividade, o **Vereador Autor da Lei** destaca que propôs a lei:

[...] articulada com alguns movimentos de direitos humanos, como a B'nai B'rith, que é uma organização internacional, com assento na ONU. O que quer dizer filhos da Aliança, que é uma entidade Judaica internacional, que participa sempre de ações de resgate e de levar mantimentos a lugares objetos de algum tipo de catástrofe. A ONG tem um braço que objetiva, recordar e fazer esse trabalho de Formação de professores para fins que não se esqueça deste triste episódio e a própria Federação Israelita do Rio Grande do Sul que apoiou essa minha iniciativa. Eu, na verdade, fui um intérprete pela posição que ocupo, portador de uma vontade, de um desejo que acabou prosperando e hoje temos a lei implantada, que foi sancionada na época pelo prefeito Fortunati, e teve muito apoio do ex-prefeito Fogaça. (ENTREVISTA em 2016).

A fala do entrevistado reforça a tese defendida por Assman (2016), apoiado nas suas interpretações de Halbwachs, que afirma que “a memória é matéria de comunicação e interação”. (1990, p. 117). Portanto, os desejos memoriais são fruto de uma rede de relações e interesses compartilhados em grupo que formam e criam sentimentos de pertencimento. Podemos retomar os escritos de Benjamin, a partir da sua sexta tese sobre a História, nos quais o autor afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi; significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (BENJAMIN, 1994, p. 224). É por meio da reminiscência que o passado se torna presente e responsável pela construção do pertencimento em determinado grupo ou nação.

Ao crer no perigo do fim das suas memórias, a comunidade judaica articula estratégias: primeiro, de preservação e, depois, de reconhecimento social. Além disso, deposita suas esperanças na capacidade, concebida em tese, do Ensino de História como forma de guardar as suas reminiscências do passado através do currículo, dando, portanto, uma funcionalidade e disponibilidade a essa memória.

Destacamos a fala do então presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul após o processo de aprovação da Lei, quando então afirmou que: "Todas as minorias estão sendo contempladas e os estudantes terão uma visão aprimorada da História". (JORNAL CORREIO DO POVO, 2010, p. 01). A sua assertiva permite uma dupla possibilidade de

⁴⁷ Cabe dizer que, quando evocamos uma memória individual ou grupal, na realidade estamos consagrando apenas um local diferenciado, constante das possíveis expressões do grande caleidoscópio que é a memória coletiva.

análise: a primeira revela a crítica às abordagens dadas ao tema naquele momento; a segunda é a esperança de que a obrigatoriedade do tema no currículo garantirá uma “uma visão aprimorada da História”. Tal perspectiva também esteve circundando a entrevista realizada com o **Ex-presidente da FIRS**.

O contato e a realização da entrevista com o **Ex-Presidente da FIRS** aconteceu de forma amistosa, apesar da longa espera para a sua realização. O entrevistado nos atendeu em seu espaço de trabalho e, devido a isso, as suas respostas foram curtas e objetivas, porém esclarecedoras quanto à ligação da FIRS com o processo que deu origem à Lei Municipal 10.965 de 2010.

Sobre a sua participação no processo de elaboração, aprovação e homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010, o **Ex-presidente da FIRS** afirmou que estava exercendo o primeiro mandato na Presidência da FIRS, e a dita lei:

foi uma demanda do primeiro mandato, nós pleiteávamos que o ensino do Holocausto torna-se obrigatório nas escolas estaduais e municipais. Esse trabalho começou com prefeito José Fogaça, discutiu-se muito essa viabilidade. Até que o vereador [autor da lei] encampou essa demanda. (Entrevista em 2017).

O desejo da existência de uma lei memorial que tornasse obrigatório o ensino da História do Holocausto estava presente no discurso de posse do segundo mandato do entrevistado como presidente da FIRS, que ocorreu em 25 de março de 2009. Esse evento contou com a presença do Prefeito José Fogaça, que se comprometeu com o projeto. (BLOG CONTEXTO POLÍTICO, 2009, p. 01). O discurso de posse foi cedido pelo entrevistado à pesquisa. Nesse documento, ele destaca a necessidade da adoção, por parte da comunidade judaica, de uma postura propositiva quanto a projetos que sejam realizados tanto pelo Estado como pelo Município. Também destacou o processo de esquecimento e negação do Holocausto. O **Ex-Presidente da FIRS** afirmou que:

Mesmo que para alguns possa parecer redundante, angustia-nos profundamente o esquecimento da barbárie do Holocausto. Infelizmente, líderes como presidente iraniano, autoridades e pretensos intelectuais continuam questionando a *Shoah*. (DISCURSO DE POSSE DA PRESIDÊNCIA DA FIRS, 2009).

O teor do discurso traz à superfície questões sobre o papel da memória no pensamento judaico clássico para o qual a memória é um imperativo. (YERUSHALMI, 2002, p. 24). Na sua fala, o **Ex-presidente da FIRS** deixa transparecer as premissas expostas por Halbwachs (1990) sobre a memória coletiva e a sua necessidade de interlocutores capazes da sua realização, conjuntamente com a lembrança do passado e seu reconhecimento. O fenômeno do reconhecimento é responsável pela ampliação do espectro dos sujeitos capazes

de lembrar e de manter viva a memória do Holocausto, assim, as instituições sociais buscaram dispositivos normativos para esse fim. Sobre esse aspecto, Assman coloca que “a comunicação entre épocas e gerações interrompe quando um dado repositório de conhecimento partilhado se perde”. (2011, p.17). Em vista disso, uma ferramenta de salvação desse contato entre memórias geracionais é a narrativa histórica, entendida como uma forma assumida pela memória, segundo Assman (2011). Dentro da ideia de interlocução e da memória viva, não podemos deixar de evidenciar a idade avançada em que se encontram as lideranças judaicas que compõem o quadro dos entrevistados e que isso é um fator essencial para pensar as necessidades da chegada do tema ao ensino. Desta feita, para que os processos memoriais que levam à reconstrução do passado como lembrança ocorram, segundo Halbwachs, é necessário:

que se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ao mesmo tempo reconhecida e construída (1990, p. 34).

Ainda refletindo sobre a fala do discurso de posse do **Ex-presidente da FIRS**, destacamos a sua citação sobre a negação do Holocausto do Povo Judeu, nesse caso específico, realizado pelo governo iraniano. Nesse contexto, o que está em jogo são duas posições sobre a memória: a primeira desdobra-se no uso do passado a favor de uma cultura política que quer negar ou afirmar algo; já a segunda propõe o entendimento da memória como forma de expressão de uma determinada identidade de grupo ou nação.

Essas premissas ligam a memória e seus desdobramentos à incapacidade do lembrar solitário e conclamam o coletivo para realizar o esforço memorial. No caso do Holocausto, toda a comunidade mundial está sendo chamada a lembrar, devido ao processo notável de globalização dessa memória⁴⁸. Logo, quem não compartilha essa demanda coletiva pode escolher negar ou não essa memória. Uma dessas opções foi escolhida pelo governo Iraniano. Articular a memória dentro dos ambientes escolares deve-se ao trabalho de reconhecimento das memórias renegadas, não só as do Holocausto. Diante disso, a escola torna-se um local de exercício memorial, no qual a memória cultural tem como espaço primordial as aulas de História pelas razões que já explicitamos. Sobre esse pressuposto, o

⁴⁸ Um fato que reforça tal globalização é a existência de museus e memoriais do Holocausto espalhados pelo mundo. Para fins de exemplo podemos citar o Centro de Recursos Educacionais do Holocausto, situado na cidade de Tóquio, no Japão fundado em 1998; Jewish Holocaust Centre fundado em 1984, situado em Melbourne, na Austrália e o Cape Town Holocaust Centre, situado em Durban, na África do Sul. Citamos esses três para evidenciar a presença do trabalho de memória com o tema nos cinco continentes habitados, não citamos o continente Europeu e Americano, pois essa presença será debatida ao longo da pesquisa.

Ex-presidente da FIRS afirma que “a memória precisa estar presente não importando a forma [...]. Nós [comunidade judaica de Porto Alegre] fomos precursores do estudo da memória do Holocausto como parte do currículo escolar” (entrevista em 2017). O problema exposto pela afirmativa do entrevistado destoa da ideia da morte e da inexistência da memória no contemporâneo, indo para o caminho inverso, no qual tudo está estranhamente coberto pela memória, mas fadado ao esquecimento pela própria essência da memória.

Em suma, a fala do **Ex-presidente da FIRS** expõe a premissa central do conceito de memória coletiva, de Halbwachs (1990), que se encontra na impossibilidade de lembrar-se sozinho, entretanto, devemos destacar que sua constituição ocorre em ciclos constantes de deslocamento entre a coletividade que compartilha e o sujeito que herdou tal memória. Ricouer (2010, p.131) entende que “a sala de aula é [...] um espaço privilegiado de deslocamento de pontos de vista de memória” e é esse deslocamento que garante as esperanças depositadas pela comunidade judaica sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010. Essas esperanças podem ser auferidas por meio do discurso de posse do entrevistado, quando afirma que:

Faz-se necessário criar mecanismos que eduquem, ensinem sobre aquele nefasto momento da nossa história [o Holocausto]. Nosso desejo que ao fim deste mandato, tanto no município quanto no estado adotem o tema do Holocausto no currículo de suas escolas públicas. (**Ex-presidente da FIRS**, Entrevista em 2017).

Pelo exposto acima, a educação torna-se um horizonte memorial e a escola um armazém de memórias prontas para serem distribuídas e compartilhadas, garantindo a transmissão e, portanto, o reconhecimento coletivo ao longo do tempo. De acordo com o discurso do entrevistado, o ensino levaria ao conhecimento verdadeiro sobre esse tema. Essa esperança é reforçada pelo **Ex-Presidente da FIRS** em entrevista concedida ao Jornal do Comércio, quando afirma que os estudantes terão “uma visão aprimorada da História” por meio do estudo do Holocausto. (JORNAL DO COMÉRCIO, 2010b, p. 01). Também, levanta-se outra questão referente à memória coletiva, que é a sua evolução no seio do espaço público como discurso. Desta feita, essa memória transmuta-se em discurso e traz consigo o grupo e a sociedade, representando-os com uma autoimagem a ser transmitida.

Ainda sobre os processos políticos e históricos que deram origem à Lei Municipal 10.965 de 2010, o **Vereador Autor da Lei**, que se tornou representante da comunidade judaica para esse desejo memória, ressalta a participação da Federação Israelita nos debates acerca lei municipal:

Na primeira reunião com a Federação Israelita estava o Prefeito Fogaça, não lembro se estava o Fortunati, estava a direção da Federação Israelita e o prefeito José Fogaça. Talvez não tenha aqui falado da Federação, não lembro, mas o presidente [...] e o diretor executivo [...] estavam nessa sala quando nós falamos. Assim, que seria interessante ter uma lei, que tratasse desse tema devido à ascensão de grupos neonazistas e depois houve o esfaqueamento de judeus no bairro Bonfim. (Entrevista em 2017).

Para situarmos esse debate sobre a viabilização da aprovação e da homologação da lei, é necessário entendermos as questões referentes ao processo de ascensão do pensamento revisionista-negacionista⁴⁹ no Rio Grande do Sul, somado à ascensão de grupos simpatizantes ao neonazismo. A existência de tais fenômenos traz contornos específicos ao cenário de preposição e de homologação da lei e reforçam a necessidade do trato com o tema do Holocausto Judeu.

Cabe destacar que no sul do Brasil as publicações negacionistas-revisionistas foram produzidas pela editora Revisão, criada por Siegfried Ellwanger Castan, em Porto Alegre, no ano de 1988. Essa editora foi responsável pela publicação de uma série de obras negacionistas e revisionistas no Brasil e todas elas ou questionavam os fatos relacionados ao Holocausto. (NETO, 2009; GERTZ, 2013, p. 95; CUNDARI; BRAGANÇA, 2007, p. 02). Essas obras que foram publicadas pela editora Revisão, com editoração S. E. Castan traziam um forte cunho antissemita com teor racista. Devido ao teor racista e xenofóbico das publicações, dois grupos sociais ligados à defesa dos direitos humanos uniram forças para combater essa prática: o Movimento de Justiça e Direitos Humanos e o Movimento Negro que, em conjunto, passaram a denunciar as publicações da editora junto aos organismos de justiça.

Para melhor organizar o combate a essas publicações racistas da editora Revisão, o Movimento de Justiça e Direitos Humanos e o Movimento Negro criaram o Movimento Popular Antirracista (MOPAR), responsável pela denúncia das publicações realizadas pela editora Revisão. Essa denúncia teve como base a Constituição Nacional de 1988 e a Declaração Internacional dos Direitos. O processo levou mais de dez anos para ser concluído, percorrendo todas as instâncias judiciais no Brasil. O mérito da ação foi julgado pelo Supremo Tribunal Federal, em 2003, que considerou a tese do negacionismo-revisionismo como racista.

⁴⁹ Segundo Moraes, o negacionismo nasce no pós-Segunda Guerra Mundial, ligada ao pensamento de extrema direita, que através de uma produção literária com características específicas que visam construir uma pseudo-narrativa histórica para falsear o passado e reabilitar os atos praticados pelos movimentos nazifascistas europeus, por exemplo, a negação da existência do Holocausto. O revisionismo busca falsear a narrativa histórica em prol da valorização dessa pseudo-história construída pelos “intelectuais” negacionistas. Para saber mais ler: MORAES, E. **O Negacionismo e as Disputas de Memória: Reflexões sobre intelectuais de extrema-direita e a negação do holocausto**. In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPUH-Rio. Seropédica, 2008.

Com isso, a editora Revisão foi fechada e S.E. Castán condenado a cumprir serviços voluntários. (KRISCHKE, 2000, p. 198).

Também foi lembrado pelo **Vereador Autor da Lei**, na entrevista, o ataque sofrido por três jovens judeus no Bomfim. Ele destacou que o acontecimento foi debatido e considerado no processo de preposição da Lei Municipal 10.965 de 2010. (Entrevista em 2017). Essa afirmação evidencia a concepção de que a memória é um mecanismo de construção ética e moral que guia as práticas sociais.

Sobre esse ataque aos jovens judeus, Gertz (2013, p. 95) lembra que esse evento foi o marco da transição de uma postura de “apenas” injúrias verbais, discriminações raciais e pichações, para as agressões físicas contra os judeus em Porto Alegre. Tal fato ocorreu em 08 de maio de 2005, sendo que três jovens, sendo dois judeus, foram atacados por um grupo de 14 jovens com roupas militares, que acabaram esfaqueando um dos judeus e agredindo os outros⁵⁰.

As questões que expomos reforçam o desejo da comunidade judaica quanto à instauração da Lei Municipal 10.965 de 2010. Além disso, esses eventos podem ser conjugados como possíveis fatores que levaram as instituições judaicas a depositarem suas esperanças na educação como forma de combate ao neonazismo e ao negacionismo. Cremos que esses elementos também serviram de motivação para a luta por uma lei memorial/educacional que fizesse uma abordagem contrária ao racismo e à xenofobia, a partir da memória do Holocausto e da defesa dos Direitos Humanos.

Nesse cenário, o papel da Instituição B'nai B'ritsh dentro da articulação política que levou à aprovação e Homologação da lei municipal 10.965/2010 ganha importância, pois, historicamente, a instituição se dedica ao trabalho educativo voltado para as questões inerentes aos direitos humanos. A B'nai B'ritsh é uma instituição internacional que possui assento em várias comissões da ONU (Organização das Nações Unidas) voltadas aos temas da Cultura, da Educação e, sobretudo, dos Direitos Humanos. Portanto, a participação dessa instituição como organizadora das Jornadas do Ensino da História do Holocausto foi de suma importância, tendo em vista que suas ações objetivam a criação de desígnios pedagógicos para o trato do tema e a Lei Municipal nasce desprovida de uma diretriz ou orientação pedagógica. Logo, as iniciativas organizadas pela B'nai B'ritsh e pelo Instituto Cultural Marc Chagall

⁵⁰ Depois desse, outros casos de ataques neonazistas ganharam espaço midiático, principalmente após as ameaças feitas pelo Senador Paulo Paim. Gertz (2013) não vê como possível creditar a ascensão desses movimentos apenas às regiões de concentração de populações com descendência germânica. Fato importante de ser lembrado é que, mesmo após a morte E. S. Castan, em 2010, suas obras, ainda circulam pela internet, sendo rapidamente encontradas nos buscadores de conteúdo.

estão relacionadas à fala do **Ex-Presidente da FIRS** em sua posse em 2009, quando se compromete frente ao ensino do tema do Holocausto:

Queremos ser propositivos e, desde já, nos colocamos à disposição dos órgãos públicos, dando todo o apoio disponível, seja provindo de Israel, ou de diferentes países onde a experiência foi acolhida⁵¹ (DISCURSO DE POSSE, 2009).

A partir dessa afirmação, podemos pensar a participação da Instituição B'nai B'ritsh de Porto Alegre nos processos que levaram à aprovação e homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010. Os esforços prometidos pela FIRS em torno do Ensino da História do Holocausto começaram antes mesmo da aprovação e homologação da Lei Municipal. Esses esforços são representados pela I Jornada Interdisciplinar da História do Holocausto, com a organização pedagógica da B'nai B'ritsh – Porto Alegre, entidade filiada à FIRS. Esse evento foi destacado pelo Jornal do Comércio em 19 de maio de 2010, com a fala da **Coordenadora da Jornada**, referindo que:

É fundamental que os estudantes conheçam a história para fazer uma análise crítica do crime que foi cometido contra a humanidade. [...] É importante que as pessoas tenham a consciência de que este tipo de genocídio contra os judeus foi uma tragédia para a humanidade. A luta pela vida, pela democracia e contra a discriminação inclui judeus, negros, índios e quaisquer minorias que tenham a sua liberdade ameaçada. (2010, p. 01).

A partir dessa entrevista, chegamos ao nome da **Coordenadora da Jornada**, que também foi citada pelo **Ex-presidente da FIRS**, que exaltou seus esforços em realizar a I Jornada Interdisciplinar da História do Holocausto. A I Jornada Interdisciplinar do Ensino do Holocausto, organizada pela Instituição B'nai B'ritsh, foi uma ação interinstitucional apoiada pela SMED, pelo Instituto Cultural Judaico Marc Chagall e pelo Clube Hebraico, que cedeu a sua infraestrutura para a realização do evento.

O encontro com a entrevistada ocorreu em sua residência, com a presença de seu esposo. A entrevista transcorreu em um tom de conversa aberta, com uma boa duração, na qual todas as questões foram respondidas. A **Coordenadora da Jornada** afirmou que não participou do processo de aprovação tendo em vista que, quando soube da lei, ela e seu esposo estavam organizando, com a B'nai B'ritsh, instituição em que seu marido é presidente, a exposição sobre o Diário do Anne Frank, que foi a primeira ação feita sobre tema do Holocausto e a Exposição dos desenhos do Campo de Teresin⁵². As jornadas foram feitas atendendo a presidência da B'nai B'ritsh, juntamente com a Professora Maria Luiza Tucci

⁵¹ Grifos do autor.

⁵² Esse campo era localizado na atual República Tcheca. Primeiramente foi um gueto e, em 1941, começou a ser usado como campo de extermínio.

Carneiro, que fez inicialmente a assessoria pedagógica do evento. Nas palavras da entrevistada:

A jornada é instrumento para fazer a partir da lei e nem da lei. Porque nós abordamos [o holocausto] tanto para o estado com para a universidade. Não é só pela lei. Por que eles [a universidade] não têm a lei é pela educação para o dever da memória, utilizado de forma inteligente. (COORDENADORA, entrevistada em 2017).

Durante a primeira parte da entrevista, a participação da B'nai B'rith no processo de proposição, aprovação e homologação da Lei 10.965 de 2010 não estava evidenciada e parecia inexistir. Para a **Coordenadora**, as jornadas eram um esforço educativo e memorial antes de ser uma demanda política. Até o meio da entrevista, parecia que não íamos retirar uma informação mais objetiva sobre a participação da Instituição B'nai British, contudo, para a surpresa do entrevistador, a entrevistada pediu para contar um fato interessante. Esse fato consistia em explicar como ocorreu a promessa do então Prefeito José Fortunatti de homologar a lei. Nas palavras da entrevistada, isso ocorreu:

Em 2010, a B'nai B'rith realizou um encontro da América latina [...] nesse encontro, no jantar, compareceu o prefeito de Porto Alegre [José Fortunatti]. Esse encontro foi de 19 a 20 de agosto. Então, o prefeito compareceu, ele foi instado, não sei, senão foi [o Vereador Autor da Lei, estávamos sentados perto. O prefeito discursando, era o Fortunatti, em 2010, ele dizendo que iria assinar essa lei da obrigatoriedade do ensino do Holocausto, uma promessa formal, desse projeto de lei nesse encontro da B'nai B'rith latino-americano, compareceram 300 pessoas. [...] Ao discursar, o prefeito prometeu e foi uma ovação. (COORDENADORA, entrevistada em 2017).

A afirmação feita pela entrevistada reforça o papel ativo das instituições sobre os atores políticos. Logo, a fala do prefeito no evento representa a renovação das promessas que o ex-prefeito José Fogaça⁵³ havia feito após a posse da Presidência da FIRS em 2009 (CORREIO DO POVO, 2009, p. 01).

Ainda sobre a participação da Instituição social B'nai B'rith, buscamos as falas da entrevista concedida pelo **Coordenador**. Essa entrevista ocorreu em sua residência, em 2016. Sua atuação junto ao trabalho do tema do Holocausto ocorreu a partir da organização das Jornadas do Ensino da História do Holocausto. Ele, quando questionado sobre a sua possível participação nos processos que circundaram a lei, referiu que:

eu não tive participação pessoal nesse de processo de elaboração, discussão e aprovação da Lei 10.965/2010 no município de Porto Alegre. Estava trabalhando na jornada, colaborando com as jornadas, na parte de organização de convite para outros conferencistas. Essa ação de propor elaborar um projeto de lei ocorreu de um contato com a cúpula da ONG *B'nai B'rith*, o próprio Vereador sensibilizou-se logo para o tema e a lei acabou logo aprovada. (COORDENADOR, Entrevista em 2016).

⁵³ Esse deixou o cargo no fim de março de 2010 para concorrer a governador.

Ou seja, a sua afirmação reforça o papel das Instituições Sociais sobre a defesa de temas de interesse da comunidade que lhe constituiu. Além disso, colabora para a percepção de que a Lei Municipal 10.965 de 2010 foi fruto de uma ação conjunta entre Instituições Sociais vinculadas à comunidade judaica, que utilizaram sua rede de relações políticas para que o Tema do Holocausto chegasse ao currículo. Sobre a relação da comunidade com a lei, o entrevistado referiu que: “a comunidade (judaica) de Porto Alegre tem certa vaidade e orgulho em morar em uma cidade em que o Holocausto é ensinado”. (COORDENADOR, entrevista em 2016). Esse orgulho é explicado porque a cidade Porto Alegre se estabeleceu como a primeira a ter uma lei municipal que determina como obrigatório o Ensino da História do Holocausto. É importante frisar que essa legislação educativa e memorial não possui uma orientação pedagógica constituída pelo Conselho Municipal de Educação e nem pelo Conselho Estadual de Educação. Como a lei, nasce desprovida de diretriz. As instituições sociais interessadas organizaram-se em um esforço de conscientização e formação para o ensino do Holocausto que foi ofertado aos professores de Porto Alegre e da região metropolitana, através das Jornadas do Ensino da História do Holocausto. Entretanto, as Jornadas devem ser vistas como parte da promessa feita pelo **Ex-presidente da FIRS**, em seu discurso de Posse em 2009, no qual esse compromete a comunidade judaica no esforço para o ensino de tal tema.

A relação entre a memória do Holocausto e a educação apresenta-se também na fala concedida pela **Historiadora** que atua junto ao Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. A entrevista ocorreu dentro do Memorial do Instituto, depois de um longo processo de troca de e-mails. Um dos temas centrais foi a relação da Instituição com a preservação e divulgação dos testemunhos dos sobreviventes através do Painel Compromisso Moral: Lições de Solidariedade, que ocorre desde 2008.

Sobre o processo de construção sobre a tramitação da Lei Municipal 10.965 de 2010, a entrevistada afirmou que não participou do processo, que suas atividades são ligadas ao Instituto e às escolas quando ocorrem as atividades do painel. Todavia, confirma que atuou junto à organização das Jornadas do Ensino da História do Holocausto, coordenando a presença de sobreviventes do Holocausto ou pessoas que protegeram judeus perseguidos pelo regime nazista no evento.

Quando questionada sobre a participação da Instituição nos processos ligados à lei municipal, a **Historiadora** afirmou que a sua participação se reduziu à presença como representante do Instituto Marc Chagal na cerimônia de homologação, ocorrida no Paço Municipal. Sobre a existência da Lei Municipal, a entrevistada destacou a importância do

trabalho educativo com o Tema do Holocausto, visto como uma ferramenta para o combate à intolerância e ao racismo. (HISTORIADORA, entrevista de 2016).

Dentro do histórico do processo de construção da lei municipal, as entrevistas concedidas pelos membros das Instituições Privadas ligadas à comunidade Judaica deixaram claro que a Federação Israelita do Rio Grande do Sul e a cúpula da ONG B'nai B'ritsh atuaram junto às Instituições Sociais Públicas, representadas pelo Poderes Legislativo e Executivo. A construção do projeto da lei ocorreu devido à provocação feita ao **Vereador autor da Lei** pelo prefeito de Porto Alegre, naquele momento, José Fogaça. Esse fato se relaciona ao compromisso assumido com o ensino do Holocausto proposto pelo prefeito José Fogaça na cerimônia de posse da Presidência da FIRS em 24 de março de 2009. (CORREIO DO POVO, 2009). Esse compromisso foi renovado pelo novo prefeito de Porto Alegre José Fortunatti no jantar do encontro latino-americano da B'nai B'ritsh. Nesse encontro, o Prefeito José Fortunatti se comprometeu em homologar a Lei Municipal 10.965 de 2010. (COORDENADORA, entrevista de 2017).

Entretanto, no Poder Executivo Municipal não apenas os prefeitos participaram dos processos que envolveram a Lei Municipal 10.965 de 2010, mas também outros setores. A participação da Secretaria Municipal de Educação e Desporto ocorreu de forma contínua por meio da Assessoria de Pedagógica das Relações Étnicas. Nessa pesquisa, a SMED foi representada pelo **Ex-Assessor Pedagógico**, sujeito responsável por expor a posição da SMED frente à lei, desde a sua preposição até a sua Homologação.

A entrevista com o **Assessor Pedagógico** foi realizada na sua residência. O entrevistado mostrou-se solícito e a conversa ocorreu de forma muito tranquila e esclarecedora quanto à ação da SMED e a sua relação com a Lei Municipal 10.965 de 2010. Sobre sua relação com a Lei, o entrevistado destacou que, em 2009, foi convidado como **Assessor Pedagógico** da SMED ligado à Assessoria Pedagógica das Relações Étnicas para uma reunião com o Vereador. Nesse encontro foi apresentado o Projeto de Lei 115, de 2009 (PORTO ALEGRE, 2009). Segundo o entrevistado, o texto tinha as seguintes especificidades:

Naquele momento tomei conhecimento de um texto que tinha uma complexidade grande. Era um texto que falava de uma lei, que juntava obrigatoriedade do ensino da história holocausto com o ensino de história da africana, afro-brasileira e indígena. Vendo o texto sugeri a ele, que os outros temas já foram tratados e tinham sido bem tratados, com muito bom tratamento pelas diretrizes. Sugeri que se concentrasse no tema do holocausto. No primeiro rascunho tinha os três temas étnicos, essa reunião seguiu depois do vereador se ausenta por algum compromisso [...]. Eu fiz algumas sugestões [...] depois só tive nas comissões e seus debates. (EX-ASSESSOR PEDAGÓGICO, entrevista em 2017).

A partir da fala do entrevistado, surgiu uma questão: por que um rascunho da Lei Municipal 10.965 de 2010 manteria relação com as Leis Federais 11.645 de 2008 e a 10.639 de 2003? A resposta é que essas duas leis federais são marco fundante do debate étnico e racial no Brasil. Elas trazem singularidades que são expressas pela vitória de movimentos sociais que conseguiram incluir as suas narrativas no currículo nacional.

É importante frisar que o atual reconhecimento da História e da Memória afro-brasileira e indígena e a sua inclusão na narrativa histórica nacional só ocorreu devido à criação das Leis Federais 11.645 de 2008 e 10.639 de 2003. O cenário da ascensão dos temas étnicos e raciais no Brasil difere do processo europeu, no qual os temas étnicos tinham como centro de debate os grandes genocídios praticados no século XX, que cresceram de importância final dos anos 1990, a partir da consolidação do tema do Holocausto como marco para esse debate. (HUYSSSEN, 2014).

Segundo Pereira e Roza, a discussão sobre a contribuição das populações africanas e indígenas para a história e a memória nacionais é fruto de uma agenda para a educação antirracista, que trouxe:

as reconfigurações no ensino de história resultantes dessa agenda que, certamente, vêm positivar a silenciada e/ou sub-representada história africana e afro-brasileira. Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante, certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história [...] (PEREIRA e ROZA, 2012, p. 91).

Com isso, questões de gênero, raça e etnia passaram a adentrar a escola como temas importantes do currículo no Brasil. Esses temas são fruto, na perspectiva de Silva (1995), das análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais. Segundo Silva, é “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (1995, p. 100). O fenômeno do reconhecimento das narrativas étnicas e raciais no Brasil está atrelado às Leis Federais 11.645 de 2008 e 10.639 de 2003. Elas são o lastro das leis memoriais e educativas no Brasil, do qual a Lei Municipal 10.965 de 2010 é herdeira, já que busca reconhecimento da memória do Holocausto através do Ensino da História. Assim, as formas de ação pedagógica que emergiram a partir das leis federais já citadas são exemplares para essa ação e os desafios para sua real implementação no espaço escolar são os mesmos.

