



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

JAIRO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR

**ANÁLISES DE UM DIÁRIO: estudos das propostas das Casas de Anne Frank,
na Holanda e na Argentina, para o Ensino de História**

Recife
2020

JAIRO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR

**ANÁLISES DE UM DIÁRIO: estudos das propostas das Casas de Anne Frank,
na Holanda e na Argentina, para o Ensino de História**

Texto apresentado à banca de exame de
Mestrado do Programa de Pós-graduação
em História para obtenção do título de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos André da
Silva Moura

RECIFE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A532a Silva Júnior, Jairo Fernandes da
ANÁLISES DE UM DIÁRIO: estudos das propostas das Casas de Anne Frank, na Holanda e na Argentina, para o Ensino de História / Jairo Fernandes da Silva Júnior. - 2020.
108 f. : il.
- Orientador: Carlos Andre Silva Moura.
Coorientador: Karl Schurster Verissimo de Sousa .
Inclui referências.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2020.
1. Anne Frank. 2. Holocausto . 3. Políticas de Memória. I. Moura, Carlos Andre Silva, orient. II. , Karl Schurster Verissimo de Sousa, coorient. III. Título

JAIRO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR

**ANÁLISES DE UM DIÁRIO: estudos das propostas das Casas de Anne Frank,
na Holanda e na Argentina, para o Ensino de História**

Texto apresentado à banca de exame de
Mestrado do Programa de Pós-graduação
em História para obtenção do título de
Mestre.

Aprovado em: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura (Orientador)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Karl Schurster Verissimo de Sousa Leão (Coorientador)
Universidade de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Gilselda Brito Silva (Examinadora Interna)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Igor Lapsky da Costa Francisco (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Dedico aos meus pais, aos quais devo muito.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a parte mais difícil do trabalho. Lembrar de todas as pessoas que passaram por sua vida em pouco mais de vinte e quatro meses é uma tarefa árdua. É ainda mais injusto quando não se teve a oportunidade de agradecer as pessoas que fizeram parte da vida acadêmica na graduação. Acumular seis anos de carreira repleta de bons e maus momentos e resumir em poucas páginas é um desafio. Que não sejam enfadonhas as próximas páginas. Se você conhece o autor e não se encontra aqui, desculpa a injustiça, mas sou grato por você ter passado por minha vida em algum momento.

Pois bem, durante muito tempo tive a espiritualidade mecânica, pela forma como tive a religião introduzida na minha vida. Depois de muito tempo, de iniciar uma (re)construção e constante reflexão sobre o que é ser humano e meu papel na Terra, pude agradecer ao Deus que fora eleito por mim para os gritos dados em silêncio, para as lágrimas derramadas no travesseiro e nas meditações onde quer que eu estivesse. A meta foi alcançada: foram menos pedidos e muitos agradecimentos por ter, sobretudo, saúde para chegar até aqui. Agradeço a São Jorge pela proteção, o santo guerreiro, de oração forte e mexe comigo de forma inexplicável. Sei que não ando só.

Um dos desafios da carreira acadêmica é a família. As noites em claro, os prazos para cumprir e os congressos não são fáceis de explicar e para se fazer entender. Então, nesse sentido, muito obrigado, pai e mãe. Seu Jairo e dona Verônica são meus maiores apoiadores. Obrigado pelo investimento e pela crença. Sempre escutei em casa que todo investimento não era pra eles, mas sim pra que eu pudesse andar com as “próprias pernas”. Meus pais são pessoas fantásticas com as metáforas. Aprendi muitas e carrego todas comigo. Obrigado também aos familiares próximos que, mesmo sem entender ou processar bem a informação, estavam lá do meu lado, apoiando e desejando tudo de bom. Um abraço especial ao meu avô José Fernandes, minhas tias Joseli, Jeane e Jaira, minha madrinha. Obrigado também a Tia Lêda que estava sempre esteve por perto.

Muito obrigado aos meus primos Italo e Mirella Souza que são como irmãos. Sempre um torcendo pelo outro. Ela mais emotiva e faz o tipo que deixa transparecer; ele mais frio, meio sem jeito, mas os atos querem dizer muito, até

chegam a substituir palavras e mensagem de texto. A ajuda mútua entre a gente sempre foi muito estranha, não sei explicar, alguma questão espiritual, talvez, ou só a lealdade no olho no olho mesmo. Obrigado também aos seus pais que, de forma direta, sempre me ajudaram quando puderam. Obrigado Freire e Ana.

Obrigado aos que estiveram nos momentos de dúvidas e escutaram com muita paciência as elucidações e devaneios sobre a história. Muito obrigado a Francisco de Assis, pelos conselhos e amizade que vai além da relação de primos, padrinho e afilhado. Muito obrigado a Maria Gabriela e Edvaldo Júnior pela paciência e debates sobre historiografia.

Um agradecimento especial à família Cavalcanti. Me acolheram de forma incrível e sensível. Seu Adriano e dona Cláudia se mostraram pessoas de coração gigante. Um abraço forte para vocês que se tornaram, assim como meus pais, referências. Obrigado também a Julia, minha companheira, pela paciência. Vivemos momentos turbulentos, mas que são de importância ímpar para a construção de um ser humano. Obrigado mais uma vez pelas discussões e apoiar nos meus devaneios teóricos sobre a História.

A sorte que tenho hábito de agradecer o tempo todo pelas pessoas que me rodeiam serem seres humanos fenomenais, sei que não ando só. Lucas, Renato e Junior, obrigado pela parceria de sempre e pela amizade. Lucas e Renato estiveram mais na minha vida e muitas vezes foram confidentes, mais de dez anos de amizade cabe esse momento. Muito obrigado pela presença, disponibilidade e paciência, vocês são amigos de infância que me ensinaram muito.

Fernanda, Monnalisa, Carla, Karine e Elvis, membros do famoso Subgrupo, obrigado por tanto. Obrigado Rafaelle, que mesmo ausente do grupo, sempre envia mensagens de força e inspiração. São dez anos de amizade que parecem muito mais. Vocês são pessoas incríveis. Thiago e Max obrigado por tanto. Orgulho demais das pessoas que vocês se tornaram nos últimos dez anos. Obrigado a Alison, Italo Anselmo e Fernando que fazem parte da minha vida há anos, mas que se tornou intensa a relação nos últimos. Me ajudaram quando foi preciso, principalmente nas ladeiras de Olinda.

Viver e estudar na Argentina me rendeu um grande aprendizado. Não tenho palavras para descrever e mensurar quão importante foi para minha vida. Bruno Sancci, Marcela Estevez, Agustina e Nicolas Roldan foram a família que aquele país

me deu. Agradeço a Marcela, quem chamo de “mãe argentina”, pela forma como me acolheu na sua casa. Nesse acolhimento, ganhei Agus e Nico, dois irmãos. Obrigado por tudo. Jeanette, Brian, Macarena (a Joaquim e Lucho também), Sergio, Claudio e Pamela muito obrigado por fazerem parte da minha vida e ter feito meus dias em Trelew muito melhores do que eu poderia imaginar. Gostaria de agradecer também a Dani e Lisandro, o Lichi, que me acolheram, me ensinaram espanhol e a ser um ser humano melhor.

Depois de um tempo, estudar na Universidad Nacional de La Plata pôde me colocar diante de pessoas fantásticas. Obrigado, inicialmente a instituição, ao Santander, aos professores Juan Carnagui e a professora Luciana Zorzoli pelos ensinamentos, conselhos e conversas. Abraço para Tomas Rodriguez, quem considero como membro da família e Froukje, por ser tão parceira. Obrigado também aos que puderam compartilhar a casa comigo e experiências fantásticas: Violeta, Ayelen, Pablo e Leonie, um abraço forte. Viver com vocês foi algo único e incrível. Aprendi a amar as pessoas e respeitar as diferenças, tenho plena segurança que o exercício da alteridade foi intenso. Um muito obrigado pelas longas conversas e risadas, Alina Weller. Obrigado especial a dona da casa onde morei, quem me acolheu de forma divina, Eugenia, e a Patricia, quem nos ajudava na casa. Tive a imensa felicidade de conhecer pessoas de coração leve, verdadeiros espíritos de luz, como Nadia Quantran, Sarah e Daiana, às quais me ensinaram que ser humano é estar perto de pessoas, viver experiências novas e aprender coisas todos os dias. Obrigado pelos ensinamentos.

Tive outra experiência muito interessante. Morar no México é quase viver em uma pimenta, pode acreditar. No país, conheci pessoas fantásticas. Obrigado Jorge por ser uma pessoa fenomenal e que jamais esquecerei. *Gracias por tanto, Guey.*

Um agradecimento especial para quem esteve cuidando da minha saúde mental nesse tempo de trabalho forte no mestrado. Foram meses de autoconhecimento, investigação e cuidado no meio de tantas crises. A vontade de desistir foi grande, os surtos foram muitos, mas Isabel esteve sempre ali para me mostrar que a vida é muito mais do que o trabalho, do que a academia e do que um papel que me qualifica perante a sociedade. São clichês que em momentos de insegurança você fica cego, pairando pela incerteza de que tem um lugar seguro e que esse lugar é você mesmo. Obrigado.

No laboratório de História do Tempo Presente vivi momentos incríveis. Foi nesse grupo, durante as discussões e pesquisas, que me tornei sedento por conhecimento, e claro, pela História. A visão sobre a ciência que nos foi apresentada era algo fascinante. A capacidade de ver a história acontecer na nossa frente e compreender os processos, foi construída através de muito trabalho, o que não faltava naquela sala da Universidade de Pernambuco, em Nazaré da Mata. Igor, Alana, Lucas, Jadson, Marcio, Yego, Diego e Rafael Carioca foram pessoas que contribuíram de alguma maneira para minha formação. Obrigado Alana e Lucas por muito tempo ler meus textos, discutir e acrescentar muito na minha formação. Tive oportunidade de conhecer um dos pesquisadores fenomenais da área que se tornou um amigo, Pedro Carvalho, agradeço por cada conversa e debate. Philipe e Elcimar, muito obrigado pela amizade e parceria. Vocês são pessoas que carrego no coração, são amigos, daqueles amigos que você liga a qualquer hora e eles já estão prontos pra qualquer coisa, ajudar, trabalhar ou beber uns bons drinques. Mentira, só cerveja barata mesmo.

A Universidade de Pernambuco me deu poucos amigos, mas os que ficaram estão em contato, trocando ideias e energias positivas. Agradeço a João Rino, Erivaldo Cavalcanti, César Barbosa e Jéssica Costa. Agradeço a José Maria, Sandra Simone, Kalina Vanderlei, Anderson Vicente e Alberon Lemos que foram professores fenomenais que contribuíram enormemente para minha formação. A Universidade Federal Rural de Pernambuco me trouxe novas vivências e novas amizades. Um muito obrigado a instituição de forma geral pela estrutura e oportunidade e aos companheiros e companheiras da turma do mestrado. Agradeço especialmente aos professores Welligton e Giselda. Um abraço especial para Stênio, Fernanda, Déborah, Jossana, Petrus e Grazielle, foram os que estiveram mais próximos em vários momentos do processo. Obrigado pelos debates e risadas.

Abraço forte aos que tive o prazer de compartilhar ideias no Laboratório de Estudos da História da Religião na Universidade de Pernambuco, em especial a Pedro, Rayane, Edmilson, Karlla. Um muito obrigado a Katharine e Filipe Marinho da Universidade de Pernambuco. Um abraço especial para Alice Freitas, quem me ajudou muito nas atualizações, leituras e correções deste texto. Alice é o retrato da acadêmica que vai ter muito sucesso na carreira por sua inteligência, responsabilidade e perspicácia. No colégio Dom a experiência de ter estudado lá e

depois ter dado aula foi fenomenal. Da instituição agradeço a Paula, Natália, Cecília, Jorge, Phillip, Genildo, Luisa, Caio, Isis, Julia, Gabriel, Laura, Ciro, Thiago, Valentina, Pedro, Cecília, Osvaldo e Letícia. Essas pessoas me ensinaram muito sobre empatia. Muito obrigado por tanto.

Um agradecimento especial ao que, nesse momento da formação, foi coorientador, mas que orientou meus trabalhos na graduação. Karl Schurster é um grande mestre e amigo. Aprendi com ele muitas coisas, sobretudo, trabalhar de forma efetiva em busca dos objetivos. Ele apresentou a História do Tempo Presente para nós, jovens e aspirantes a historiadores em 2013, e daquele momento em diante, a ser pessoas sedentas pelo conhecimento. Muito obrigado pelos conselhos, oportunidades e amizade. Me aproximar da pessoa Karl foi poder testemunhar a quantidade de informações que um ser humano pode carregar. Obrigado pelos momentos de alegria, de tristeza, mas também aprendizado que não consigo mensurar. Sempre falei a Karl que não consigo agradecer através de palavras, então será sempre por atos. Abraço forte.

Por fim, e não menos importante, um agradecimento especial ao meu orientador Carlos André. Muito obrigado pela oportunidade dada, obrigado por mostrar a história pelo olhar cultural de forma simples e objetiva. Carlos não foi meu professor na Universidade de Pernambuco, mas a afinidade foi umas das primeiras vantagens desse processo. Muito obrigado pela consideração, pela ajuda e paciência. Aprendi com Carlos que entender o outro e ter paciência com os processos são virtudes necessárias para vida. O mundo precisa de mais pessoas como você, professor e mestre. Espero que nossa amizade continue por longos anos. Abraço forte de "*Jairo del Janga*".