O debate acerca do reconhecimento representado pela expansão das temáticas étnicas e raciais no campo da pesquisa em História da Educação, no caso específico das

pesquisas vinculadas ao Ensino de História, está relacionado com os esforços de expandir os temas de pesquisa, indo além dos materiais usados na sala de aula, como por exemplo, o livro didático (CAIMI, 2014, p. 24). Essa expansão favoreceu os temas ligados à memória e a sua relação com o ensino. (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 152; ZAMBONI, 2001, p. 111-112). Ao chegar ao currículo, essas memórias abrem o caminho para o debate sobre a emergência de múltiplas identidades que devem ter seus locais reconhecidos na educação. (CAIMI, 2001, p. 192).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1996, p. 430) observa que o contexto atual é de reconstrução não só das memórias e identidades, mas também do papel atribuído à educação, que deixa de ser um “elemento fundamental da edificação dos Estados-nação e da consolidação das identidades nacionais; [para ser] parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional”. No Brasil, esse movimento também está em processo, porém objetiva a integração de agentes sociais que não tiveram as suas memórias e identidades consolidadas na memória coletiva e na história nacional através do reconhecimento. Sobre o reconhecimento do tema do Holocausto, podemos buscar essa perspectiva na entrevista concedida pela **Vereadora**.

A entrevista com a Vereadora aconteceu em seu gabinete, na Câmara dos Vereadores. O contato e a organização da entrevista foram rápidos, organizados junto à assessoria do gabinete. A entrevistada sempre se mostrou solícita. Uma das primeiras questões concentrou-se na importância do ensino do tema do Holocausto:

Eu acho que esses temas envolvendo questões vinculadas à história, [esses] temas do passado são fundamentais, para que não se repita no futuro. Por isso, eu luto muito para que haja verdade e justiça nos crimes da ditadura, por exemplo, que infelizmente o Brasil ainda não fez. Por isso, nós defendemos que tenha a história afro-brasileira. Embora a lei já vigore, nós vemos uma demora na implementação para os municípios. Por isso, que a princípio achei era bastante importante a discutir a História do Holocausto dentro dos currículos municipais. (Entrevista em 2015).

Os temas referidos pela Vereadora são frágeis, escorregadios que chegaram ao currículo. A abordagem desses temas no âmbito escolar é feita por excelência pela disciplina História, no caso dos temas raciais e memoriais através das leis federais respectivamente, 10.639/2003, 11.645/2008. Ainda, podemos considerar a Lei Federal⁵⁴ 12.528/01, que criou a Comissão Nacional da Verdade sobre os crimes cometidos durante a Ditadura Militar Brasileira, que também tem forte conotação memorial⁵⁵.

⁵⁴ Nesse mesmo cenário ocorreu a aprovação da Lei Federal 12.527.2001 (Lei de Acesso à Informação)

⁵⁵ Lei Federal nº 12.528 de 2011 criou a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticados no período [da Ditadura Militar Brasileira], a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

Para Falaize (2010, p. 189), a particularidade dos Temas Sensíveis e Controversos é o fato serem temas socialmente latentes que ainda causam desconforto público e, por isso, necessitam uma postura crítica dos historiadores e docentes sobre a sua abordagem educativa. Esses temas ocupam uma dimensão cívica e moral dentro do Ensino de História, segundo Falaize (2010, p. 197), “*los objetos de enseñanza evolucionan en supresentación em función del contexto social. La escuela es, em efecto, uno de los lugares, si no el primer lugar de uso público de la historia*”. Ao estabelecer a relação entre a justiça e a memória, a **Vereadora** também condiciona a Lei Municipal 10.965 de 2010 à ideia de Dever de Memória, por meio das noções de reconhecimento e de reparação através da lembrança.

Quando questionamos a entrevistada sobre a ocorrência de disputa ou contestação acerca do tema do Holocausto devido a sua imposição como política pública curricular e os motivos da unanimidade da aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010, a **Vereadora** afirmou que: “acho que foi mais aprovado pelo peso do Holocausto, do que foi o Holocausto na História, de um fato que precisa ser discutido para que não se repita.” (Entrevista em 2015). A afirmação da entrevistada retoma uma das prerrogativas que nasceu a partir das premissas defendidas por Adorno, tornando-se emblemática frente ao tema do Holocausto e a educação.

Para Adorno, a única forma de evitar a repetição de um genocídio aos moldes do Holocausto seria através da educação, objetivando a construção da emancipação dos sujeitos. Essa formação combateria a repetição dos genocídios como os realizados pelo regime nazifascista. Nesse contexto, a fala da **Vereadora** resgata a questão da ascensão da memória do Holocausto que pode ser vista como um dos motivos para a aprovação da lei municipal pelos vereadores.

Portanto, o debate sobre os regimes totalitários ganhou força dentro dos currículos escolares, a partir da virada memorial nos anos 1980 (FALAIZE, 2014), fenômeno que também é destacado por Huyssen (2000), Hartog (2013) e Assman (2016). Desse modo, o extermínio praticado pelo regime nazista dentro dos campos de concentração tornou-se um “evento em proporção do qual toda memória contrita tenta comparar o seu destino” (FALAIZE, 2014, p. 230), ou seja, um exemplo de evento que não pode se repetir. A ascensão dos temas memoriais encontrou uma ferramenta, o Ensino de História, que pode ser usado na luta:

Contra o recalçamento da memória, [pois] os contemporâneos acreditam implícita ou explicitamente que a repetição pela palavra, pela narração, pela forma narrativa, permite pensar (nova forma do sagrado?) que se poderá evitar a repetição do ato. Mais ainda, ordena-se à história falar sobre a dívida, em um reconhecimento da humilhação sofrida, para uma reparação simbólica (e não apenas) dos males sofridos no passado. (FALAIZE, 2014, p. 231).

Para além da entrevista da **Vereadora**, que vê o ensino com ferramenta para o combate à repetição desse evento, encontra-se a compreensão expressa nas falas **Vereador autor da Lei** e do **Ex-Presidente da FIRS**, que veem o ensino com uma maneira de construir um Dever de Memória frente a essa injustiça cometida pela humanidade dentro do bojo do processo de universalização e globalização do Holocausto.

As ideias de combate à repetição, o desejo de reconhecimento e a dívida frente à memória do Holocausto ganham um novo episódio na Lei Municipal 10.965 de 2010. A transposição do Holocausto em tema de ensino através de lei deve ser pensada dentro de um longo processo com mais de 60 anos, dentro desse processo histórico de desenvolvimento do tema no Brasil, em uma cidade milhas e milhas distantes de qualquer campo de concentração. A memória cultural do Holocausto ganha funções para além de dimensionar atos de extrema violência como também de manutenção da sua lembrança tida como forma de evitar a sua repetição⁵⁶.

Assim, podemos refletir que as condutas adotadas pelas instituições judaicas não fogem das expectativas de ação de qualquer outra instituição, pois, conforme Natalino (2016), agem: “dosando oportunidades, recompensas, sanções, vantagens, prejuízos, direitos e obrigações, [portanto] as instituições adquirem o caráter de condutas socialmente sancionadas”. Em torno do tema do Holocausto foram criadas condutas reforçadas, não só por instituições sociais privadas, mas também públicas representadas pela Câmara dos Vereadores e pelo Executivo Municipal. Além dos envolvidos com a Lei Municipal 10.965 de 2010, podemos recorrer, na esfera federal, ao Supremo Tribunal Federal que condenou E. S Castan, dono da Editora Revisão, por racismo, o que ocasionou o fechamento da editora. Logo, essa instituição também se posicionou frente ao tema. Cabe ressaltar que, mesmo não havendo

⁵⁶ A exemplo do Livro Holocausto Brasileiro de Daniela Arbex, que retrata e denuncia a morte de 60 mil brasileiros dentro do hospício Colônia, localizado na cidade de Barbacena (MG). Assim, o livro toma de empréstimo o termo Holocausto para dimensionar os horrores sofridos pelas vítimas que eram pacientes desse hospício entre os anos de 1930 e 1980. In ARBEX, DANIELA. Holocausto brasileiro. São Paulo: Geração Editorial, 2013. Para além desse exemplo, podemos citar o uso recorrente e comparativo do Holocausto com as mortes que ocorreram durante o período do tráfico negreiro via oceano Atlântico. Para ter acesso a essas comparações, ler os seguintes textos “O holocausto negro” de autoria de José Serra e O permanente holocausto negro de Ricardo Godim. Para acessar: <<https://www.geledes.org.br/o-permanente-holocausto-negro/>> acesso em 9 de setembro de 2017; < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq14039813.htm>> acesso em 9 de setembro de 2017.

uma lei que proíba essa abordagem “histórica”, foi adotado nesse caso uma conduta ética e memorial sobre esse tema transnacional (ASSMAN, 2010).

Essas ações institucionais fortalecem o Holocausto como tema digno de estar na memória coletiva de nossa sociedade. As ações e fatos contextualizados a partir das entrevistas compreensivas alinham-se à afirmação de Natalino de que “as instituições influenciam decisivamente as relações humanas, sejam elas políticas, administrativas, sociais ou econômicas, condicionando as opções estratégicas dos indivíduos [...] (2016, p. 94)”. Assim, no caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, as Instituições Sociais posicionaram-se com o objetivo de consolidar a memória cultural do Holocausto como intransponível à sociedade ocidental e tomaram para si a responsabilidade de estabelecer e lutar por políticas públicas de cunho memorial e educacional para o tema.

Para além do universo das Instituições Sociais de Porto Alegre, a Lei Municipal 10.965 de 2010 contou com o apoio expresso de outras Instituições, tais como a UNESCO e o Centro de Estudos *Yad Vashem*⁵⁷. Esse apoio foi destacado nos espaços políticos pelos quais a Lei Municipal tramitou. Portanto, estabelecem a ligação entre os esforços locais e mundiais para o trabalho educativo com o tema. Para ilustrar esse apoio, citamos a carta remetida pela UNESCO à Câmara Municipal de Porto Alegre. A missiva foi lida na sessão da Câmara no dia em que a Lei Municipal 10.965 de 2010 foi aprovada. O documento afirma que:

Foi com grande entusiasmo que tomei conhecimento que hoje a Câmara Municipal de Porto Alegre votará projeto de lei tornando o ensino do holocausto obrigatório na rede de ensino municipal. Para a UNESCO tal iniciativa é um grande passo em prol dos Direitos Humanos, da ampliação do conhecimento e um resgate da cultura e da memória de toda uma população que sofreu durante esse período. Desta forma, novas gerações não só conhecerão mais profundamente a história de seus antepassados, mas também haverá uma maior conscientização para o futuro. Portanto, tal como apoiamos, em parceria com o Ministério da Educação, o ensino da história da África nas escolas públicas do Brasil, hoje implementado, esperamos também que seu projeto de lei seja aprovado e, posteriormente, implementado com sucesso nas escolas municipais de Porto Alegre. (ONU, 2010).

O apoio expresso da UNESCO representa o reconhecimento da proposta da Lei Municipal 10.965 de 2010 e a sua relação com os esforços feitos em escala mundial para a promoção da educação antirracista, já que essa instituição possui uma longa trajetória na difusão e no trabalho com os temas ligados à educação para os direitos humanos. O

⁵⁷ Que acabou ofertando formações sobre o tema do Holocausto aos assessores pedagógicos da educação étnica, como evidencia o Diário Oficial do Município de Porto Alegre na sua Edição 4028, em 06 de junho de 2011.

documento remetido pela UNESCO situa o esforço da Lei Municipal em relação ao trabalho global do tema do Holocausto via Instituições Internacionais⁵⁸.

Outro exemplo desse apoio internacional à demanda da Lei Municipal foi a presença, na cerimônia de homologação, do Cônsul de Israel em São Paulo, Ilan Sztulman. (INFORMATIVO DIGITAL DA CONIB, 2010). A presença dessa figura política demonstra não apenas o apoio da comunidade judaica internacional à Lei Municipal 10.965 de 2010, mas também evidencia a preponderância dessa ação local, que se integra a esforços maiores para a garantia da preservação da memória do Holocausto.

No próximo capítulo, refletiremos a respeito das relações entre a lei municipal e as concepções de Dever de Memória, construídas em torno do tema do Holocausto. O esforço será concentrado no sentido de situar a proposta da lei em relação ao seu ensino dentro das abordagens já consolidadas sobre o tema. Também traçaremos um breve histórico das leis memoriais e das concepções sobre a Memória Holocausto por elas conjugadas.

Essas concepções são tomadas como base para situar os entendimentos desenvolvidos pelas instituições sociais de Porto Alegre e materializados através da Lei Municipal. Na continuação da nossa análise, usaremos as entrevistas compreensivas para mapear dissonâncias e consonâncias entre os pressupostos direcionados pela letra da lei e as possíveis relações com as formulações já construídas sobre Ensino da História tomado como memória. Ainda, discriminaremos o cenário da ascensão do tema do Holocausto até a sua consolidação como tema de Ensino.

3. ENSINO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO: NOTAS SOBRE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Na sequência desse capítulo de análise, buscaremos compreender os nuances do conceito de Holocausto, juntamente com seu processo de institucionalização, elencando os desafios do ensino de sua memória na disciplina escolar de História. Ainda, aprofundaremos as compreensões sobre o conceito de Holocausto, evidenciando o desdobramento do Ensino de História como mecanismo da manutenção da memória utilizada para a “guarda” da lembrança a respeito do evento. Nesse processo, a memória do Holocausto é compreendida através da aplicação do conceito de memória cultural de Assman (2011) juntamente com as implicações do conceito de Dever de Memória.

⁵⁸ A citação da Lei Municipal nos estudos feitos pela UNESCO e International Holocaust Remembrance Alliance, que citam e reconhecem o esforço educativo dessa lei.

Portanto, é notável que o tema do Holocausto Judeu acabou por se impor aos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre através de normativa legal. Assim, tornou-se interesse dessa pesquisa elucidar as situações emblemáticas acerca da dessa imposição, evidenciando posições consonantes e vozes dissonantes. As posturas de concordância, em geral, tomam como base o longo processo histórico ocorrido, sobretudo, na Europa, no qual a memória desse evento era secundarizada. Diante disso, evidenciam a necessidade do trabalho com o tema do Holocausto Judeu.

Já as vozes dissonantes encaminham a necessidade da construção de uma memória histórica desse evento não concentrada apenas na questão do extermínio judeu, pois entendem que a memória do Holocausto deve ser composta por uma multiplicidade de narrativas que, através da noção de Dever de Memória aplicada ao Ensino de História, proporcionariam que esse mal não se repetisse no tempo presente. Além disso, as dissonâncias apontam para a necessidade da adoção de uma nova postura frente aos processos de composição e construção de propostas legislativa que se encaminhem ao currículo visando a sua reforma ou alteração. Essa nova postura teria como objetivo tornar transparente e participativo os processos de gerenciamento político que atuam sobre o ensino.

3.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMA DO HOLOCAUSTO E SUAS MARCAS PELA EUROPA, AMÉRICA E BRASIL

Na presente análise, torna-se grande a importância da existência, em Porto Alegre, de Instituições Sociais de cunho memorial ligada à comunidade judaica, que atuam na preservação da memória do Holocausto e desenvolvem atividades de pesquisa, coleta de testemunhos e projetos educacionais sobre a temática. Nos dados da pesquisa, duas Instituições destacaram-se nesse processo de institucionalização do tema do Holocausto em Porto Alegre. Essas instituições são a B'nai B'rith, que desenvolve a Jornada do Ensino da História do Holocausto, e o Instituto Cultural Judaico Marc Chagal que, entre os seus trabalhos de preservação da memória judaica, realiza a coleta e guarda de testemunhos de sobreviventes judeus do Holocausto, filhos de sobreviventes e outros testemunhos de pessoas que vivenciaram as atrocidades cometidas pelo Estado nazista alemão. (HISTORIADORA, Entrevista em 2017). Cabe ressaltar que boa parte desses testemunhos foram prestados por imigrantes/sobreviventes que, depois da Segunda Guerra Mundial, chegaram ao Estado Rio Grande do Sul e aqui se fixaram. Tal fato reforça a importância da pesquisa na temática do Holocausto.

A predisposição de Porto Alegre com o tema é notável, e ocorre devido à forte presença Judaica na capital, sendo este um fator relevante. O Holocausto como tema histórico, com o passar do tempo, acabou por se constituir como uma problemática ética-moral, que se impôs através da sua memória à sociedade ocidental, principalmente à europeia, mas que não tardou a chegar ao continente americano, principalmente nos anos 2000. O forte interesse pelo tema do Holocausto no continente latino-americano deve ser conjugado ao grande fluxo migratório judaico fugido da Europa no período do conflito armado. Segundo Chyrikins (2017, 156), essa população totalizou cerca de 1 milhão de pessoas e, desse total, 50% fixou-se Chile, Uruguai, Bolívia, Paraguai, México Equador, grupos menores também chegaram à Venezuela e à Colômbia; já os outros 50% concentrou-se Brasil e na Argentina.

Por isso, a morte dos sobreviventes gerou a necessidade da guarda das memórias oriundas do Holocausto que eram ameaçadas pela mortalha do tempo, e por óbvio não deixou de afetar o continente americano. A entrevistada **Historiadora**, apesar de não ter participado de forma direta da elaboração da Lei Municipal 10.965 de 2010, afirmou que “estava acontecendo em outros estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, e alhures, no mundo. Por que de repente há uma tomada de consciência que dessa geração, restam poucos” (Entrevista em 2017). Logo, é perceptível que a morte dos sobreviventes aptos a testemunhar foi um dos fatores para a aceleração do processo de institucionalização do Holocausto, ou seja, a “descoberta” da finitude desses sobreviventes impôs a necessidade de preservar essa memória.

Logo, depois da Guerra⁵⁹, muitos dos sobreviventes terão suas memórias colocadas em um segundo plano, como ressalta Agambem (2008), devido a outras necessidades imediatas e menos vexatórias do que lembrar as atrocidades do regime nazifascista. Outro fato importante que já destacamos, e do qual não podemos obliterar, é a tentativa de remissão da culpa imposta à sociedade europeia através da criação da ONU em 1946. Essa instituição proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, objetivando defender ou garantir o respeito à humanidade. Contudo, o órgão internacional não trouxe, no início de suas atividades, espaços de fala e escuta para os sobreviventes, tampouco criou ferramentas para o combate às atrocidades ocorridas.

Esse movimento de desmemorar coletivo só teve êxito nas primeiras décadas do pós-guerra. Segundo Traverso (2006, p. 69), porque “*la memoria de los campos de exterminación nazi conoció un largo periodo de represión, situado entre el inicio de la Guerra Fría y el*

⁵⁹ Uma marca da pouca ou nenhuma vontade frente ao testemunho dos sobreviventes no pós-guerra é o fato da primeira edição da obra de Primo Lévi ter tido apenas uma tiragem, que foi esquecida por muitos anos em um depósito.

final de los años sesenta". O problema das lembranças do passado nazista/colaboracionista europeu não tinha sido sanado, todavia, depois das primeiras décadas do pós-guerra, esse pretérito maldito veio à tona com o julgamento de Eichmann, debatido por Arendt, em seu ensaio a "Banalidade do Mal". Desse primeiro momento de enfrentamento, ergueram-se as primeiras compreensões sobre as vinculações éticas e morais acerca do Holocausto. E trazem à tona as primeiras relações do tema do Holocausto com a América Latina, tendo em vista, que Eichman estava escondido na Argentina quando foi preso pelo Mossad⁶⁰.

No período posterior ao Julgamento de Eichmann, as teorias de excepcionalidade do Estado nazista, juntamente com os ideais que defendiam que os executores nazistas eram seres anormais foram colocadas por terra. Com isso, as memórias do Holocausto começaram a ganhar espaço entre o grande público europeu devido à divulgação midiática. O processo de ascensão dessas memórias testemunhais foi analisado por Wierkova (*apud* TRAVERSO, 2006, p. 70). Segundo essa autora, os testemunhos substituíram as antigas relações entre a memória/história e ganharam espaço dentro da sociedade europeia, mas essa escritura não pôde dar conta da História do Holocausto. Segundo Wierkova (*apud* SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 85), "a história ideal era irrealizável por ser ao mesmo tempo insuportável e longa demais – seria a narração individualizada de seis milhões".

Para Traverso (2006, p. 71), "a memória decai sobre o presente e esse determina as suas modalidades, a seleção de acontecimentos que a recordação deve guardar (e os testemunhos a escutar), suas leituras, suas lições, etc.". A memória tornou-se parte de um dever ético e social, mas também alvo de muitas disputas. A luta pela memória está impregnada de esquecimentos e das formas de produzir tais obliterações. Assim, esse processo é feito de sentidos e contrasentidos, nos quais a omissão destrói e corrói a memória, entretanto a vincula (a memória) ao passado como lembrança sempre lacunar, garantindo um local para ela no presente como rememoração.

A transposição da memória do Holocausto de um evento a ser preterido para um fato digno de lembrança é um exemplo de vitória das memórias silenciadas ou da memória subterrânea, aos moldes da definição de Pollak (1989, p. 02). Torna-se notável que essas memórias se opõem aos domínios da História/Memória oficial nacional, lutando contra a homogeneização sufocante da memória.

Cabe destacar que maior parte dessas nações produziu no período posterior à Segunda Guerra Mundial, um recalçamento coletivo, que objetivou tornar nebulosa a

⁶⁰ Serviço secreto do Estado de Israel, com sede em Tel Aviv. O Mossad criado em 13 de dezembro de 1949.

memória desse evento. Logo depois da última grande guerra, apenas o recém-criado Estado de Israel construiu um mecanismo de preservação da memória do Holocausto, destacadamente o experimentado pelos judeus, o Centro de *Yad Vashem*, que representa o primeiro esforço fora da zona de conflito no caminho de Institucionalização do tema no Mundo.

Assim, “essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados: a memória entra em disputa” (Pollak, 1989, p. 04). Reforçando os aspectos subterrâneos da memória do Holocausto, Traverso (2002, p. 06) afirma que esse processo ocorreu pela necessidade de unificação social da Europa e como forma de resistência contra os riscos da ascensão do comunismo nos anos de 1950 e 1960. Portanto, essa memória indigesta da então Alemanha Ocidental não interessa à sociedade europeia que, naquele momento, necessitava de heróis para fortalecer as nações capitalistas e não de memoriais destinados aos sobreviventes.

Uma das últimas fases desse processo de ascensão dessas memórias caracterizou-se pela midiaticização do Holocausto, rompendo com as máximas propostas por Adorno, que pregou uma impossibilidade de representar o evento devido a sua característica de situação extrema. Essa inserção do Holocausto na mídia ocorreu através da série “Holocausto” (1978), que impactou o público norte-americano e europeu (TRAVERSO, 2002, p. 06; JUDT, 1998). Essa midiaticização do tema do Holocausto na década de 1970 com minissérie da NBC *Holocaust: the story of the Family Weiss*, exibida para 140 milhões de pessoas nos Estados Unidos e na Alemanha no fim dos anos de 1970, lançou o assunto não apenas no centro do debate acadêmico, mas também no debate público, tal processo para Huysen (2000) foi estopim para a americanização do Holocausto, e, da chegada do tema no continente americano, posteriormente, a sua consolidação como tema global.

Com isso, a sociedade europeia passa por uma transformação nesse período, deixando de ser uma sociedade de negação para buscar ser uma sociedade de “escuta”⁶¹ nos anos de 1980. Traverso (2002, p. 08) afirma que: “*el genocidio judío se transformó en un prisma inevitable de lectura del pasado. Gradualmente, se volvió un objeto de investigación científica y de educación (las Holocaust Studies), de conmemoración pública (por medio de monumentos, memoriales, museos) y, más aún, en una industria cultural (las películas de Hollywood)*. Reforça-se a ideia que o silêncio não impõe o esquecimento, pois cria

61 Nesse caso, o silêncio tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de tudo encontrar uma escuta. Em seu retorno, os deportados encontraram efetivamente essa escuta, mas rapidamente o investimento de todas as energias na reconstrução do pós-guerra exauriu a vontade de ouvir a mensagem culpabilizante dos horrores dos campos. (POLLAK, 1989, p. 05).

ressentimentos que fazem com que os portadores de memórias silenciadas as compartilhem dentro dos seus grupos, “esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas”. (POLLAK, 1989, p. 04).

Na América Latina, o processo mencionado por Pollak manifestou-se nas disputas em torno da Memória dos temas ligados às ditaduras militares latino-americanas e às memórias étnicas ligadas à população negra e indígena (SCHINDEL, 2017 p. 145). Entretanto, nesse mesmo cenário, o tema do Holocausto começava a ganhar força na América-Latina no início dos anos de 1990. Portanto, a exposição dessas “verdades indigestas” não chegou apenas ao tema do Holocausto no período posterior à Segunda Guerra Mundial situada na Europa.

Em consequência disso, a memória do Holocausto, segundo Traverso (2002), tornou-se paradigmática no século XX, e seus processos passaram a ser usados como metáfora para entendimento de outros atos de violência praticados pelos Estados. Tais compreensões foram utilizadas pelas comissões que julgaram os crimes cometidos pelas ditaduras militares na América Latina, os crimes cometidos nos processos de descolonização do continente africano e outros genocídios e extermínios praticados ao redor do mundo. Para além dessas memórias ligadas à violência estatizada, no Brasil a sensibilização acerca de memórias preteridas e temas socialmente relevantes, como o racismo, recebeu nova dimensão a partir das políticas públicas de reparação histórica, nomeadas de ações afirmativas. Tais ações reverberaram no campo da Educação a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, constituintes do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inseriu nos currículos o ensino positivado da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Esse momento inaugurou igualmente a busca de reconhecimento das memórias de pessoas negras e indígenas, vítimas da escravização, da omissão, das políticas de exclusão e da racialização, que sofreram tais males distintos períodos da História do Brasil.

O tema do racismo e dos compromissos do Estado com ações de combate a esse crime contra os direitos humanos, evidencia-se quando o tema começa a atingir espaços até então inimagináveis. Portanto, não podemos desconectar essas leis memoriais do processo de rememoração que evocam uma nova construção da narrativa histórica, fruto de lutas e demandas sociais, assim como do processo de democratização que abre espaço para novas memórias serem integradas à escrita da História e ao Ensino de História. A necessidade de entender os processos históricos que tornam possível a ascensão das demandas memoriais expressas pela Lei 10.965 de 2010 - que se utiliza do Ensino de História para o trabalho com a memória do Holocausto do Povo Judeu - não está desconectada do fenômeno de consolidação

do impulso memorial. (HARTOG, 2013). Assim, tal fenômeno global não tardou a chegar ao Continente Americano e nem ao Brasil. Analisando tal contexto, Huyssen (2000) afirma que o mundo está sendo musealizado e, no caso do Holocausto, esse processo pode ser compreendido pela institucionalização dessa memória. Esse fenômeno teve início, no caso do tema do Holocausto, com o memorial e o museu de Auschwitz- Bikernau, criado no ano de 1947 na Polônia. Poucos anos após a criação desse primeiro museu que contempla o tema do Holocausto, é fundado o Museu Yad Vashem, de Israel.

Nos anos posteriores na Europa, são fundados inúmeros museus e memoriais, como o Memorial Anne Frank em Amsterdã em 1960, o Memorial e o Museu do Campo de Dachau. Na Alemanha, em 1965, mais especificamente no centro de Berlim, devemos destacar o Memorial aos Judeus Mortos de Berlim, criado a partir da iniciativa popular e organizado jornalista Lea Rosh e pelo historiador Eberhard Jäckel, nos anos de 1980. Contudo, o Parlamento alemão aprovou a construção do Memorial apenas em 1999, com o projeto apresentado pelo arquiteto norte-americano Peter Eisenman. Esses locais transformaram-se não só em locais de guarda e musealização da memória do Holocausto, mas também, segundo Huyssen, trouxeram a visibilidade dessa memória. (2014, p. 142). No Continente Americano, esse processo começa a ganhar força nos anos de 1990, com a criação do Museu do Holocausto dos Estados Unidos. O processo político que deu origem ao museu começou em 1979, entretanto ele apenas foi inaugurado em 1993.

Na América Latina, ganha destaque o primeiro museu fundado tendo como preocupação a memória do Holocausto, o Museu do Holocausto de Buenos Aires. Além de ser o primeiro, esse centro de memória também desenvolveu os primeiros esforços para a formação e o ensino da memória do Holocausto. No cenário nacional, os primeiros esforços de preservação da lembrança desse evento concentram-se em centros de memória judaica, a exemplo do Museu Judaico do Rio de Janeiro, fundado em 1977, mas que ainda se caracteriza como um museu étnico, cujo objetivo central é a conservação da memória da comunidade judaica do Rio de Janeiro, possuindo um pequeno acervo sobre o Holocausto. Ainda, em 2011, é fundado o Museu do Holocausto de Curitiba que, desde a sua origem, tem um forte apelo educativo, segundo Beisdorf (2015). Ressalta-se que a simples presença visual desses monumentos espalhados pelo mundo não é suficiente para a construção de uma memória ética ou exemplar do Holocausto e nem sequer serve para satisfazer os desejos memoriais dos sobreviventes e de seus herdeiros. Assim, outros encaminhamentos para a manutenção da memória do Holocausto ganharam espaço com o seu encaminhamento para o Ensino.

Desta feita, manter a memória do Holocausto tornou-se um desafio educacional. Esses espaços memoriais começaram a encaminhar seus esforços para o ensino da memória desse evento, como ocorreu em Porto Alegre através do Painele Compromisso Moral e Lições de Solidariedade. O projeto foi desenvolvido a partir de 2008 pelo Instituto Marc Chagall, que leva às escolas das redes Municipal e Estadual, sobreviventes do Holocausto para uma conversa com os alunos sobre o Holocausto e a sua relação com os Direitos Humanos, abordando temas como a diversidade étnica, religiosa e cultural. Assim, a construção de pedagogias de memória nesses espaços criou a necessidade da transposição dessas ferramentas para um espaço especializado para que essa memória cumulativa do Holocausto fosse integrada à memória funcional e viva da sociedade. Para atingir essa finalidade, parcerias foram estabelecidas por instituições sociais públicas e privadas ligadas ou não à comunidade judaica para criar mecanismos para a implementação do Ensino da História do Holocausto.

Para Rouso (2007 p. 02), esse processo é conectado às permanências e às sequelas deixadas pelas tragédias que marcaram o século XX, devido à justiça que, nos países marcados por essas lembranças, tornou-se um tribunal “a favor da memória”, devido aos julgamentos e aos processos de “carrascos” da Segunda Guerra Mundial, das Ditaduras Militares e outras memórias renegadas ao subterrâneo. Assim, as políticas memoriais passaram a ganhar força e espaço nos últimos vinte anos e esses fenômenos consolidaram o conceito de Dever de Memória, *“a la vista de como la necesidad de conocer o de recordar las tragedias dela Segunda Guerra Mundial, el genocidio en primer lugar, se ha transformado em conminación imperiosa y permanente, parte integrante de um nuevo sistema de referencias morales”* (ROUSSO, 2007, p. 47). Nesse contexto de transposição de mecanismo morais aplicados a memória que está situada a Lei Municipal 10.965 de 2010, e é por esse motivo que suas controvérsias a tornam emblemática. Assim, foi através de políticas públicas que esses nem tão novos valores morais encaminharam-se para o Ensino, em especial, o de história. Contudo esses temas não estão desconectados das instituições sociais que lutaram por essas pautas. Portanto, os processos de transposição da memória comunicativa em memória cultural dependem da migração de sujeitos capazes de lembrar para mecanismos de integração institucionalizada da memória.