Que maravilha é ninguém precisar esperar um único momento
para melhorar o mundo.
(FRANK, 2013, p.12)

RESUMO

A dissertação intitulada “Análises de um Diário: estudo da proposta da Casa de Ana Frank na Argentina, para o ensino de História” tem por objetivo de compreender o *Diário de Anne Frank* como uma ferramenta fundamental para o Ensino de História dos traumas coletivos e instrumento para fomentar políticas públicas voltados para educação em Direitos Humanos. Dentro do grande campo de estudos sobre ensino de História dos eventos traumáticos, discutiremos o papel dos institutos de salvaguarda da memória, na Holanda e na Argentina, onde são criados, e muitas vezes executados, projetos educacionais que levam o nome da jovem Frank para mais de 50 países. Sob a luz teórico-metodológica da História do Tempo Presente, a qual possui um campo já consolidado sobre a relação memória e esquecimento dos eventos do século XX, partimos do estranhamento do crescimento de princípios fascistas na sociedade do nosso tempo e o retorno de casos xenofóbicos no cenário nacional e internacional, os quais nos alerta para a necessidade de revisitar temas como o Holocausto que, apesar da vasta produção, ainda nos remete à problemáticas importantes. O fio condutor deste trabalho parte do campo da pedagogia do trauma coletivo, a qual nos permite dialogar com eventos limites, a exemplo da *Shoah*. Além da ampla discussão sobre políticas de memória, fomentada por Andreas Huyssen, este trabalho tem a finalidade de analisar a representação do diário em diversos aspectos, desde a visão da casa argentina com relação ao diário e a história da Segunda Guerra Mundial, até a disposição nos materiais didáticos e as devidas funções para o ensino do processo. Sendo assim, chegamos à conclusão que apesar de políticas efetivas de combate constante, há muito que fazer e contribuir para que os microfascismos não avancem. É com essa perspectiva que contribuimos com esse trabalho.

Palavras-chave: Anne Frank. Holocausto. Políticas de memória.

ABSTRACT

The dissertation entitled “Analyzes of a Diary: study of the proposal of the House of the House of Ana Frank in Argentina, for teaching of History” aims to understand the Diary of Anne Frank as a fundamental tool for the teaching of the history of collective trauma and instrument to promote public policies aimed at human rights education. Within the broad field of study of the teaching of the history of traumatic events, we will discuss the role of memory preservation institutes in the Netherlands and Argentina, where educational projects are created and often carried out by the name of young Frank to more than 50 countries. The theoretical and methodological light of the History of the Present Time, which has an already consolidated field on the memory and forgetfulness relationship of the traumatic events of the twentieth century, we start from the strangeness of the fascist principles growth in the society of our time, and the return of xenophobic cases at the national and international levels, which alert us to the need to revisit, review topics such as the Holocaust, which, despite a widely produced theme, still brings us to important issues. The guiding thread of this work, comes from the field of collective trauma pedagogy, which allows us to dialogue with limiting events, such as Shoah. In addition to the broad discussion of memory politics, fostered by Andreas Huyssen, this dissertation aims to analyze the representation of the diary in various aspects, from the view of the houses in relation to the diary and the history of World War II, until the disposition in the didactic materials and the proper functions for the teaching of the process. We have come to the conclusion that despite effective policies of constant combat, there is much to do and help prevent micro-fascism from advancing. It is with this perspective that we contribute to this work.

Keyword: Anne Frank. Holocaust. Memory Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quarteirão onde se encontra o "Anexo".	57
Figura 2 - Organograma da Casa de Anne Frank.	58
Figura 3 - La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria.	73
Figura 4 - La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria (3:05).....	74
Figura 5 - La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria (6:23).....	75
Figura 6 - Kit Educativo – Índice.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eixos de atuação na educação.	83
Tabela 2 - Temas a serem comentados em sala de aula.....	90
Tabela 3 - Temas para discutir e comentar 2.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A ESCRITA COMO RESISTÊNCIA À BARBÁRIE: O HOLOCAUSTO EM COSMOVISÕES	28
2.1	DOS PIONEIROS AOS ANOS 1980: O HOLOCAUSTO COMO DENÚNCIA 344	
2.2	DOS ANOS 1980 AOS 1990: OS GRANDES DEBATES	39
2.3	OS ANOS 2000: O QUE HÁ DE NOVO QUANDO SE FALA DE HOLOCAUSTO	46
3	UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTOS CASA DE ANNE FRANK NA HOLANDA E NA ARGENTINA E OS USOS DA MEMÓRIA NO TEMPO PRESENTE	54
3.1.	<i>ANNE FRANK HAUS</i> : UMA HISTÓRIA DA MEMÓRIA E DE RESISTÊNCIA 56	
3.2	<i>LA CASA DE ANA FRANK</i> : ENTRE O PASSADO TRAUMÁTICO E O TEMPO PRESENTE ARGENTINO	67
4	OS USOS DOS MATERIAIS DA CASA DE ANNE FRANK PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA ARGENTINA: UM ESTUDO DE CASO.	79
4.1	LINGUA Y LITERATURA: EL DIÁRIO DE ANA FRANK	86
4.2	ANA FRANK, UM LEGADO PARA ABORDAR “LA CONVIVENCIA EM LAS AULAS”	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Não somente porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém se interessará, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de 13 anos.¹

Esta dissertação encontra-se inserida na área da pedagogia dos traumas coletivos², subcampo da história do tempo presente, tendo como questão central os eventos traumáticos da história, a exemplo das marcas deixadas pelo Nazismo nas memórias. Segundo Karl Schurster é um desafio ensinar sobre temas traumáticos que expuseram indivíduos a condições sub-humanas, expondo-os a limites do corpo e da condição psíquica³.

O Diário de Anne Frank é um dos livros mais vendidos do mundo. Já ultrapassa os 30 milhões de exemplares no comércio literário, em suas 11 traduções, com um grande alcance e um público variado. Crianças, jovens e adultos leem e apreciam o material, que foi encontrado, em sua forma original, no pós-guerra, por Miep Gies e Bep Voskuijl, duas secretárias que trabalhavam no prédio que serviu de esconderijo para a família Frank e os seus acompanhantes. O diário contém o cotidiano de uma jovem judia, que o ganhou de presente de aniversário para fazê-lo de refúgio para seu ocioso tempo no local para onde se encaminhavam. Nascida na Alemanha, Frank aos 13 anos fora obrigada a se deslocar com a família para Holanda, por motivos de perseguição ao seu povo.

Após a Segunda Guerra Mundial, e com a certeza de que Anne Frank havia morrido⁴, Miep Gies e Bep Voskuijl entregaram aquelas páginas para o pai da garota, quem copiou e selecionou as partes que seriam publicadas. Esse fato levanta muitas discussões no sentido da legitimidade do documento e a representação que ele tem para a família. O fato de Otto Frank ter editado o texto original, lembrando

¹ FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

² A abertura deste campo teve contribuições significativas de Peter Lagrou e Andras Huyssen, os quais colocaram em pauta a necessidade de revisitar os traumas, acrescentando o espectro das políticas de memórias e as formas de politização da memória e do esquecimento. Ver discussão em SCHURSTER, Karl. **Através dos nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do Holocausto em Israel**. IN: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SCHURSTER, Karl. **Políticas educacionais, ensino e traumas coletivos: Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

³ *Ibidem*.

⁴ Registros informam que Anne Frank morreu em 1944 em decorrência de complicações inerentes ao tifo, doença que acometeu uma série de pessoas nos campos de concentração.

que Anne Frank já tinha feito isso ao final de 1942, faz com que observemos o poder representativo do diário para família. Em trechos específicos, defendia Otto Frank, havia uma importante exposição da vida privada da família, dos amigos que estavam escondidos no local e a própria vida da adolescente.

Questões com a sexualidade da garota, seus sentimentos amorosos e difícil relação com a mãe foram retirados, temáticas de carga íntima e de exposição excessiva às relações familiares. Esses detalhes ou edições que, de certa maneira, descaracterizaram o texto original, geram debates acerca da legitimidade da fonte, porém, nesta dissertação não nos atemos a isso. Nosso foco de análise é a visão dos institutos com relação ao diário, a leitura e o valor pedagógico que é dado e, conseqüentemente, o interesse na chancela da memória de Anne Frank com relação ao mundo e a outros processos de dor e sofrimento, ditos traumáticos.

Segundo Tony Judt, em 1960 o diário se tornou o livro mais vendido na Alemanha, com cerca de 70 mil exemplares. O contexto de venda seria justamente o da tentativa de reconstruir a memória da Europa ocidental. Em 1946, Primo Levi escreveu *É isto um homem?*⁵, um dos clássicos da literatura internacional que transformou a dor em filosofia. Nos relatos do intelectual italiano, o sentimento humano ultrapassava o vivido, abria-se ao filosófico, à experiência da dor. Entretanto, naquele momento, para os italianos, as lembranças de Primo Levi não condizem com os relatos das resistências que estavam sendo publicadas no país⁶. O autor só conseguiu publicar a obra em 1959, justo no contexto europeu de tentar resolver os problemas do passado recente do continente na esfera intelectual. A literatura sobre o passado sombrio e os fascismos permeiam as universidades e livrarias. Posicionar-se diante da conjuntura do pós-guerra era parte da responsabilidade social para diversos intelectuais.

No mesmo período, os escritos de Anne Frank se tornaram mais do que relatos, surgiram como ferramenta para amplos debates sobre o massacre deflagrado contra os judeus na Alemanha Nazista e como memória para tornar público o que aconteceu com os judeus da Europa. A legitimidade da memória do processo também perpassa por crivos importantes quando tratamos de memórias como detentoras da verdade e estatutos de um passado que realmente aconteceu.

⁵ LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

⁶ JUDT, Tony. *Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

O que se tem conhecimento é da existência de duas outras versões: a primeira, a original, tal como Anne Frank a deixou, portanto, não publicada em primeiro momento, somente em 1989. A segunda é uma versão editada pelo senhor Frank, mas que tampouco foi publicada, conhecida como “versão b”. A mais conhecida e lida é a chamada “versão c”, não contendo apenas o diário, mas também com artigos que analisam as problemáticas que vão além das palavras da jovem Frank⁷.

Analisar o Diário de Anne Frank diante da problemática do ressurgimento das práticas ditas fascistas no tempo presente foi resultado de amplos estudos, previstos por projetos financiados, os quais embasaram o problema de pesquisa durante o mestrado⁸. Discutir sobre políticas de memória e funcionamento de instituições que têm a responsabilidade de salvaguardá-la é o que insere este trabalho na linha “Política, instituições e gênero” do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O nosso enfoque está no genocídio, cometido pelo regime nazista, contra a comunidade judaica europeia, durante a Segunda Guerra Mundial, denominado pela historiografia israelense como *Shoah*⁹. O objeto de estudo é o Diário de Anne Frank, como ferramenta que fomenta políticas de memória, ao impulsionar ações voltadas para educação, por intermédio dos institutos que levam seu nome na Holanda e na Argentina¹⁰.

O nosso problema de pesquisa foi entender a forma como está disposta a memória de Anne Frank nos institutos homônimos, além de perceber como esses espaços se transformaram em lugares políticos, de alcance internacional para a comunidade judaica, transcendendo o papel de salvaguardar a memória da jovem alemã. Não apenas os espaços físicos das casas de Anne Frank, mas materiais

⁷ Título original em holandês: *De Dagboeken van Anne Frank*, Nederlands Instituut voor Oorlogs Documentatie, Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2001.

⁸ Durante três anos pesquisas foram efetuadas no Grupo de Pesquisa de História do Tempo Presente da Universidade de Pernambuco, com projetos financiados pelos órgãos de fomento nacional e estadual.

⁹ Para a historiografia israelense, o termo utilizado para Holocausto é *Shoah*, que significa destruição ou catástrofe na língua hebraica. Ver discussão em: ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

¹⁰ Existem mais de 50 países autorizados trabalhando com o modelo proposto pelo Instituto Anne Frank Haus, na Holanda. O Centro La casa de Ana Frank, na Argentina, foi escolhido para este trabalho pela parceria da coordenação da casa com Laboratório de História do Tempo Presente (HTP/UPE), da Universidade de Pernambuco, do qual o autor é membro e colaborador.

produzidos por elas estiveram sob análise, especialmente, na perspectiva metodológica de como estão representados em forma e conteúdo educacional.

A partir da perspectiva teórica da história do tempo presente, a qual abre um campo já consolidado sobre os debates acerca dos estudos sobre genocídios e políticas de memória, observamos a perspectiva da destruição massiva de um grupo, como um crime irreparável para memórias coletivas, que necessitam ser revisitados no que Pierre Nora chamou lugares de memória¹¹. Enxergar o Diário de Anne Frank, tão utilizado pelos linguistas e pelos historiadores, como fonte foi uma tarefa árdua. Tirar da categoria de objeto pessoal para perceber o que há nas entrelinhas faz da operação do historiador uma responsabilidade. Compreender a funcionalidade dos institutos de memória e das políticas geradas pela leitura do diário é tratar as políticas de memória com cautela e precisão. Ser preciso antes de responsável é fundamental para historiadores do Tempo Presente. O método é fulcral, não só para dar continuidade ao trabalho consolidado, mas também para entrelaçar os fios e enxergar os rastros deixados pelos mínimos detalhes da história.