Esse processo torna-se demanda imediata depois do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto⁶², que ocorreu no ano de 2000 na Suécia, no qual o dever para

⁶² Esse evento contou com a presença de 48 países, e ocorreu entre 26 a 28 de janeiro de 2000.

com a memória do Holocausto tornou-se notório na comunidade europeia e seu encaminhamento para o Ensino ganhou seus primeiros contornos. Segundo Assman, esse evento significou a unificação das nações europeias em torno da definição da memória do Holocausto como memória comum e seu ensino como desafio para o novo milênio. (2010, p.103).

No Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto, o primeiro ministro sueco, Goran Persson, afirmou que o objetivo do evento era “saber a verdade sobre o genocídio dos ciganos, sobre a chacina dos deficientes físicos e mentais, sobre a perseguição e matança dos homossexuais, dos dissidentes e das Testemunhas de Jeová.”⁶³ Foi desse fórum organizado pelo governo sueco em conjunto com a *International Holocaust Remembrance Alliance* que emergiram os encaminhamentos que aceleraram o processo de institucionalização do Holocausto, a partir da composição de leis memoriais que estabeleceram a construção de memoriais, de lápides, a formação de professores e a escolha de um dia para guardar a memória do Holocausto. Como o objetivo de propiciar o desvelamento dessa “verdade”, ao final do encontro, foi elaborada uma declaração que abordou as questões inerentes à transmissão da memória do Holocausto. A Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto constitui-se de oito pontos que, resumidos, apontam para:

1. Holocausto com caráter sem precedentes com significado universal, um sofrimento que assolou a população judaica e outros milhões de vítimas;
2. O Holocausto deverá estar presente na memória coletiva, devem ser valorizados os sacrifícios feitos por pessoas para salvar sujeitos pertencentes a minorias;
3. A comunidade internacional é responsável por combater os flagelos ligados ao genocídio, à limpeza étnica, ao racismo, ao antissemitismo e à xenofobia. Os governos devem estabelecer a verdade do Holocausto contra a sua negação. Reforça-se o compromisso moral e político com as futuras gerações;
4. A promoção da memória e do estudo sobre o Holocausto através da educação;
5. A promoção da educação sobre o Holocausto nas escolas, universidades, comunidades e instituições, estudando o tema em todas as suas dimensões;
6. Honrar as vítimas, através das várias formas de memória, incluindo, anualmente, um dia da memória do Holocausto nos países;
7. O compromisso de abrir os arquivos e assegurar o acesso à documentação sobre o Holocausto;
8. Plantar sementes de um futuro melhor no solo outrora contaminado pelo passado. Compromisso em recordar as vítimas, respeitando os sobreviventes vivos e padecidos, aspirando justiça e compreensão mútuas.⁶⁴

⁶³ A fala que citamos no texto foi retirada do texto da cobertura realizada pelo Jornal digital Português “Publico” em 17 de fevereiro de 2000. Consultado em 15 de junho de 2017. Disponível em <<https://www.publico.pt/2000/02/17/jornal/estocolmo-o-quebrado-silencio-140114>>

⁶⁴ A declaração de Fórum Internacional do Holocausto de Estocolmo disponível no site da Instituição IHRAS. Consultado em 15 de junho de 2017. <<http://holocaustremembrance.com/pt-pt/about-us-stockholm-declaration/declaracao-de-estocolmo>>.

Na sequência da iniciativa do Primeiro-Ministro sueco, Goran Persson, de organizar a Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto, o Parlamento Europeu aprovou uma Declaração Escrita sobre a Memória do Holocausto em 7 de julho de 2000, na qual essa instituição alinha-se aos pontos defendidos pelo Fórum. Desta forma, reafirma-se o desejo da comunidade europeia de pôr em prática os pontos defendidos na Suécia. Logo, se em um determinado momento os temas ligados aos fatos ocorridos em Auschwitz que, como já ressaltamos, foram negados, já em outro esse genocídio cometido contra as minorias étnicas europeias torna-se um marco da História Europeia, intransponível e paradigmático, não só para o continente europeu, mas para a Humanidade.

Para iniciar as atitudes e ações proposta pela Declaração de Estocolmo sobre o Holocausto (2000) são organizadas e estabelecidas parcerias com organizações não governamentais pelos estados europeus para a difusão e Ensino da História do Holocausto. Um exemplo disso é o fortalecimento da Instituição não governamental *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA). Ela foi fundada em 1998, e une governos e especialistas para fortalecer e promover a educação, pesquisa e lembrança do Holocausto em todo o mundo, além de defender os compromissos da Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto. Essa Instituição composta por 31 países⁶⁵ e sediada em Estocolmo, tem como alguns dos seus observadores permanentes a ONU, UNESCO, OSCE (Organização de Segurança e Cooperação Europeia), Conselho Europeu, Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Além disso, outras instituições são filiadas a ela, como a B'nai B'ritsh e o Museu *Yad Vashem*.

Outra instituição que ganhou importância depois da Declaração Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto foi o Museu *Yad Vashem* que, juntamente com sua *International School for Holocaust Studies*⁶⁶, desenvolveu uma série de publicações didáticas sobre o ensino da História e Memória do Holocausto. Desde o seu nascimento, atuou no esforço de coletar e guardar a memória do Holocausto, e, no final dos anos 2000, assumiu a atribuição de formar e criar mecanismos para o ensino do tema do Holocausto. Essa necessidade educativa criou uma nova abordagem para o tema, que saiu do domínio

⁶⁵ Lista de membros permanentes Argentina, Áustria - Bélgica - Canadá - Croácia - República Checa - Dinamarca - Estônia - França - Alemanha - Grécia - Hungria - Israel - Itália - Lituânia - Luxemburgo - Países Baixos - Noruega - Polónia - Roménia - Eslováquia - Espanha - Suécia - Suíça - Reino Unido - Estados Unidos Da América

⁶⁶ Criada em 1993.

traumático pertencente ao povo judeu e assumiu uma postura universalista pertencente à história da humanidade, indo de encontro aos debates realizados no cenário europeu.

Ainda dentro do cenário europeu, a determinação do Holocausto como tema inevitável, segundo Judt (2001), passa pela consolidação da União Europeia e da identidade evocada por essa união política através do reconhecimento de todos os Estado membros das atrocidades cometidas em colaboração ou pela ineficácia das suas atitudes no período da Segunda Guerra Mundial. Dialogando sobre esse processo de reconhecimento na Europa, podemos citar o discurso do presidente polonês, em 2004, que, ao se tornar integrante da União Europeia, assumiu a “culpabilidade” dos poloneses no processo de extermínio do povo judeu. Para Judt:

O motivo pelo qual esses tipos de crime contêm hoje tamanho peso político — e o motivo pelo qual a “Europa” arrogou a si a responsabilidade de zelar para que tais crimes sejam levados a sério e de definir como “europeus” são as pessoas que os levam a sério — é que esses crimes são exemplos parciais (no caso, respectivamente, antes e após o fato) do crime fundamental: a tentativa de um grupo de europeus de exterminar todos os membros de outro grupo de europeus, aqui, em solo europeu, num tempo que ainda pertence à memória viva (2001, p. 585).

Esse fato ganhou destaque quando ONU, através da Conferência de Durban, realizada em 2001, declarou que as nações do mundo devem construir mecanismos para que a memória do Holocausto se mantenha viva (ONU, 2001, p. 22). No Brasil, essa conferência foi um marco importante para a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, ao se tornar signatário, o Estado Brasileiro reconhece sua dívida histórica e impõem a construção de políticas públicas de cunho afirmativo, entre elas, as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. É importante frisar que essas leis colocaram na pauta do debate social o tema do racismo e da educação antirracista, além de serem responsáveis pela ascensão da memória desses grupos sociais que estavam negligenciados pelo discurso histórico nacional, objetivando a ideia de reparação que foi encaminhada pela Conferência de Durban. Segundo Heymann e Arruti (2012, p. 03), essa questão da reparação está interligada ao conceito de Dever de Memória e, assim, “a busca por reconhecimento e legitimidade por parte de grupos que, destacando-se na comunidade nacional, passam a definir-se a partir de novas categorias, sejam elas étnicas, religiosas, de gênero, etc.” e que têm demandas memoriais. Nesse contexto, Ricouer (2010) reflete sobre as questões das políticas da justa memória, afirmando que essas são ligadas ao passado, pois constituem um dever para com ele, esse não é só um imperativo, mas um trabalho de justa memória; assim, recordar transforma-se em uma obrigação moral

Assim, é através da Resolução 60/7, denominada a *Recordación del Holocausto*, de novembro de 2005, a ONU retoma questões ligadas a reparação e reconhecimento expresso através do conceito de Dever de Memória e estabelece o trabalho da Memória do Holocausto através da promoção da lembrança oficializada pelos Estados-Membros como forma de combate às diversas formas de expressão da discriminação e do racismo (UNESCO, 2010, p.102) Deste modo, a narrativa histórica é entendida como uma ferramenta para a consolidação das memórias ligadas aos temas sensíveis no cenário educativo.

A Resolução 60/7 de 2005 é fruto dos esforços de manutenção da memória do Holocausto realizados pelo IRHA, pois a consagração do dia de lembrança do Holocausto retoma o desejo exposto pela Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo. É importante frisar que a Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto foi reconhecido pelo parlamento europeu e tomado como base para a elaboração dos esforços memoriais dessa instituição social. Quanto ao debate acerca da memória do Holocausto, a Resolução 60/7 de 2005, em seu primeiro parágrafo, afirma que “*un tercio del pueblo judío e innumerables miembros de otras minorías murieran asesinados, será siempre una advertencia para todo el mundo de los peligros del odio, el fanatismo, el racismo y los prejuicios*” (UNESCO, 2010, p. 100). A partir dela fica estabelecido o dia 27 de fevereiro como dia para a rememoração anual das vítimas do Holocausto. Além de estabelecer um mecanismo de lembrança, a resolução estabelece aos países membros da ONU a demanda de elaborar programas educativos tendo como alvo o tema do Holocausto a partir da pesquisa e do ensino do tema. Logo, é a partir de 2005 que os esforços educativos sobre o tema do Holocausto começam a ganhar direcionamento. Portanto, podemos usar as afirmações acima para pensar a memória objetivada por essa resolução, em comparação com as ideias defendidas por Rousso:

La memoria puede revelarse como una carga: «el peso del pasado», del cual resulta difícil desembarazarse simplemente efectuando elecciones voluntarias de aquello que habría que recordar y aquello que habría que olvidar. La historia, por el contrario, se supone que reintroduce el pasado en el presente pero para aprehender mejor la distancia que nos separa de él, para dar cuenta de la alteridad, del cambio acontecido (2007, p. 50).

O peso da memória destacado por Rousso se faz presente nos artigos terceiro, quarto, quinto e sexto da Resolução 60/7. Esses artigos remetem a questões teóricas ligadas à narrativa do Holocausto e a sua memória tomando como base: o combate à negação da memória do Holocausto, a construção e manutenção de locais de memória, a condenação ao xenofobismo, combate ao racismo e promoção da educação para os direitos humanos.

Reafirmando o compromisso com a memória do Holocausto, a ONU estabeleceu a Resolução 61/255 de 2005 denominada “*a negación del Holocausto*”, que objetivava combater a negação do Holocausto como um dever ético moral da humanidade. (UNESCO, 2010) No artigo segundo dessa Resolução, a ONU delega aos seus Estados-Membros a missão de combater as publicações e as produções literárias que tenham como objetivo a negação do Holocausto. Para a Organização o combate ao negacionismo deve ser encaminhado através do sistema educativo. Em vista disso, o ex-secretário geral da ONU, Ban Kimoon, afirmou que “*Pero no es suficiente recordar, honrar y llorar a los difuntos. Debemos inculcar a nuestros hijos el sentido de la responsabilidad, para que construyan sociedades que defiendan y promuevan los derechos humanos de todos los ciudadanos*” (ONU, 2010, p. 114).

No mesmo ano da Resolução 61/255, o Parlamento Europeu publicou a “Resolução⁶⁷ número 18 de 2005 sobre a Memória do Holocausto, o Antissemitismo e o Racismo”.⁶⁸ Essa resolução surge a partir da ascensão de grupos extremistas na Europa. Tal processo impôs a necessidade dos países membros do parlamento adotarem o Ensino da História do Holocausto como uma medida de combate aos males perpetuados pelo racismo, xenofobia e antissemitismo. Assim, a Resolução do Parlamento Europeu:

Reafirma a sua convicção de que a memória e a educação constituem componentes vitais das diligências tendentes a tornar a intolerância, a discriminação e o racismo num fenómeno do passado, e exorta o Conselho, a Comissão e os Estados-Membros a reforçarem a luta contra o antissemitismo e o racismo através da promoção, designadamente entre os jovens, do conhecimento da História e dos ensinamentos a extrair do Holocausto: – incentivando à memória do Holocausto, inter alia através da proclamação do dia 27 de Janeiro como Dia Europeu de Memória do Holocausto em toda a União Europeia; – reforçando a educação sobre o Holocausto, mediante a utilização de todas as instituições de memória do Holocausto, em especial o Museu Auschwitz-Birkenau (Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu) e o Centro de Informação de Berlim sobre o Holocausto (Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas) como recursos europeus, integrando a educação sobre o Holocausto e sobre a cidadania europeia nos currículos escolares em toda a União Europeia, e situando o actual combate ao racismo, à xenofobia e ao anti-semitismo no contexto da Shoah (Holocausto); – assegurando que os programas escolares nos 25 Estados-Membros da UE consagrem o maior rigor histórico possível ao ensino da história da Segunda Guerra Mundial e tirando partido da inclusão pelo Parlamento, no orçamento de 2005, de dotações destinadas às escolas de toda a UE, visando a “adopção” de túmulos e monumentos de guerra. (2005, p. 39).

⁶⁷ Publicada em Jornal Oficial nº 253 E de 13/10/2005 p. 0037 - 0039

⁶⁸ Assim a resolução: “convida as instituições da União Europeia, os Estados-Membros e todos os partidos políticos democráticos europeus: – a condenarem todos os atos de intolerância e de incitamento ao ódio racial, bem como todos os atos de assédio ou de violência racista, – a condenarem, em particular e sem reservas, todo e qualquer tipo de ato e expressão de antissemitismo, – a condenarem, em particular, todos os atos de violência motivados pelo ódio ou intolerância religiosos ou raciais, incluindo os atentados contra lugares, sítios e santuários religiosos pertencentes às confissões judaica, islâmica ou outras, bem como contra as minorias, tais como a comunidade Roma”. (2005, p. 38).

No caminho trilhado pela ONU, o Parlamento Europeu assumiu o compromisso de encaminhar o tema do Holocausto para o currículo escolar europeu. O contexto da chegada do Holocausto ao currículo, segundo Assman (2010) está relacionado formação de uma identidade comum europeia que se iniciou no pós-guerra Segunda Guerra Mundial e que se consolidou nos anos 2000, entretanto, a consolidação dessa identidade passava pela aceitação da memória paradigmática do Holocausto. Assim, o Holocausto forjou uma história comum e um compromisso ético voltado para o futuro, desenvolvido e construído através da lembrança, em prol do respeito à dignidade humana e à proteção dos direitos humanos (ASSMAN, 2010, p.100).

Notadamente, tanto a ONU quanto o Parlamento Europeu estabelecem uma ligação das suas posturas políticas com o pensamento elaborado por Adorno (2000), em seu texto “Educação após Auschwitz”, no qual o tema do Holocausto é encaminhado para o Ensino. Nesse texto filosófico, Adorno repensa as condições sociais que estabeleceram as bases necessárias para que os eventos desencadeados em Auschwitz fossem possíveis. O autor dá seu diagnóstico afirmando que a barbárie foi o princípio da civilização (ADORNO, 2000, p.140).

Então, para combater o retorno da barbárie é preciso educar contra Auschwitz, começando pela educação infantil e pela conscientização geral sobre o tema. Com isso, o cerne da defesa está na educação, entendida como princípio para a construção da autonomia e o combate a ideologias totalitárias. Segundo Adorno, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (2000, p.144). Ao depositar suas esperanças na educação sobre o tema do Holocausto como forma de construção da autonomia, Adorno estabelece pela primeira vez os princípios éticos e morais para o trato inicial da memória do Holocausto, assim, o autor encaminha o conceito de Dever de Memória como uma necessidade para o trato do tema (ADORNO, 2000). Apesar de ser reticente quanto à capacidade de representar os eventos que aconteceram em Auschwitz, Adorno vê a educação como o único caminho possível para que esse mal não se repita.

Dentro do histórico do Holocausto, os encaminhamentos curriculares acerca do tema se estabeleceram a partir da Resolução 60/7 de 2005, na qual a ONU afirma que: “*adoptara medidas para movilizar a la sociedad civil en prol de la recordación del Holocausto y la educación al respecto, con el fin de ayudar a prevenir actos de genocidio en el futuro*” (ONU, 2010, p. 103). Em seguida, é criado pela ONU o Programa de divulgação do Holocausto, que tem como objetivo estabelecer a divulgação do Holocausto através da

educação aos países-membros. A iniciativa tem como lema “*Recordemos hoy y por siempre*” (informativo A/60/882, 2006) e define pontos para o trabalho educativo com o tema do Holocausto:

- comemorar a memória das vítimas do Holocausto e prevenir a repetição de genocídios;
- recordar a memória das vítimas e divulgar a memória dos sobreviventes, isso deverá ocorrer através de comemorações, exposições e um *site*⁶⁹, essas iniciativas foram organizadas pela ONU, além de delegar aos países membros o dever de elaborar programas educacionais para a difusão dessa memória. (ONU, 2010, p. 105).

Esse programa foi lançado em 26 de fevereiro de 2006 na véspera do dia internacional da lembrança do Holocausto e encaminhou o processo final de globalização e da institucionalização da memória do Holocausto. Esse esforço resultou na implementação em vários países do dia internacional da lembrança do Holocausto, entre eles o Brasil.

É importante frisarmos que a Memória do Holocausto possui inúmeras vinculações. Segundo Assman, o Holocausto como uma “memória histórica” tem um vínculo entre a memória e o evento, que possui quatro grupos que têm reivindicação com a memória histórica desse evento: “1- Israel como nação das vítimas e comunidades judaicas da diáspora em muitas partes do mundo; 2- Alemanha como a nação dos perpetradores; 3- Nações europeias ligadas aos locais históricos do genocídio e 4- Os aliados, como as nações dos socorristas” (2010, p.101). O cenário crescente da memória do Holocausto na Europa encaminhou-se para uma crítica por parte de pedagogos e historiadores sobre a construção de uma memória transnacional desse evento. (ASSMAN, 2010). O debate acadêmico europeu encaminhou para uma memória do Holocausto compreendida dentro da constelação de narrativas locais com as quais esse evento se relaciona, ou seja, uma história com muitas facetas. Esse momento encaminhou os debates da construção de uma memória global do Holocausto, unificada e trabalhada com um espectro similar pelo mundo com o foco na promoção dos Direitos Humanos. Conforme refere Assman (2010) foi no final do século XX que, em inúmeros países, a memória individual dos sobreviventes do Holocausto foi socialmente reconhecida e apoiada por representações da mídia, pesquisas científicas, monumentos, museus, memorial sites e datas de comemoração.

Em relação à América Latina, é importante frisar que esse reconhecimento e ensino do tema do Holocausto seguiu a cartilha europeia. Assim, para Schindel:

⁶⁹*Site*: <<http://www.un.org/holocaustremembrance>>.

el Holocausto es considerado un referente no solo por su magnitud sino también por el intenso esfuerzo de documentación y el trabajo de pedagogía de la memoria a que ha dado lugar. Se lo percibe como un modelo de preservación rigurosa, sistemática y eficiente de la memoria histórica y un ejemplo a seguir en términos de implementación de medidas reparatorias y de educación (2017, p. 155).

Com isso, a trabalho educativo com o tema do Holocausto torna-se modelar, tendo em vista que inaugura o debate da Educação antirracista, da educação em Direitos Humanos e da Educação Memorial, e ganha importância para implementar mecanismo de educação que trate dos traumas deixados pelo colonialismo e pela ditaduras militares latinoamericanas. Para isso, o Holocausto deve ser situado dentro de uma ampla história de políticas encampadas pelos Estados que promoveram ao longo do tempo a exploração, a discriminação e eliminação de grupos étnicos. No contexto latinoamericano, o tema da eliminação em massa praticada pelos nazistas historicamente teve pouco espaço no currículo e tal fenômeno deve ser pensado junto ao amplo período em que governos ditatoriais estiveram no poder, inviabilizando esse debate e outros (CHYRIKINS, 2017). Segundo Chyrikins um dos marcos importantes sobre o trabalho educativo na América Latina foi a obrigatoriedade do trato do tema no currículo da educação nacional argentina. O trabalho educativo realizado na Argentina com o tema encaminha-se para a formulação de uma educação antirracista, humanizadora e cidadã que valoriza a multiplicidade das narrativas que elaboram a memória desse evento (2017).

Cabe evidenciar a chegada do tema do Holocausto no currículo nacional argentino, ocorrido através do *Consejo Federal de Educación*⁷⁰, composto por uma gama de instituições sociais públicas e privadas. A Resolução 80/09 considerada o histórico de violências perpetradas na Argentina pela Ditadura Militar e os desafios da composição de memória coletiva desses momentos em que a democracia esteve ausente e objetivava construir junto aos estudantes “reflexiones y sentimientos democráticos y en defensa del Estado de Derecho. Devido a isso, considera oportuno o ensino de tema do Holocausto. O caso argentino é exemplar quanto à gestão de um tema memorial no currículo. Além do Conselho Federal de Educação Argentino estabelecer o trabalho do tema sem realizar um decreto, encaminhou um plano de trabalho para o Ensino do Holocausto e o Ministério da Educação nessa resolução se comprometeu em ofertar material didático específico e formação aos professores. (ARGENTINA, 2009, p. 01). O esforço argentino se inscreve em um

⁷⁰Esse conselho é formado por Ministério da Educação da Nação, o Instituto Nacional de Formação Educativa. Participam das Reuniões Do Conselho Consultivo Permanente, a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério de Justiça, Segurança e Direitos Humanos. Além das Organizações Não Governamentais: Amia, B'nai B'rith Argentina, Simón Center Wiessenthal, Daia, Confraternidad Argentina Judeo Cristiana, Consudec, Coordiep, Fundação Memorial do Holocausto e Museu do Holocausto De Buenos Aires Aires, Gerações Da Shoá, Novos Direitos do Homem E Sherit Hapleitá (Associação Israelita De Sobreviventes Da Perseguição Nazista),

processo de globalização da memória do Holocausto que se encaminha a partir dos anos 2000 para a educação. Contudo, é notável que esse país inscreve uma leitura própria do tema ao relacioná-lo com as suas questões memoriais e históricas.

Logo, as particularidades históricas da América Latina evocam um longo período de exclusão social, racismo e indiferença, fruto das políticas coloniais que ocorreram nesse continente. O tema do Holocausto ganha importância quando é encaminhado para uma perspectiva educacional direcionada aos Direitos Humanos e com uma abordagem não excludente das suas próprias narrativas. Cabe ressaltar que o trabalho de implementação dessa temática no ensino na América Latina foi reforçado na segunda década dos anos 2000, através da criação, pela ONU, da Rede Latinoamericana para Educação Sobre a História do Holocausto e Outros Genocídios, criada em 2014. Ela tem como países membros a Argentina, o Chile, a Costa Rica, El Salvador, a Guatemala, o Paraguai, o Perú, o México e o Uruguai. A rede possui como objetivo apoiar políticas educacionais dos Estados-Membros quanto à educação sobre o Holocausto e outros genocídios. De um modo geral, também tem como foco trabalhar, de forma educativa, temas sensíveis e controversos da História do Tempo Presente. Os países-membros em sua primeira reunião, em 2014, estabeleceram o desafio da construção de leituras pedagógicas locais para o ensino do tema do Holocausto, com ênfase na educação pautada pela preservação dos Direitos Humanos. (ARGENTINA, 2017). Além desse esforço, o tema do Ensino do Holocausto é parte da agenda educacional para 2030, elaborada pela ONU em 2017.

Assim, a Lei 10.965/2010 nasce em um momento posterior ao reconhecimento pela ONU e pela União Europeia da necessidade de lembrar o Holocausto e a construção de uma memória cultural universal sobre o evento. Consequentemente, está relacionada à chegada desse tema aos currículos dos países latino-americanos, a partir da ação direta de Instituições Governamentais e não governamentais. Esse fenômeno também está relacionado à emergência de um pensamento educativo sobre o tema, indo além dos estudos acadêmicos e direcionando-se ao currículo escolar através de políticas públicas, como estabelece a agenda educativa da ONU para 2030, na qual o Holocausto é o tema central. (UNESCO, 2017).

Com isso, o trabalho educativo com a temática está relacionado diretamente ao esforço de instituições sociais que possuem ampla atuação na Europa e no Continente Americano, e que desejam a manutenção e transmissão da Memória do Holocausto. Portanto, a Lei Municipal 10.965/10 possui sua origem vinculada à consolidação do impulso memorial e seus processos de institucionalização. Assim, essa lei torna-se emblemática ao encaminhar o tema do Holocausto Judeu à disciplina de História sem um debate sistematizado do tema,

como ocorreu em vários lugares do mundo e sem uma diretriz educacional para sua abordagem no espaço escolar, além de estar na letra da lei desvinculado do debate dos Direitos Humanos⁷¹.

3.2. MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O HOLOCAUSTO COMO DEVER DE MEMÓRIA

O enfoque sobre a memória é energizado subliminarmente pelo desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido (HUYSSSEN, 2000).

A citação destacada acima remete a um cenário de ascensão e ingresso do conceito de memória como um dos objetos centrais da pesquisa em História com suas tramas já estabelecidas com a História da Educação e a problemática do Ensino de História. A partir de 1980, ocorre a consolidação do que chamamos nessa dissertação de Impulso Memorial e, dentro desse processo, estão as memórias subterrâneas e marginalizadas que passaram a estar presentes no debate acadêmico. Nesse período consolida-se, portanto, o que podemos chamar de uma História Social da Memória (SILVA, 2002; DOSSE, 2003.). Logo, a consolidação desses os esforços memoriais em Porto Alegre podem ser expressos através de palestras, exposições e jornadas educacionais sobre o Holocausto, que já elencamos nessa dissertação.

O processo de ascensão do conceito de memória e sua ligação com a História deve ser dimensionado dentro das questões inerentes ao tempo presente, impregnadas por novos regimes de historicidade⁷² (HARTOG, 2013, p. 245). Dentro desses novos regimes, a memória tornou-se uma força motriz da produção historiográfica contemporânea. Essa percepção é reforçada por Hartog (2013) e Huyssen (2000, p. 09) quando afirmam que “na década de 1980 o foco parece ter-se deslocado dos futuros presentes para os passados

⁷¹ Tal encaminhamento difere, por exemplo, da primeira proposta de legislação brasileira que versa sobre o tema do Holocausto, a Lei nº 4782/2008 em 26 de março de 2008, aprovada pela Câmara no Município do Rio de Janeiro, mas vetada pelo então prefeito Cesar Maia. Essa lei tornava obrigatório o ensino de noções da História do Holocausto, e traz referência direta que esse trabalho deveria ocorrer relacionado ao dia internacional da memória do Holocausto, proposto pela ONU. (RIO DE JANEIRO, 2008), como modelo de proposta legislativa para a uma lei que versa sobre o Ensino do Holocausto. Podemos tomar a legislação Estadual 6.057 do Rio de Janeiro de 2011, que estabelece a ênfase no conteúdo do Holocausto Nazista, dentro da disciplina de História, para isso provoca o Conselho Estadual de Educação a produzir uma diretriz sobre o tema. Claro que, por se tratar de uma lei construída posteriormente ao nosso objeto de pesquisa, essa pode ter assimilado as críticas feitas à primeira proposta de Lei sobre o tema no Município do Rio de Janeiro e à Lei Municipal 10.965 de 2010, que é objeto dessa pesquisa.

⁷² Segundo Hartog, o regime de historicidade pode ser tanto amplo, como restrito: macro ou micro-histórico. Ele pode ser um artefato para esclarecer a biografia de um personagem histórico ou a de um homem comum; com ele pode-se atravessar uma grande obra (literária ou outra), tal como as *Mémoires d'outre-tombede* Chateaubriand (onde ele se apresenta como o “nadador que mergulhou entre as duas margens do rio do tempo”); pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade (2013, p. 13)

presentes”. Esses passados-presentes referenciados por Huysen não passaram despercebidos nessa pesquisa devido ao fato de que a emergência o debate do tema do Holocausto no campo da História⁷³ é entrecortado por essa nova condição aplicada à produção historiográfica.

O crescente interesse pelos temas memoriais no campo da História acabou por abalar as narrativas nacionais consolidadas, causando o rompimento dos discursos históricos que legitimavam determinadas memórias ditas como oficiais pela nação, desta forma faz emergir memórias até então marginalizadas. Para Pollak, essa memória oficial foi responsável por universalizar lembranças através da opressão e imposição de uma única forma de narrativa da História Nacional, assim, a emergência das “memórias subterrâneas” fez nascer conflitos e disputas entre memórias emergidas e as memórias consolidadas pela narrativa histórica nacional consolidada pela ordem social estabelecida. (1989).

A ascensão dessas memórias subterrâneas trouxe para o debate público as mazelas e atos de extrema violência praticados por Estados que viveram momentos de exceção que, por algum motivo político ou social, passavam por um processo de amnésia ou esquecimento coletivo. Ao encontrar a luz do sol, essas memórias ligadas a traumas coletivos tomaram o debate público, tendo em vista que são temas sensíveis e muitas vezes controversos os quais a sociedade ainda não construiu uma interpretação estabilizada e coletivamente aceita.