Sendo de complexa compressão, os neofascismos¹² surgem no nosso tempo em formas organizadas, porém polarizadas, presentes em estádios de futebol, nas escolas e em pequenos grupos políticos específicos¹³. Tais temáticas próximas a análises políticas foi o que sustentou o trabalho na linha de pesquisa “Política, instituições e gênero”, do Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A banalização da violência é um fenômeno que não é novo, mas que vem ganhando notoriedade e naturalidade. Umberto Eco nos alertou em 1995, durante conferência na Universidade de Columbia, que naquele momento a humanidade passaria por políticas conservadoras e de características fascistas, atribuindo o nome de “Fascismo Eterno”¹⁴ ao acontecimento. Para o intelectual, os novos modelos são as características do antigo fascismo italiano disseminadas em partes muito menores na sociedade contemporânea.

¹¹NORA, Pierre. **Between memory and history**: Les lieux de mémoire. representations, p. 7-24, 1989.

¹² São fatos denominados como o retorno do fascismo na sociedade contemporânea: racismos, xenofobias, homofobias. Qualquer tipo de exclusão, bem como característica marcante de grupos ditos fascistas, no seu conceito clássico, são considerados Neofascistas.

¹³ Há um crescimento significativo de grupos fascistas em países como Estados Unidos, Inglaterra, Polônia, Ucrânia, Grécia e França. As características são genéricas e voltadas para o nacionalismo, perseguição a minorias (Negros, religiosos e membros da comunidade LGBTQ+).

¹⁴ UMBERTO, Eco. **Eterno Fascismo**. São Paulo: Record, 2013.

Ao comentar sobre o assunto, Karl Schurster¹⁵ fez uma releitura de Axel Honneht, concluindo que esse constante retorno se torna perigoso, chamando de “reificação da memória”. A escola é um espaço onde paradoxalmente deveria existir o constante exercício de evitar ou eliminar as atitudes fascistas, mas cai na impossibilidade a partir da ampla socialização entre as pessoas e na incapacidade de a educação ser o elemento-chave que, sozinha, vá abarcar essa responsabilidade.

Nesse sentido, Juliana Andrade, Carmem Gil e Juliana Balestra¹⁶ constataam que questões curriculares não colocaram os eventos traumáticos como tema a ser estudado, criou-se uma barreira para comentar sobre o assunto, inclusive nas aulas de história. Sendo assim, falar sobre os fascismos ou genocídios do século passado se tornaram um tabu ou uma revisita constante a esse passado sem reflexão, reafirmando a tese de Axel Honneht citada anteriormente.

Acreditamos que nós, historiadores, não queríamos estar escrevendo sobre a temática do Holocausto ou sequer sobre seu possível retorno. A emergência de escrever sobre a temática está diretamente ligada a necessidade de rememorar. O retorno de práticas ditas fascistas aquece a possibilidade do exercício benjaminiano de memória¹⁷. A negação ao acontecimento do fato e ao avanço de políticas de extrema-direita ligam o alerta. O esquecimento massivo ou o desaparecimento parcial nas memórias das novas gerações nos fortalece a pesquisar e narrar sobre o fenômeno de destruição de parte do povo judeu no século XX. É importante neste momento reativar a memória e rever as formas de ensinar sobre o trauma coletivo.

Racismos, xenofobias e perseguições tornaram-se comuns no século XXI, especialmente, no cenário escolar. Genocídios voltaram a acontecer mesmo depois do holocausto. A pergunta central que nos norteou, para entendimentos profundos da pesquisa, foi “Do que falamos quando falamos de Anne Frank?”, baseada no romance de Nathan Englander¹⁸. O autor norte americano, descendente de judeus, nascido em uma comunidade ortodoxa de religiosos, transmitiu através de contos os

¹⁵ NETO, Odilon Caldeira; ATHAIDES, Rafael. **Sobre a alteridade, a intolerância e a história**: uma entrevista com Karl Schurster. *Revista Trilhas da História*, v. 8, n. 16, p. 222-231, 2019.

¹⁶ ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Apresentação: ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. **Revista História Hoje**. Anpuh-Brasil. Vol. 7, n. 13 (jun. 2018), p. 4-13, 2018.

¹⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

¹⁸ ENGLANDER, Nathan. **What We Talk about when We Talk about Anne Frank: Stories**. Vintage, 2012.

desafios que seriam trazer a memória de Anne Frank para os dias de hoje. Por ser um dos raros livros que não traz a história da jovem Frank estampada, trouxe outra proposta: metáforas sobre vidas passadas, perseguidas e que foram ceifadas por propostas político-ideológicas.

O Diário de Anne Frank foi a forma de encontrar algo sobre a dor de alguém que passou pelo holocausto e pelo fato de ser judeu foi perseguido, concentrado e morto. A mirada da vítima também foi nossa releitura a partir de LaCapra¹⁹, cuja perspectiva transcende o que buscou o autor quando disse que seria importante “dar voz” aos testemunhos²⁰.

Acreditamos que a voz já é um fato, o que propomos com trabalhos nesse sentido são leituras com outras perspectivas e abertura de debates historiográficos. A exemplificar o nosso olhar para aspectos que são do nosso tempo e que ganharam um aumento significativo de retorno aos grupos ditos minoritários: perseguição, isolamento e exclusão. Hoje em dia, a morte, muitas vezes é uma prática menos efetiva e industrial. Entretanto, os outros processos são claros e objetivos. Pessoas são perseguidas por serem o que são.

Os projetos educacionais das instituições de memória que analisamos, tanto na Argentina, como na Holanda foram de fundamental importância para entendermos que a educação é, mesmo que utópica, a saída para um freio em atitudes ditas fascistas. Observamos que através da educação há o mínimo de condição de se mudar panoramas. É grande a chance da educação não ser a saída, mas sim parte de um importante processo da formação da consciência histórica, que consiste na importância da existência do passado e o compromisso com os fatos. Enquanto professores, somos capazes de identificar traços autoritários no sistema escolar. “Educar” pessoas é um exercício cansativo, que demanda responsabilidade e empatia, por ser humano, demasiadamente humano²¹.

Cenários apocalípticos são montados na mentalidade da maioria das pessoas. Concordamos com Karl Schurster quando disse que “o que chamamos de ‘intolerância’, eu chamaria de sistemáticas tentativas de sufocar a alteridade”²². A

¹⁹ LACAPRA, Dominick. **Escribir la historia, escribir el trauma**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ NIETZSCHE, Frederich. **Humano, demasiadamente humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

²² CALDEIRA NETO, Odilon; ATHAIDES, Rafael. **Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster**. Revista Trilhas da História, v. 8, n. 16, p. 222-231, 2019, p.223.

esse fenômeno, o autor denomina de remorso, que é a incapacidade de explicar o que aconteceu no holocausto, potencializando o sentimento de culpa²³. O constante retorno é reflexo do trauma, da dificuldade de rever o passado ou passá-lo a limpo.

Escrever sobre o Holocausto é escrever sobre história e trauma. O campo dos temas traumáticos, enquanto categoria, não pertence ao exercício do historiador de representar o passado. É um conceito ligado à psicologia, principalmente psicanálise²⁴. Investigar e estranhar a mente humana é um constante exercício da literatura sobre o tema.

Dominick LaCapra é um dos representantes dessa escola historiográfica e, através dessa condição, sustenta-nos de forma teórico-metodológica. Buscar explicações humanas para entender a mente perversa é se apropriar de elementos categóricos, porém abstratos. Contudo, não podemos fazer desse resultado de pesquisas intensas em abstrações que não contribuam para formação de outras pessoas.

O trabalho de LaCapra é uma contribuição para a reflexão coletiva, entre os pares, novos pesquisadores, educadores e discentes interessados no assunto, para que haja um trabalho efetivo de conscientização sobre o passado, como parte de nosso compromisso enquanto historiadores. Ainda segundo LaCapra, a culpa e condição de escrita sobre o trauma é uma tentativa de ressignificar lugares, espaços e objetos. Nesse sentido, focar na educação como instrumento de estudo que facilita o entendimento foi a tentativa de nos aproximar do objetivo central: compreender o holocausto²⁵.

Buscar o foco das análises de objetos que provêm da Argentina foi devido à oportunidade que tivemos de nos debruçar sob o lugar de memória La Casa de Ana Frank. As pesquisas facilitaram a coleta de informações, de dados e, sobretudo, de resultados empíricos de como funciona o *modus operandi* daquele lugar de ressignificação e de constante afirmação da memória do holocausto. Problemas foram identificados, no sentido prático da pesquisa, como por exemplo, a

²³ *Idem*, p.223.

²⁴ SILVA, F. C. Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Políticas educacionais, ensino e traumas coletivos**: Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

²⁵ LACAPRA, Dominick. **Escribirla história, escribirel trauma**. 1ªed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

singularidade do trato da memória daquele lugar com relação a outros já existentes, como o Yad Vashem (Israel) e o Museu de Washington (Estados Unidos).

Entender não só o processo educacional da Argentina, mas também as ideias intelectualizadas que sustentam a forma de funcionamento foram fundamentais para pesquisa. A contribuição de Vera Carnovale para o Ensino de história na Argentina, por exemplo, é ampla e efetiva devido a sua larga experiência na área de investigação e de docência.

Professora e pesquisadora dos eventos traumáticos, Vera Carnovale afirma que a base educacional em seu país é pautada na construção da cidadania para jovens e a cultura de paz²⁶. Segundo a intelectual, nas últimas três décadas os argentinos buscaram reconhecer o passado traumático como ponto de partida para sanar feridas no presente.

O exercício de remontar o passado demanda cautela, para evitar voltas constantes. É fundamental saber que ensinar o trauma através do olhar da vítima é empático²⁷. Este foi o caminho encontrado por nós para narrativa do trabalho dissertativo. Anne Frank é a mirada da vítima para o mundo. O alcance do seu diário e as condições que foram criadas pelos institutos que levam seu nome com relação a reconstrução da memória nos deu condições para ampliar o debate sobre a temática.

O Yad Vashem, é um desses lugares que, além de fomentar pesquisas, difunde a memória do processo através de formatos voltados para educação. O Estado de Israel possui, por direito, autorização para disseminar e guardar a memória da *Shoah*. Partiremos da tese do professor Karl Schuster²⁸, a qual expõe que a questão das memórias em Israel está dividida em quatro fases:

1. A memória dividida;
2. O julgamento de Eichmann;
3. A privatização da memória;
4. Guardiões da memória.

²⁶ ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola; DE VARGAS GIL, Carmem Zeli. Entrevista- Vera Carnovale- A dor do outro como tema nas aulas de História. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018.

²⁷ *Ibidem*, p. 191.

²⁸ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017

Aplicar-se-ão ao nosso objeto de estudos duas dessas fases: *A privatização da memória* e *Guardiões da memória*. A primeira corresponde aos anos de 1980, quando “a vítima foi transformada em ‘herói’ nacional e seu lugar de fala passou a ocupar um estatuto da ‘verdade’ que irá além da veracidade proposta pelo conhecimento crítico”²⁹. Entendemos esta periodização como fundamental para a consolidação do instituto Casa de Anne Frank na Holanda. A partir deste período, o que se tornou a memória da jovem através da ampla divulgação para o mundo foi a forte representação, não só de um povo, mas da humanidade.

Em justaposição a este panorama, a fase de guardiões da memória nos faz compreender que Israel difunde a autorização da voz de Anne Frank pelo mundo, sob uma “autonomia tutelada pelo olhar atento e vigilante do Estado que protege seus interesses na forma como esse evento é narrado e perpetuado”³⁰e, sobretudo, nos institutos, criando a “política de memória” sob olhar do que Huyssen chamou de “cultura da memória”³¹.

O conceito de implementação de uma cultura é importante para delimitar o espaço e as disputas de detenção da “verdade” com relação ao testemunho. Pesquisar sobre o Diário de Anne Frank e propor uma narrativa no tempo presente não é revisar as palavras de uma jovem de 13 anos, mas representar tudo aquilo que foi escrito em prática de conscientização, política e processos educacionais efetivos para nossos dias.

Sendo assim, é dessa maneira que está disposto este trabalho dissertativo, que buscou compreender as formas como aqueles escritos foram se transformando em políticas e formas de rememoração. Com isso, apresentamos os três capítulos que norteiam os caminhos que foram traçados nesse processo de pesquisa, ideação e prática da operação historiográfica.

O primeiro capítulo consistiu em um amplo debate sobre a querela dos historiadores que trouxeram a *Shoah* para o campo de batalha. As discussões

²⁹ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017. p.179

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Conceito elaborado para fomentar a discussão de políticas que permaneçam em discussão ou sob um olhar da humanidade, provavelmente proposta pelo Estado, através da Educação ou projetos arquitetônicos e artísticos. Ver em: HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

iniciadas nos anos 1960 e a abertura de debates estão divididos em blocos, mas com justaposições e comparações de discursos. Para isso, analisamos as propostas de Daniel Goldhagen e Christopher Browning, passando pelas críticas à sociedade de Zygmunt Bauman e Saul Friedlander, até a discussão da historicização do processo cunhada por Raul Hilberg³².

Paralelo a isto, partimos para a discussão da memória e sua politização, fundamentando-se do legado de Primo Levi até Anne Frank, como representante de uma causa humanitária e dos direitos humanos no mundo, a partir das categorias de análise interpretadas no diário. É válido destacar que a categoria textual do diário tem como característica conter pequenos escritos particulares sobre fatos corriqueiros do cotidiano. Tornou-se objeto de leitura da história por sua capacidade de decifrar o que estava por ocorrer na sociedade por trás daqueles textos.

O momento em que foi publicado o diário foi simultâneo àquele em que se discutia, na historiografia do holocausto, a questão da resistência judia, diante de fatos e fontes que demonstravam essa característica do povo judeu. É de muita importância localizar o objeto de estudo, sobretudo, o colocando como central nessa busca de um entendimento amplo sobre genocídio, a rememoração e a importância de trazer o Holocausto de volta aos debates.

No segundo capítulo, buscamos dialogar sobre as instituições Casa de Anne Frank, na Holanda e na Argentina. Na primeira, está o museu-casa, ou seja, o esconderijo onde esteve a jovem durante a Segunda Guerra Mundial como um espaço de salvaguarda da memória da família Frank e de questões dos direitos humanos. Durante a narrativa, também estiveram em questão como o instituto se posiciona com relação à perpetuação e o ensino de história da *Shoah* para jovens, quais as metodologias utilizadas e os formatos das políticas educacionais fomentadas e apoiadas pelo espaço internacional.

Também fizemos de forma minuciosa uma observação à *Casa de Ana Frank*. A instituição é a única no mundo autorizada, enquanto espaço físico, pela coordenação holandesa, a trabalhar temas paralelos aos da matriz. O nosso objetivo foi observar como os colaboradores argentinos trabalham esta memória, relacionando o que se passou com a jovem judia, com problemáticas ligadas aos

³² HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus**. São Paulo: Amariyls Editora, 2016.

direitos humanos e do tempo presente argentino, por meio de exposições e atividades educacionais do ensino e perpetuação dos testemunhos da *Shoah*.

Por fim, analisamos dois materiais utilizados pela casa argentina no dia 12 de junho de 2018. A data, além de comemorar o aniversário da jovem Frank, é celebrada para recordar a abertura do instituto no país e, no sentido educacional e de perpetuação da memória, o *Día de los adolescentes y jóvenes por la inclusión social y la convivencia contra toda forma de violencia y discriminación*.³³

Para a data, são elaborados materiais didáticos a serem utilizados nas escolas que têm parceria com o instituto, a fim de aproximar jovens da história do holocausto, da família Frank e dos traumas do país. Estiveram sob análise os livros digitais para abordar o processo com jovens e adolescentes: *Ana Frank: un legado para abordar la convivencia en las aulas* e *El diario de Ana Frank, lengua y literatura*, lançados em 2018 pelo instituto holandês e adaptado para realidade latina, que se empenha para construção da memória dos traumas causados pelas experiências ditatoriais das décadas de 1970 e 1980 e a construção da educação para os direitos humanos³⁴.

O cerne da questão é considerar esses materiais que são sustentados por leis como iniciativa para evitar que aconteçam atrocidades genocídrias na sociedade. O caminho percorrido é o da memória e da educação pelo alcance que se é dado a essas duas frentes: lembrar e conscientizar.

³³ Dia de adolescentes e jovens pela inclusão social e convivência contra todas as formas de violência e discriminação. MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica**. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

³⁴ Os materiais são disponibilizados por e-mail. Como dito anteriormente, há uma estreita relação do autor com a casa, tendo em vista que existe convênio com o Laboratório do Tempo Presente e as diversas participações em cursos on-line e participativos, no caso do coordenador do Laboratório brasileiro.

2 A ESCRITA COMO RESISTÊNCIA À BARBÁRIE: O HOLOCAUSTO EM COSMOVISÕES

*Estamos aqui para recordar o que aconteceu e para declarar solenemente que “eles” não podem repetir o que fizeram. Mas quem são “eles”?*³⁵

Neste capítulo, analisamos os debates sobre a *Shoah*, com discussões que buscam compreender parte das produções pioneiras até as publicações recentes. A historiografia sobre o tema ganha novas formas com o passar das gerações desde os anos pós-guerra. É comum, de tempos em tempos, que estudiosos sobre determinada temática procurem os novos problemas e abordagens que envolvem as pesquisas ao redor do mundo, especialmente quando se trata de um tema tão trabalhado. Nesse sentido, analisar a querela dos historiadores, as suas interpretações e perceber o momento de publicação do Diário de Anne Frank será fulcral para a nossa narrativa.

“A escritura resiste a barbárie?”³⁶. Com essa indagação, bastante influenciada pelo modelo pensado por Dominick La Capra³⁷, o linguista Xoan Garrido Vilariño, da Universidad de Vigo, remete-nos a uma reflexão sobre os limites e possibilidades de representação de um trauma coletivo, em especial, o Holocausto. Vilariño centraliza a análise o *Diário de Anne Frank* como objeto para interpretação do passado sombrio, do cenário de destruição na Alemanha dos anos 1930 e 1940. Questões são levantadas sobre a viabilidade do diário se tornar uma fonte, principalmente para o entendimento estrutural e simbólico do que ocorrera dos anos de 1942 a 1944, período da sua escrita³⁸.

A gênese do processo genocidário para Richard Evans³⁹ foi o discurso de Hitler em 1919, após a Primeira Guerra Mundial, no qual, o ainda ex-soldado já transmitiu o ódio aos judeus. No entanto, o personagem em questão não produziu a sua fala com projeções ao que viria a se transformar e as proporções que iriam

³⁵ ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

³⁶ GARRIDO VILARIÑO, X. M. A escritura resiste a barbárie? O diário de Ana Frank. *Viceversa* 11, **Revista Galega de Tradución**, Vigo, 2005.

³⁷ LACAPRA, Dominick. **Escribir la historia, escribir el trauma**. 1ªed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

³⁸ GARRIDO VILARIÑO. Op. cit.

³⁹ EVANS, Richard J. **Terceiro Reich na história e na memória: novas perspectivas sobre o nazismo, seu poder político, sua intrincada economia e seus efeitos na Alemanha do pós-guerra**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

tomar suas ideias. Em busca de um culpado pelo desempenho alemão na guerra, Hitler associou aos judeus tal fracasso. Antes da Primeira Guerra Mundial, já havia registros de antissemitismo em solo alemão e polonês, com a negação a existência de outra cultura e práticas que não pertenciam essencialmente aos europeus, já que o judaísmo tem sua essência fora no eixo central da Europa.

Para Yehuda Bauer, alguns fatores foram fundamentais para a existência e execução do plano da destruição total dos judeus da Europa. A construção do antissemitismo na sociedade alemã – e fora dela - fez com que a força motriz das propagandas e o fator desumanizador afluíssem, principalmente, a perversão e o sadismo. As leis de Nuremberg⁴⁰ e das proibições começaram a ser postas em prática depois que as propagandas impulsionaram o discurso de ódio aos judeus. Perseguir, entregar e humilhar judeus se tornou comum, fazendo sentido outras propostas de segregação, como o Darwinismo social⁴¹. Para Richard Evans, desde o início; para Hitler, a guerra era racial. Existia o interesse de conquista, porém, forte também era o desejo de destruição total dos judeus e dos que não fizessem parte da “raça superior ariana”.

A força ideológica do que Jeffrey Herfrey chamou de *O inimigo judeu* também movia pensamentos comuns na sociedade naquele momento. A exclusão foi demarcada por alguns artefatos, como comenta Anne Frank em 1942:

Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os

⁴⁰ Promulgadas em 15 de setembro de 1935, as Leis de Nuremberg foram baseadas nas ideias antissemitas do partido nazista. A alta cúpula se uniu para redação das leis e promulgação das mesmas. *A lei da cidadania do Reich* e a *Lei de proteção do sangue e da honra alemã* foram parte do acordo constitucional que legitimava o ódio deflagrado contra a comunidade judaica.

⁴¹ Teoria ligada à superioridade da raça ariana diante da condição do judeu na Europa, baseadas nos princípios de Charles Darwin. Tal pensamento se transformou em política de Estado nos anos 1930 na Alemanha. O partido Nazista defendia, na sua essência, a eliminação de pessoas que não estavam adaptadas ao III Reich.

judeus deveriam frequentar escolas judias, etc". 20 de junho de 1942.⁴²

O trecho do diário citado nos remete a execução das políticas excludentes, baseadas nos princípios do Darwinismo social. Os judeus seriam os que deveriam ser excluídos da sociedade por não fazerem parte da “raça superior” ariana. O relato de Anne Frank é uma denúncia do que seria uma sociedade que não enxergava pessoas “diferentes”. As distinções foram delimitadas por questões culturais, escolhidas por questões amplamente políticas e sociais. A leitura efetiva das palavras escritas pela jovem no dia 20 de junho passa a ser um ponto de partida para destacar a importância do diário para este trabalho, assim como para as produções historiográficas.

Weiße Band, ou em português, *A Fita Branca* é uma produção do diretor Michael Haneke, que apesar de um filme relativamente jovem, lançado nos cinemas em 2009⁴³, tem as suas imagens em preto e branco, o que dá um tom de envelhecimento à narrativa fílmica. O escopo da história é transmitir os pequenos atos fascistas e violentos em um vilarejo no Norte da Alemanha, com afirmações que, já naquele período, existia um sentimento de repulsa e de ódio naquela sociedade. O sentimento destacado seria o que Saul Friedlander chamou de “Antissemitismo Redentor”. É inegável a existência de um antissemitismo que tem a gênese no século XIX, passando pela Primeira Guerra Mundial, e fazendo com que a “culpa” fosse do inimigo mais próximo.

Por uma busca intensa de um “início”, para talvez saciar a ânsia por uma explicação ou até para compreender o ódio tamanho, a memória talvez tenha sido o lugar a ser visitado e teorizado. Os debates sobre memória, iniciado na Europa no pós-segunda guerra, fora ampliado por Tony Judt, principalmente com destaque sobre a memória política do continente.

Para o autor, além das questões filosóficas e políticas do ato de lembrar ou de esquecer, destacou que o Ocidente do continente buscava a reestruturação não só física dos territórios e dos povos, mas também moral, do problema da culpa e em busca de tempos melhores⁴⁴. Ter-se-ia a complexa missão de reerguer a Europa, logo era necessário passar o passado a limpo. Livrar-se da culpa pós-traumática era

⁴² FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 21.

⁴³ A FITA Branca. Direção de Michael Haneke. Alemanha, 2009. 1 DVD (145 min.)

⁴⁴ JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

o desafio da Alemanha, assim como era também para países como Itália e França, os quais teriam que buscar explicações diplomáticas para colaboração com o Nazismo.

Debates intensos foram levando a novas construções teóricas. Andreas Huyssen, ao tratar das políticas de memória, expõe sobre uso público das lembranças nacionais ou traumas coletivos. Ao fazer do passado um ato político, acentua a tênue relação entre rememoração - conceito benjaminiano que “significa uma atenção precisa ao presente, em particular as estranhas ressurgências do passado no presente”⁴⁵ – e a fenomenologia do esquecimento⁴⁶ - que, apesar de Andreas Huyssen negar sua existência, “o esquecimento precisa ser situado num campo de termos e fenômenos como silêncio, desarticulação, evasão, apagamento, desgaste, repressão”⁴⁷. Já para Paul Ricoeur é, em certa medida, a forma como estão dispostas as lembranças, geralmente traumáticas, para o Estado e sociedade⁴⁸.

Jenne Marie Gagnebin, no entanto, considera que a posição de Michel Pollak sobre a memória ratifica o que propôs Paul Ricoeur. Para Pollak, a memória entra em um campo de disputas políticas entre instituições, por se tratar de um fenômeno construído por escolhas do que será ou não lembrado⁴⁹. Ricoeur também destaca que há distinções básicas entre tipos de esquecimento dispostos como memória impedida, memória manipulada e/ou esquecimento. A partir dos anos 1960, com a publicação dos primeiros relatos de sobrevivente, da *Shoah*, tem-se início às reflexões sobre o significado da memória.

Massacres na Bósnia (1998), em Kosovo (1998) ou o genocídio em Ruanda (1994) surgem como fatos que necessitam ser revisitados, sobretudo, pesquisados. Neste sentido, também é debatido a política do *Nunca Más*, sobre os processos ditatoriais na América Latina, a emergência de reabrir as veias da América, repensar as formas de repressão e de autoritarismo no Tempo Presente. Estes fatos negam a

⁴⁵ GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 55.

⁴⁶ Este campo delicado dos estudos da memória é amplamente debatido na França, mas ainda há embates consideráveis com relação à validação teórico-metodológica do termo. HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

⁴⁷ HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, p.55, 2014.

⁴⁸ GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009 p.55

⁴⁹ *Ibidem*. p. 65.

tese de que “com o conhecimento global sobre o Holocausto não haveria mais espaço para tais fenômenos”⁵⁰.

É conhecendo o conceito de genocídio, a operacionalização dele na sociedade que reconhecemos que na Alemanha, na Bósnia ou na Nicarágua existiram mortes políticas. Foi a partir de tais debates que no Tribunal Penal Internacional e da Corte de Haia, em 2002, foram reconhecidos, tipificados e podem ser classificados em qualquer instância da sociedade os “crimes coletivos, de caráter étnico, de gênero e religioso”⁵¹.