Com a entrada de tais memoriais centro do debate social não tardou para que essa pauta da pesquisa em História, e, posteriormente ganhassem espaço dentro dos currículos através do Ensino de História. Entretanto, abordagem dessas memórias deu ruptura do paradigma tradicional do Ensino História pauta na narrativa da história nacional unificada e planificadora, encaminhando-se para o desafio da composição de uma narrativa histórica conjugada por muitas vozes e em muitos tempos. Assim, no começo do século XIX, a narrativa histórica que era ensinada estava concentrada na formação moral e na promoção de um modelo de sociabilidade. Esse modelo tinha como base a valorização do romance nacional, composto pela história de grandes homens e seus feitos e foi construído sob uma memória planificada e pacificada, que garantia a manutenção da unidade das nações. Essa forma de expressão da narrativa histórica, ainda, devia muito ao ideal moderno racional e iluminista, que deu origem a Escola ao Ensino de História como conhecemos (CARRETERO, 2010, p.37-38)

⁷³ As diversas polêmicas que circundaram a escrita da história do Holocausto na década de 1980 são discutidas por La Capra em seu texto “Representar el holocausto. Reflexiones sobre el debate de los historiadores. In FRIEDLANDER, Saúl (comp.). En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes; p. 171-198.

Esse modelo de produção historiográfica e de ensino começará a ser insuficiente para as novas demandas sociais depois do pós-guerra. A produção histórica contemporânea, depois da metade do século XX, é marcada pela constante disputa por espaços de narrativa. Nesse sentido, Laville afirma que o Ensino de História:

na sua origem, a História escolar não passava de um meio de instrução cívica e nacional. O seu fim principal era fortalecer o Estado-Nação ou grupo nacional do momento para legitimar a ordem social e política reunir os membros da nação – vistos mais como súditos do que cidadãos participantes [...] A estrutura didática desse ensino era simples, era narração de fatos escolhidos [...] O conjunto formava uma memória comum feita de conhecimentos e, implicitamente de princípios de conduta. (2005, p.15).

Segundo a citação de Laville, a História Nacional era utilizada conforme a necessidade do Estado em favor dele próprio e de seus quadros dirigentes, sempre em prejuízo de grupos não hegemônicos. Segundo Falaize, “cada nação e cada instituição escolar elaborou um conjunto de conteúdos escolares destinados a falar sobre o “nós”, a fundar o comum” (2014, p. 03). Logo, o conteúdo básico do Ensino de História era a identidade nacional formadora do senso de unidade e pertencimento tão necessários aos Estados que surgiram no período moderno e contemporâneo de nossa História (CARRETERO, 2010). Cabe frisar que no pós-guerra essa forma de narrativa histórica desgastou, devido ao seu mau uso no período de consolidação ideológica de Estados de Exceção, como o nazista, o fascista e o soviético, que passaram a ser condenados depois das suas respectivas derrocadas como sistemas políticos válidos e aceitos.

Além disso, o fim da Segunda Guerra Mundial foi um marco importante para a consolidação da democracia, trazendo à cena a figura do cidadão participativo e autônomo e crítica a razão imposta pelo Estado. Com isso, as formas tomadas pela narrativa histórica no período anterior eram baseadas no romance nacional e foram atualizadas devido às mudanças no sistema político e às novas características das relações sociais mundiais e esse fenômeno terá sua expressão máxima a partir de 1989, com a queda do muro de Berlim. A consolidação dos regimes democráticos⁷⁴ na Europa abriu espaço para que minorias sociais até então marginalizadas fossem integrados no pós-guerra e vistas (CARRETERO, 2010, p. 43). Esses sujeitos recém- integrados passaram a desejar encontrar espaço na narrativa histórica dos seus países para as suas memórias traumáticas. Entretanto, suas memórias haviam sido produzidas

⁷⁴ Sobre tal condição Laville destaca que: “nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos como manda o princípio democrático”. (LAVILLE, 1999, p. 126).

no seio da violência perpetrada pelo colonialismo ou provocadas pelos regimes nazifascistas que seus países muito lutaram para esquecer.

A luta por reconhecimento aos sofrimentos infligidos no passado não se contentou com os espaços midiáticos e encaminhou-se para academia, encontrando território fértil nas Ciências Humanas, em especial, na disciplina de História. Nesse momento da chegada de tais temas, o saber histórico encontrava-se em processo de renovação devido ao rompimento com antigas formas de fazer história ligada ao positivismo e ao historicismo. A disciplina de História surgida a partir desse contexto de reformulação, segundo Falaize é:

reconhecida como a garantia de uma formação cidadã, permitindo, por um lado, a construção de um espírito crítico para agir na sociedade de maneira livre e responsável, e, por outro, criando uma cultura cívica comum ao conjunto dos futuros adultos. (2014, p. 04).

Com isso, a História como disciplina escolar ganha o dever de transpor nos jovens o espírito de cidadania, participação democrática, respeito ao próximo e à diferença. Nesse contexto, o Ensino de História assume forte conotação política, no período de consolidação da democracia contemporânea, que a ligada à formação do cidadão e seus nuances. É importante frisar que as antigas responsabilidades morais ligadas à formação histórica terão de ser renovadas. Uma dessas renovações operou-se com o objetivo de estabelecer a justiça através do reconhecimento e da reparação dos traumas e violências praticadas contra a humanidade. Com base em tal nessa premissa, Huyssen traz uma questão importante para ser pensada sobre a construção de uma cultura da memória ou da transformação da mesma em fetiche ligado à História, sendo ela portadora do dever de lembrar. Em uma constatação negativa, o autor afirma que:

Pode haver um excesso de memória, mas trata-se de um excesso de uma coisa boa. Enquanto isso, esquecimento continua sobre suspenso sob uma nuvem moral, como falha evitável, uma regressão indesejável e uma negligência crítica. A memória, por outro lado, é considerada crucial para a coesão social e cultural da sociedade (HUYSEN, 2014, p. 157).

Sobre a questão da necessidade da lembrança e do reconhecimento das memórias subterrâneas e marginalizadas no início dos anos de 1990, consolidou-se e criou-se a prática, já antiga, segundo Ricouer (2003), de estabelecer as formas de lembrança e esquecimento através de leis memoriais⁷⁵. Tais leis memoriais estipulam a construção de responsabilidades

75 Paul Ricouer estabelece a reflexão sobre as políticas de interdição da história quando cita um decreto ateniense que proibia os cidadãos de se lembrar de uma guerra civil. Segundo o documento, os cidadãos não deveriam recordar as infelicidades. (2003).

éticas e morais sobre os temas circunscritos pela sensibilidade fundante de seus traumas sociais em processos de pacificação.

Devemos destacar que o Holocausto foi o primeiro tema sensível e controverso a estabelecer a ideia de Dever de Memória. O conceito de Dever de Memória retoma os processos de luto, dor, melancolia e vontade de justiça aos que padeceram, assim, transforma a lembrança em um dever de fazer justiça, entretanto seu uso exacerbado tem riscos (RICOUER, 2010, p. 101). Em torno desse conceito circula uma área de impossibilidade de esquecimento e os temas que são submetidos a essa categoria tornam-se exemplos fundantes do passado histórico e devem ser lembrados através da narrativa histórica, sendo mantidos na memória como uma forma de controle e combate a sua repetição. Nessa condição, o conceito de Dever de Memória para Ricoeur torna-se uma forma de:

justiça que, ao extrair das lembranças traumatizantes seu valor exemplar, transforma a memória em projeto; e é esse mesmo projeto de justiça que dá ao dever de memória a forma do futuro e do imperativo. Pode-se então sugerir que, enquanto imperativo de justiça, o dever de memória se projeta à maneira de um terceiro termo no ponto de junção do trabalho de luto e do trabalho de memória (2010, p. 101).

As considerações acerca da questão do “dever da memória” como conceito, segundo Heymann (2006, p. 04) e Bouton (2016, p. 272) surgiram na França pós-guerra Mundial na década de 1990, com o objetivo de fazer o acerto de contas com as memórias e traumas pertencentes a determinados grupos sociais que foram renegados pelo Estado. Esse conceito foi desenvolvido no meio acadêmico francês e tornou-se debate público a partir da lei Gayssot⁷⁶ e de leis posteriores⁷⁷ que abarcaram as temáticas sensíveis e controversas do período. No contexto latino-americano, as questões circunscritas pelo conceito de Dever de Memória se encaminham para pensar os males perpetrados pelas Ditaduras Militares⁷⁸ que chegaram ao fim nesse período. O período logo após o final desses regimes representou dois momentos: um de reencontro e restauração dos laços destruídos pela violência estatal; e outro marcado pela memória e testemunho das vítimas das perseguições, torturas e sequestro que queriam falar (SARLO, 2007, p. 45). Notadamente, esse fenômeno ocorreu em todos os países latinos que passaram por tais experiências de violência. Com isso, tantos os processos em torno da ascensão do debate público do Holocausto, bem como a discussão sobre as sequelas deixadas pelo terrorismo de Estado na América Latina, se entrecruzaram. Para Sarlo:

⁷⁶ Essa lei proíbe a negação do Holocausto e criminaliza tal prática.

⁷⁷ Como a Lei Taubira de 2001, que estabelece o ensino do tema e institui o tráfico transatlântico como crime contra a Humanidade.

⁷⁸ É importante destacar, que em um total de dezenove países latino americanos, apenas três não tiveram regimes ditatoriais, nos anos 60 e 80. Além disso, entre os que adotaram a leis de anistia, o Brasil é o único que não levou ninguém à prisão.

Os dois debates se entrelaçaram de modo inevitável, em especial porque o Holocausto se oferece como modelo de outros crimes e isso é aceito por quem está mais preocupado em denunciar a enormidade do terrorismo de Estado do que em definir seus tratos nacionais específicos. Os crimes das ditaduras foram exibidos em meio a um florescimento de discursos testemunhais, sobretudo porque os julgamentos dos responsáveis (como no caso argentino) exigiram que muitas vítimas dessem seu testemunho como prova do que tinham sofrido e do que sabiam que outros sofreram até morrer. (2007, p.46).

Com o desejo de evitar a repetição dos crimes perpetrados pelos governos ditatoriais, foi estabelecido o desejo do nunca mais! Para atingir tal objetivo, foram criadas comissões da verdade, memória e justiça nos dezesseis países⁷⁹ que vivenciaram esses momentos de fracasso do Estado de Direito e de terror político. Aplicado a esses momentos, o Dever de Memória opera para desobstruir os caminhos institucionais de silenciamento e de invisibilidade pública construída pelo Estado.

Entretanto, o passado ligado aos temas Sensíveis e Controversos no Brasil é conjugado aos pares, pois estão mal resolvidos como memória social, concentrando-se em temas ligados às heranças da Escravidão e Ditadura Militar. Sobre as memórias da Ditadura Militar. Fico (2012, p. 53) denuncia o pouco acesso aos arquivos e tal fato ocorre por que muitos desses são tomados como secretos, tendo em vista que expõem as condições degradantes pelas quais foram expostas as vítimas da Ditadura Militar. Logo, repercutem de forma negativa na sociedade, tendo em vista que muitos dos torturadores e vítimas ainda estão vivos, e, portanto, assumem um forte contorno político. Esses documentos ganharam notoriedade a partir da Comissão da Anistia, em 2001, quando essa passou a rever os arquivos da Ditadura Militar para conceder indenizações e pensões às famílias das vítimas. Além da Comissão da Anistia, foi criada a Comissão da Verdade⁸⁰, que não tem funções punitivas devido à Lei da Anistia de 1979, mas, mesmo não punindo coloca em evidência os desejos de reparação e de memória das famílias das vítimas. Outro fato marcante em torno da construção do Dever de Memória é o escravismo e suas repercussões sociais no mundo contemporâneo, principalmente com aspectos ligados às questões do racismo e à participação da população negra na narrativa histórica nacional. Claro que temas tão frágeis e escorregadios transbordam pelas mídias e noticiários, chegando à escola e aos seus currículos de História, no caso dos temas raciais, através das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Um exemplo da luta por

⁷⁹ Países que tiveram ditaduras militares: Argentina (1976-1983), Brasil (1964-1985), Bolívia (1971- 1985), Chile (1973-1989), Colômbia (1953-1957), República Dominicana (1889-1899, 1930-1961), El Salvador (1931-1979), Equador (1972-1979), Guatemala (1970 - 1985), Haiti (1957-1990), Honduras (1963-1974), México (1853-1855, 1876-1910), Nicarágua (1967-1979), Panamá (1968-1989), Paraguai (1954-1989), Peru (1968-1980), Venezuela (1908-1935, 1952-1958), Uruguai (1973-1984) e Suriname (1980-1988).

⁸⁰ Criada pela Lei federal 12.528 de 2011.

espaços de memória é a criação, em 2015, pela OAB (Ordem dos Advogados Brasileira) da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Brasileira, com o objetivo passar a limpo o passado escravista e seu legado maléfico responsável pelo longo histórico de injustiça social e preconceito existente no Brasil.

Sobre o exemplo citado e referenciando, Meinerz destaca os resultados de tal esforço representado pelo relatório parcial publicado pela Comissão da Verdade sobre a Escravidão Brasileira, no Rio de Janeiro (2015). Para a autora, os crimes alienados e demarcados por esse documento demonstram um passado que ainda se faz presente em uma sociedade “racista e racializada, e demonstram o desafio da realização de uma educação pautada pelas relações étnico-raciais (2017, p. 03). Sobre tal aspecto, cabe frisar as relações existentes entre a memória do Holocausto tomada como paradigma contemporâneo da memória e a fala sobre as demandas de reconhecimento da memória das populações africanas e afro-brasileiras que sofreram com a escravidão. No ato de criação da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Brasileira da OAB do Rio de Janeiro (2015), a ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ideli Salvatti, estabeleceu a seguinte relação “Nem o Holocausto se compara aos três séculos de escravidão negra no Brasil, pois as senzalas se igualam às trincheiras do nazismo. É de suma importância resgatar a memória desse período e restabelecer a verdade. Desejo sucesso e todo o resultado que o país merece e precisa”. (OAB, 2015). Logo, o Holocausto e sua memória nessa condição é usado como forma de dimensionar os males perpetrados pelo escravismo transatlântico Brasil. Um exemplo dessa relação é o Memorial dos Pretos novos do Rio de Janeiro. Esse lugar de memória é situado sobre um sítio arqueológico, no qual foi descoberto uma grande vala comum onde os escravizados recém trazidos da África, que morriam ou eram mortos na viagem, eram lançados e queimados, como aponta a pesquisa de Meinerz (2017). Nesse sentido, o debate sobre o Holocausto no Brasil necessita estabelecer relações diretas com dois passados, que no país ainda se encontram em processo de luto e reconhecimento. Nesse sentido, quando bem encaminhadas por diretrizes e outras políticas públicas, as legislações que tratam da memória e da educação têm um papel social relevante para a construção de uma sociedade livre do racismo, da xenofobia e do preconceito.

Podemos entender que o Dever de Memória nas leis memoriais é retomado como uma obrigação que o país ou grupo social assume para conscientizar a sua população sobre um mal realizado a determinado grupo populacional pertencente e integrado à nação. Assim, é repassado para o Estado como dever de reparação o reconhecimento dos atos praticados pelos grupos sociais que já foram hegemônicos (HEYMANN, 2000). Dessa forma, no seio do

conceito de Dever de Memória emergem questões que servem de baliza para a construção de noções de alteridade, de dívida e de reparação, que desejamos explicitar na sequência a partir das entrevistas compreensivas. As ligações com ideias de dívida, de reparação e reconhecimento remontam a passados que, no discurso, podem ser apresentados como apaziguados, entretanto não estão integrados por completo na narrativa histórica e notadamente, encaminham-se para o Ensino de História a esperança que realize essa função memorial.

Com o decorrer do tempo, os desejos memoriais dos grupos que sofreram com traumas e mazelas durante todo o século XX tornaram-se incontornáveis devido à morte dos portadores dessas memórias. A dificuldade de manutenção dessa memória comunicativa viva pelo coletivo exigiu sua transposição em memória cultural para além da objetivação da memória comunicativa em artefatos de consumo (filmes, livros, museus, objetos), como já destacamos, que são referentes à memória cultural, no caso específico do Holocausto. Entretanto, cabe destacar que a memória desse evento específico passou por um processo de institucionalização diferenciado dos demais temas sensíveis e controversos. Sobre esse processo, Assman destaca que:

A memória viva implica em uma memória suportada em mídias, que é protegida por portadores materiais como monumentos, memoriais, museus e arquivos. Enquanto os processos de recordação ocorrem de forma espontaneamente no indivíduo e seguem regras gerais dos mecanismos psíquicos, no nível coletivo e institucional esses processos são guiados por uma política específica de recordação e esquecimento (2016, p. 19).

No caso específico da memória do Holocausto, ela é fortemente marcada pela questão política⁸¹. Ao imbricarmos a memória com a política Bouton (2016), temos a ampliação das configurações tomadas do conceito de Dever de Memória, tornando-se uma política de Justa Memória. Para Ricouer, a memória vai de encontro à justiça através da História, sendo essa responsável por estabelecer uma política de justa memória. (2010). Nesse cenário, a História passa a ser alvo de manipulações políticas em prol de determinadas memórias usadas e manipuladas conforme o interesse dos seus grupos desejantes. Devido a essas condições, os riscos das imposições éticas ligadas ao Dever de Memória e as distorções e maus usos estão à espreita do historiador/professor. Para Traverso, “o historiador não tem o direito de transformar a singularidade [de uma] memória em um prisma normativo da escrita

⁸¹ Não podemos esquecer que alguns países combatem a memória do Holocausto, pois a consideram a imposição do pensamento ocidental e pró Estado de Israel. Tal questão não passa despercebida no *corpus* documental da pesquisa, sendo citado pela Vereadora na ata taquigráfica da sessão. (PORTO ALEGRE, 2010).

da história” (2012, p. 80). A escrita da História não pode universalizar a memória e tomá-la como exemplo para medir, comparar e normatizar o presente.

Assim, o que podemos esperar do Ensino de História ou que se esperou no caso da Lei Municipal 10.965 de 2010 que tornou obrigatório o ensino da História do Holocausto Judeu? Será que o evento deve estar condicionado à memória de um determinado grupo? Ou é uma grande narrativa histórica mundial pertencente a todos e a ninguém? Será que o Ensino de História pode assumir a responsabilidade de transmitir e fazer a manutenção dessa memória específica, colocando nela as demais memórias produzidas por esse evento? A partir dessas questões acerca da Memória do Holocausto, analisaremos, a seguir, os entendimentos expressos nas entrevistas com os atores do fenômeno estudado, pensando e refletindo sobre a funcionalidade da memória desse evento, imposta através do Ensino de História, no caso de Porto Alegre.

3.3. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO JUDEU: CONTRAPONOS E VOZES DISSONANTES NO CASO DA LEI MEMORIAL EM PORTO ALEGRE

A Lei Municipal 10.965 de 2010 torna, no município de Porto Alegre, obrigatório o Ensino da História do Holocausto Judeu. Entretanto, durante as entrevistas compreensivas que realizamos, notadamente surgiram dissonâncias⁸² e consonâncias sobre a abordagem histórica proposta pela lei quanto ao tema e seus objetivos como mecanismo memorial e educativo. As análises que estaremos expondo na sequência tomaram como base as entrevistas compreensivas produzidas nessa pesquisa, expondo três pontos de reflexão: o primeiro, parte da abordagem educativa já consolidada sobre o tema do Holocausto a partir da sua Institucionalização e transposição em tema de Ensino de História; o segundo concentra-se na relação da lei municipal e suas imbricações com o conceito de dever de memória, já o terceiro encaminha-se para o entendimento do Ensino de História tomado como memória.

A letra da lei objetiva o ensino do Holocausto, entretanto concentra a análise desse flagelo apenas no povo judeu. Essa referência remete a abordagem histórica dada ao tema antes do período de consolidação do mesmo com temática universal, ainda, preso há uma memória comunicativa grupal. E, portanto, impossível de ser abordada historicamente, por isso, fadada a crítica ou ao esquecimento didático. Um tema torna-se ensinável e possível a realização de um trabalho de memória (RICOUER, 2010), que ocorre quando se deixa para

⁸² Nesse momento, cabe destacar que a escolha das expressões dissonante/dissonância expressa a livre interpretação do sentido da palavra que se refere à combinação simultânea em notas (aqui tomadas como vozes) aceitas como estado de irresolução harmônica dentro de uma composição.

trás um anseio memorial ligado da consolidação de uma memória literal, de um passado como foi encaminhando se para uma memória exemplar, que abarca uma gama múltipla de apropriações, todas válidas e possíveis de um evento (TODOROV, 2000).

Para compreender essa abordagem universalista ou globalizante do tema, tomamos de empréstimo um dos materiais paradidáticos produzidos pela *International School for Holocaust Studies* do Museu *Yad Vashem* de Israel, que traz um conceito de Holocausto indicado para o ensino de tema:

O Holocausto foi uma ação sistemática, burocrática e patrocinada pelo estado, de perseguição e assassinato de cerca de seis milhões de Judeus pelo regime nazi e os seus colaboradores. Holocausto é de origem grega que significa “sacrifício pelo fogo”. Os nazis, que subiram ao poder na Alemanha em janeiro de 1933, acreditavam que os alemães eram uma “raça superior”: Roma/Sinti (ciganos), deficientes e alguns povos eslavos (russos, polacos e outros). Outros grupos foram perseguidos por razões políticas e de comportamento, entre os quais comunistas, socialistas, Testemunhas de Jeová e homossexuais. (YAD VASHEM, 2006)

Essa definição que apresentamos é aceita pela maioria das instituições sociais privadas e públicas que trabalham com o tema do Holocausto no mundo, por isso, servirá de base para pensarmos as dissonâncias e consonâncias em relação ao texto da Lei Municipal 10.965 de 2010 e as instituições sociais que a tornaram realidade. Assim, expõem a questão possível dicotomia entre Ensino de História como Memória e sua relação com o conceito de Dever de Memória a partir das compreensões defendidas pelos entrevistados.

Em sua entrevista, o Vereador **Autor da Lei**, afirma: “Eu tenho tido que a educação tem que ser uma educação inclusiva não vinculada e não sectária a determinadas visões e ela tem que trazer a história como a história foi”. Se pensarmos a fala do entrevistado e a comparamos com o texto da Lei Municipal 10.965 de 2010, perceberemos que essa postura universalista defendida a partir da declaração de Estocolmo sobre o Holocausto, das Resoluções da ONU e do Parlamento Europeu é impossível. Pois, a letra da lei expõe uma abordagem curricular prescritiva, ou seja, que encaminha singularidade da Memória do Holocausto Judeu, impondo o esquecimento didático as demais minorias eliminadas nos campos de concentração, que estão dentro do espectro estimado 11 milhões de mortos nesse período da História. No caminho de uma memória do Holocausto universalizada, para além da letra Lei Municipal 10.965 de 2010, a **Vereadora** afirma que: “milhões de pessoas perderam a vida, sofreram nas câmaras de gás e no trabalho escravo. [Foi] uma das piores barbaridades que promoveram contra os judeus, mas é importante falar dos outros grupos homossexuais, comunistas e ciganos”. (Entrevista em 2015). Assim, podemos evocar a questão problematizada por Seixas (2001) e Nora (1993), ambos percebem que a memória ao se tornar

objeto da ciência histórica sai de uma condição absoluta é única indo de encontro à secularização e ao relativismo universalizador da escrita da História.

Como contraponto à letra da Lei municipal 10.965 de 2010, dentro dessa a compreensão da memória do Holocausto como um crime contra a Humanidade que se expande para além da comunidade Judaica, a entrevistada **Historiadora** afirma que o trabalho educativo deve ser pautado no:

Holocausto não delimitado, não restrito aos judeus. Mas o Holocausto como fenômeno, um evento, uma desgraça imensa da modernidade. Sim, em relação aos judeus foram milhões, o número que se preconiza em 6 milhões. Mas formam outros tantos milhões de políticos contrários ao regime, de homossexuais, de pessoas contrárias, de testemunhas. E qual o enfoque dado à intolerância, ao racismo, ao preconceito e à perseguição as minorias. (Entrevista em 2017).

Na fala da **Historiadora**, a memória do Holocausto é expandida para a noção de todos aqueles que padeceram ou testemunharam o genocídio perpetrado pelos nazistas, encaminhando tal evento como eixo paradigmático para o modelo civilizacional ocidental. O entendimento da compreensão histórica do Holocausto defendido pela entrevistada encaminha-se para compreensão desse evento formulada por Bauman, como ela cita na entrevista (HISTORIADORA, em entrevista, 2017).

Para esse Bauman, há duas formas errôneas de tratar o Holocausto: a primeira baseia-se na concepção do evento como delimitado à história judaica, fruto do antissemitismo e a segunda parte do entendimento desse evento como um caso extremo, produto histórico de processo acumulativo de preconceitos. (1998, p.11) Contrário a isso, o autor entende que o Holocausto “não foi simplesmente um problema judeu nem um fato da história judaica apenas”. Portanto, o Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. (BAUMAN, 1998, p. 12-13). Nesse sentido, sua memória deve ser reconhecida por todos, pois “foi tanto um produto como um fracasso da civilização moderna.” (BAUMAN, 1998, p. 112). Sobre o extermínio massificado do Holocausto, o **Coordenador** destacou que os prisioneiros foram desumanizados:

Respondendo pelo número, número tatuado no braço que indicava a nacionalidade, a natureza e o tipo do prisioneiro, se era político, ou se era por questões de natureza, de gênero ou por partido político, ou cigano, ou judeu, eslavos, especialmente, russos. E assim por diante. O Holocausto não foi uma questão de extermínio do povo judeu. (COORDENADOR, entrevista em 2016).

A partir da compreensão dos entrevistados (Coordenador, Historiadora e Vereadora), evidencia-se que a narrativa do Holocausto não pode ser singularizada, como

encaminha o texto da lei. Logo, esses entrevistados entendem que o trabalho educativo com a memória do Holocausto deve encaminhar-se para a construção de uma memória/narrativa histórica múltipla e pluralizada. É através da multiplicidade dessas narrativas que é transpassada essa experiência para que se torne significativa para a Humanidade. Foram, portanto, vozes dissonantes em relação ao texto da Lei em Porto Alegre. Logo, torna-se notável, na presente pesquisa, que no mesmo caminho dos entrevistados que expressam uma dissonância frente ao texto normativo da Lei Municipal 10.965 de 2010, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto Judeu (PORTO ALEGRE, 2010), encontra-se essa fala expressa pelo **Vereador Autor da Lei**:

[O] Holocausto não foi só em relação aos judeus, que não foi só em relação aos judeus, é um crime contra a humanidade, é um crime político, também foi um extermínio de todos aqueles que politicamente se opunham ao regime nazista. Mas não só isso foram exterminadas também pessoas que tivessem algum tipo de deficiência física e mental. Então, a ideologia nazista no seu propósito de perseguir uma raça superior, escolheu um inimigo comum para dar sustentação ao discurso político, que foram judeus e para dar sustentação teu propósito aperfeiçoamento da raça. Também, levou adiante este absurdo de exterminar todos àqueles que não se enquadrarem no estereótipo ou fenótipo do Ariano, do ser superior. (Entrevista em 2016).

Com isso, propomos a seguinte extrapolação analítica: se a Lei Municipal 10.965 de 2010 é uma prescrição curricular, então por óbvio expressa por si só uma “verdade”. Logo, poderíamos desconsiderar do planejamento de ensino do tema do Holocausto Judeu e renegar ao esquecimento cinco milhões de minorias étnicas e dissidentes políticos exterminados pelos nazistas; além, é óbvio, das pessoas portadoras deficiências físicas e mentais, eliminados pelo programa nazista Aktion T4, citado pelo entrevistado. Essa possibilidade não pode ser negada por dois motivos frente à lei: 1- porque a mesma não possui diretrizes curriculares e nem uma orientação do Conselho Municipal de Educação sobre o trato do tema, 2- nem os livros didáticos que poderiam servir de suporte aos menos preparados encaminham uma abordagem adequada e satisfatória sobre o tema, como demonstramos no estado da questão dessa pesquisa, e como afirma o **Ex-presidente da FIRS** (ENTREVISTA em 2017).

Contudo devemos ressaltar que a própria narrativa do Holocausto está situada entre os processos de migração dos objetivos que eram encaminhados ao Ensino de História que primeiramente eram utilizados em prol da construção de uma noção de identidade e de memória moldadas pelos interesses do Estado em vias de democratização. A consolidação da democracia altera a narrativa histórica que se encaminha para a formação de um sujeito crítico e politicamente ativo, que deve estar apto a conviver com pluralidade de culturas e sujeitos. Desta feita, retomando a primeira fala do **Vereador Autor da Lei**, que citamos no início

desse texto, percebe-se que ela traz uma compreensão da narrativa histórica presa, ainda moldada pelas concepções de História fundadas pelo romance nacional e com forte cunho positivista (ANHORN, 2012, p. 198; GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 03), já que o entrevistado vê na História a possibilidade da construção de um passado-verdade. Sobre esses modelos de narrativa histórica, ressalta que o Ensino de História que foi exposto no currículo transpõe o passado em algo finalizado, sacralizado e intocável, em uma compreensão generalista que vê a História como verdade, construída através de arranjos curriculares que foram consagrados pelo Historicismo e Positivismo (STEPHANOU, 1998, p. 04). Dentro da relação entre o Holocausto e a produção da escrita da História, La Capra entende que o Positivismo é, acima de tudo, uma formulação que abusa do método empírico-analítico logo, para esse autor, essa tendência que foi atacada pelas mudanças das características da escrita da história que aguardava a singularidade do Holocausto (2008, p.178). Ou seja, na busca por construir uma única narrativa pode-se ficar cego à totalidade dos envolvidos que são conjugados ao Holocausto e, assim, ao invés de romper o silêncio, impõem o silêncio através da afirmação de uma única voz.

A postura defendida pelo **Vereador Autor da Lei** encaminha para uma história acabada e pronta, “a história como foi”, o que representa um retrocesso para o Ensino de História e para a Escrita da História que atualmente são baseados no pensamento crítico, na verificabilidade, na pluralidade de atores e na construção da narrativa densa⁸³. Deste modo, o movimento proposto pelo entrevistado de construção de uma História acabada desencontra-se dos princípios contemporâneos, expressos como objetivo pelas nossas leis educacionais, parâmetros e orientações nacionais que, de forma simples, apontam para o objetivo final da educação: a formação “crítica” para exercício da cidadania.