No entanto, Huysen aponta que existem questões passíveis de revisão após a ampla abertura para as discussões sobre o Holocausto e os outros processos genocidários, com ampliação das possibilidades de abrir oportunidade para mais propostas que tragam centralidade às políticas de memória⁵². A transnacionalização dos debates acarreta um cenário de comparação e equiparação entre os processos, chegando a uma espécie de mensuração do sofrimento.

Outra problemática relevante é o excesso de abusos dessas memórias, que pode causar o esquecimento repentino ou a banalização da dor do outro. Outra temática abordada por Andreas Huysen é a expansão dos discursos, principalmente após o aparecimento da internet, que foi um elemento importante para a relação das políticas de memória com a efemeridade das redes sociais e os recorrentes ressurgimentos dos fascismos, fortificando a tese do passado que não passa⁵³.

Nesta perspectiva, as políticas de memória estão susceptíveis a esses alertas de Huysen⁵⁴ e, principalmente a processos do tempo presente, os quais ampliam as discussões sobre questões e problemáticas internacionais de grande divulgação, como o caso da torcida da Lazio⁵⁵, em que se utilizou da imagem de Anne Frank de forma pejorativa para injuriar os torcedores da equipe rival. O evento serve como

⁵⁰ SCHURSTER, Karl. Através dos nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do Holocausto em Israel. In: SILVA, F. C. Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Políticas educacionais, ensino e traumas coletivos**: Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017. p. 132.

⁵¹ *Ibidem*. p.132

⁵² HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

⁵³ PINTO, A. C., MARTINHO, F. C. P. (Orgs.). **O passado que não passa**: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

⁵⁴ HUYSEN, Andreas. Op. cit.

⁵⁵ Equipe da primeira divisão do campeonato Italiano que tem históricos de práticas antisemitas pela torcida organizada, denominada de “os Irredutíveis”.

termômetro para exemplificar a situação sujeita à análise pelo historiador do Tempo Presente, que dá “uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelera o afastamento e o esquecimento”⁵⁶ da sociedade que vivencia ou vivenciou o processo, reafirmando o que destacou Françoise Dosse⁵⁷, que os processos são a intersecção do presente com a história da longa duração.

O retorno de práticas antissemitas reforça a necessidade da revisitação do passado para que este seja problematizado no presente e perpetuado de forma educativa para que não mais aconteça. Mesmo as homenagens feitas para a jovem, como *Siamo tutti Anna Frank*⁵⁸, não são suficientes para o longo prazo.

Faz-se necessário uma revisão das formas como é ensinada a história dos processos fascistas, principalmente o italiano, como afirmou Ronald Leopold, diretor executivo da *Anne Frank Haus*, no texto publicado em fevereiro de 2018 em repúdio à ação da torcida do clube Lázio, denominado *Give everyone the opportunity to learn more about Anne Frank*⁵⁹. Na ocasião, além de expor a importância da simbologia e significado do Diário, o autor expôs o instituto holandês como local da legitimidade da memória do processo e de ensino da *Shoah*, além da importância pedagógica para a construção de um futuro de paz e valorização dos direitos humanos⁶⁰.

Na mesma medida, os casos da venda de fantasias da jovem judia para o *Halloween*⁶¹ – exemplo de extrapolação dos usos da memória – e o caso da escola do ABC paulista, no qual a jovem Lorena foi hostilizada por colegas de turma através de mensagens de conteúdo difamatório com relação ao seu cabelo e sua cor de pele – caracterizando prática racista – nos remetem ao que Enzo Traverso expõe sobre o evento limite⁶². São fatos que nos remetem ao passado, exacerbam a estranheza,

⁵⁶ ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente e o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

⁵⁷ DOSSE, François. **História do Tempo Presente e historiografia**. Tempo & Argumento, vol. 4, n. 1, Florianópolis, jan./jun. 2012. p. 05-22.

⁵⁸ Somos todos Anne Frank. Tradução nossa.

⁵⁹ Dar oportunidades a todos de aprender mais sobre Anne Frank. Tradução nossa.

⁶⁰ LEOLPOLD, Ronald. **Give everyone the opportunity to learn more about Anne Frank**. Amsterdã, Holanda, 2017. Disponível em: <https://www.dutchnews.nl/features/2017/11/give-everyone-the-opportunity-to-learn-about-anne-frank/> Acesso em: 15 abr. 2018.

⁶¹ ALONSO, Nicolás. **Quem quer se vestir de Anne Frank no Halloween?** Madrid, Espanha, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/internacional/1508433766_582127.html Acesso em: 17 abr. 2018.

⁶² TRAVERSO, Enzo. **La historia como campo de batalla**: Interpretar las violências del siglo XX. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2012.

levam-nos a processos que nos conectam com o presente e nos apresentam ferramentas para tentar compreender o que ocorre diante dos nossos olhos.

As leituras sobre o Holocausto deram início a problematizações complexas no século XX. O tamanho da barbaridade que a humanidade fora responsável transformou em um tema central, múltiplo e que acarreta outras sérias discussões não só históricas, como políticas, filosóficas e literárias. A ampliação desses estudos faz com que estivéssemos discutindo como ensinar a história de um processo que é de difícil compreensão. Outro grande desafio é formar jovens conscientes e capazes de identificar a sua importância na sociedade em que está inserido.

2.1 DOS PIONEIROS AOS ANOS 1980: O HOLOCAUSTO COMO DENÚNCIA

O primeiro momento da historiografia dedicada ao Holocausto como tema central esteve entre os anos de 1950 e 1960. Os chamados pioneiros transformaram os seus estudos em denúncia, com historiadores que destacaram a existência do antissemitismo nas práticas Nazistas, as quais levaram, de forma gradativa, pessoas à Auschwitz⁶³, como parte da finalização do projeto de extermínio defendido pela política do Estado alemão naquele momento. Tais publicações estiveram como centro de investigação a descrição da destruição dos judeus na Europa, demarcando uma história mais generalizada e composta por poucos elementos de análise, tendo como fontes principais documentos alemães. Segundo Yehuda Bauer, os historiadores Raul Hilberg⁶⁴ e Karl Schleunes⁶⁵ estiveram como nomes centrais desse momento da historiografia da perspectiva dos perpetradores⁶⁶.

Para Finchelstein⁶⁷, a primeira obra sobre o Holocausto, especificamente, de uma análise relativa à ideologia Nazi sobre a ótica do antissemitismo, foi publicada por Leon Poliakov⁶⁸ em 1951, com o título *A Colheita do Ódio: A política Nazi para*

⁶³ Auschwitz foi um complexo concentracionário montado pelo partido Nazista ao Sul da Polônia. A redundância nesse trecho foi proposital, pois, o envio de judeus aos campos do complexo tornou-se massivo pós-1942. Por outro lado, a historiografia e a literatura, colocam Auschwitz como um processo, ou seja, utilizado para denominar, de forma estrutural, o massacre aos judeus europeus pelos alemães durante os anos 1930 e 40 na Europa.

⁶⁴ HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus**. São Paulo: Amarilys Editora, 2016.

⁶⁵ SCHLEUNES, Karl. **The twisted Road to Aushwitz Nazy Policy Jews**, 1933 – 1939. Estados Unidos: University of Illionois Press, 1970.

⁶⁶ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013

⁶⁷ FINCHELSTEIN, Federico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2010, p. 28

⁶⁸ POLIAKOV, Leon. **Harvest of hate: The Nazi program for the destruction of Jews of Europe**, Londres, 1954.

destruição total dos Judeus da Europa 1933-1939. A discussão parte da ascensão do partido Nazista ao poder até o início da Guerra, considerado pelo autor como ponto importante, tendo em vista o início da política de deportação e concentração. Classificado como uma obra da “escola das lágrimas”, composta por judeus que centralizam a análise na vítima, trata-se do marco inicial da historiografia pós-guerra.

Dez anos após da publicação de Poliakov foi lançada a obra de Raul Hilberg⁶⁹ com discussões sobre a destruição dos judeus europeus. Ainda neste período, também foi publicada a obra de Saul Friedlander⁷⁰, com a qual o historiador se tornou pioneiro ao problematizar o Holocausto, utilizando-se de teorias filosóficas e psicológicas, na tentativa de compreender o que ocorrera naqueles anos.

Analisar o funcionamento da máquina Nazi para solução final foi o objetivo de Raul Hilberg. A burocracia trata-se de uma complexa engrenagem que trabalhou rápido com um só objetivo: eliminar judeus. O ponto de partida temporal são as Leis de Nuremberg (1935), que determinam a exclusão parcial dos judeus da Alemanha, tirando-lhes o direito à vida pública. O estudo termina com as deportações e a formação dos campos de concentração (1942), que demarcou a radicalização do processo. Federico Finchelstein afirma que com uma “narrativa maestra”⁷¹ para o começo do campo de estudos sobre o holocausto, a obra “segue sendo um dos trabalhos mais relevantes sobre o holocausto”⁷². Destacando também a obra de Saul Friedlander, que constrói debates que pairam as décadas de 1960 e 1970 na Europa, ao centralizar a figura do indivíduo, como ser responsável para a possibilidade de execução e existência da máquina de mortes.

Raul Hilberg enfatiza que o livro era sobre os perpetradores, seguindo a lógica teórica que ele mesmo criou para o campo: Perpetradores, vítimas e observadores passivos⁷³, com discussões sobre o funcionamento da máquina de aniquilação em massa que se tornou o partido nazista. Além de funcionalista⁷⁴,

⁶⁹ HILBERG, Raul. Op. cit.

⁷⁰ FRIEDLANDER, Saul. **Por que el holocausto**: história de una psicosis coletiva. Barcelona: Gedisa, 2007.

⁷¹ FINCHELSTEIN, Federico. Op. cit., p. 24.

⁷² *Ibidem*. p. 20.

⁷³ Tal divisão historiográfica é determinada da reedição da obra original, em 1981.

⁷⁴ Os funcionalistas não concordavam com a centralidade da culpa na figura de Hitler, defendiam a existência de uma série de fatores sociais que levaram pessoas capazes de tornar o Holocausto humanamente possível. Mais a frente trataremos dos autores que representam essa linha de pensamento.

Hilberg, muitas vezes, ainda seguindo as críticas, mostra-se intencionalista⁷⁵. Essa volatilidade analítica, centralidade da publicação e capacidade de análise pioneira de fontes oficiais, faz da obra um cânone do Holocausto. Além da pesquisa, da operação historiográfica, o trato da fonte era um estilo inovador. Hilberg inaugura um campo, uma nova possibilidade de compreender um processo histórico. A obra é “um estudo estrutural clássico dos princípios institucionais dos processos burocráticos da destruição”⁷⁶.

Austríaco, naturalizado norte americano, Raul Hilberg e sua família foram obrigados a deixar o país natal no ano de 1939. Chegaram aos Estados Unidos ainda no início dos anos 1940. Integrante do exército, ainda jovem foi à guerra como soldado dos aliados. No campo de batalha, por volta do verão de 1944, decidiu ser um pesquisador do Holocausto. Seu desejo era entender por que as pessoas realizavam tais ações naquele contexto⁷⁷. Matar pessoas, sobretudo judeus, tinha se transformado em rotina durante o Estado nazista.

O objetivo de Hilberg como historiador era denunciar o que ocorrera no processo genocidário contra o povo judeu da Europa, deflagrado pela Alemanha Nazista. Ao fazer uma análise minuciosa das fontes oficiais alemães, orientado por Franz Neumann, um dos autores pioneiros sobre o Nazismo, o autor chegou à conclusão que as atrocidades perpetradas foram construídas de forma metódica, pensada, estruturada e progressivamente radicalizada. Para o pesquisador, o Holocausto poderia ser categorizado em fases: exclusão, perseguição e aniquilação. A pesquisa teve início com a proposta de voltar ao tempo histórico e compreender o surgimento do antissemitismo na Europa. Compreender – muito longe de justificar – que o assassinato massivo teria uma gênese social seria fundamental pra os leitores da obra de Hilberg. Percebendo isso, fazer o recorrido temporal para compreensão do projeto aniquilador foi parte da responsabilidade intelectual.

Hilberg buscava justificativas do ódio contra o grupo religioso. Nessa questão, críticos afirmam que tal trabalho foi em vão. O motivo que conduziu a máquina alemã não estava distante. A insatisfação, a constante busca do culpado e a ascensão do regime Nazista criaram condições para a existência da Solução Final.

⁷⁵ Os intencionalistas, por sua vez, centralizavam a culpa do Holocausto e das atrocidades cometidas contra os judeus europeus na figura de Adolf Hitler, como se ele sozinho fosse capaz de arquitetar e executar o assassinato em massa.

⁷⁶ FINCHELSTEIN, Federico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2010. p. 36.

⁷⁷ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013.

Nesse sentido, o intenso trabalho de Hilberg serviu para um profundo conhecimento sobre as raízes do antissemitismo, mas que não teria nenhuma ligação com as causas e as consequências do genocídio judaico.