Mesmo tratando-se de um tema sensível como o Holocausto, a criticidade da produção histórica é um fator fundamental para a integração na narrativa histórica e tal processo se constrói por comparações, reorganizações, sínteses, dentre outros mecanismos da produção da trama da escrita historiadora. Se um tema se estabelece como sacralizado, torna-se irrepresentável do ponto de vista da narrativa e, deste modo, como poderá se tornar alvo da narrativa histórica? Nesse ponto, o processo de institucionalização do Holocausto tem papel fundamental representado pela sua rápida transposição em memória cultural. Entretanto, é

⁸³ Tomamos a compreensão de narrativa densa de Burke (1992). Para esse autor, não é apenas “a sequência dos acontecimentos e das intenções conscientes dos atores nesses acontecimentos, mas também com as estruturas – instituições, modos de pensar etc.” (BURKE, 1992, p. 339). Compreensão retirada do texto BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. BURKE, Peter (org.). In: A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

notável que o tema do Holocausto passou por vários processos, entre eles o fetichismo do consumo através da literatura, cinema e outras formas de entretenimento até a sua consolidação em alguns países como tema de ensino.

A letra da Lei Municipal 10.965 de 2010, ao evocar a memória utilizando como referência um grupo ao invés de utilizar o solitário conceito do “Holocausto”, constrói pelo determinismo tão característico de uma memória literal, ainda presa a sua condição de memória grupal. Outro ponto importante da primeira fala do **Vereador Autor da Lei** que citamos é a evocação da ideia de História como narrativa que “resgata o passado como realmente foi”. A fala do **Vereador Autor da Lei** expõe compreensões sobre a função da História, entretanto a entrelaça com os anseios que são próprios de uma memória literal. Logo, traz um entendimento de narrativa histórica como algo dado e pronto, livre dos seus processos de construção e reconstrução, que toma o passado destituído de relação com presente e seus dilemas. No sentido contrário à gestão de uma memória literal e presa ao passado e estabelecendo relação com o papel da educação para o trato dos temas memoriais, o **Coordenador**, assinala um momento de mudança. Para ele, tal processo é notável pela mudança do perfil dos interessados pela Jornada do Ensino da História do Holocausto:

Eu tenho reparado que algumas escolas localizadas em zonas ideologicamente atrasadas do Rio Grande do Sul e com influência conservadora ou até reacionárias tem demonstrado maior interesse pelo tema do Holocausto. Do que o município de Porto Alegre, que teoria seria o município com a população ativa com ideia de cidadania mais aberta as ideias humanistas e direitos humanos. Eu acho que há ponto de interrogação que vai depender muito das Jornadas, das atividades dos professores, da intelectualidade, dos historiadores e dos escritores e dos intelectuais e não tanto das entidades representativas da Comunidade Judaica. Essa é uma opinião que está se generalizando, mas de um consenso de uma aceitação de uma participação ativa na questão da memória do Holocausto. (Entrevista em 2016).

As percepções desse entrevistado notadamente encaminham novos princípios para a gestão da memória dos passados traumáticos do século XX. Com esperança esses sujeitos esperam que em algum momento do século XXI, essas memórias não serão mais dependentes das suas comunidades de origem ou de pessoas sensíveis e afetadas pela causa. Para eles isso ocorrerá por que a gestão dessas memórias não será um fardo e sim um compromisso voltado à construção de uma sociedade igualitária e cidadã. Assim compreendo que até a consolidação de uma educação humanista voltada à defesa dos Direitos Humanos e pautada pela construção de princípios de solidariedade e respeito às diferenças, estaremos presos à ânsia do lembrar invés do ensinar.

Dentro desse espectro, o **Ex-presidente da FIRS** afirma que “a memória [do Holocausto] necessita estar presente, indiferente da forma”, com isso, tais assertivas

produzidas na entrevista podem expressar o que chamamos de fetichismo memorial dos nossos tempos. Tal fetichismo memorial delega para o Ensino de História algumas funções que o colocam como ferramenta de preservação da lembrança. Parece-nos evidente, através da presente pesquisa, que esse fenômeno causou dissonâncias, em Porto Alegre, pelo tema central da Lei Municipal 10.965 de 2010: o Holocausto Judeu. Cabe frisar que tais dissonâncias não operam uma negação da importância da Lei, nem sequer se constituem, em sua maioria, em uma crítica direta, pois a crítica fica nas entrelinhas das falas de alguns dos entrevistados. Tal fenômeno opera-se porque boa parte dos entrevistados não atuou diretamente com os processos que levaram à aprovação, mesmo sendo em maioria especialistas no tema Holocausto e no Estudo das Relações Étnico-Raciais, e isso tornam ainda mais emblemáticos os processos e as compreensões que emergem das ações que envolveram essa lei. Ainda, cabe dizer que o Conselho Municipal de educação não estudou o tema e a SMED junto com setor responsável em implementar as políticas étnico-raciais no município da época constituiu um parecer questionando a ausência dessas relações e aconselhando o prefeito em exercício, José Fortunatti, há não homologar a lei. Entretanto, esse encaminhamento não foi acatado pelo chefe do executivo.

Assim, o Ensino de História é compreendido por alguns atores desse episódio em análise como uma possibilidade de cristalização ou salvaguarda da memória; enquanto que, para outros, é tomado com uma ferramenta de valorização do ser humano através do respeito à diferença, imbricando a educação para os Direitos Humanos e ente responsável por estabelecer um dever memória frente ao tema. Para Huyssen, “na cultura contemporânea, obcecada com é pela memória e o trauma, o esquecimento é malvisto” (HUYSSSEN, 2014, p. 155). Então, nesse cenário a relação com Dever de Memória e sua transposição a um Dever de História cresce de importância, pois é vista como forma de remédio a esse mal da memória, o esquecimento. Tal remédio pode ser representado pelo ensino, nesse caminho segundo o entrevistado:

A educação ela deve não só trabalhar a memória do holocausto. Mas ela tem que trabalhar própria memória do holocausto. Como algo que não possa ser aceita em qualquer lugar, com qualquer povo, qualquer raça. Isso não é algo que se ensine em cima do Holocausto judaica. Isso aqui se ensina para que não aconteça nenhum tipo de Holocausto, nenhum tipo de discriminação. Se ensina para que não ocorra nenhuma forma de barbárie. Certamente, essas crianças terão a sorte de crescer mais bem preparadas. (Ex-presidente da FIRS, entrevista em 2017).

A fala do Entrevistado tem relação direta com os pressupostos didáticos defendidos pelo *Yad Vashem*, nos quais a evocação do Holocausto é compreendida como um processo maior que não é dependente apenas de um esforço educativo concentrado em

determinado tempo ou em uma determinada disciplina. Porém, está em desencontro com o entendimento expresso pela letra da lei.

Deste modo, os grandes temas memoriais ao serem transpostos em temas de Ensino de História tornam-se correlatos das concepções ligadas ao conceito de Dever de Memória. Segundo Monteiro, essas questões relacionam-se com o moderno regime de historicidade, que condiciona a História a construir um senso de cidadania crítica, objetivando forjar uma sociedade justa. (2011, p.11-13). Entretanto, nota-se que a manutenção dos desejos de construção de narrativas, ainda singularizadas, estão distantes da perspectiva plural das narrativas históricas contemporâneas guiadas pelos novos regimes de historicidade. Ainda, sobre a formação do senso de cidadania e sua relação aos trabalhos feitos em prol da defesa dos direitos humanos no Mundo e no Brasil, a entrevistada **Vereadora** afirma que “em termos de medida de reparação muito se lutou para se contar essa História do Holocausto” (Entrevista em 2015). Logo, lembrar dos males cometidos no passado pode ser interpretado como uma forma de exercício de cidadania, encaminhando justiça aos que padeceram.

Nesse contexto, o conceito de Dever de Memória como imposição de justiça e reparação ganha força, Bouton expõe construções críticas e positivas sobre esse conceito de Dever de Memória. A primeira delas consiste na ideia de que o conceito cria uma sobrecarga sobre a memória (2016, p. 272). Essa consideração nasce da certeza da inexistência do esquecimento que, ao invés de produzir uma memória positiva, produz uma saturação que gera indiferença. A segunda consiste em afirmar que a memória ligada ao afeto, distorce a memória colocando-a em oposição a História. (2016, p. 274). Podemos tomar a fala do **Coordenador** para pensar tal fenômeno, ele encaminha a seguinte posição sobre a memória do Holocausto:

Mas o mais importante é uma questão da memória ética preservar a memória pensando na memória, racionalizando o processo e não apenas a emoção. É claro que os atos são de uma emoção muito grande, mas o mais importante disso é racionalidade científica. (Entrevista em 2016).

Deste modo, torna-se evidente que o Dever de Memória depende iminentemente do trabalho do historiador em seu ofício de pesquisa ou de ensino, o que expressa a necessidade da transposição desse primeiro conceito em um “Dever de História”. Todavia, esse compromisso ético com o passado deve ser parte integrante da vida em sociedade, pois é ele que garante o exercício pleno da cidadania, através da valorização e respeito mútuo, que é o grande responsável pelo combate à repetição de atos de extrema violência praticados pelos Estados. O Dever de Memória, além de estabelecer a reparação e a justiça aos herdeiros dos

padeceram, transposto em Dever de História, constrói um estado contínuo de vigilância e de compromisso ético com as ações do Estado. Sobre essa necessidade, a fala do Coordenador é elucidativa:

o período do Holocausto deve ser preservado como ensino científico de memória, mas também paralelamente a outros Holocaustos que existiram e outros Holocaustos que estão existindo (Entrevista em 2016).

No caminho da posição do **Coordenador**, entendemos que o trabalho do Historiador/Professor consiste no lastro em que a memória cultural alimenta e mantém viva a memória comunicativa/coletiva. A terceira crítica observa que o uso descuidado da concepção do Dever de Memória pode se contrapor a uma memória universalmente aceita para uma memória usada para reforçar a identidade exclusiva sobre determinado fato. Portanto, a crítica de Bouton (2016) pode ser aplicada ao texto da Lei Municipal 10.965 de 2010 que, ao invés de encaminhar para uma postura universal de abordagem do tema, encaminha-o para uma narrativa fortemente marcada pela identidade de determinado grupo. Essa característica retira a potência e enfraquece a necessidade da construção do dever de lembrança, pois, desconsidera a importância da sociedade para uma legislação sai do papel e ocorre na prática. Diante disso, podemos buscar as compreensões sobre a memória literal e a memória exemplar, pois, uma é a salvação memorial para um determinado grupo e a outra expõe uma condição universal que afeta a todos nós.

A quarta crítica proposta por Bouton é estabelecida pela judicialização da História através das leis memoriais, pois ela mesma faz do trabalho histórico uma questão de justiça e, por conseguinte, a política transcende o debate acadêmico (2016, p. 276). Para além da crítica, o autor aponta que o conceito de Dever de Memória tem duas questões norteadoras: uma ligada à culpa e outra ligada à responsabilidade. (BOUTON, 2016). Para o autor, a responsabilidade imposta pelas construções ligadas à ideia de dívida memorial está condicionada à responsabilidade com causa direta, por moralidade frente à ação, por condição jurídica e por fim por preocupação com o próximo.

Podemos perceber que a construção do conceito de Dever de Memória envolve questões referentes ao compromisso com passado, à responsabilidade frente a sua não repetição, tornando-se compromisso transgeracional sobre a manutenção da memória em lembrança aos que padeceram. Esse compromisso fica expresso no caso específico da Lei Municipal 10.965 de 2010 através do princípio educativo, como ressalta a **Historiadora**, afirmando que o trabalho com o tema do Holocausto:

insere o aluno no mundo em que ele vive, que é um mundo mais amplo, em uma conjuntura, um mundo contemporâneo. Que ainda sofre os efeitos da Segunda Guerra. [E que] dentro da Segunda Guerra esse acontecimento trágico que se chamou Holocausto, que hoje banalizou e tornou-se uma palavra comum, daí muitos usam o termo *Shoah*, para delimitar ao genocídio judeu, mas não só. (Entrevista em 2017).

Portanto, o Dever de Memória se constrói como dívida aos que padeceram, como vítimas ou como soldados, assim, a lembrança dignifica a memória dos mortos e o reconhecimento é o grande monumento memorial construído no presente. Além disso, o Dever de Memória é construído como um marco contra a violência praticada e sua repetição⁸⁴ e o Dever de História é a consolidação dessa prerrogativa no uso desse passado com princípio normativo para as condutas adotadas pela sociedade. Nesse aspecto, o **Coordenador** afirma que “sobretudo com caráter pedagógico didático para os alunos, a prevenção é importante, pois chama a atenção para eventuais futuros Holocaustos”. (Entrevista em 2016).

Dentro da perspectiva educativa do trabalho com a memória do Holocausto, a **Coordenadora** entende que o Ensino de História deveria trabalhar: “não só o holocausto judeu, mas qualquer holocausto ou genocídio, para que este seja evitado, pois as novas gerações estão sendo educadas para saber identificar e poder reagir a fim de evitar que isso venha a ocorrer com a humanidade”. Sob essa ótica, o combate à repetição é um verdadeiro trabalho de memória que depende e não se desvincula da produção histórica. De acordo com Assman:

O passo essencial para além da polarização ou equiparação dos conceitos de memória e história consiste em compreender a relação entre memória habitada e inabitada no sentido dois modos complementares da recordação. Denominaremos a memória habitada memória funcional. Suas características marcantes são referência aos grupos, à seletividade, à vinculação a valores e à orientação ao futuro. As ciências históricas, por sua vez, são uma memória de segunda ordem, uma memória das memórias, que acolhe em si aquilo que perdeu a relação vital com o presente. Sugiro atribuir a essa memória das memórias a designação memória cumulativa. (2011, p. 147).

A memória cultural cumulativa se constitui com uma local de armazenamento que, inúmeras vezes, se organiza e se mantém em parte pela escrita historiadora. A memória cultural funcional é viva e se alimenta desse depósito que é usado para reavivar o passado fragmentário trazido ao presente como recordação sempre incompleta e debilitada pela ação do tempo. Portanto, os esforços de tornar algum tema histórico em uma memória habitada é desafio do Ensino de História, entretanto, cabe dizer que a história e a memória não são

⁸⁴ Segundo Bouton, a repetição contínua de atos de violência no contemporâneo “pode-se tirar a conclusão decepcionante de que a humanidade nunca aprende com seu passado, para que todo dever de memória é inútil. Mas também se pode tirar a conclusão oposta, que o trabalho de lembrança e do dever de memória não foram levados adiante o suficiente, e temos de reforçar em vez de renunciar a este esforço, especialmente, através da educação. (2016, p. 282).

construções feitas por decreto⁸⁵, seus processos são trabalhos negociados e percorrem caminhos labirínticos guiados pelo diálogo entre a sociedade e a campo da ciência histórica. Para Assman, é impossível opor História e Memória, já que ambas são complementares em determinados momentos (2011, p. 148). Para pensar tal condição, podemos evocar o pressuposto de Halbwachs sobre a História:

é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. Em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social (HALBWACHS, 1990, p. 99).

No atual estado da hipertrofia da memória, a frase final de Halbwachs precisa de uma mudança de rumo, que encaminhar-se-ia para a possibilidade de decomposição e “apagamento” dessas memórias comunicativas que hoje são “guardadas” pela História. Ainda, sobre essa imposição memorial frente à escrita da história ou da composição dessa história da memória, Rousso (2007, 95) fala que tal trabalho se determina como uma ação do historiador feita a partir de feridas existentes na memória. Logo, representam formas vivas e latentes do passado com as quais a História lidar. Para Rousso, “a história dos historiadores é apenas uma das formas de expressão da memória coletiva, apenas um dos vetores pelos quais se transmite o passado”. (2007, p. 96). Percebe-se, então, que a memória se tornou um dos fenômenos culturais e políticos mais centrais no cenário contemporâneo das sociedades ocidentais, evidenciando que ela já não encontra jazigo pacífico. No quadro pintado pelos fenômenos sociais de luta, reivindicação e reconhecimento memorial encontram-se as leis memoriais, como a Lei Municipal 10.965 de 2010, que passaram a compor de forma efetiva a partir dos anos 2000 essa paisagem pintada de passados incontornáveis que necessitam de reflexão e trabalho constante pela sociedade. Ainda, trazendo considerações sobre o trabalho que devemos realizar sobre as memórias ligadas as atrocidades cometidas pela a humanidade, a **Vereadora**, retoma a perspectiva do combate a repetição, em suas palavras:

⁸⁵ Sobre isso, Ricouer lembra de um decreto da Antiguidade Clássica Grega, referenciando os abusos da memória feitos pelo Estado que começam pelo: “famoso decreto promulgado em Atenas em 403 a.C., segundo o qual é interdito recordar os crimes cometidos pelos dois partidos, crimes a que chamamos de “infelicidade”; daí o juramento pronunciado pelos cidadãos um a um: “não recordarei as infelicidades” (mnesikakein – contra- memória)” (2003, p. 7)

Eu acho que muita gente luta pela memória dos que tombaram no passado e também por expectativas que não aconteça no futuro. Acredito que não é um dever no sentido bater continência ou um tem que saber, por que tem que saber. Mas no sentido que tem que analisar a história, analisar as barbáries perpetradas. Ver o que aconteceu para que não se repita, até parece uma coisa tão piegas, dizer que não se repita. Mas no geral, é extremamente atual, estamos vivendo na história tempo presente. (Entrevista em 2015).

É interessante que a fala da **Vereadora** articula o passado retomando os desafios do trabalho de memória, articulado pelos processos de esquecimento e luto. Mas, reiteram a necessidade situar tais temas em relação ao presente. Dentro desse quadro das compreensões que apresentamos a partir das entrevistas a cerca do Ensino de História como mecanismo memorial, devemos perceber que o Ensino de História se encontra em um local de fronteira entre a sua condição de ciência histórica e a sua condição de atividade de ensino, como defende Monteiro e Penna (2011). Essa condição fronteira não deixa de afetar a sua relação com a memória, como destaca Monteiro:

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de ou onde se desenvolvem embates entre determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates. (2009, p. 14).

Com isso, podemos entender que as vozes consonantes quanto à Lei Municipal de 10.965 de 2010 evocam resquícios de discursos formulados sobre a narrativa histórica entendida como um processo de conservação do passado intacto, de uma memória cristalizada e consolidada. Ainda, cabe ressaltar que tais características não caminham de braços dados com o Ensino de História constituído através da criticidade que não “respeita” imposições memoriais. Sabemos que, como memória cultural, o Ensino de História reconstrói e revitaliza o passado e que pode manter certas memórias, produzidas pela ação historiadora crítica.

Entretanto essas memórias mantidas pelo Ensino de História são sempre problematizadas e reelaboradas pela ação educativa e pelo processo de mediação didática realizado em sala de aula, sendo voltadas ao presente. As compreensões e o debate acerca das dissonâncias e consonâncias em relação ao ensino de Ensino de História, História e Memória que demonstramos até aqui não se esgotam no processo de ensino-aprendizagem, pois, encaminham-se para o desejo de construção de Dever de Memória que anseia por mudanças sociais guiadas pelo respeito à diferença. Notadamente, os entrevistados estabelecem relações da Lei com a promoção dos Direitos Humanos em uma perspectiva universalista, entretanto, o texto da Lei é vago e não orienta essa abordagem.

O que está em jogo na relação entre as consonâncias e dissonâncias até aqui apresentadas sobre a Lei Municipal são as condutas assumidas pelo Ensino de História, principalmente quando este aborda um tema sensível e controverso. É importante ressaltar que as posições favoráveis à Lei Municipal 10.965 de 2010 que apresentamos depositam suas esperanças sobre a memória do Holocausto a partir de entendimentos sobre o uso do passado que tendem a sacralizar a memória⁸⁶, vendo o Ensino de História como um relicário e a História como serviçal/guardiã respeitosa do passado intocável e preservado. Enquanto as vozes dissonantes se posicionam frente aos processos de construção da Lei 10.965 de 2010, principalmente em seus mecanismos de encaminhamento ao currículo. Também demonstram ressalvas à narrativa desse evento centrada na memória judaica, pois, suas falas colaboram para a construção de uma memória pluralizada e multiétnica do Holocausto. O trabalho com essa memória visa especificamente o combate ao racismo, à xenofobia e com isso encaminha seu uso no espaço escolar a partir de uma abordagem educacional interdisciplinar pautada pela valorização dos Direitos Humanos e descentralizada do Ensino de História.

3.4. O CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA ENTRE A PRESCRIÇÃO, A INTERVENÇÃO E A NARRATIVA: ENTENDIMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DA LEI MUNICIPAL 10.965 DE 2010

A História da Educação amplia a memória e a experiência [e] ao mesmo tempo [...] fornece uma visão da diversidade das instituições e [...] revela que a educação não é um “destino”, mas antes uma construção social. (NÓVOA, 1996, p. 430).

A História da Educação é um campo de pesquisa que busca mapear as representações construídas sobre o passado ligadas ao contexto educacional, que chegam ao espaço pelo currículo em sua forma prescrita e praticada. Essas representações sobre o passado reverberam na Lei Municipal 10.965 de 2010 que trata do Holocausto, tema sensível e evocador de uma memória social traumática, ainda em processo de luto e de apaziguamento, mas que, a partir dos anos 2000, encaminha-se ao currículo escolar de forma mais intensa. Entender e analisar as esperanças e desejos de memória que são depositados pelos grupos sociais nessa lei memorial e educacional⁸⁷ já citada apresenta-se como um desafio, tendo em vista que essas representações construídas sobre o passado têm usos políticos, econômicos e culturais no presente através da sua presença no currículo de História. A chegada do tema do

⁸⁶ Sobre a sacralização do passado nos apropriamos das ideias defendidas por Catroga (2001, p. 39)

⁸⁷ O termo leis memoriais é estabelecido a partir de 2005, assumindo o legado francês sobre tal tema que se inicia pela Lei Gayssot, de 1990, que visou combater as discriminações baseadas em raça, etnia ou religião e criminalizar a negação do Holocausto (HEYMANN e ARRUTI, 2012, p. 12).

Holocausto aos currículos ao redor do mundo se expande inicialmente como um ato de contrição frente a pecados cometidos durante o período da Segunda Guerra Mundial. Ao longo desse processo a memória Holocausto evolui de uma memória negada e esquecida até se tornar um dos paradigmas memoriais contemporâneos, tais processos perpassam pelo seu processo de institucionalização, ligado a apropriação midiática, os debates propostos pela academia sobre o tema e a sua paulatina aceitação pela sociedade. Assim, da negação social tal memória passou a ser tomada como dívida que se transpõe um compromisso ético-moral para combater a sua não repetição, até mesmo por Estados que não tiveram participação no evento. Esses, entretanto, e os países que tiveram participação direta nos eventos ligados ao Holocausto passaram tomar essa memória com exemplo de barbárie a ser combatida através da educação.

Para entender a composição e a transposição do tema do Holocausto em uma memória cultural, institucionalizada e ensinável até o presente momento da pesquisa demonstramos os processos pelos quais a sua narrativa passou e seus desdobramentos, relações como conceito de Dever de Memória (RICOUER, 2010) e sua relação com o Ensino de História, que transmuta o passado em prática de Ensino. Além disso, a chegada de determinado tema ao currículo e o verniz de obrigatoriedade expresso pela letra da lei constrói o que entendemos ser um Dever de História. Mas, para que isso se concretize nos processos que envolveram essa legislação, devemos analisar as noções de currículo que foram conjugadas, pelos atores sociais do momento, quando essa legislação foi criada.

Então, nesse estágio da dissertação buscaremos debater compreensões acerca do currículo em relação à Lei Municipal 10.965 de 2010 e, para isso, retomaremos as falas dos entrevistados objetivando mapear as suas compreensões sobre as formas de expressão do currículo visto como: 1 - Prescrição realizada pelos Estados via política pública curricular; 2 – Intervenção que toma a forma de ação educativa que impõe um tema ou método de ensino; 3- Narrativa, nesse entendimento, o currículo é tomado como um mecanismo de registro e de reconhecimento de determinadas narrativas sociais com as quais a sociedade teve débitos sociais no passado.

Esses entendimentos que enumeramos acerca do currículo emergiram a partir das falas que foram expostas por parte dos entrevistados que já elencamos nesse capítulo e representam as ambições memoriais e os entendimentos educacionais que circundavam o contexto social no momento de elaboração, aprovação e homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010, que tornou obrigatório o ensino da História do Holocausto Judeu em Porto Alegre. Além disso, estabelece as concepções e entendimentos dos entrevistados acerca de

“quem deve” ou “não elaborar o currículo”, principalmente o tão “suspeito” currículo de História.

3.5 O CURRÍCULO SOB SUSPEITA: ENTRE A PRESCRIÇÃO, A NARRATIVA E A INTERVENÇÃO

No contexto contemporâneo, a narrativa histórica nacional brasileira, que foi construída com uma aura pacificada, passou a ser questionada a partir da ascensão de novos grupos sociais nos anos de 1990, que desejavam ter a sua História contada. Tal consideração reverbera em Porto Alegre, a partir da Lei 10.965/2010, que impõe (como questão de pesquisa) a História do Holocausto Judeu como um Dever de Memória. Entretanto, não podemos descolar esse fenômeno social do contexto das disputas que foram realizadas pelos grupos afro-brasileiros e indígenas no Brasil, ainda nas décadas de 1980 e 1990, e que se materializaram na criação do artigo 26-A da LDBEN, a partir das Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008.

Novos deveres e novas demandas foram delegadas ao Ensino de História, em seus diversos níveis, atingindo inclusive a pesquisa e a produção do material didático. Essas novas responsabilidades estabeleceram para a narrativa histórica escolar o desafio de estabelecer o reconhecimento àqueles que tiveram a sua História e o seu passado renegado ao segundo plano ao longo da história educativa brasileira e mundial a partir dos anos de 1990. No caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, outras responsabilidades preestabelecidas estão conjugadas, já que essa é uma política pública educacional e memorial que age sob o currículo escolar determinando “o que é lembrar” e “como se deve lembrar”.

Assim, em seu cerne, as políticas públicas, mesmo as curriculares, visam reconhecer ou garantir direitos assegurados por lei, no caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, evoca-se a educação como ferramenta para o reconhecimento de um direito memorial expresso em política pública. Essa afirmação tornou-se possível, quando lemos a justificativa presente no projeto dessa lei:

Nós ainda vivemos na sombra do Holocausto, uma sombra que não se dissipa e que nunca se dissipará. Cabe concluir com as palavras do sobrevivente e escritor Abba Kobner: “Para lembrar o passado, para viver o presente, para confiar no futuro”. É fundamental guardar esse período na memória, ainda que seja dos mais pesados da História. Essa história e as lições que advieram dessa época lamentável muitos jovens desconhecem, e o ensino público tem o dever de proporcionar um melhor entendimento do assunto. Dessa forma, visando a levar o conhecimento dessa história aos alunos da rede pública municipal, encaminhamos o presente Projeto de Lei. (PORTO ALEGRE, 2009, p. 01).

Logo, como se evidencia no projeto, a Lei Municipal 10.965 de 2010 pode ser compreendida como uma política pública curricular, com cunho memorial e educacional destacado na sua justificativa. Ela explicita e prescreve em qual disciplina será abordado o tema do Holocausto, no caso específico, será através do Ensino de História, garantindo a sua lembrança e sua “guarda” através do currículo. Nesse caso, poderíamos destacar sua diferença em relação ao artigo 26-A, no qual todos os educadores devem tratar da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tal condição é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que encaminha uma abordagem interdisciplinar para o tema.(BRASIL, 2004) Assim, acreditamos que essa política pública, que traz no seu bojo um histórico de lutas do movimento negro no Brasil, e é marco fundamental do debate da educação das relações étnico-raciais e da educação baseada na promoção da igualdade racial e dos direitos humanos no Brasil e, devido a isso, poderia ter tido a sua contribuição mais presente no texto da Lei Municipal 10.965 de 2010.

Segundo Hofling (2001), as políticas públicas são consideradas uma ação direta do Estado, que pode ou não estar impondo um programa determinado. Na compreensão dessa autora, as políticas públicas devem ter sua origem nas instituições públicas ou por demanda social, portanto, não pertence apenas ao Estado o seu dever de implementação, como no caso do nosso objeto, parte de uma demanda de instituições vinculadas a determinado segmento étnico da sociedade (HOFLING, 2001). Devido a isso, é uma ação válida e assertiva, entretanto, a ação e o encaminhamento poderiam ter sido feitos por proposta popular e sem ligação política.

No caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, como já demonstramos nos capítulos anteriores, a participação dessas Instituições Sociais ocorreu através da mobilização política interna e externa das mesmas. O esforço dessas instituições a favor da implementação do tema do Holocausto Judeu no Currículo da rede municipal de ensino de Porto Alegre tornou-se expresso e real a partir das Jornadas sobre o Ensino da História do Holocausto e da atuação política da FIRS. Contudo, cabe reafirmar que as jornadas são parte da promessa feita pelo entrevistado **Ex-presidente da FIRS**, em seu discurso de posse, que afirmou atuar e mobilizar recursos locais e até do exterior para que a Lei Municipal 10.965 de 2010 se tornasse realidade em Porto Alegre. (DISCURSO DE POSSE, 2009).

Os temas memoriais quando encaminhados via Legislativo dependem da sensibilidade dos agentes públicos para que o desejo memorial se torne uma lei, um programa social ou uma normativa educativa, todavia a normativa educacional não garante sua

consolidação como prática educativa. Tal evidência se fez presente na entrevista com a **Coordenadora da Jornada**, que ressaltou as múltiplas formas de sensibilização usadas pela comunidade judaica para que o tema fosse consolidado em Porto Alegre (Entrevista em 2017). Sobre a necessidade da realização de esforço para a implementação de políticas públicas curriculares de cunho étnico-racial, Rosa e Pereira, afirmam que as leis ligadas a demandas étnico-raciais enfrentam no Brasil grandes dificuldades de implementação que se expandem devido à ineficiência de ações que encaminhem a formação e difusão dos conhecimentos ligados a essa temática (2012, p. 90). Nesse cenário, Hofling afirma que:

as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (2001, p. 35).

Com isso, a ação social interessada dos grupos sociais sensíveis às demandas representadas pelas políticas públicas ganham importância. No caso do objeto de pesquisa, tal representação se fez, por exemplo, na presença dos alunos da escola Israelita e do presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul na seção de aprovação da Lei Municipal (PORTO ALEGRE, 2010, p. 38) e durante o processo de elaboração e aprovação através, primeiramente, da 1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o ensino do Holocausto de 2010 e depois da aprovação da Lei, com a mudança do nome desse evento para Jornada de Ensino da História do Holocausto.

Para entendermos os processos políticos que fizeram emergir as concepções que formatam as políticas públicas e suas possíveis relações com a educação, não devemos esquecer que essas são fruto das reformas sofridas pela democracia capitalista e das renovações do estado neoliberal, conjugadas ao processo de globalização (AZEVEDO, 2008, p. 09). Para Azevedo (2008), toda a política pública acaba por materializar a presença do Estado dentro da vida das pessoas. Segundo a autora, as políticas públicas são portadores de três dimensões analíticas: **a primeira** dessas divide-se em duas proposições, uma concreta, que diz respeito às ações feitas pelas instituições representadas em preponderância pelo Estado; e uma abstrata, que aborda as estruturas de poder e reflete sobre os conflitos sociais que estão dissolvidos na sociedade; **a segunda** dimensão discute como cada sociedade se representa; **a terceira** emerge a partir da intervenção do Estado na sociedade, sendo essa ação alvo de críticas oriundas da sua ação prática e teórica. (2008, p. 32).

Com isso, quando uma política pública tem um viés educacional, como é o caso da Lei Municipal 10.965 de 2010, devem ser notáveis essas dimensões analíticas

estabelecidas por Azevedo (2008). No caso da legislação municipal que analisamos, teremos um débito frente à primeira das suas proposições, sabendo que a lei (AZEVEDO, 2008) que estabelece a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto Judeu na rede municipal não tem uma diretriz curricular para a sua implementação, diferentemente da Lei Federal 10.639 de 2003 que, seis meses após a sua aprovação, já possuía uma diretriz promulgada. Assim, devido à inexistência de diretriz, o tema do ensino da História do Holocausto Judeu acaba por “depende” dos esforços da comunidade judaica para receber um encaminhamento didático-filosófico ou do interesse de profissionais sensibilizados. Quanto à segunda premissa defendida por Azevedo (2008) na análise que realizamos ganha importância a partir dos conflitos sociais em relação processo de elaboração de uma política pública. No presente caso principalmente por que essa atua como um mecanismo de intervenção no sistema de ensino público, que é tomado como uma forma representação da sociedade em forma de conhecimento tido como válido. Portanto, é importante destacar que os entrevistados que atuaram junto ao poder legislativo durante os processos de elaboração, aprovação da Lei Municipal e homologação destacaram, em suas falas, a inexistência de oposição à aprovação dessa lei dentro da Câmara de Vereadores de Porto Alegre no momento da sua aprovação (VEREADOR AUTOR DA LEI, 2017; VEREADORA, 2015) e no executivo a oposição foi produzida pela forma como essa política pública curricular foi encaminhada através do parecer contrário produzido pela SMED (EX-ASSESSOR PEDAGÓGICO, em entrevista, 2016). Ainda, no âmbito das dimensões inerentes às políticas públicas como forma de representação social, evidencia-se a inexistência do debate sobre a validade da proposta da Lei Municipal 10.965 de 2010 por parte dos vereadores. Tal afirmação é possível graças à análise que fizemos da ata taquigráfica seção (PORTO ALEGRE, 2010b, p. 32). Já no Poder Executivo, esse debate foi visto através do parecer⁸⁸ produzido pela SMED no processo de Homologação, mas que não foi considerado, tendo em vista ser negativo à demanda da lei. (EX-ASSESSOR PEDAGÓGICO, entrevista em 2016).

Assim, não podemos esquecer de que a legislação que é objeto dessa pesquisa teve aprovação unânime no legislativo tal realidade e isso suscita duas possíveis análises: a primeira está ligada ao ingrediente histórico do tema do Holocausto e sua consolidação com um paradigma memorial do século XX e XXI, e a segunda é a influência política exercida pelas instituições sociais interessadas na aprovação dessa lei. Sobre as políticas públicas, Hofling destaca a necessidade de pensarmos os fatores sociais e culturais que estão

⁸⁸ Antes da Homologação do Prefeito de lei aprovada pelo Legislativo, as secretarias produzem um parecer para auxiliar na decisão do executivo municipal.

conjugados durante os seus processos de elaboração e a sua construção histórica. Obviamente tais processos não podem ser negados, e claramente estiveram conjugados no caso da aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010. Nesse sentido, o entendimento do currículo como tecnologia social, defendido por Popkewitz, é útil, pois, no seu entendimento, políticas curriculares assumem a função de delimitar e estabelecer formas socialmente aceitas de pensar e agir. Assim, Popkewitz define o currículo como:

uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também com a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (2010, p. 194).

O longo histórico de aceitação, reconhecimento e consolidação que a memória do Holocausto enfrentou ao longo do século XX é fator chave para a sua aprovação e se origina dessas sensibilidades produzidas pelo mundo social. Tal construção analítica reforça o entendimento de Hofling (2001, p. 39) de que “tais processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade” são fruto dessa construção histórica pela qual o tema que é alvo política pública passou. Essas afirmativas reforçam os motivos pelos quais o tema geral da Lei Municipal não foi alvo de críticas, pois o tema já havia sido consolidado como parte da memória cultural contemporânea.

Entretanto, essa condição específica do nosso objeto de análise não o coloca livre da crítica porque, como política pública educativa, atua sobre o currículo. E é essa ação do legislativo sobre currículo foi destacada por muitos integrantes do sistema de ensino da Rede Municipal de Porto Alegre, que buscaram a entrevistada **Vereadora** após a aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010, para expor suas posições contrárias a intervenção de qualquer espécie no currículo sem o debate democrático (VEREADORA, Entrevista em 2015). Essa crítica tem como base a ausência dos especialistas/professores da rede municipal nos processos que fizeram obrigatório o Ensino da História do Holocausto Judeu. Essa condição se fez presente principalmente entre as dissonâncias frente à Lei Municipal 10.965 de 2010, e ocorreram quando ela foi encaminhada para a homologação do executivo, como evidenciou o **Ex-assessor Pedagógico** em entrevista (2016) e, tardiamente, chegou ao legislativo como expressa a **Vereadora** (2015). Assim, as falas dos entrevistados representam concepções sobre o currículo entendido como mecanismo de prescrição, narrativa e intervenção.

Ainda, cabe citar o entendimento de currículo defendido por Silva, que o compreende como um emaranhado de significados sociais que não estão condicionados

apenas a consciências individuais dos sujeitos. Portanto, seus significados “estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 1999, p. 55-56). Entretanto, é notável que agem para a formatação de uma identidade “comum” e historicamente construída. Nesse caminho da disputa, podemos citar a fala do **Vereador autor da Lei** que destaca a resistência da rede municipal de ensino de Porto Alegre em relação às alterações feitas no currículo, bem como a contestação das decisões tomadas pelo legislativo:

Muitas vezes, os educadores, os professores são muitos resistentes ao que eles identificam como eventuais invasões de um campo cujo o monopólio deve ser só dos educadores. Então, “as pessoas dizem que os vereadores não têm que tá se metendo na educação.” Mas, acho que desconhecem, respondendo a isso. O próprio processo político, na melhor percepção da palavra [...] que você tem hoje, ele deve se preocupar com a formação de uma sociedade melhor, [com uma educação] que não desvirtue os fatos, conforme interesses circunstanciais, pontuais ideológicos é o processo de governança e de governança da própria sociedade (Entrevista em 2017).

Na fala citada acima fica evidente uma dissonância entre a concepção de currículo do entrevistado e a dos educadores que se posicionam contrários às intervenções realizadas sobre o currículo. O **Vereador Autor da Lei** entende que o currículo “pode” ser fruto de uma ação desvinculada e desconectada da participação dos especialistas que atuam diretamente sobre a educação. Logo, a posição defendida pelo entrevistado é que o mero interesse político justifica a alteração do currículo, pois a “ação política é neutra dentro”, é óbvio, da sua premissa. No entendimento defendido pelo entrevistado, a execução e produção do currículo são parte das funções do Legislativo que, portanto, deve legislar sobre o currículo. Em face disso, podemos entender que para o entrevistado o currículo não é um elemento que deve estar integrado ao debate democrático e da gestão democrática da educação, pois, no caso de uma política pública curricular, é o legislativo que assume a sua função de legislar sobre a educação, sem necessitar consultar os especialistas dessa pasta. A fala do entrevistado evoca duas questões já enunciadas, uma refere-se ao currículo prescrito e outra à sua ação com intervenção, mas evoca também compreensões acerca do que é currículo.

Para refletirmos sobre as falas do **Vereador autor da Lei**, nos apropriamos do entendimento de Goodson sobre o currículo. Para esse autor, o currículo atua sobre duas dimensões: a primeira diz respeito à prescrição e a segunda ao seu processo na prática (GOODSON, 1995, p. 68). Tomando como base momentânea de análise esse autor, destacamos que nosso interesse analítico se concentra na compreensão prescritiva do

currículo, que é evocada pelo **Vereador Autor da Lei**. Na sua fala já citada, o entrevistado entende que o currículo é um meio de assegurar um caminho educativo pré-determinado.

Para esse Goodson, o currículo é “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros –, que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”. (1995, p. 117). Entretanto, para além, do simples conceito de currículo, o que está em pauta é o entendimento do currículo como norma prescrita e absoluta que desconsidera seu desdobramento na prática educativa. Nas suas análises sobre o currículo, Sacristán destaca que qualquer tentativa de alterar o currículo ou de renová-lo perpassa pela questão política e suas disputas, que vão além da mera formalidade e tocam a prática educativa (2000, p.109). É através da ação política que se altera a prática educativa ou tenta-se, logo, a ação sobre o currículo nunca é desinteressada e neutra.

Os mecanismos burocráticos/democráticos adotados para criação e implementação de determinada ação educativa são fundamentais para determinar se uma política curricular será efetiva na prática. A mera formalização da demanda através de política pública curricular não garante a sua ação prática, já que o distanciamento dos agentes responsáveis pela ação educativa do ciclo de decisões os desonera do compromisso com a sua aplicabilidade.

Com isso, a definição de política pública curricular usada por Sacristán reforça a nossa análise, tendo em vista que o autor entende que o currículo concebido como prescrição perpassa pela intervenção ativa através de política pública que determina e condiciona as abordagens didáticas e os conteúdos. (2000, p. 110). Os processos de mudança e implementação de alterações no currículo por meio de políticas públicas não estão desconectados do poder que é atribuído ao currículo, nem desconsideram a sua capacidade de transmitir imagens fidedignas do saber e de compor identidades sociais e coletivas. Logo, o **Vereador Autor da Lei** demonstra que não há neutralidade quando a política toca o currículo, mesmo que ele expresse sua crença em tal postura neutral. Tal condição fica evidente na sua fala:

Achar que o processo político não pode ter repercussão no processo educacional é um equívoco, às vezes, ele pode e deve . [Isso] contrasta com outra iniciativa minha que é “a escola sem partido”. Mas, na verdade que está na mesma senda. Eu tenho dito que a educação tem que ser uma educação inclusiva, não vinculada e não sectária a determinadas visões e ela tem que trazer a história como a história foi (Entrevista em 2016)

Assim, o entrevistado desconsidera que currículo também é uma construção histórica. Entendemos que o currículo não é feito de vazios, de neutralidades livres de intencionalidade, de forma e de sujeitos. A posição defendida pelo **Vereador Autor da Lei**, apesar das intenções válidas, no caso, Lei Municipal 10.965 de 2010, encaminha-se na contramão do processo de democratização dos currículos. Assim, o entrevistado que defende essas concepções anacrônicas ao desejar uma reconstruir “a história como a história foi” proclamando uma verdade e o dever do Estado em guiar essas mudanças sozinho. Nesse caminho, a historiadora Kátia Abud compreende que as políticas públicas curriculares:

[...] em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção deve tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. (2004, p. 28)

Partindo do pressuposto defendido por Abud (2004), quando determinado tema se encaminha para o currículo é por que o mesmo já passou pelo crivo político e, no caso do tema do Holocausto, preexiste também o crivo histórico, ético e moral. O presente caso da obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto é fruto de uma vasta gama de articulações políticas realizadas pela comunidade judaica, como já demonstramos nos capítulos anteriores, e da sua construção como memória cultural contemporânea que passou a ser institucionalizada, que se globalizou até ser ensinada. Entretanto, a comunidade judaica representada pelas suas Instituições Sociais na pesquisa não expressou diretamente um entendimento sobre currículo; de outra feita, apenas articulou um desejo de memória, que foi expresso em forma de Lei. Logo, é evidente que a resposta a essa demanda poderia ter sido feita de outra forma, talvez menos notável como, por exemplo, a sua presença no Plano Municipal de Educação de 2015 (PORTO ALEGRE, 2015)⁸⁹.

Nesse caso é evidente que o currículo possui uma extrema ligação com o poder político, pois ele oficializa o conhecimento e é através dele que se constitui a seleção dos temas que são dignos de compor o imaginário social, formatando a imagem que será afirmada e divulgada, representando a autoimagem dessa sociedade⁹⁰. Para Moreira e Silva (1994, p. 28), “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas em que ativamente se criará e produzirá cultura”. Essa perspectiva não pode ser abandonada do

⁸⁹ O plano municipal de educação foi expresso através da Lei Nº 11.858, de 25 de junho de 2015.

⁹⁰ No caso tema da Lei Municipal, o Holocausto tornou-se marco paradigmático para a garantia de uma sociedade que respeita e aceita as diferenças como característica fundante do senso de humanidade.

horizonte e é reforçada pela mudança de posição da **Vereadora** sobre o papel que o legislativo deve ter quando propõem políticas públicas curriculares depois da votação da Lei Municipal 10.965 de 2010. A **Vereadora** afirma que:

Depois veio a crítica do pessoal da Rede, que achei bastante importante, depois daí todos os projetos que tratam de currículo, nós passamos a votar a conta. Porque a crítica dos professores da Rede e de outros ativistas foi muito pertinente. Pois, por mais que seja meritório o tema, não pode a Câmara dos Vereadores legislar sobre os currículos por uma questão de autonomia da rede e por uma questão de construção democrática. Por uma questão de quem são os sujeitos políticos que estão na Câmara? Quem são? Bom, tudo bem, eu tenho uma formação em Biblioteconomia, aí fiz uma pós-graduação em História e, portanto, tenho algum conhecimento. Enfim, bom, de repente vão querer colocar o conteúdo da Matemática, via Câmara dos Vereadores. A Câmara não tem essa prerrogativa. Eu depois da votação da Lei [mudamos]. Estamos sempre aprendendo, depois daquela votação então todos os projetos que tratam de currículos produzidos pelas mãos de vereadores, que não vem por uma construção democrática nós temos votado contra ou abstenção, nós não temos votado a favor, pois a Câmara não é um espaço de alteração dos currículos (Entrevista em 2015).

Cabe evidenciar que, a partir da entrevista da **Vereadora**, emergiram quatro questões referentes à Lei Municipal 10.965 de 2010, tomada como política pública curricular. A primeira é centrada no tema do Holocausto, que tem a sua memória socialmente reconhecida pela entrevistada, e, portanto, é pertinente o seu ensino, tal compreensão pode ser tomada para todos os vereadores na seção que aprovou a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto. Esse dado já havia sido demonstrado na pesquisa e é reforçado novamente pela entrevistada (Vereadora, entrevista em 2015).

Assim, a afirmativa sobre a validade do ensino do tema do Holocausto torna-se óbvia e é um consenso nessa pesquisa. Contudo, a grande questão não é essa. A questão é o encaminhamento tomado pelo legislativo quando uma lei intervém no currículo, principalmente, quando esse acontece de forma verticalizada e destoando dos argumentos dos especialistas do tema e dos centros de pesquisa reconhecidos pela ampla abordagem educativa da temática, que nem sequer foram ouvidos e consultados nesse processo, como já demonstramos nesse capítulo.

A segunda questão que emerge da fala da entrevistada é a incapacidade do Legislativo em legislar sobre a educação. Para isso, a **Vereadora** toma como base o fato que os integrantes da Câmara Municipal de Porto Alegre⁹¹, em sua maioria, não são especialistas em educação e muito menos no tema da Lei Municipal 10.965 de 2010. Com

⁹¹ Na votação, dos vinte quatro votantes, vinte possuíam formação superior, com formação ou habilitação para qualquer modalidade de ensino tanto superior como na educação básica, somados não passavam de cinco. A maioria dos deputados que participaram da votação tinha formação em direito, os outros se dividiam entre Medicina, Economia, Pedagogia, História, Biblioteconomia, Jornalismo e Engenharia. O restante dos votantes possuía Ensino Médio completo ou cursavam nível superior. (dados da pesquisa, coletados nos perfis dos vereadores ou em notas da imprensa).

isso, cresce de importância a crítica produzida pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que é expressa pela **Vereadora** como uma intervenção indevida.

A terceira questão que não é tão evidente, mas causa estranhamento é a preferencial intervenção dos “reformadores do currículo” no mundo contemporâneo mencionada pela **Vereadora** no currículo da área das Ciências Humanas. Assim, como ironicamente coloca a entrevistada, por que não tentar a Matemática? (Entrevista em 2015). A quarta questão está na prerrogativa legal do Poder Legislativo de atuar sobre o currículo. Para a entrevistada, essa função não pode ser exclusiva da Câmara dos Vereadores e nem acontecer desconectada dos professores que atuam com o currículo no dia-a-dia. Assim, nitidamente os nossos políticos extrapolam os seus conhecimentos quando passam a legislar sobre o ensino. Logo, a ação política direcionada ao currículo sem a participação dos agentes educacionais que estão ou estiveram atuando de forma direta no ensino em todas as esferas da educação pública e privada se torna simplesmente um ato burocrático que dificilmente irá transpor a linha de um currículo prescrito para um praticado.

Sacristán (2000) traça uma crítica à intervenção do Estado no currículo, pois o Estado, ao não considerar a posição dos educadores nesse processo, “rouba” a autonomia pedagógica dos professores que são especialistas no ensino e no currículo e que, portanto, tem algo a dizer sobre ele. Nesse sentido, o Legislativo e o Executivo assumem sozinhos o poder de regular⁹² e controlar⁹³ as formas pelas quais o conhecimento será apresentado (GOODSON, 1995; POPKEWITZ, 2008). Inúmeras vezes a intervenção no currículo esconde intenções difusas e contrárias à gestão democrática do ensino que é o princípio norteador da organização escolar, como estabelece a Constituição⁹⁴. Assim, o currículo constitui a partir de “formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio”. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’ (POPKEWITZ,

⁹² Assim, Popkewitz compreende que: “aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidade em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós dizemos a verdade sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação [...] não podemos tomar a razão e a racionalidade como sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro, mas como sistemas historicamente contingente de relações cujos efeitos produzem poder. (2008, p.185. Portanto, e na concepção, que se esconde os interesses em formulações prescritivas e intervencionistas no currículo escolar, de regulação das formas de racionalização e de ação dos sujeitos.

⁹³ Logo, o currículo expressa relações de poder e conhecimento que são utilizadas afim controlar as formas de produção do pensamento, regulando e disciplinando determinadas formas de conhecimento que foram socialmente e historicamente produzidas e difundidas no seio da sociedade.

⁹⁴ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 14, estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”.

2008, p. 174). Nesse caso, a questão vai além de quem pode ou deve legislar no campo da educação, pois ataca diretamente o atual entendimento de como se opera a ação democrática aplicada ao currículo. Sem o exercício real da democracia nos processos que envolvem a gestão e a produção do currículo, esse se torna mero instrumento burocrático usado para intervir e controlar a educação pública, estando distante do objetivo maior atribuído ao ensino como mecanismo de formação para a cidadania.

No mesmo caminho da crítica expressa pela **Vereadora**, o **entrevistado Ex-assessor Pedagógico** expõe sua posição contrária ao processo de composição da Lei Municipal como política pública curricular e questiona a sua abrangência. Na concepção desse entrevistado, que era parte do executivo municipal junto à SMED, a maneira como a lei foi encaminhada pelo legislativo e homologada pelo executivo não corresponde a um processo válido na realidade atual do sistema educativo que tem como base a participação democrática. (Entrevista em 2016). A crítica pode ser pensada a partir da ausência de participação dos agentes públicos (da comunidade escolar (pais, alunos e professores), da sociedade civil (grupos interessados) e do Conselho Municipal de Educação) que atuam diretamente com o Ensino nos processos que levaram à aprovação e homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010.

Na sequência do seu posicionamento contrário à forma como a referenciada lei foi construída, o **Ex-assessor Pedagógico** afirma sua posição sobre o processo, dizendo que:

[...] um bom caminho para esse processo era encaminhar uma solicitação de uma Diretriz para Conselho Municipal de Educação que teria mais ascendência e mais força de aplicação nas escolas na rede Municipal de Educação. [...] Eu fui o autor, junto à SMED, do parecer que contrariava a aprovação da Lei, que sugeriu o veto da Lei. Por conta de entre outras coisas. Percorrer um caminho, que foi válido no início dos anos 80 e ao longo dos anos 90. Mas, que hoje nós já tínhamos um conjunto de normas e diretrizes, algumas no plano Federal nos podíamos nos associar a elas e produzir um documento muito mais profícuo, contundente e eficiente. No sentido do tratamento da história da cultura e da identidade judaica, indo mais além do Holocausto. Para não restringir o ensino cultura judaica e da história judaica ao período do Holocausto, mas pegar a cultura e história judaica com a longa duração e fugir do local comum do judaísmo e uma significação deles sempre relacionada ao nazismo. Fazer uma leitura, mais ampla [...] (entrevista em 2017).

A descoberta de um parecer abertamente contrário à Lei Municipal 10.965 de 2010 no corpus documental dessa pesquisa é importante para o histórico dessa lei, tendo em vista que foi produzido por um especialista em educação das relações étnico-raciais, o que nos encaminhou para buscar entender essa posição do entrevistado. Assim, apropriando-nos dessas informações e relacionando com os entendimentos encaminhados pelo entrevistado em sua fala sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010, destacamos a primeira crítica que se concentra

no processo de centralização das decisões quando os agentes públicos atuam de forma prescritiva e intervencionista no currículo. Para aprofundar a questão exposta, tomamos de empréstimo a compreensão construída por Moreira (2013) acerca dos passos necessários para a qualificação do currículo. Segundo esse autor, o processo de qualificação do currículo perpassa por transação, reflexão, colaboração e análise crítica dos documentos oficiais, que ocorre através da comunicação entre todos os agentes sociais envolvidos no processo, logo, o contato com professores, alunos e comunidade escolar ou qualquer interessado é fundamental para a construção, o planejamento e, finalmente, a execução do currículo (MOREIRA, 2013, p. 551). O processo proposto por esse autor pode ser relacionado com a concepção do entrevistado (EX-ASSESSOR PEDAGÓGICO, Entrevista em 2016); já a melhoria do currículo e ampliação da sua aplicabilidade prática perpassa pelo fim da verticalização autoritária das decisões e escolhas que regem a ação pública nas diversas esferas do poder.

A segunda crítica elaborada pelo **Ex-assessor Pedagógico** está na abordagem temática proposta pela Lei Municipal 10.965 de 2010, que entende que essa legislação, ao invés de encaminhar a abordagem do tema do Holocausto Judeu, seria mais importante se propusesse a elaboração de uma diretriz local que abordasse a Identidade e a Cultura Judaica. Assim, na concepção do entrevistado, deve-se romper com as dicotomias judeu-nazismo ou judeu-holocausto no currículo de História. Tal abordagem se encaminharia através das possíveis relações entre as constituições educativas na esfera federal sobre a questão da identidade étnica. Com base nas suas falas podemos entender que o **Ex-assessor Pedagógico** compreende o currículo como um lugar de narrativas identitárias, que, portanto, possuem um histórico que não pode ser delimitado a apenas um evento, no caso, o Holocausto.

Silva e Moreira (1995) destacam a relação do conceito de identidade e currículo. Esses autores entendem que currículo é um elemento histórico, isento de neutralidade e manipulável, entretanto, também abarca o processo de fabricação de identidade. Tal condição deve-se ao fato de que os saberes contidos no currículo trazem consigo o pertencimento a classes sociais, a confissões religiosas, a matrizes culturais e a etnias. Essa profusão de saberes contidos no currículo revelam narrativas de identidade que também evidenciam silêncios e esquecimentos. Assim, as alterações e renovações do currículo servem também como um mapa sobre o desenvolvimento histórico das narrativas identitárias. (SILVA, 1999). Em relação à evidente historicidade do currículo e da sua imbricada relação com o conceito de identidade, a presente análise expôs conhecimentos e narrativas socialmente aceitas. O que torna notório o caminho trilhado pelo tema do Holocausto até sua chegada no currículo no

mundo, e, ainda mais na rede municipal de ensino de Porto Alegre, notadamente aqui reduzido ao tema da perseguição ao povo judeu.

Entretanto, a contraposta encaminhada pelo **Ex-assessor Pedagógico** quanto à formulação de uma diretriz sobre o ensino da História e da Cultura Judaica, toma o currículo como um local de coexistência de narrativas identitárias e não de uma única narrativa como propõe a Lei Municipal 10965 de 2010. Nesse sentido, a análise que propomos do Holocausto e sua transposição em memória cultural cresce de sentido, pois encaminha-se para a multiplicidade de narrativas que são conjugadas quando analisamos um evento de tal proporção que abarcou tantos grupos étnicos.

As compreensões de currículo apresentadas por parte dos entrevistados elencados na pesquisa demonstram a historicidade das renovações da narrativa histórica em condição de ensino e da entrada de novos temas no currículo. Assim, as falas trazem noções tradicionais de currículo, como a expressa pelo **Vereador Autor da Lei**, que acredita que a verticalidade das ações do Legislativo e Executivo se justificam, tendo em vista que estão amparadas por ordenamentos burocráticos que, assim como grande parte das ações e intervenções no currículo, foram construídas a portas fechadas.

Algumas compreensões de parte dos entrevistados, aqui nomeados de dissonantes no contexto do episódio em estudo, fazem-nos pensar no currículo, a partir de quatro noções exposta por Silva:

- 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado, 2) uma coincidência entre natureza do conhecimento e da cultura mais geral e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo apenas uma diferença entre gradação e de quantidade, 3) uma relação passiva entre quem conhece e aquilo que é conhecido, 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. (1999b, p.12.)

Tais interpretações sobre o currículo também são fruto de um processo de reforma e reconstrução de um modelo educacional que estava presente no processo de escolarização não relacionado ao exercício da democracia, mas que ganham através de um neoliberalismo renovado⁹⁵.

Em contraponto com as visões neo-conservadoras e posições de democracia atravessada, o entendimento expresso pela Vereadora encaminha visões de compreensão e diálogo com os especialistas de educação. Para além da crítica do processo de elaboração das políticas públicas curriculares, a entrevistada retoma a questão da autonomia dos professores em gerir os currículos escolares. No mesmo caminho da autonomia e da ampliação da

⁹⁵ Representado no cenário político por grupos como o Movimento Brasil Livre.

participação dos especialistas em educação, o **Ex-assessor pedagógico**, suas colocações e falas evidenciam a incorrência de fazer uma leitura do currículo que tome como foco central apenas o conhecimento ou uma narrativa única desse conhecimento. Tal postura delega ao esquecimento o entendimento de que o currículo também define quem somos e aquilo que desejamos ser. Nessa perspectiva, torna-se nítida a impossibilidade de pensar um currículo escolar que abarque as múltiplas narrativas que estão em disputa e conflito no mundo contemporâneo.

Como lembram as autoras Monteiro e Gabriel (2014), vivemos em tempos de crise, nos quais os antigos desígnios de verdade absoluta, fruto do período da razão moderna iluminista, não têm sentido e nem capacidade para explicar os novos fenômenos sociais. As questões do nosso tempo nos impedem de acreditar em um Ensino de História que objetive construir uma única narrativa, mesmo que conjugue intenções válidas e meritórias sobre a memória daqueles que padeceram: isso é um risco. Entretanto, apesar da noção de Dever de Memória como imperativo memorial ético, moral e de justiça possa ser válido é útil. Sabemos que vivemos em tempos de excesso de memória, portanto de excesso de esquecimentos. Tal desdobramento encaminha a compreensão que o Dever de Memória em Dever de História não deve ser feito por decreto, pois a narrativa histórica lida também com sensibilidades que são construídas através do currículo praticado que extrapolam para atingir resultados educativos a prescrição ou intervenção feita pelo Estado. A constituição de um Dever de História, compreendido como imperativo ético-moral que determina o que deve ser ensinado não é fruto da neutralidade das ações, porque, para se consolidar junto à instituição histórica e ganhar reconhecimento determinados temas, passa por longos processos de gestação até chegar ao Ensino de História. Para Forquin: “toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõem sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (1993, p.14). Logo, tal seleção não poderia estar ausente quando tratamos de uma Lei que torna obrigatório o ensino de História do Judeu.

Durante esse capítulo, buscamos evidenciar as noções de currículo que estiveram em jogo a partir do momento que uma legislação assume o “**dever de fazer um acerto de contas com o passado**” ou “**de tornar a exemplar uma narrativa através do Ensino de História**”. Nesse processo, demonstramos que as posições defendidas pelos entrevistados que expressavam noções de currículo trazem consigo construções históricas específicas sobre Ensino de História e sua relação com a memória. Além disso, torna-se notável, que boa parte dos entrevistados entende que a educação histórica é um caminho viável para o

desenvolvimento de uma sociedade igualitária e apta a conviver com a diferença. Entretanto, tais boas intenções não impedem que o ensino seja manipulado com fins político-ideológicos que se expressam pelo currículo e que tem buscado como morada, preferencialmente, o Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa começou a se desenhar a partir das primeiras aproximações realizadas durante a minha formação acadêmica inicial com o tema do Holocausto e suas possíveis relações com o Ensino de História. Tal percurso nos guiou até a Lei Municipal 10.965 de 2010, que tornou o tema do Holocausto Judeu obrigatório no currículo de História da Rede Municipal de Ensino. A partir daí, estabelecemos as concepções iniciais que possibilitaram o resultado aqui expresso. O contato com o processo de criação dessa Lei nos fez compreender o mesmo como passível de se tornar objeto de investigação e problematização, uma vez que o denominamos como um caso emblemático. E é daí que decorrem as reflexões que possibilitaram o resultado aqui expresso.

Nas considerações finais ora construídas, a título de encerramento desse momento pontual de arguição acerca do tema, defendido na forma de dissertação no campo da pesquisa em Educação, argumentaremos acerca das especificidades dos processos inerentes à produção dessa legislação na esfera do poder municipal. Para isso, buscamos uma metodologia de produção de dados acerca das Instituições Sociais que participaram das ações que levaram à homologação dessa lei, destacando consonâncias e dissonâncias. Ao longo desse processo, tornou-se notável que desejos e anseios sociais da comunidade judaica de Porto Alegre foram fatores determinantes para que essa lei de cunho Memorial e Educativo chegasse ao Currículo da Rede Municipal.