Ao centralizar também as análises nos processos que desencadearam na Solução Final, acabou-se por inaugurar um formato de narrativa do processo de funcionamento da máquina Nazi. Hilberg chamou de formulação o que se entende pelo processo de Nuremberg, o qual determinou quem seria ou não judeu para que a finalidade da perseguição pudesse existir. O que o autor chamou de expropriação tratou-se de fortes incursões às propriedades para desconstruir a imagem das pessoas e das famílias formadas por judeus. O período recebeu forte influência da propaganda, que construiu a imagem demonizada do judeu, ligados a imagens socialmente destruídas, tal como ratos e derivados.

As deportações também foram centro das atenções de Raul Hilberg. Os anos se passaram e a propaganda se fortificou. A expropriação, ou exclusão parcial dos judeus da sociedade, foi crescendo de forma paulatina. Nos anos que antecederam a guerra, com a crescente pressão dos Aliados nas frentes de batalhas, deu-se início aos processos de deportações e assassinato em massa. Foi nesse contexto que Hilberg chegou a concluir que existia uma participação massiva da sociedade e de membros externos, países fora da Alemanha, no auxílio à perseguição e deportações. Países como Holanda e Hungria estão listados como exemplo desses que colaboraram para o assassinato em massa.

Hilberg inaugurou um modelo de estudo sobre a temática. Para o autor, Holocausto não seria um termo apropriado, uma vez que a Solução Final se constituiu de uma destruição estruturada e, sobretudo, direcionada. Por este motivo, utiliza-se do termo *Shoah*, que quer dizer destruição⁷⁸. Dentre os diversos termos que o Holocausto recebeu, este foi o eleito em detrimento das noções do autor sobre o conceito jurídico de genocídio, que foi mudando de forma gradual para guerra de extermínio.

A inovação na formatação da obra não seria só na questão metodológica, mas também analítica. A escolha de fontes oficiais foi determinante para, anos mais tarde, o livro ser considerado um estudo funcionalista. Foi através da burocracia, analisando profundamente a máquina nazista, que Hilberg constatou a participação

⁷⁸ A historiografia israelense adotou a nomenclatura como parte não só conceitual, mas também de pertencimento. Colocar o fato como destruição é significativo para os judeus.

efetiva do povo alemão. Sem o apoio e a condição de tornar aquilo possível, não existiria uma máquina capaz de conduzir os feitos. Foram humanos, trabalhando na lógica weberiana⁷⁹ que identificaram os judeus, perseguiram e exterminaram, com um meticuloso trabalho, direto, objetivo e possível, pela clareza que as pessoas tinham do que estavam a executar nas ruas ou nos campos.

O conselho era responsável por controlar os judeus nos guetos, fato que contribuiu para que também fossem chamados de “polícia judia”. Minuciosamente, os nazistas tornaram os próprios judeus responsáveis pela morte dos seus iguais através dos atos de vigiar e controlar a deportação para os campos de concentração. A atuação dos conselheiros era ter uma voz de liderança dentro dos guetos, em troca ganhariam o direito à vida. Para Hilberg, aquelas pessoas tiveram uma parcela importante de culpa. No momento de publicação, levantar este debate seria abrir feridas e entrar em lugares que já não queriam ser visitados nos subconscientes dos familiares dos judeus, sobretudo dos que carregavam sobrenome dos que participaram do conselho.

Invisibilizar a vítima foi um caminho escolhido por Raul Hilberg. As documentações escolhidas por ele estavam em torno do funcionamento da máquina nazi. Eram documentos oficiais que poderiam dizer, de forma sistemática, como foi pensado e executado o Holocausto. Nesse sentido, foram utilizadas poucas fontes de relatos das testemunhas que deixaram produções escritas no pós-guerra, exceto quando se tratou de campo de extermínio. Daquele espaço, naquele momento, a voz que fez sentido para reconstrução do passado é quem por lá esteve.

Pessoas que não sentiram a angústia e a dor da perda, não poderiam transmitir o que é ser humilhado e reduzido ao nada, com o único direito da morte. Só quem teria voz é quem por lá passou. Por ser um sobrevivente ou não, o sentimento de estar no campo não pode ser descrito por quem não esteve ali. As fontes oficiais foram uma escolha, uma vez que era a oportunidade de perceber como funcionou a burocracia de base weberiana, com espólio constituído de atas de reunião, memorandos das deportações e ofícios, possibilitando o direcionamento dos olhares para as engrenagens da máquina nazi.

⁷⁹ Consideramos a importância de Max Webber neste momento, pois o teórico alemão contribuiu de forma considerável para a ideia burocrata do funcionamento do Estado alemão. Para ver mais esse debate ver em: WEBER, M. **Economía y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. 2. ed. Ciudad de México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1974.

A incapacidade de ter o entendimento sobre o motivo pelo qual levou pessoas a contribuírem com o evento foi o que levou Hilberg a se tornar um clássico da historiografia do holocausto através da sua pesquisa. “A destruição dos judeus europeus”⁸⁰ se tornou uma das obras mais lidas sobre o tema. Muito embora não tivesse a intenção de saber o porquê, depois das mais de 1000 páginas, deixou o legado de ter inaugurado um campo para história, contribuindo com as pesquisas sobre o holocausto, com fontes que ainda são utilizadas por profissionais do século XXI.

Nos anos de 1970 surgiu o segundo momento da historiografia, a qual foi marcada por documentações da resistência judia dentro do funcionamento da máquina Nazista. Nomes como Philip Friedman e Isaiah Trunk foram referências para a época⁸¹. Entre as décadas de 1960 e 1980, fora do eixo alemão e israelense, como nos Estados Unidos e Reino Unido, foram publicadas pesquisas sobre a destruição massiva dos judeus. Arthur Morse e Bernard Wasserstein estiveram no centro de representatividade desses dois eixos de publicações daquele momento. Em contrapartida, já nos anos de 1980, o silêncio dos sobreviventes foi quebrado e teve início uma grande publicação de memórias daqueles anos de destruição em massa.

2.2 DOS ANOS 1980 AOS 1990: OS GRANDES DEBATES

“A destruição dos judeus europeus” é um dos mais importantes livros da historiografia do Holocausto. Escrita por Raul Hilberg nos anos 1950, a obra não foi publicada ao término de sua produção, tendo em vista o peso do tema e a questão da dificuldade das sociedades europeias em lidar com a memória do trauma. De difícil aceitação, por ser um livro que acenderia a luz do passado obscuro alemão logo após a guerra, as editoras não aceitaram para publicação e divulgação.

A alemã Hannah Arendt teceu duras críticas à obra, inclusive criando severas dificuldades à primeira edição pela Universidade de Princeton. Segundo a filósofa, a perspectiva de Hilberg não estava centralizada nas testemunhas, havia um excesso de documentação e análise da máquina nazista, um estudo verdadeiramente

⁸⁰ HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus**. São Paulo: Amariyls Editora, 2016.

⁸¹ Autores israelenses que deram início às problematizações e construção da historiografia sobre o Holocausto no pós-guerra. Foram os que quebraram o silêncio, iniciaram as denúncias e a emergência do processo.

funcionalista⁸². Além disso, as querelas sobre o papel e função dos Conselhos Judaicos estão entre as questões mais criticadas das quase mil páginas da primeira edição do estudo⁸³.

As colocações feitas por Hannah Arendt transformaram-se em um intenso debate teórico sobre a obra. Hilberg, no cenário acadêmico, não escondeu o desconforto sobre os duros comentários e críticas ácidas. No âmbito pessoal, o autor afirmou que Arendt não tinha entendido a sua obra e completou dizendo que a tese sobre a banalidade do mal⁸⁴ não contemplava a complexidade de compreensão que seria necessário para entender o Holocausto. Em 1961 a obra de Hilberg foi publicada e teve uma significativa circulação nos Estados Unidos e Europa, o que gerou críticas das mais distintas ordens.

Por volta dos anos 1980, quando o livro foi ampliado e republicado com mais de mil páginas, a quantidade de questões e problematizações também cresceram. Foi essa centralidade que fez com que Federico Finchelstein classifique a obra de canônica⁸⁵. Nota-se, assim, que na mesma proporção que o trabalho tem os seus méritos, também possui lacunas significativas sobre o tema.

Segundo o autor Israelense Israel Gutman, “a memória do Holocausto se confronta com grandes dificuldades pelo desejo de negar ou reprimir o incompreensível e o sinistro”⁸⁶. Em consonância a esta colocação, Francisco Carlos Teixeira e Karl Schurster expõe que “foi a história e o trabalho de historiadores e outros intelectuais e artistas que deram a esse fenômeno um caráter trans-histórico, uma capacidade de ser atemporal, de pertencer a humanidade, por se tratar de uma questão demasiadamente humana”⁸⁷. Neste sentido, “é justamente por estar dentro do campo das ações humanas que o *Shoah* é um fenômeno compreensível, mesmo que por muitas vezes pouco explicável e jamais justificável”⁸⁸.

Ainda segundo os dois autores, "ensinar sobre traumas coletivos é ensinar sobre processos e situações limite vivenciadas por determinada sociedade e grupos

⁸² BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2010.

⁸³ FINCHELSTEIN, Op cit.

⁸⁴ ARENDT, Hannah. **Eichman in Jerusalem: A report on the Banality of Evil**. Nova York, 1964.

⁸⁵FINCHELSTEIN, Federico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2010.

⁸⁶ GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memoria**. Jerusalén: Centro ZalmanShazar de História Judia, 2003. p. 376.

⁸⁷SILVA, Francisco Carlos Teixeira da ; SCHURSTER, Karl. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**. Estudos Ibero-Americanos (PUCRS. Impreso), v. 42, 2016, p. 755.

⁸⁸ *Ibidem*. p. 755

sociais problematizando como esses indivíduos se comportam diante dessas conjunturas de exceção⁸⁹, está pautada na consequência do trauma na contemporaneidade. Ou seja, existe a possibilidade de analisar a aplicabilidade do objeto estudado diante da sociedade na qual estamos inseridos e os resultados que ele pode gerar.

Trauma é um termo com várias possibilidades conceituais para aplicações na área de saúde, contudo, "nesse caso, é retirado de seu lugar de origem, a psicanálise, e trazido para a história, no intuito de auxiliar os historiadores na compreensão desse passado que não quer passar"⁹⁰. O tratamento desses temas, principalmente relacionando-o com métodos educacionais, está inserido na ideia de que não se elabore condições para a existência de novas práticas de violências e políticas de caráter genocidas, reafirmando a tese de Theodor Adorno em Educação após Auschwitz⁹¹. Faz-se necessário "revisitarmos e atualizarmos os conteúdos que integram os currículos da educação básica, seja no nível infantil, fundamental ou médio"⁹², como parte de um planejamento de futuro, inseridos na demanda da contemporaneidade.

Nos anos de 1980, os debates se enveredaram para as teses que faziam profundas críticas à estrutura burocrática do Estado alemão, a qual era baseada nos estudos de Max Weber⁹³, além das tentativas de representatividade do Holocausto, o que tornaria, naquele momento, um processo visível e passivo à explicação para sociedade, com a finalidade de denúncia. Criaram-se conceitos comportamentais como racionalidade instrumental, burocracia do extermínio e a ciência racional, as quais ganham força durante os anos de Guerra Fria.

Foi durante os anos de 1980 que os silêncios foram quebrados, com as testemunhas que sobreviveram ao Holocausto iniciando as jornadas de depoimentos. Depois da fala dos sobreviventes, os relatos se centralizam em dois eixos: a incapacidade de transmitir a dor e a impossibilidade de dizer o que ocorreu em Auschwitz após 40 anos do fim da guerra.

⁸⁹ *Ibidem*. p. 748.

⁹⁰ *Ibidem*. p.74.

⁹¹ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.

⁹² SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl, Op. cit, p. 747.

⁹³ WEBER, Max. Os fundamentos da Organização do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1966.

Neste instante, esteve também a se debater sobre as discussões no escopo do surgimento da pós-modernidade, avaliada e descrita por Zygmunt Bauman. Sendo assim, os primeiros escritos surgem de debates com a finalidade de buscar a entender o funcionamento do processo, com base na análise da sociedade alemã, que tinha se iniciado ao longo do caminho, em busca da compreensão.

Dessa forma, constituíram-se duas frentes de análise ao regime nazista: os intencionalistas⁹⁴ e funcionalistas⁹⁵⁹⁶, que tiveram a legitimação do debate liderados por historiadores como Lucy Davidowicz, Tim Monson e Hans Mommsen. Este liderou os debates funcionalistas inspirando trabalhos durante os anos 1990 e 2000, principalmente na retirada da centralidade de Adolf Hitler do processo de culpa alemã, mas sim, envolvendo as diversas esferas políticas e sociais como uma organização sistemática do assassinato em massa. Teoricamente, os intencionalistas levantavam teses na centralidade de Hitler no tocante às práticas genocídrias que desencadearam na Solução Final e acreditavam que existia um plano premeditado nos anos 1920, permeado pela culpabilidade aos judeus pelos maus momentos durante a República de Weimar e que fora executado de forma bem estruturada nos anos 1940.

Por outro lado, os funcionalistas analisaram a estrutura burocrática do Partido Nazista alemão. A tese do professor Mommsen⁹⁷, de que o processo genocidário fora progressivo e radical, representa esse momento do debate sobre o tema. O comportamento mecanizado, com destreza para recolher informações e a obediência coletiva para gerar dados, sobretudo, se passava nos campos de concentração, mas prisões, nos guetos, fortificaram a lógica construída pelo professor alemão. O início de tudo, como afirma, era algo que se tinha um objetivo final, porém que as proporções foram aumentando conforme o andamento da guerra foi mudando.