Nesse contexto, produzimos entrevistas compreensivas com os sujeitos ligados às Instituições Sociais Públicas e Privadas que participaram diretamente do processo que levou à homologação da Lei Municipal 10.965 de 2010. Esses sujeitos atuaram à frente das suas instituições a fim de satisfazer seus anseios memoriais em relação à temática do Holocausto. Nas entrevistas que realizamos foram uma constante as afirmações ligadas ao dever ético com a memória do Holocausto, principalmente nas falas dos sujeitos que se demonstraram a favor da aprovação e homologação dessa Lei. Entretanto, essa postura não tornou a abordagem dada ao tema, por essa legislação, completamente satisfatória, mesmo que em grande parte do *corpus* documental produzido tal compreensão não tenha sido expressa de forma contundente.

As citadas entrevistas, juntamente com as fontes documentais, foram material analítico primordial dentro do esforço de historicizar e compreender os debates acerca da Lei Municipal 10.965 de 2010. Igualmente somaram-se a uma série de documentos oriundos de jornais, informativos digitais, pareceres, discursos de posse, atas, projetos legislativos, agendas e leis que compuseram o corpus documental que analisamos. Esses documentos e entrevistas acumuladas e colecionadas ao longo da confecção da pesquisa guiaram-nos a construir algumas considerações que reforçam o tom emblemático que atribuímos a Lei Municipal 10.965 de 2010. Essas considerações serão elencadas na sequência desse texto.

Antes de tudo, evidenciamos que não é estranho ser a capital dos gaúchos a primeira a cidade a aprovar uma lei que versa sobre o tema Holocausto no Brasil, mesmo que esse encaminhamento seja restritivo ao Holocausto Judaico, como expressa a letra da lei, tendo em vista o histórico da cidade em construir leis vinculadas aos temas étnico-raciais de cunho educativo e memorial, que se iniciou, ainda, nos anos de 1980. Para evidenciar tal tradição, cabe citar algumas leis municipais que tratam dessas temáticas: Lei 5.567 de 1985, que institui a semana da consciência negra em Porto Alegre; Lei 8.889 de 1991, que inclui na educação básica, mais especificamente na disciplina de História, o estudo do papel da “raça negra” na formação sociocultural brasileira; Lei 7.708 de 1995, que autoriza a construção do monumento a Zumbi dos Palmares e a Lei 8.423 de 1999, que estabelece o ensino do conteúdo “educação antirracista e antidiscriminatória” na Rede Municipal de Ensino. Notadamente existem outras leis, contudo não tratam diretamente de temas educacionais.

A primeira consideração que traçamos concentra-se na participação notável e importante da comunidade judaica organizada, a fim de constituir uma lei educativa e memorial sobre a temática do Holocausto. Em relação a isso, destacamos o esforço das instituições judaicas, representadas pelos seus dirigentes, em estipular uma agenda para a educação dos Direitos Humanos, pautada a partir do tema do Holocausto. É importante ressaltar que a aprovação dessa lei é fruto da pressão política realizada e da ativação de uma rede de relações sociais que resultaram em um compromisso moral do Legislativo para aprovar essa lei e do Executivo para a sua homologação. A força desse compromisso manteve-se mesmo com a mudança de prefeito, no ínterim entre a criação do projeto de lei e a sua homologação. Entretanto, o esforço educativo praticado em prol da educação dentro da temática expressa pela lei vai além, e se expressou através de exposições, palestras, seminários e na Jornada do Ensino da História do Holocausto, que simbolizam uma relação direta entre as abordagens traçadas pelas instituições locais judaicas com instituições de memória que na esfera global traçaram abordagens educacionais para o tema. As Jornadas do

Ensino da História do Holocausto simbolizam, depois da aprovação da Lei Municipal 10.965 de 2010, uma ação das instituições sociais judaicas para a efetivação do ensino do tema do Holocausto no município de Porto Alegre. Cabe nesse momento dizer que as distintas organizações atuantes nos processos históricos que envolvem a legislação demonstram dissonâncias quanto às abordagens dadas pela lei que encaminha a obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto Judeu. Essas dissonâncias tornam notável a necessidade da produção de uma diretriz educativa norteadora para tal lei.

O fato de inexistir um encaminhamento pedagógico do tema da lei por parte da gestão municipal despertou-nos uma sensibilidade importante para a pesquisa, que emergiu das entrevistas compreensivas, qual seja, a observação de que houve distintas interpretações acerca da abordagem do tema do Holocausto proposto pela Lei. Dessa sensibilidade surgiu a noção de dissonância dentro do contexto do tema, como evidenciado na pesquisa. A dissonância nasceu dentro das falas expressas pelos sujeitos ligados às instituições sociais judaicas que tomaram para si o dever de guardar e transmitir a memória do Holocausto e suas atribuições exemplares para a educação com ênfase nos Direitos Humanos. Para os entrevistados ligados às instituições sociais judaicas, que são em sua maioria estudiosos sobre o tema do Holocausto, é impossível designar o tema como judaico, pois, mesmo com o grande número de judeus, existem outras tantas vítimas pertencentes a outras minorias perseguidas e exterminadas pelo governo nazista que foram alvo do Holocausto. Salienta-se que essa legislação é vista como um passo dado para o combate ao preconceito racial, à xenofobia e para o respeito à diversidade. Nesse aspecto, não há uma contrariedade à lei, entretanto, há dissonâncias quanto ao trato encaminhado pela Lei Municipal 10.965 de 2010 ao tema Holocausto e a forma com essa legislação encaminhou-se para o currículo sem a participação democrática dos professores e especialistas do tema. Essas dissonâncias manifestaram-se nas entrevistas e se concentram na abordagem dada à temática, já que todos os entrevistados veem o Holocausto como um grande tema da história da humanidade e não um mero evento dentro da história judaica. Essa condição colocaria esse acontecimento como algo paradigmático para toda a sociedade.

A segunda consideração sobre a emblemática Lei Municipal 10.965 de 2010 concentra-se na inexistência de uma diretriz ou orientação pedagógica para a implementação prática do tema na Rede de Ensino do município de Porto Alegre. Essa lei atua diretamente sobre o ensino de História ao determinar a obrigatoriedade do tema do Holocausto Judeu, contudo, nasce distanciada do debate pedagógico e histórico encaminhado por instituições de memória que pesquisam e tratam do tema da Memória, da História e do Ensino do Holocausto

e também dos professores que atuam na rede de Ensino Municipal, como foi destacado pelos entrevistados. Assim, os documentos produzidos evidenciaram a existência de especialistas do tema do Holocausto que poderiam ter participado do processo de elaboração da Lei e que eram ligados às instituições sociais desejanter do projeto, como também a presença de um especialista em educação étnico-racial pertencente ao Executivo, que se reuniu junto ao Legislativo, para propor um melhor encaminhamento, ainda, no processo de elaboração dessa legislação a convite do autor dessa lei.

Das considerações elencadas, evidenciamos a não participação dos especialistas em ensino que compõem o Executivo na elaboração do projeto de lei. Além disso, a mesma lei não provoca essa participação depois da sua aprovação, pois a letra da lei poderia encaminhar ao Conselho de Municipal ou à comunidade escolar a participação na elaboração de uma diretriz para a efetivação da ação educativa frente ao tema do Holocausto Judeu. Logo, essa escolha altera o currículo e estabelece a obrigatoriedade do tema de forma verticalizada, sem a possibilidade do debate sobre a sua chegada ao currículo de História da Rede Municipal de Porto Alegre.

A inexistência desse debate sobre a construção de uma diretriz para o trabalho educativo da Lei Municipal 10.965 de 2010 torna destacável a ausência da relação dessa legislação com as constituições, já existentes, que historicamente construíram no Brasil a abordagem aos temas étnico-raciais representadas pelas Leis Federais 11.645 de 2008 e a 10.639 de 2010. Logo, podemos tomar a última dessas constituições como modelo, pois essa possui uma diretriz que encaminha a educação das relações étnico-raciais no Brasil e, portanto, poderia ser modelar para a elaboração da Lei Municipal 10.965 de 2010 que, ao invés de focalizar apenas o Ensino de História, encaminharia uma abordagem interdisciplinar e abrangente do tema do Holocausto. Ainda, na ausência no âmbito relacional as matrizes legais existentes no Brasil, destacou-se a carência da menção aos planos nacionais que já estavam instituídos quanto ao trato da Educação para os Direitos Humanos, por exemplo.

Além disso, entre a elaboração do projeto e a homologação da legislação, descobrimos na pesquisa a participação de um especialista nas temáticas étnico-raciais como consultor. Deste modo, evidenciou-se na pesquisa que as orientações encaminhadas pelo especialista objetivavam estabelecer a relação da Lei Municipal 10.965 de 2010 com as legislações já existentes sobre os temas étnico-raciais, mas não chegaram ao texto final da legislação que analisamos. Em consequência disso, foi elaborado um parecer contrário da SMED à homologação da lei que foi encaminhada ao prefeito. Ressaltamos que essa

descoberta só se tornou notável devido à expansão do espectro documental que saiu dos documentos oficiais arquivados e se encaminhou aos sujeitos e às suas ações.

A última consideração trata da construção do currículo e da compreensão do que é o Ensino de História e das suas funções que foram encaminhadas por parte dos entrevistados. O histórico que traçamos da Lei Municipal 10.965 de 2010 remonta o processo histórico de ascensão do tema central da lei, deixando de lado a sua especificidade, em prol de uma condição paradigmática e universal para a humanidade do massacre perpetrado pelo regime nazista. Essa postura encaminhou e auxiliou na consolidação de uma narrativa histórica centrada na multiplicidade dos sujeitos que, a partir de década de 1980, ganhou espaço na memória social com a consolidação da democracia e com a derrocada dos modelos de narrativa histórica centrada no positivismo e no historicismo.

No caso da obrigatoriedade do Ensino da História do Holocausto Judeu em Porto Alegre há, ainda, um caminho interessante de se analisar e que a presente pesquisa não pode dar conta. Esse caminho diz respeito à implementação e apropriação de tal obrigatoriedade curricular nas práticas cotidianas dos professores de História.

Alguns encaminhamentos quanto às apropriações da temática são notáveis a partir dos dados documentais produzidos e das posições defendidas pelos sujeitos que fazem parte desse esforço analítico através das entrevistas. A primeira apropriação concentra-se na construção de uma relação local com o Holocausto, retirando-o do cenário Europeu e trazendo a uma leitura à brasileira desse evento, baseada nos sobreviventes que aqui chegaram ou em relação aos crimes praticados pelas nossas ditaduras. Nesse contexto, tal narrativa ganha potência a partir do trato interdisciplinar do tema no espaço escolar. Outra importante apropriação está no debate sobre a construção histórica da relação da temática do Holocausto com a educação para os Direitos Humanos. A terceira aponta para os desafios que ainda enfrentamos para a consolidação de uma narrativa universalizadora centrada na condição humana, que vai para além do pertencimento étnico. Tal encaminhamento é essencial para a construção de uma narrativa plural sobre o Holocausto. Essas considerações encaminham o desafio de uma educação histórica construída a favor de todos, sem privilégios e livre de estereótipos e preconceitos de toda a espécie. Por fim, a presente pesquisa não anseia em ser um receituário, nem apontar soluções mágicas, mas apenas joga um breve olhar sobre um emaranhado de relações sociais que se articularam, para que um determinado tema chegasse ao currículo de História. Também percebemos, ao fim desse processo, que muitas vezes se somaram para atingir esse objetivo, e que acreditar em um processo unânime de aceitação de

qualquer tema é sempre equivocado, pois, acima de tudo, o currículo é um lugar de contestação, disputa, fronteira e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo : Cia das Letras, 2004.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

ALMEIDA, F. C. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 8, p. 9-30, jan/jun 2011.

ANHORN, C. T. G. Teoria da História, Didática da História e Narrativa dialogos com Paul Ricouer. **Revista Brasileira de História**. , São Paulo, v. 32, n. n°64, p. 187-210, 2012.

ARGENTINA. **Ministério da Presidencia, Agenda da Red Latinoamericana para la educación sobre la historia (encontro de 2017)**. UNESCO. Buenos Aires, p. 5. 2017.

ASSMAN, A. The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: ASSMAN, A.; CONRAD **Memory in a Global Age: Discourses, Practices and Trajectories**. Londres: Macmillan Publishers Limited, 2010.

ASSMAN, A. **Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural**. campinas: unicamp, 2011.

ASSMAN, J. Memória cultural. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, jan-jun 2016. 115-127.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados , 2008.

AZEVEDO, R. A. **Imagens da Shoah em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II: Uma Análise Multimodal**. São Paulo: PUCSP - Dissertação de Mestrado, p. 202., 2016.

BATISTELLA, P. H. a legislação da memória: a lei 10.965 e a memória. **Anais do III Encontro de Pesquisas Históricas - PPGH/PUCRS**. Porto Alegre: edi-pucrs. 2016. p. 26-40.
BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEIERSDORF, D. **O museu do Holocausto de Curitiba: Globalização da memória e ensino de história**. (Dissertação de Mestrado). p.177. ed. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2015..

BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-235.

BERGMANN, E. Atividade judaica na visão ampla do terceiro setor. In: LEWIN, H. **Identidade e cidadania: como se expressa o judaísmo brasileiro**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 612-621.

BITTENCOURT, A. C.; KARVAT, E. C. O Holocausto e suas Representações: Biografia, Cinema e Quadrinho. **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense - Seduc- Paraná**, Curitiba, v. II, p. 2-22, 2013.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, L. O.; SOARES, L. P. D. S. O Holocausto como aprendizagem: As particularidades do filme “La Vita é bella” traduzidos em sala de aula. **Em tempo de Histórias**, Brasília, n. 25, ago-dez 2015.

BOSCHI, C. O historiador, os arquivos e as novas tecnologias: notas para debate.. In: RIBEIRO, M. M. T. (.). **Outros combates pela história**. Coimbra: Livraria da Imprensa, 2010. p. 60-71.

BOUTON, C. Responsabilidade pelo Passado: Lançando Luz no Debate Sobre o "Dever De Memória" na França. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, Goiás, v. 7, p. 271-283, jan-jul 2016.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais da Educação/história**. Secretaria da Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - Ciências Humanas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica., 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, C. N. D. E. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. MEC. Brasília, p. Diário Oficial da União, 1-20. 2012.

CAIMI, F. **O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares**. X ANPED SUL. Florianópolis. 2014.

CAIMI, F. E.. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF editora, 2001.

- CALVINO, I. **Eremita em Paris-Paginas autobiográficas**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CARRETERO, M. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999.
- CHYRIKINS, M. Educación sobre el Holocausto desde una perspectiva de educación en derechos humanos. In: UNESCO **La enseñanza del Holocausto en América Latina Los desafíos para los educadores y legisladores**. Santiago: UNESCO, 2017.
- CORREIO DO POVO. **Ensino do Holocausto se torna obrigatório nas escolas municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre, Editora Correio do Povo, 2010. Publicada em 15 de setembro de 2010. Disponível em: < <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=196907>>. Consultado em 05 de maio de 2016.
- COHEN, V. R. A. Imigração judaica no Rio Grande do Sul. In: LANDO, A. M. **RS: Imigração e Colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. p.67-90.
- COLFFIELD, L. C. **O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas**. São Paulo: USP- Dissertação de Mestrado, p. 280., 2016.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: No Aniversário de 50 Anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Seculum Revista de História.**, João Pessoa, p. 147-160, jan/jun 2007.
- CUNDARI, P. C.; BRAGANÇA, M. A. **Olhares Cruzados: O agendamento da Imprensa no Judiciário no caso da Editora Revisão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação V Congresso Nacional de História da Mídia. São Paulo: [s.n.]. 2007. p. 1-15.
- CYTRYNOWICZ, R. **Memória da Barbárie: A história do genocídio dos judeus na Segunda Guerra**. SP: Nova Stella/EdUSP, 1990.
- DANZIGER, L. Shoah ou Holocausto? A aporia dos nomes. **Revista de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. v. 1, n. n.1, p. p. 50-58, 2007.
- DE CERTEAU, M. **A Escrita da História**. RJ: Forense Universitária, 2002.
- DOS SANTOS, M. M. **Territorialidades Judaicas em Porto Alegre**. UFRGS. Porto Alegre (Tese de Doutorado), p. 289. 2015.

DOSSE, F. **A história**. Bauru: Edusc, 2003.

ERRANTE, A. Mas afinal, a final a memória e de quem? Histórias Orais, modos de lembrar e contar. **História da Referências Educação/ASPHE**, Pelotas, v. 8, n. Ed. UFPEL, p. 140-178, 2000.

FALAIZE, B. El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. In: RUIZ, A. M. (. **Metodología de investigación em Didáctica delas Ciencias Sociales**. Zaragoza: Ed. Arte Digital, 2010. p. 187-2004.

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Argumento**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 224-253, 2014.

FARGE, A. **Sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia Historia**, , Belo Horizonte, , v. 28, n. n° 47, p. 43-59, Jan/jun 2012.

FONSECA, J. **Livros Didáticos de História e a Construção do Passado: O Holocausto nos atuais livros didáticos**. 8° Encontro Perspectivas do Ensino de História. Campinas: Unicamp. 2014. p. 1-19.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**., Porto Alegre, v. n° 9, p. p.28-49, 1992.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. F. C. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. F. C., et al. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2014. p. 1-15.

GABRIEL, M. T.; MONTEIRO, A. M. **currículo, ensino de história e narrativa**. 30a Reunião da ANPED. RJ: ANPED. 2007. p. 1-15.

GEERTZ, R. E. De Otto Von Bismarck a Angela Merkel: Do “Perigo Alemão” Ao “Neonazismo”. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 58, n. editora UFPR, p. 89-112, jan/jun 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 143-179.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis : vozes, 1995.

GUTFREIND, I. Judeus no sul do Brasil, Porto Alegre-RS: da dispersão grupal à construção institucional e comunitária.. In: LEWIN, H. (). **Identidade e cidadania – Como se expressa o judaísmo brasileiro**. RJ: BVCE, 2009. p. p.80-96.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. SP: Vértice, 1990.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEYMANN, L. O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Â. D. C. (). **Direitos e cidadania**: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. p. 15-43.

HEYMANN, L. Q.; ARRUTI, J. M. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil. In: GONÇALVES, M. D. A., et al. **Qual o valor da história hoje**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 96-119.

HÖFLING, Eloísa M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p 30-41, nov. 2001.

ZERO HORA. **Aprovado projeto torna obrigatório o ensino sobre Holocausto nas escolas municipais**. Porto Alegre: [s.n.]. 19/09/2010. p. 1.

HUYSSSEN, A. Passado, presente: mídias, política e amnésia. In: HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela Memória**. Rio de Janeiro: Aeroplanos, 2000. Cap. 1, p. 9-41.

HUYSSSEN, A. Resistência à memória: os usos e abusos do esquecimento público. In: HUYSSSEN, A. **Culturas do Passado-Presente**: Modernismo, Artes Visuais e Poéticas da Memória. RJ: Contraponto, 2014. p. 155-176.

JUDT, T. **Pós-guerra**: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Ensino do Holocausto pode se tornar obrigatório na rede pública de Porto Alegre**. Porto Alegre, Cia Jornalística J.C. Jarros, 2010. Publicada em 14 de setembro em 2010. Disponível em: < <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=40211>>, consultado em 05 de maio de 2016.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Estudo do Holocausto pode ser incluído no currículo**. Porto Alegre, Cia Jornalística J.C. Jarros, 2010b. Cláudio Isaias. Publicada em 23 de junho de 2010. Disponível em: < <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=25909>>, consultado em 05 de maio 2016.

KAUFMANN, J. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRISCHKE, J. O movimento de Justiça e direitos Humanos e a luta contra a Revisão Editora no Brasil: relato de minha militância. In: MILLMAN, L.; VIZENTINI, P. F. **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 195-2005.

LA CAPRA, D. Representar el holocausto. Reflexiones sobre el debate de los historiadores. In: FRIEDLANDER, S. (.). **En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

LA CAPRA, D. **Historia y Memoria después de Auschwitz**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. , v. vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão.. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 13-1, jun 2005.

LEGOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1992.

LÉVI, P. **É Isto um Homem?** SP: Rocco, 1988.

LEWIN, H. LEWIN, H. (Org.). In: JUDAICOS., C. D. T. V. E. B. D. E. **O Holocausto nos Livros Didáticos: silêncios e omissões**. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Judaicos/UERJ, v. 1, 2008. p. 1-4.

LIA, F. C. Os imigrantes judeus no Rio Grande do Sul e as identidades religiosas. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, V.III, n° 9 JAN 2011. p.1-13.

MAGALHÃES, J. **A voz e a vez na História Educação (conversa à boca de cena)**. Conferência de abertura do I Colóquio Internacional de História e Memória da Educação no Ceará; VI Encontro. Aracati: UFC edições. 2007. p. 1-12.

MEINERZ, C. B. **Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil**, 2017. (No prelo)

MINAYO, M. C. S. (.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, A. M. **ENSINO DE HISTÓRIA: entre história e memória**. I Seminário de Pesquisa e Práticas Educativas: os desafios na pesquisa do ensino de História. [S.l.]: [s.n.]. 2009. p. 1-23.

MONTEIRO, A. M. F. D. C.; PENNA, F. D. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 191-211, jan./abr 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 543-562, jul/set 2013.

MOREIRA, F. B. M.; SILVA, T. T. D. (. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NARCIZO, M. C. **A negação da shoah na História: uma análise dos trabalhos “Negacionistas” enquanto História e o problema da administração da Memória.** (dissertação). Goiânia: UFMG. p. 155, 2012.

NATALINO, E. C. O Papel das Instituições e das Ideias nas Escolhas. **Estudos Legislativos**, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p. 88-115, 2016.

NETO, O. C. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antíteses**, Antíteses, v. 2, p. 1097-1123 , jul-dez 2009.

NOIRET, S. História Pública Digital.. **Linc em Revista**, Rio de Janeiro, v. v11, n. n1, p. 28-51, maio 2015.

NORA, P. Entre história e memória; a problemática dos lugares. **Projeto história.**, São Paulo, n. EDUC, p. 7-28, dez 1993.

NÓVOA, A. História da educação.Percursos de uma disciplina. **Revista Análise Psicológica** , v. XIV, p. 417-434, 1996.

PEREIRA, J. S.; ROZA, L. M. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PEREIRA, N. M.; GITZ, I. **Ensinando sobre o Holocausto na Escola: Informações e Propostas para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

PLETZ. **1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto.** Porto Alegre, 2010. Publicada em 25 de fevereiro de 2010. Consulta em 15 de maio de 2016 em <PLETZ.com>.

POLLAK, M. memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, RJ, nº 3 V.2 1989. 3-15.

POMIAN, K. Coleções. In: ROMANO, R. (Coord.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: [s.n.], v. 1, 1984. p. p. 51-86.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. (.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petropolis: vozes, 2008. p. 173-210.

PORTO ALEGRE. **Projeto De Lei: n° 115 de 2009.** Câmara dos Vereadores. Porto Alegre: [s.n.]. 2009. p. 1-2.

PORTO ALEGRE. **Lei Municipal 10.965.** Assembleia dos Vereadores de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 2. 2010.

PORTO ALEGRE. **Ata Taquigráfica da 082ª Sessão Ordinária**. Câmara dos Vereadores de Porto Alegre. Porto Alegre: [s.n.]. 2010b. p. p.1-51.

PORTO ALEGRE. **Parecer da SMED Sobre a Lei Municipal 10.965 de 2010**. Documento de acervo pessoal entrevistado Ex-assessor Pedagógico. 2010c

QUINSANI, R. H.. Ensino de História, Cinema e Holocausto: uma reflexão teórica e didática. **Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)** , Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 408-428, 2012.

RICOUER, P. **Memória, história e esquecimento**. Budapeste: [s.n.]. 2003.

RICOUER, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

ROUSSO, H. La trayectoria de un historiador del tiempo presente, 1975-2000. In: PÉROTIN-DUMON, A. (.). **Historizar el pasado vivo en América Latina**. Buenos Aires: [s.n.], 2007.

RÜSEN, J. Explicar o holocausto _ de que jeito? O livro de Daniel Goldhagen criticado à luz da teoria da história.. **História: questões e debates**, Curitiba, v. 14, p. 116-131, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SCHINDEL, M. Historia y memoria del Holocausto en América Latina: Preguntas y desafíos. In: UNESCO **La enseñanza del Holocausto en América Latina Los desafíos para los educadores y legisladores**. Santiago: UNESCO, 2017. p. 139-156.

SCHNEIDER, D. D. S. **Memórias compartilhadas: as vivências de imigrantes judeus durante a revolução de 1923 no Rio Grande do Sul**. PUCRS. Porto Alegre, p. 125. 2013.

SEIXAS, J. A. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, M. S.; NAXARA, M. (.). **Memória e (re) sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SELIGMANN-SILVA, M. “História como Trauma”. In: SELIGMANN-SILVA, M.; NESTROVSKI, A. (.). **Catástrofe e Representação**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

SILVA, F. C. T.; SCHUSTER, F. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibérico-americanos**, Porto Alegre, v. 2, n. 42, p. 749-771, 2016.

SILVA, H. R. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História.**, São Paulo, v. v. 22, n. n° 44, p. 425 - 438, 2002.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA.T.T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petropolis: vozes, 1995.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. D. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Marcos A. **Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces?** Textos de história, Brasília, v. 15, n. 1/2, p. 275-288, 2007.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, p. 13-33.

SIMSONS, O. R. D. M. V. I. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: O exemplo do centro de memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, L. M. D. (org). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 11-18.

STEPHANOU, M. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. bras. Hist.,** Porto Alegre, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

TODOROV, T. **Los Abusos de la Memoria.** Barcelona: Paídos, 2000.

TRAVERSO, E. La memoria de Auschwitz y del comunismo. El “uso público” de la historia. **Revista Mensual de Política y Cultura,** México, n. 166, Diciembre 2002.

TRAVERSO, E. História y memória. In: FRANCO, M.; LEVIN, F. (.). **Historia reciente: perspectiva y desafios para um campo em construcion.** Buenos Aires: Paídos, 2006. p. 66-96.

TRAVERSO, E. **O passado, modos de usar: história, memória e política.** Lisboa: Edições Unipop, 2012.

UNESCO. **Programa de divulgación sobre el Holocausto y las Naciones Unidas - Serie documentos e debates.** Nem York: UNESCO, 2010.

UNESCO. **The Internacional Status of Education about th Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula.** Alemanha: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio Una guía para la formulación de políticas.** Santiago: Unesco, 2017.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural.. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. n°0, p. 63/82, set/dez 1995.

YAD VASHEM. **Preparação dos Dias de Evocação do Holocausto.** Genebras: OSCE/ODIRS, 2006. 22 p.

YERUSHALMI, Y. H. **Zajor: La Historia judaica y la memoria judaica.** Ciudad del Mexico: Anthrops. 2002.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas do ensino de história. **Revista de História Seculum,** p. 103-117, 2001.

ZERO HORA. Aprovado projeto torna obrigatório o ensino sobre Holocausto nas escolas municipais. Porto Alegre, RBS edições. 2010. Publicado em 15/09/2010 - 18h35min. Consulta em 15 de junho de 2016. Acessado em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2010/09/aprovado-projeto-torna-obrigatorio-o-ensino-sobre-holocausto-nas-escolas-municipais-3041020>> .

ZERO HORA. Porto Alegre é a 1ª cidade do país a tornar obrigatório ensino do Holocausto. Porto Alegre, RBS edições: blog das religiões-clicrbs. Publicado em 17 de outubro de 2010. Autor: Guershon Kwasniewski. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/blogdasreligoes/2010/10/17/porto-alegre-e-a-1%C2%AA-cidade-do-pais-a-tornar-obrigatorio-ensino-do-holocausto/?topo=13,1,1,>>>. Consulta em 05/05/2016.

ZERO HORA. Sancionado projeto que torna obrigatório ensino do Holocausto na rede municipal da Capital. Porto Alegre, RBS edições, 2010b. Publicada em 18 de outubro 2010. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2010/10/sancionado-projeto-que-torna-obrigatorio-ensino-do-holocausto-na-rede-municipal-da-capital-3079008>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

ANEXOS

Notícia I

Título: 1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto

Data: 25 de fevereiro de 2010

Editoria: PLETZ.com

Fonte: IFRS

Autor: sem autor

Com o tema “Holocausto, Crime contra a Humanidade”, a B’nai B’rith do Rio Grande do Sul, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o Instituto Cultural Judaico Marc Chagall e corealização do Clube Hebraica RS e da Federação Israelita do Rio Grande do Sul, realizará a I Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto. Será no dia 17 de abril de 2010, sábado das 9h15min às 17h15min, na sede do Clube Hebraica/RS, à Rua General João Telles, 508. O evento tem como objetivo reunir os professores do 3º Ciclo e do Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino.

Oportunizará conhecer e analisar o impacto que o Holocausto causou na Humanidade e seus desdobramentos históricos, cujos efeitos, certamente, serão sentidos ainda por muito tempo. Ao trabalharem na sala de aula a temática da 2ª Guerra Mundial, esses conhecimentos permitirão aos professores conduzir a uma abordagem de Direitos Humanos para a análise da violência, do racismo, do preconceito, da discriminação e, sobretudo, enfatizar a importância do respeito à diversidade étnica, religiosa, cultural e social. Como objetivo final, os alunos serão estimulados a participar de um concurso de redação ou monografia, dentro do tema “Os Justos entre as Nações”, que aborda a ação dignificante daqueles que arriscaram ou perderam suas vidas para salvar seres humanos, inocentes vítimas do Nazismo.

Notícia II

Título: Aprovado projeto torna obrigatório o ensino sobre Holocausto nas escolas municipais

Data: 15/09/2010 - 18h35min

Editoria: Zero Hora Online

Fonte: Sem fonte

Autor: sem autor

Disponível em < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2010/09/aprovado-projeto-torna-obrigatorio-o-ensino-sobre-holocausto-nas-escolas-municipais-3041020.html#showNoticia=ZSM4Q0dYO1ExMDk5ODY2MzM4OTI0NDQ5NzkyZ0I+MjUzMzcyOTY2MDIyMTk5NzI1ME9CLzg3Nzg4OTMwMzM3ODY1NzI4MDBDVeh6TXUsUnBcflkF2KkNbaGw=>> consulta me 06/05/2016

O plenário da Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou, por unanimidade, nesta quarta-feira, o projeto do vereador Valter Nagelstein (PMDB) que torna obrigatório, na rede de escolas municipais, o ensino sobre o holocausto. A proposta prevê que o tema será tratado dentro da disciplina de História.

O holocausto foi responsável pela morte de 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Sob a doutrina racista do III Reich, cerca de 7,5 milhões de pessoas perderam a dignidade e a vida em campos de concentração, especialmente preparados para matar em escala industrial explica Nagelstein em seu projeto.

“Nós ainda vivemos na sombra do holocausto, uma sombra que não se dissipa e que nunca se dissipará. É fundamental guardar esse período na memória, ainda que seja dos mais pesados da História” completa o vereador.

Notícia III

Título: Porto Alegre é a 1ª cidade do país a tornar obrigatório ensino do Holocausto

Data: 17 de outubro de 2010

Editoria: wp.clicrbs.com.br – blog das religiões

Fonte: Sem fonte

Autor: Guershon Kwasniewski

Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/blogdasreligoes/2010/10/17/porto-alegre-e-a-1%C2%AA-cidade-do-pais-a-tornar-obrigatorio-ensino-do-holocausto/?topo=13,1,1,,13#.V21QFdIrJnI>>. Consulta em 05/05/2016

Porto Alegre é a 1ª cidade do país a tornar obrigatório ensino do Holocausto

O prefeito José Fortunati vai sancionar na segunda-feira, 18, às 14h30, o Projeto de Lei que torna obrigatório o ensino do Holocausto na rede municipal de ensino. Porto Alegre é a primeira cidade brasileira a adotar a medida. A cerimônia será no Salão Nobre do Paço Municipal. O ato contará com a presença do Cônsul de Israel em São Paulo, Ilan Sztulman, que vem à Capital especialmente para participar do evento. A solenidade também terá o presidente da Federação Israelita, Henry Chmelnisky, e outras lideranças judaicas. O projeto é do vereador Valter Nagelstein e estabelece que o ensino sobre o holocausto seja desenvolvido ao conteúdo programático da disciplina de História. Também fica obrigatório que em cada semestre seja exibido pelo menos um filme, dramático ou documental, sobre o holocausto. História – Conhecido como um dos piores massacres da história da humanidade, o holocausto (termo utilizado para descrever a tentativa de extermínio dos judeus na Europa nazista) teve seu fim anunciado no dia 27 de janeiro de 1945, quando as tropas soviéticas, aliadas ao Reino Unido, Estados Unidos e França, na Segunda Guerra Mundial, invadiram o campo de concentração e extermínio de Auschwitz-Birkenau, em Oswiecim, sul da Polônia.

Sob a doutrina racista do III Reich, cerca de 7,5 milhões de pessoas perderam a dignidade e a vida em campos de concentração, especialmente preparados para matar em escala industrial. A política antisemita do nazismo visou especialmente aos judeus, mas não poupou também ciganos, negros, homossexuais, comunistas e doentes mentais. Estima-se que entre 5,1 e 6 milhões de judeus tenham sido mortos durante a Segunda Guerra, o que representava, na época, cerca de 60% da população judaica na Europa.

Notícia IV

Título: Jornada sobre o ensino do Holocausto

Data: 19/04/2010

Editoria: Comunicação social prefeitura de Porto Alegre

Fonte: sem fonte

Autor: sem autor

Disponível em http://carris.com.br/default.php?p_noticia=125827, consultado em 05/05/2016

A 1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o ensino do Holocausto reuniu sábado, 17, na sede do Clube Hebraica RS, professores das redes pública e privada de ensino, além de demais interessados. Na abertura do evento, o prefeito José Fortunati lembrou que o tema central das atividades nasceu na vertente do nazi-fascismo, mas ainda está presente, se o entendermos como significado de massacre. Destacou a importância do seu estudo e reflexão como condições necessárias para a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

Também presente aos trabalhos, a secretária municipal de Educação, Cleci Jurach, defendeu o respeito às diferentes cores e culturas da sociedade. Lembrou que a rede municipal de ensino vem trabalhando dentro dessa perspectiva ao destacar os quatro eixos prioritários que estão sendo desenvolvidos por todas as ações da secretaria: Gestão Educacional de Resultados; Conhecimento; Inclusão e Integralização da Educação. A historiadora e professora da Universidade de São Paulo, Maria Luiza Tucci Carneiro, disse que o holocausto deve ser avaliado como a expressão máxima da crueldade e do ódio, um exemplo singular de genocídio e de crime contra a humanidade. "Enquanto educadores, não podemos deixar que nossos jovens fiquem vulneráveis às versões deturpadas da História; enquanto instituições promotoras do saber, as escolas, por sua vez, devem formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel enquanto agentes sociais" afirmou Maria Luiza na palestra "Crimes e Utopias do III Reich". A exposição feita pela professora Cláudia Garcia, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, acompanhada por dois alunos da instituição que participaram do projeto em 2009, foi um dos pontos altos do programa, com apresentação de vídeos na escola e dos relatos dos sobreviventes do Holocausto. Com isso, foram evidenciadas as possibilidades e a aplicação prática daquilo que vem sendo feito nas escolas da rede. O Holocausto como referência para a solidariedade, para a tolerância e para a construção de uma cultura de paz, estudado nas escolas do município, foi destacado aos participantes do encontro.

O programa da 1ª Jornada, que se encerrou no final da tarde de sábado, incluiu palestras e apresentação de audiovisuais que abordaram ainda Caricaturas Antissemitas do III Reich ao Irã; Julgamento de Nuremberg e o de Eichmann em Israel: O cinema como fonte, prova documental e estratégica pedagógica; Os Justos entre as Nações; Intolerância e Neonazismo em Porto Alegre; Sobreviventes e Salvadores..

Notícia V

Título: Ensino do Holocausto se torna obrigatório nas escolas municipais de Porto Alegre

Data: 15/09/2010

Editoria: Correio do Povo

Fonte: sem fonte

Autor: sem autor

Disponível em: < <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=196907>>, consultado em 05/05/2016

O plenário da Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou nesta quarta-feira o projeto do vereador Valter Nagelstein (PMDB) que torna obrigatório, na rede de escolas municipais, o ensino sobre o Holocausto. O projeto prevê que o tema será tratado dentro da disciplina de História. O holocausto foi responsável pela morte de cerca de 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. A capital gaúcha é a primeira cidade brasileira a adotar tal medida.

"Nós ainda vivemos na sombra do Holocausto, uma sombra que não se dissipa e que nunca se dissipará. É fundamental guardar esse período na memória, ainda que seja dos mais pesados da História", explicou Nagelstein. Para o presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul, Henry Chmelnitsky, a aprovação da proposta merece louvor. "Todas as minorias estão sendo contempladas e os estudantes terão uma visão aprimorada da história".

O projeto de lei, agora, terá de passar pela sanção do prefeito José Fortunati. Após, será publicado no Diário Oficial de Porto Alegre para entrar em vigor.

Notícia VI

Título: Ensino do Holocausto é tema de reunião na prefeitura de Porto Alegre

Data: 09/05/2011

Editoria: Assessoria de Imprensa CONIB

Fonte: sem fonte

Autor: sem autor

Disponível em: < <http://www.conib.org.br/noticias/670/ensino-do-holocausto-tema-de-reunio-na-prefeitura-de-porto-alegre>>, consultado em 05/05/2016

O prefeito de Porto Alegre, José Fortunati, recebeu o presidente da Federação Israelita de Porto Alegre (FIRS), Jarbas Militisky, e o 2º vice-presidente, Rogério Friedman, para debater a ampliação do estudo do Holocausto nas escolas municipais da cidade. Também participaram do encontro a secretária municipal da Educação (Smed), Cleci Jurach, sua equipe pedagógica, e o secretário municipal da Produção Indústria e Comércio (Smic), Valter Nagelstein, que, como vereador, foi o autor da Lei que tornou obrigatório o ensino do tema na rede municipal.

Segundo o prefeito, a reunião teve como objetivo aproximar os grupos com a finalidade de facilitar o processo de qualificação dos professores. "Mostramos o que já estamos fazendo e projetamos ações para ampliar o estudo da tolerância e do respeito às diferenças", disse Fortunati.

"Holocausto" é uma palavra de origem grega que significa "sacrifício pelo fogo". O significado moderno do Holocausto é o da perseguição e extermínio sistemático, apoiado pelo governo nazista, de cerca de seis milhões de judeus. Os nazistas, que chegaram ao poder na Alemanha em 1933, acreditavam que os alemães eram "racialmente superiores" e que os judeus eram "inferiores", constituindo-se uma ameaça à comunidade racial alemã.

Notícia VII

Título: Ensino do Holocausto pode se tornar obrigatório na rede pública de Porto Alegre

Data: 14/09/2010

Editoria: Jornal do Comércio

Fonte: sem fonte

Autor: Amanda Jansson

Disponível em: < <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=40211>>, consultado em 05/05/2016

O ensino do Holocausto poderá se tornar obrigatório nas escolas da rede municipal de Porto Alegre. O Projeto de Lei que prevê o tema como parte impreterível do conteúdo programático da disciplina de História na Capital gaúcha deve ser votado nesta quinta-feira (15) pela Câmara dos Vereadores.

Caso a lei seja aprovada, Porto Alegre se tornará a primeira cidade brasileira a transformar o extermínio em massa dos judeus da Europa nazista em tema escolar indispensável através de lei. Segundo o autor do projeto, o então vereador Valter Nagelstein atual titular da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio (Smic) de Porto Alegre houve uma identificação de que o assunto era mal abordado e, ao lado de líderes da comunidade israelita, apresentou se o tema ao então prefeito, José Fogaça.

"É só abrimos qualquer livro para percebermos a maneira superficial como o tema é abordado", diz Nagelstein em entrevista ao Jornal do Comércio. "Foi o próprio prefeito quem sugeriu que se fizesse um projeto de lei sobre o tema, para que se consiga do ensino público uma atenção maior ao assunto", completa. Os detalhes do projeto, se aprovado, devem ser definidos pela Secretaria de Educação. Ainda assim, Nagelstein adianta que a ideia é abordar o tema entre alunos da 7ª e 8ª séries. Segundo ele, o Projeto "é um assunto de Direitos Humanos para não deixar que seja esquecido um assunto importante da História". De acordo com o presidente da Federação Israelita do Rio Grande do Sul (FIRS), Henry Chmelnisky, em nota, a lei contribuirá para um melhor entendimento da sociedade portoalegrense sobre o perigo que representam ideologias racistas e totalitárias, valorizando assim uma sociedade democrática, pluralista e que respeite as diferenças. A comunidade judaica de Porto Alegre deve comparecer em massa à Câmara Municipal para acompanhar a votação do projeto.

Notícia VIII

Título: Estudo do Holocausto pode ser incluído no currículo

Data: 23/06/2010

Editoria: Jornal do Comércio

Fonte: sem fonte

Autor: Cláudio Isaias

Disponível em: < <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=25909>>, consultado em 05/05/2016

O estudo do Holocausto poderá ser incluído no currículo das escolas da rede municipal de Porto Alegre. O tema seria discutido na disciplina de História. A proposta foi debatida no sábado entre integrantes da comunidade judaica e professores com o prefeito José Fortunati durante a 1ª Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto. O debate reuniu docentes da rede municipal, estadual e privada, em especial profissionais que trabalham no Ensino Médio, na sede do clube Hebraica.

A B'nai B'rith do Brasil organização judaica dedicada aos direitos humanos, que organizou o encontro pela primeira vez em Porto Alegre, defendeu a realização de um encontro específico para professores das escolas da rede estadual na próxima jornada. A proposta da instituição é de que o tema sobre o extermínio de judeus durante a 2ª Guerra Mundial pelo regime nazista também possa ser incluído no currículo das escolas estaduais.

A coordenadora da jornada, Matilde Gus, disse que muitas vezes o assunto nem é discutido na sala de aula. É fundamental que os estudantes conheçam a história para fazer uma análise crítica do crime que foi cometido contra a humanidade, destaca. De acordo com Matilde, técnicos da Secretaria Municipal de Educação (Smed) já estão trabalhando na elaboração de um projeto sobre o tema. Segundo ela, a ideia da jornada é de que os docentes possam discutir com os alunos e realizar trabalhos sobre a importância da cidadania, da liberdade e da democracia. É importante que as pessoas tenham a consciência de que este tipo de genocídio contra os judeus foi uma tragédia para a humanidade, comenta. Segundo Matilde, a luta pela vida, pela democracia e contra a discriminação inclui judeus, negros, índios e quaisquer minorias que tenham ameaçada a sua liberdade. O assessor de Relações Étnicas da Smed, Manoel Ávila da Silva, destacou que as atividades tiveram a intenção de avaliar o impacto que o Holocausto causou na humanidade e os seus desdobramentos históricos. Segundo Silva, o encontro reforçou a importância dos direitos humanos no currículo das escolas da Capital.

O titular da 1ª Delegacia de Polícia da Capital, Paulo César Jardim, participou da jornada mostrando os grupos que praticam e pregam a violência racial em Porto Alegre. O professor do Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (Leer) Wagner Pinheiro Pereira mostrou o cinema como fonte e prova documental da história sobre as atrocidades do regime nazista. Foram apresentados os filmes Eichmann em Israel e O Julgamento de Nuremberg. O Leer é vinculado à Universidade de São Paulo (USP).

Notícia IX

Título: Ensino do Holocausto será sancionado nesta segunda-feira

Data: 18/10/2010

Editoria: Assessoria de Direitos Humanos e Comunicações da B'nai B'rith do Brasil

Fonte: SMED

Autor: Lia Bergmann

Disponível em: http://www.arqshoah.com/images/imprensa/Imprensa92_181010071912.pdf, consultado em 05/05/2016

Porto Alegre é a 1ª cidade do país a tornar obrigatório ensino do Holocausto

O prefeito José Fortunati vai sancionar hoje, 18, às 14h30, o Projeto de Lei que torna obrigatório o ensino do Holocausto na rede municipal de ensino. Porto Alegre é a primeira cidade brasileira a adotar a medida. A cerimônia será no Salão Nobre do Paço Municipal. O ato contará com a presença do Cônsul de Israel em São Paulo, Ilan Sztulman, que vem à Capital especialmente para participar do evento. A solenidade também terá o presidente da Federação Israelita, Henry Chmelnisky, e outras lideranças judaicas.

O projeto é do vereador Valter Nagelstein e estabelece que o ensino sobre o holocausto seja desenvolvido ao conteúdo programático da disciplina de História. Também fica obrigatório que em cada semestre seja exibido pelo menos um filme, dramático ou documental, sobre o holocausto.

História - Conhecido como um dos piores massacres da história da humanidade, o holocausto (termo utilizado para descrever a tentativa de extermínio dos judeus na Europa nazista) teve seu fim anunciado no dia 27 de janeiro de 1945, quando as tropas soviéticas, aliadas ao Reino Unido, Estados Unidos e França, na Segunda Guerra Mundial, invadiram o campo de concentração e extermínio de Auschwitz-Birkenau, em Oswiecim, sul da Polônia.

Sob a doutrina racista do III Reich, cerca de 7,5 milhões de pessoas perderam a dignidade e a vida em campos de concentração, especialmente preparados para matar em escala industrial. A política antisemita do nazismo visou especialmente aos judeus, mas não poupou também ciganos, negros, homossexuais, comunistas e doentes mentais. Estima-se que entre 5,1 e 6 milhões de judeus tenham sido mortos durante a Segunda Guerra, o que representava, na época, cerca de 60% da população judaica na Europa.

Parabéns à Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, aos vereadores, ao prefeito por sua sensibilidade. Parabéns à FIRGS, B'nai B'rith e a toda comunidade judaica portoalegrense, parabéns aos que atuam em prol da democracia e da cidadania no Brasil e no mundo.

Notícia X

Título: Parabéns a B'nai B'rith De Porto Alegre pelo sucesso da I Jornada Interdisciplinar Sobre o Ensino do Holocausto
Data: 20/04/2010
Editoria: B'nai B'rith Press
Fonte: sem
Autor: sem
Disponível em: http://www.arqshoah.com/images/imprensa/Imprensa65_260410035642.pdf, consultado em 05/05/2016

A I Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto, realizada dia 17 de abril de 2010 foi um grande sucesso .

O prefeito José Fortunati ao saudar as mais 200 pessoas presentes a maioria educadores da rede pública de ensino, falou sobre o Holocausto nazista que —dizimou a pluralidade do pensamento|. —Os fatos nos chocam, mas não podemos simplesmente olhar para o passado..., precisamos combater a violência no cotidiano, desenvolver uma postura ativa, positiva de solidariedade que respeite a natureza e o ser humano. Que hoje aqui possamos aprender a sermos mais humanos|.

A I Jornada Interdisciplinar de POA foi promovida pela B'nai B'rith Brasil e LEER – Laboratório de Estudos sobre a Etnicidade, Racismo e Discriminação da Universidade de São Paulo, e realizada pela B'nai B'rith RS, Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, SMED - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, tendo como co-realizadores a Federação Israelita do Rio Grande do Sul e a Hebraica RS, que sediou o evento.

Abraham Goldstein, presidente da B'nai B'rith do Brasil deu as boas-vindas a todos e destacou que está é a XI Jornada, evento que vem sendo realizado desde 2006, em parceria com o LEER/USP, agradecendo à sua coordenadora profa. Maria Luiza Tucco Carneiro pelo trabalho e dedicação. As Jornadas hoje acontecem em São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e agora em Porto Alegre, e integram o Concurso de Redações para alunos da Rede Pública de Ensino Fundamental II. Em 2010 o tema para Porto Alegre é: —Os Justos entre as Nações e atuação durante o Holocausto|.

A Secretaria Municipal da Educação, Cleci Maria Jurach disse —estamos muito felizes, este público mostra que os professores estão abertos a se aprofundar em novos temas|, explicando que o foco da gestão da Smed em 2010 é justamente fazer a diferença, trabalhando o conhecimento de forma a combater o preconceito, ensinando os alunos a respeitar a diversidade de —posturas, cores, culturas|, informando que 95% das escolas ficam —em áreas de riscol.

A profa Maria Luiza Tuci Carneiro, coordenadora da Jornada, destacou que —as escolas tem a obrigação de formar cidadãos críticos e o Estado tem importante papel na promoção da liberdade e da justiça social|. O Brasil recebeu milhares de sobreviventes do Holocausto e de refugiados da 2ª. Guerra Mundial, Lembrou, mencionando que o estado nazista pensou uma sociedade que não era plural e deveria durar mil anos —limpol de judeus, ciganos, comunistas. —O Holocausto é um genocídio singular que proporciona conteúdos e estratégias para pensar uma sociedade mais justa. Recordou também que os primeiros a aceitarem a proposta de um estado —limpol de —seres inferiores| foram os cientistas, os educadores, os acadêmicos, indagando como foi possível o assassinato de seis milhões de judeus, milhares de ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, entre outros.

A profa. Helena Lewin, diretora do Núcleo de Estudos Judaicos da UERJ, emocionou a todos com as histórias de solidariedade dos —Justos entre as Nações|, pessoas das mais diversas nacionalidades que mesmo correndo risco de serem mortas, salvaram centenas de cidadãos do extermínio pelas mãos dos nazistas.

O delegado Paulo César Caldas Jardim (Polícia Civil/RS), falou sobre Intolerância e Neonazismo em Porto Alegre – Um Depoimento sobre a Realidade Atual , mostrando que o tema do Holocausto não está tão longe dos educadores, citando atos contra judeus e homossexuais, com intenção homicida. Teatro, um olhar crítico sobre a barbárie, foi o tema abordado por Mirna Spritzer (UFRGS/RS), "Uma Experiência de ensino na Escola Municipal Anísio Teixeira, contou com Claudia Garcia (Professora/RS), e seus alunos relatando como foi estudar a história do Holocausto e a criação de um vídeo sobre tolerância, também contribuíram para reforçar o o conhecimento dos educadores.

A mesa com o tema —Sobreviventes e Salvadores: experiências de vida durante o Holocausto, com os depoimentos de Bernard Kats, Johannes Melis e Max Wachsmann Schanzer, encerrou os trabalhos do dia.

Notícia XI

Título: Sancionado projeto que torna obrigatório ensino do Holocausto na rede municipal da Capital
Data: 18/10/2010
Editoria: Zero Hora digital
Fonte: sem
Autor:

sem

Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2010/10/sancionado-projeto-que-torna-obrigatorio-ensino-do-holocausto-na-rede-municipal-da-capital-3079008.html#showNoticia=Y2EjREZZSW81MTYzNTgxOTc4NTQ4NjU0MDgwWWh8Njk4NDIyODM3MzUyOTA1MTMzMFRPaTgwMDIwNjQ5NzkwMTg2NDU1MDQuOXVlVW56KWhUbjZmeGRrIV0=>>>, consultado em 05/05/2016

O prefeito de Porto Alegre, José Fortunati, sancionou nesta segunda-feira o projeto de lei que torna obrigatório o ensino do Holocausto na rede municipal de ensino. A Capital é a primeira cidade do Brasil a adotar a medida.

O projeto, proposto pelo vereador Valter Nagelstein, estabelece que o ensino sobre o holocausto seja desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História.

— É uma visão humanista, plural e libertária. O holocausto foi o maior massacre de pessoas inocentes.

Queremos que as crianças conheçam a história e reflitam sobre os valores da vida — afirmou o autor da proposta.

Na opinião do prefeito, o holocausto foi um claro exemplo de intolerância às diferenças.

— Uma das maneiras de combater à violência é através de políticas de paz, com reflexão, para buscarmos a convivência plural e harmônica entre todos. Nesta cidade queremos conviver a tolerância, respeitando as diferenças

Após a sanção, será formado um grupo técnico da Secretaria Municipal da Educação com o apoio da Federação Judaica. A história do holocausto passará a integrar o conteúdo programático a partir do ano que vem.

Notícia XII

Título: Muito obrigado, Porto Alegre!, diz cônsul de Israel após sanção de lei sobre ensino do Holocausto

Data: 19 Out 2010

Editoria: Assessoria de Comunicação CONIB

Fonte: sem

Autor: sem

Disponível em: <<http://www.conib.org.br/noticias/339/muito-obrigado-porto-alegre-diz-cnsul-de-israel-apsano-de-lei-sobre-ensino-do-holocausto>>, consultado em 05/05/2016

Aprovado por unanimidade pela Câmara Municipal de Porto Alegre no dia 15 de setembro, o Projeto de Lei pioneiro no Brasil que torna obrigatório o ensino do Holocausto na rede municipal de ensino foi sancionado nesta segunda-feira, dia 18 de outubro, pelo prefeito da cidade, José Fortunati.

"Estou mais do que convencido de que a melhor forma de combater a violência é com políticas de paz e reflexão. O Holocausto não é um tema de fácil compreensão. Por isso, tenho convicção de que, se trouxermos à tona o debate sobre o assunto, iremos construir uma sociedade para a paz. Espero que esse exemplo possa se frutificar," disse Fortunati em seu pronunciamento.

A cerimônia realizada no Salão Nobre da Prefeitura contou com a presença de representantes de diversas entidades judaicas do Estado e lideranças do Movimento Negro, como o advogado Antônio Carlos Cortês. Também foi prestigiada pelo cônsul de Israel em São Paulo, Ilan Sztulman, que veio à capital gaúcha especialmente para participar desse ato histórico: Porto Alegre é a primeira cidade brasileira a tornar obrigatório o ensino do Holocausto nas escolas da rede pública de ensino. "No mundo de hoje, onde chefes de Estado ainda negam o Holocausto, é comovente como cidadão israelense ver uma cidade aprovar uma lei como essa. Muito obrigado, Porto Alegre!", agradeceu.

Emocionado, o autor da lei, vereador e secretário municipal da Produção, Indústria e Comércio, Valter Nagelstein, reforçou que formar cidadãos é a tarefa mais nobre que existe, por isso aquele era um momento extremamente especial. "Não legislei em causa própria, mas como um ser humano em busca de luz para todos. Esta lei enaltece a pluralidade."

Já o presidente da Federação Israelita, Henry Chmelnitsky, destacou que o dia marca uma nova fase da relação entre Porto Alegre com o tema do Holocausto. "Agora, temos a garantia de que esse assunto não será esquecido. Por meio do ensino e da educação, teremos uma sociedade mais saudável e mais justa. Estamos escrevendo a história olhando para frente e não tenho dúvidas de que esta lei romperá fronteiras, no âmbito estadual e nacional."

A proposta do vereador Valter Nagelstein estabelece que o ensino sobre o Holocausto seja desenvolvido junto ao

conteúdo programático da disciplina de História, ficando obrigatória, em cada semestre, a exibição de pelo menos um filme, de ficção ou documental, que reproduza os fatos de forma fiel.

"O Holocausto foi um dos piores massacres da história da humanidade, porém muitos jovens e professores o desconhecem. O ensino público tem o dever de proporcionar um melhor entendimento do assunto e das lições que advieram dessa época lamentável," explicou Nagelstein.

A lei entra em vigor na data de sua publicação. O tema passará a fazer parte do conteúdo programático da disciplina de História a partir de 2011.

Notícia XII

Título: Escolas de Porto Alegre terão ensino sobre o Holocausto

Data: 18/10/ 2010

Editoria: Assessoria de Comunicação CONIB

Fonte: sem

Autor: sem

Disponível em: <<http://www.conib.org.br/noticias/337/escolas-de-porto-alegre-tero-ensino-sobre-o-holocausto>>, consultado em 05/05/2016

Aprovado por unanimidade pela Câmara de Vereadores de Porto Alegre no dia 15/09, o Projeto de Lei que torna obrigatório o ensino do holocausto na rede municipal de ensino foi sancionado nesta segunda-feira, 18/10, pelo prefeito da cidade, José Fortunati. "Estou mais do que convencido de que a melhor forma de combater a violência é com políticas de paz e reflexão. O Holocausto não é um tema de fácil compreensão, por isso tenho convicção de que se trouxermos à tona o debate sobre o assunto iremos construir uma sociedade para a paz. Espero que esse exemplo possa se frutificar," disse Fortunati em seu pronunciamento.

A cerimônia realizada no salão nobre da prefeitura contou com a presença de representantes de diversas entidades judaicas do Estado e lideranças do Movimento Negro do RS, como o advogado Antônio Carlos Cortês. Também teve o prestígio do Cônsul de Israel em São Paulo, Ilan Sztulman, que veio a capital gaúcha especialmente para participar desse ato histórico no país. "No mundo de hoje, onde chefes de estado ainda negam o holocausto, é comovente como cidadão israelense ver uma cidade aprovar uma lei como essa. Muito Obrigado, Porto Alegre," agradeceu Ilan.

Emocionado, o autor da Lei, vereador e Secretário Municipal da Produção, Indústria e Comércio, Valter Nagelstein, reforçou que formar cidadãos é a tarefa mais nobre que existe, por isso aquele era um momento extremamente especial. "Não legislei em causa própria, mas como um ser humano em busca de luz para todos. Esta Lei enaltece a pluralidade."

Já o presidente da Federação Israelita, Henry Chmelnitsky, destacou que o dia marca uma nova fase da relação entre Porto Alegre com o assunto do holocausto. "Agora, temos a garantia de que esse assunto não será esquecido. Através do ensino e educação teremos uma sociedade mais saudável e mais justa." Para Chmelnitsky, esse exemplo romperá fronteiras no âmbito estadual e nacional. "Estamos escrevendo a história olhando para frente. Não tenho dúvidas de que esta Lei romperá fronteiras."

A proposta do vereador Valter Nagelstein estabelece que ensino sobre o holocausto seja desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História, ficando obrigatória, em cada semestre, a exibição de pelo menos 1 filme, dramático ou documental, sobre o holocausto, que reproduza os fatos de forma fiel à história. "O holocausto foi um dos piores massacres da história da humanidade, porém muitos jovens e professores desconhecem esse período e as lições que advieram dessa época lamentável. O ensino público tem o dever de proporcionar um melhor entendimento do assunto," justifica Nagelstein. A Lei entra em vigor na data de sua publicação.

APÊNDICES - DOCUMENTOS

Documento I

Questões Norteadoras aplicadas sujeitos ligados as instituições sociais públicas e privadas

<p>Nome: _____</p> <p>Instituição que era vinculado entre 2009 e 2010 e cargo que ocupava: _____</p> <p>Pertencimento étnico _____</p> <p>Data de nascimento: _____/_____/_____</p>
<ul style="list-style-type: none"> •O que senhor (a) lembra sobre o processo de aprovação da Lei Municipal 10.965/2010 •Na sua memória existe alguma lembrança sobre as disputas de grupos políticos, sociais ou culturais para a aprovação dessa lei? •Qual foi a sua participação no processo de aprovação da Lei ? O senhor é a favor ou contra essa lei. Explique a sua posição? •Qual a importância da Lei Municipal 10.965/2010 para senhor(a) dentro das políticas educativas do município? <ul style="list-style-type: none"> •Como foi a participação da sua instituição no processo de elaboração e aprovação? Caso tenha ocorrido a participação nos conte. •Quais eram as expectativas que a sua instituição tinha frente a essa lei. Essas expectativas foram atingidas? •Para o Senhor (a) o que falta para que o tema do Holocausto seja explorado de forma satisfatória na educação pública. •Como o Ensino de História pode trabalhar com o tema do Holocausto a partir do texto da Lei 10.965/2010 •Para o senhor quais são os desafios trabalho com o tema do Holocausto a partir do texto da Lei 10.965/2010

Documento II

<p><u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u></p>
<p>Eu _____</p> <p>Natural de _____, com idade de _____</p> <p>anos, estado civil _____, profissão _____</p> <p>_____, residente no endereço _____</p>
<p>RG _____ estou sendo convidado a participar de uma entrevista que será usado para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação da FAGED, que versará sobre a lei a municipal 10.965/2010, realizada pelo mestrando Cássio Michel dos Santos Camargo sob a orientação da Carla Beatriz Meinerz, Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa entrevista tem como cujo objetivo investigar o processo de composição da lei municipal citada anteriormente, que estabelece a obrigatoriedade do ensino do Holocausto dentro da rede municipal de Porto Alegre. Os objetivos dessa entrevista será produzir materiais que serão utilizados a fabricação da pesquisa do mestrado.</p> <p>Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Assim, um possível desconforto está relacionado ao fato da pesquisa tratar da temática do racismo e das relações étnico-raciais na prática educativa escolar, objeto polêmico e relacionado com atitudes de preconceito e discriminação. Estou ciente de que minha privacidade será</p>

respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa. O mestrando que está envolvido com o referida dissertação será desenvolvida pelo mestrando Cássio Michel dos Santos Camargo, e com ele poderei manter contato pelo telefone (51) 9810 6908 ou pelo e-mail: cassiomichel@yahoo.com.br.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo tido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente de participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma de dinheiro.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Documento III

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS

“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo _____ presente Instrumento
Particular, eu, _____ RG.nº _____
e do CPF/MF n. _____, residente e domiciliado na

_____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador CÁSSIO MICHEL DO SANTOS CAMARGO, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

_____, ____ de _____ de 201__

Assinatura