“Eichman em Jerusalém”⁹⁸ inaugura a mirada da vítima. Entretanto, a importância dada à ideologia a levava a um lugar de fala temporal e de pertencimento. A ideologia como plano central dessa obra é motivada pelo

⁹⁴ DAVIDOWICZ, Lucy. **The war against the Jews 1933-1945**. Nova York: Boston Books, 1986.

⁹⁵ Debate ganha nome na década de 1990. Ver em: MOSON, Tim. **Intention and explanation**. A current about the interpretation of national socialism. Cambridge, Cambridge Books, 1995

⁹⁶ MOMMSEN, Hans. **The Realization of the Unthinkable: The 'Final Solution' of the Jews question in Third Reich**. Princeton: Princeton Press, 1991.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ ARENDT, Hannah. **Eichman in Jerusalem: A report on the Banality of Evil**. Nova York, 1964.

pensamento dualista e às vezes maniqueísta da Guerra Fria. A discussão é montada pelo aspecto político-ideológico, descaracterizando, ou não levando em consideração a volatilidade do movimento nazista, o quão fragmentado ele foi. Neste sentido, tal condição desconstrói a tese do regime totalitário⁹⁹ de autoria da filósofa.

Para Zygmunt Bauman, o extermínio físico dos judeus foi fruto de procedimentos burocráticos, rotineiros e racionais, características descritas em *Modernidade e Holocausto*¹⁰⁰. Baseado na escola funcionalista, principalmente em Karl Shleunes, Bauman levanta a dura problematização sobre o funcionamento da máquina Nazi. Para Finchelstein, tal abordagem torna-se incorreta, pois inviabiliza a possibilidade dos valores morais, visto a partir da ótica da burocracia, tornando, assim, em algo imensurável, inclusive as atrocidades.

Muito embora funcionalista, Bauman regressa a uma discussão antiga sobre ideologia, especialmente de continuidade antissemita na sociedade alemã no período de guerra. Além desse ponto, o retorno ao funcionamento da máquina burocrática como causa central da existência do Holocausto também corrobora com algo que não é novo.

O antissemitismo estrutural é comprovadamente jovem o suficiente na Alemanha para condição de justificativa máxima para a tentativa de destruição dos judeus da Europa. Com relação à burocracia, fica claro que não só a organização das instituições do Estado, essas falhas e contraditórias, mantinha ferramentas exclusivas para execução em massa. Afirmamos que não negamos sua importância, contudo duvidamos da centralidade dada por Bauman na sua obra.

A contundente crítica de Bauer é pontual, não em forma, mas conteúdo. Para o professor israelense, a discussão de excelência feita pelo sociológico polonês está no conceito sobre sociologia da moralidade. No entanto, ao escrever sobre o Holocausto, o sociólogo polonês escolheu o caminho já visitado, dúbio e perigoso. Voltar à ideia que o Holocausto existiu por questões simplesmente ideológicas e burocráticas foi um equívoco¹⁰¹, tendo em vista que esse tema já havia sido discutido com as contribuições dos pioneiros nos anos de 1960.

Em meados dos anos de 1990, foi estudado um conceito alemão traduzido como “o caminho pré-determinado para o Reich”. A *Sondewerg* alemã surgiu

⁹⁹ ARENDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Har court Brace, 1951.

¹⁰⁰ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁰¹ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013. p. 107.

durante o II Reich de Bismarck e os princípios nacionalistas, com princípios antissemita e defendia a unidade ariana no século XIX. Defendendo que essas bases foram as que deram condições de existência ao Holocausto, Jurgen Kocka¹⁰² se tornou uma referência para o debate da *Sonderweg* ao dividir duas escolas: A escola de Bielefeld ou Escola do *Sonderweg* e a interpretação neomarxista. A primeira, denominada de *Sonderweg*, como seu próprio nome sugere, segue a ideia do caminho alemão antes determinado historicamente. O historiador Hans-Urich Weher¹⁰³ defendeu tal existência. Já a segunda, afirmava academicamente que havia uma estrutura de modernização política e econômica na máquina Nazi, defendida por Geoffrey e David Blackbourn nos anos 1970.

Esta temática é levantada por Daniel Goldhagen em “Os carrascos voluntários de Hitler”¹⁰⁴. O caminho alemão seria uma justificativa para a existência da “Solução Final” e, segundo a documentação utilizada pelo professor Goldhagen, a questão seria socialmente sistemática e comportamental, ou seja, o discurso nacional alemão faria com que mais pessoas que estivessem no campo de batalha, ou trabalhando para o partido nacional socialista com finalidade de buscar judeus, estivessem fazendo a tarefa não como obrigatoriedade política, mas sim de pertencimento nacional. A documentação do *Batalhão 101*, que tinha a tarefa de entrar nas cidades ocupadas com finalidade de dizimar ou prender judeus que ali estivessem, trouxe curiosidade aos Estados Unidos, o que fez da tese do professor ser uma das mais lidas nos anos de 1990 no país. Por outro lado, a documentação também teria sido utilizada por Christopher Browning, o que gera um interessante debate sobre usos das fontes e narrativas cruzadas sobre a temática.

Browning, quem montou, ainda nos anos de 1990, o conceito de *Homens Comuns*¹⁰⁵, ou seja, indivíduos que são capazes de deflagrar atitudes violentas a depender do meio em que estão inseridas ou pelas condições que lhes são atribuídas¹⁰⁶, analisou o *Batalhão 101*, na perspectiva comportamental, para verificar a forma como aqueles integrantes se alistaram para matar pessoas a sangue frio, seguindo o fio condutor da pergunta central da obra “Como homens comuns

¹⁰² KOCKA, Jurgen. **German Identity and Historical Comparison after the Historik streit**. Reworking the Past. Boston, 1990.

¹⁰³ WEHLER, Hans-Ulrich. **Like a Thorn Flash**. Mineopolis, 1998.

¹⁰⁴ GOLDENHAGEN. Daniel. **Os carrascos voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

¹⁰⁵ BROWNING, Christopher. **Aquellos Hombres grises**. Barcelona: edhasa, 2011.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

tornaram-se assassinos em massa?”. Para responder a essa pergunta, o professor norte americano se apoia em princípios da psicologia comportamental os estudos de Phillip Zimbardo, o qual chamou a capacidade de eliminação de outrem sob efeitos sociopolíticos de *Efeito Lúcifer*. Tal estudo foi resultado da experiência em uma prisão de Stanford, onde se percebeu deflagrações de violência entre seres humanos a depender do poder que lhe é empregado¹⁰⁷.

Segundo Browning, vários fatores são relevantes dentro do contexto inserido, como “a insensibilidade em tempo de guerra, o racismo, a segmentação e rotina da tarefa, a seleção especial dos executores, a ambição para crescer, o acatamento às ordens, a diferença da autoridade, o doutrinamento ideológico e a conformação”¹⁰⁸. Para Sonke Neitzel e Harald Welzer, é preciso “uma visão não normativa para compreender quais são os pressupostos necessários para que pessoas absolutamente normais no aspecto psicológico, em condições específicas, venham a fazer coisas que jamais fariam sob outras condições”¹⁰⁹.

Heinrich Himmler¹¹⁰, por exemplo, nas condições que se encontrava, “foi convidado de honra na recepção para os chefes da guarnição da SS em Auschwitz. No dia seguinte, visitou o campo ‘original’ de Auschwitz, de caráter punitivo e destinado a prisioneiros poloneses, e pediu para assistir a alguns espancamentos, a fim de ‘verificar efeitos’”.¹¹¹

Atos como estes nos faz refletir sobre a naturalidade da apreciação à violência. É uma linha tênue entre a incompreensão humana sobre atos de indivíduos e a consequência de que tais ações foram cometidas por outro ser humano.

Não devemos desnaturalizar a capacidade perversa, o lado “obscuro de nós mesmos” em atos como estes. Bauer comenta, por exemplo, sobre a questão da exacerbação da violência e da perversidade humana, com considerações do Holocausto como exemplo máximo onde a perversidade humana foi exorcizada.

¹⁰⁷ ZIMBARDO, Phillip. **O Efeito Lúcifer**: como pessoas boas se tornam más. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

¹⁰⁸ BROWNING, Op cit., p. 297.

¹⁰⁹ NEITZEL, Sonke; WELZER, Harald. **Soldados**: sobre lutar, matar e morrer. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

¹¹⁰ Um dos principais líderes do partido Nazista e pertencente ao alto escalão de Hitler.

¹¹¹ GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**: os 2174 dias que mudaram o mundo. São Paulo: Casa da Palavra, 2014. p.341.

É possível observar estas características em determinadas gravações de conversas entre soldados do exército alemão durante a segunda guerra mundial. A pesquisa feita por Sonke Neitzel e Harald Welzer, dentro de uma lógica metodológica de marcos referenciais, que “se baseia na ideia de que as interpretações e ações das pessoas podem ser compreendidas caso não seja reconstruído o que elas ‘viram’”¹¹². Ou seja, a proposta busca localizar a fonte dentro do espaço e do tempo, dando a ela seu lugar de fala.

Nesse caso, os autores consideram este tipo de violência como autotélica, utilizando o conceito de Phillipp Reemtsma, que consiste em “uma violência praticada em razão de si mesma, que não quer atingir nenhuma finalidade específica”.¹¹³ Partindo deste princípio, Elisabeth Roudinesco afirma que o indivíduo “tornara-se genocida sem sentir a menor culpa”¹¹⁴, utilizando o exemplo de Eichmann, que não possuía uma patologia mental, mas “era agente de uma inversão da Lei que fizera do crime uma norma”¹¹⁵.

2.3 OS ANOS 2000: O QUE HÁ DE NOVO QUANDO SE FALA DE HOLOCAUSTO

Os finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 foram marcados por revisitas de diversos pesquisadores de vários centros de pesquisa ao tema. Parte das discussões foi debatida, voltaram-se aos clássicos na busca de novos entendimentos, lacunas e, especialmente, nova perspectiva sobre o Holocausto.

São tempos de novos objetos, novas interpretações e novos olhares. Outros historiadores surgiram, com ideias inovadoras em outros espaços de pesquisa. Historiadores de Israel ganharam notoriedade com trabalhos de importante contribuição, pela erudição e operação historiográfica. Israel Gutman¹¹⁶ e Yehuda Bauer¹¹⁷ são representantes desses estudos, com a retomada das grandes produções do século XX, com críticas a partir de um olhar judaico.

As relações entre as novas fontes e a (re)visita à literatura clássica geraram trabalho, conexões com o tempo presente e com os desafios para ensinar o

¹¹² *Ibidem*. p. 23.

¹¹³ *Ibidem*. p. 89.

¹¹⁴ ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 128.

¹¹⁵ *Idem*. p. 127.

¹¹⁶ GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memória**. Jerusalém, 2013.

¹¹⁷ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013.

processo no século XXI. Tendo em vista o crescimento das teses que negam a existência do fato e o início de uma era digital, com museus e formas didáticas que despertam o sensorial humano, a temática passou a ser debatida e compreendida por um maior público.

Laurence Rees, com a obra *Holocausto: Uma nova história*¹¹⁸, representou o Continente Europeu com estudos aprofundados sobre temporalidades, conceitos e os olhares das testemunhas, que foram objeto de estudo do historiador inglês durante vários anos. Timothy Snyder representa as escolas de análise dos Estados Unidos, como um historiador com produção sobre a humanidade no novo século, desafios para os próximos anos e análises sobre o Holocausto. As obras *Terra negra*¹¹⁹ e *Terras de sangue*¹²⁰ são aprofundamentos interpretativos na tentativa de aquecer o exercício contínuo de compreender o que se passou na Europa durante os anos 1930 e 1940.

Federico Finchelstein, historiador argentino, é um dos representantes dos novos estudos sobre o tema na América Latina. *El Canon del Holocausto*¹²¹ marca a importante virada da historiografia sobre o tema nos países de língua espanhola na América. Denominar o Holocausto do cânone é assumir a responsabilidade de pesquisa e de levantamento das principais querelas da história contemporânea que se debruçaram sobre o tema. O estudo efetuado na obra reúne os principais trabalhos sobre a temática, divididos por eixo de produção com a finalidade de analisar as contribuições, fazer críticas importantes e demarcar a erudição ímpar por parte de Finchelstein.

No tocante ao debate sobre o tema no Brasil, nosso destaque com relação a quem propôs inovação ao trato sobre a *Shoah* no tempo presente foi dado para a coleção com dois volumes da obra *Políticas e Traumas Coletivos*¹²², de organização de Karl Schurster e Francisco Carlos Teixeira da Silva. Os historiadores optaram pela coletânea de novas pesquisas, com grande alcance dentro dos principais grupos de investigação das universidades brasileiras. A proposta rompeu

¹¹⁸ REES, Laurence. **O Holocausto: uma nova história**. Vestígio, 2018.

¹¹⁹ SNYDER, Timothy. **Terra negra**. O holocausto como história e aviso. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

¹²⁰ *Idem*. **A Europa entre Hitler e Stalin**. Rio de Janeiro, Record, 2012.

¹²¹ FINCHELSTEIN, Federico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2010.

¹²² SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017.

paradigmas no sentido empírico ao colocar o Holocausto na categoria de traumas coletivos, retirando de temas sensíveis, o que traduz a importância da obra no país.

O professor Israel Gutman, um dos representantes desse bloco historiográfico, além de destacar a importância e as formas como são revisitadas as memórias do Holocausto, também destaca a valor político dos julgamentos, principalmente o de Nuremberg, que foi fundamental para a “compreensão do terror, e o sofrimento do indivíduo e da família durante o Holocausto”¹²³. Na ocasião foram levados a julgamento, pela primeira vez em instâncias jurídicas internacionais, autoridades como chefes de Estado, militares, economistas, magistrados e médicos, proporcionando legitimidade e reconhecimento internacional ao processo¹²⁴.

A temática jurídica já havia sido discutida durante a década de 1960. A perspectiva que ganhou destaque sobre a temática foi o trabalho de interpretação, que buscou analisar a relação entre vítima e algoz, já trabalhada por Hannah Arendt, em *Eichmann em Jerusalém*. Realizar destaques sobre Nuremberg, como fez Gutman, foi extremamente necessário para as discussões contemporâneas sobre o direito das minorias de sobreviverem em Estados conservadores e de políticas rígidas.

Ainda segundo o autor, os julgamentos foram divididos em duas categorias: a primeira foi uma grande apreciação, em que na ocasião tardaram um ano para a execução das penas (outubro de 1945 a outubro de 1946) acusando 12 perpetradores e os condenando à morte; a segunda, dividida em diversos julgamentos, muitos direcionados à desnazificação, a partir da iniciativa dos aliados¹²⁵.

Apesar das polêmicas geradas por tais eventos, para Gutman, naquele momento, “foi definido, conceitualmente, o delito genocídio como um crime e se realizou uma tentativa de estabelecer uma série de medidas preventivas para o futuro”¹²⁶. Com a instituição do genocídio como um crime, abriu-se possibilidades de, além de categorizar e julgar outros fatos como tal, ensinar para que não mais se repita.

¹²³ GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memória**. Jerusalém, 2013. p. 371.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 371.

¹²⁵ GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memória**. Jerusalém, 2013. p. 372.

¹²⁶ *Ibidem*. p. 369

Com o conceito de genocídio e Holocausto, Yehuda Bauer por sua vez, buscou características centrais em outros assassinatos em massa, partindo do princípio que se trata da planificação de destruir grupos de forma massiva.¹²⁷ Ainda para o historiador israelense, o Holocausto seria a radicalização do genocídio, ou seja, “um ataque planejado para aniquilar fisicamente todo membro de um grupo étnico, nacional ou racial, marcado por eles”¹²⁸, que se torna único e que jamais se repetiu com tal formato, sendo classificado como “sem precedentes”.

Com tal afirmação, Bauer acabou por concordar com a unicidade do Holocausto, como tema central para compreender a mente humana e as atrocidades cometidas no século XX. Por outro lado, para ele é importante buscar linhas de comparação em outros processos genocidários, não com a finalidade de buscar pontos convergentes, ou mensurar o sofrimento, mas comparar a destruição com o objetivo de encontrar características que sustentam o conceito.

Bauer parte para discussões sobre a unicidade do holocausto a partir da comparação com outros genocídios. O autor inicia a sua análise a partir da pergunta: “sem precedentes em comparação a quê?”¹²⁹. Nesse sentido, a escrita faz um percurso buscando características similares e distintas dos genocídios em Ruanda, no Camboja e na Armênia. Para isso, ainda no capítulo terceiro da obra *Reflexiones sobre el holocausto*¹³⁰, a análise caminha para as condições sociais que possibilitaram a exclusão dos judeus da sociedade na Alemanha. Naquele cenário, ainda segundo o professor do Yad Vashem, “o horror do Holocausto não é o que se desvia das normas humanas, o horror que não o fez”¹³¹.

As similaridades encontradas com o genocídio em Ruanda, por exemplo, foram os pragmatismos motivados por questões políticas e econômicas, além de tentativas de exterminar um único grupo político-social. Com o genocídio no Camboja, outro evento pesquisado pelo professor, a similaridade encontrada foi o sadismo e brutalidade das execuções. Com o caso da Armênia, a singularidade foi a motivação política de base pragmática na busca do outro grupo que não condizia às questões étnicas e políticas.

¹²⁷ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013. p. 22.

¹²⁸ *Ibidem*. p. 22.

¹²⁹ BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013. p. 55.

¹³⁰ *Idem*.

¹³¹ *Idem*, p. 58.

Segundo a pesquisa realizada pelo professor Bauer, a grande diferença entre outros eventos genocídios, estava pautada no caráter pragmático ligado à ideologia e a execução, ou condições materializadas dessas complexas ideologias. Além do caráter global e universal do genocídio contra os judeus da Europa, “nenhum genocídio, até a data de hoje, está completamente baseado em mitos, alucinações em uma ideologia abstrata, não pragmática, que logo foi executada através de protocolos e racionais”¹³². A conclusão desse estudo é que existe a característica única no genocídio.

Para Saul Friedlander, os historiadores da sua geração, nascidos antes do Holocausto, têm uma tendência a expor textos com um peso maior para consciência histórica. É uma preocupação do autor compreender como estarão os trabalhos de historiadores de gerações futuras. Por viverem com a sombra das ressurgências históricas, os novos historiadores teriam a obrigatoriedade e responsabilidade de estranhar e expor essas questões de forma sistemática.¹³³ Israel Gutman e Yehuda Bauer são desses profissionais que fazem parte da linha geracional de Friedlander que têm essa característica na escrita, textos com alto teor de erudição, análises críticas, mas que deixam espaço para novas teses, com outras abordagens e relações da fonte com a operação.

Um dos historiadores que podemos considerar da nova geração, esses citados por Friedlander, os quais são responsáveis por estranhar as novas formas que discutem o Holocausto no mundo contemporâneo é Timothy Snyder. Em *Terras de Sangue: A Europa entre Hitler e Stalin*¹³⁴ o norte-americano conclui que o reflexo das Guerras mundiais do século XX é o imperialismo enquanto fenômeno econômico, que influencia diretamente na política e consequentemente na sociedade.

A obra é um estudo da história social, sob o argumento de que a sociedade tem a mentalidade transformada na passagem do século XIX para o século XX. Para o autor, mentalmente, os seres humanos se acostumaram a tomar posse ou demonstrar a sua grandiosidade diante dos outros. Foi nesse contexto que para

¹³² *Idem*, p. 66.

¹³³ FRIEDLANDER, Saul. **A Alemanha Nazista e os Judeus**, volume I: os anos da perseguição, 1933-1939. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012. p. 28.

¹³⁴ SNYDER, Timothy. **Terras de Sangue: A Europa entre Hitler e Stalin**. Rio de Janeiro, Record, 2012.

Snyder os alemães encontraram justificativas plausíveis para o extermínio dos judeus em parte da primeira metade do século XX.

*Terra Negra: o Holocausto como história e advertência*¹³⁵ trata-se de um estudo funcionalista. Snyder se nega a afirmar que a culpa foi exclusivamente de Hitler e ainda estende a análise ao afirmar que a responsabilidade não é apenas da Alemanha. A macrovisão o historiador alerta para existência de ampla rede de colaboração, silêncios e convivências. Para o autor, “parte do esforço para entender o passado é, portanto, o esforço necessário para compreender a nós mesmos. O holocausto não é apenas história, é advertência”¹³⁶.

Em resumo, o Holocausto ainda não foi superado, está entre nós e é possível que aconteça de novo. Não foram suficientes os estudos e os alertas. A mirada apocalíptica e pessimista de Snyder é fruto da série de estudos subsequentes sobre a tirania. Para o autor, hoje a internet está sendo um campo desconhecido que influencia as mentes e a política. Os governos tiranos tendem a voltar com características mais perversas, como se tivessem potencializado o sadismo¹³⁷ e o desejo de domínio dos corpos alheios. Tal conclusão reafirma a ideia central de *Terra Negra*, que consiste na centralidade do Holocausto, fato que abriu um precedente eterno, tendo continuidade dentro de pequenas ações da sociedade do tempo presente. Tal ideia sustenta inclusive parte das filosofias de trabalho dos centros Casa de Anne Frank, na perspectiva de refletir sobre essa continuidade do Holocausto e nos micro fascismos.

A crítica contundente da obra de Snyder é direcionada aos clássicos da literatura sobre o tema. Um dos capítulos do texto traz uma análise ao tempo de Auschwitz. Classificado pelo intelectual de “paradoxo de Auschwitz”, o sinônimo dado ao Holocausto é um equívoco. Para o autor, tratar um processo de ampla problemática e de revisões constantes da literatura especializada pelo nome de um campo de concentração é preocupante. As suas afirmações se fundamentam por se trata de um complexo de campos de concentração que esteve fora do solo alemão e porque foram concentracionários por um período e depois se tornou conhecido por protagonizar as mortes massivas por gás.

¹³⁵ *Idem.*

¹³⁶ *Idem.* p. 13.

¹³⁷ *Idem.* **Sobre a Tirania:** vinte lições do século XX para o presente. São Paulo, Companhia das letras, 2017.

A morte através deste procedimento é atribuída pelo historiador como impessoal. Os judeus chegavam – os que chegavam – ao local e eram encaminhados para as câmaras de gás pós-1942. A reflexão feita pelo autor é porque reduzir as humilhações, as perseguições a retirada dos direitos durante todo processo em solo alemão ao nome de um complexo de campos onde os judeus já eram considerados números que mereciam aquele caminho. Sustentar tal argumento requer uma revisão minuciosa da historiografia escrita até os anos 2000. Timothy Snyder conseguiu reagir às críticas de forma positiva, levar os debates aos grandes seminários sobre o Holocausto, especialmente em Israel, discutindo com notoriedade as temáticas que estava pesquisando.

Holocausto: Uma nova História, de autoria de Laurence Rees, é uma das representações dos novos balanços factuais. Marcado como um grande estudo sobre o tema no tempo presente, a obra se utiliza de um estilo genérico e factual que traz novas fontes testemunhais. Vítima, algoz e observador passivo são o eixo central das fontes dessa obra. Na tentativa menos pretensiosa de fazer algo muito perto do que Hilberg realizou no início dos anos de 1960, Rees desenvolveu um apanhado dos grandes temas e dos eixos temporais que marcaram a perpetração da violência por parte dos nazistas.

O autor defende que não houve um roteiro para a implementação da violência e que a política partidária foi se tornando radical com o passar dos anos e com os ocorridos no campo de batalha da segunda guerra mundial. Tese que não é nova, a radicalização do processo já teria sido defendida durante os anos 1970. A proposta se enquadra em um estruturalismo, a partir do momento que não centraliza a história em Hitler, tampouco, a culpabilidade pelo todo, com a exposição da figura dos observadores passivos.

Propor uma “nova história” como propôs Laurence Rees é caminhar por veredas que não foram representadas de forma contundente durante a construção do estado da arte sobre o Holocausto. Por um erro categórico no título do livro, a proposta inovadora não ocorreu. Revisitar temas levantados por Hilberg, o qual carrega a chancela de pioneiro é um desafio para qualquer historiador, por mais que tenha anos de estudo sobre o tema. Esse fator foi o que fez Rees não ser inovador no seu livro. Quando o autor considera que o holocausto foi fruto de uma discrepância da raça humana, a qual não conseguiu se organizar enquanto

civilização é o destaque que demarcam a sua obra. Consideramos que as discussões poderiam ter trazido mais elementos que pudessem alimentar esse argumento e seguir com a condição da humanidade e o comportamento social.

Os dois volumes de *Políticas educacionais e traumas coletivos*¹³⁸ representam a abertura, no Brasil, da ampla discussão sobre o tema. Ensinar sobre o Holocausto no Brasil é um desafio, uma vez que somos uma nação que não sofremos diretamente com o processo, então é de um empirismo ímpar as pesquisas que carregam esses temas.

O conjunto de artigos que estão organizados na obra traz propostas para o ensino, reflexões para investigações e debates inovadores. Os textos problematizam as localizações historiográficas, ampliam o debate e, especialmente, indicam que há uma advertência sobre a temática. Estudar sobre o tema no Brasil é criar um campo de possibilidades para as futuras gerações e conscientizar jovens de que há atrocidades que nós seres humanos somos capazes de cometer, mas que, de certa maneira, podemos ser atores de uma mudança substancial na cultura de paz para o país.

Nesse sentido, para analisar as formas como é ensinado o Holocausto no mundo, faz-se necessário visitar lugares de salvaguarda da memória e que trabalhem métodos para ensinar a história sobre o tema através do diário de Anne Frank. A centralidade dos debates nas narrativas da garota é fundamental para correlacionar ou aproximar a realidade de jovens potenciais, que podem promover a cultura de paz e um país harmônico.

A partir destas discussões, no capítulo seguinte debateremos sobre a práxis do formato de memória, através dos Institutos Casa de Anne Frank, especialmente na Holanda e Argentina. Por um lado, observamos o esforço da matriz de perpetuar a importância da memória da jovem. Através de projetos que levam a ideia para o mundo, o centro holandês possui diversos formatos para além do museu fixo na capital do país. Um desses projetos que estendem as ações é a casa argentina. Autorizada legalmente pela matriz, o centro portenho tenta levar o amplo debate às salas de aula do país promovendo encontros entre a comunidade escolar do país.

¹³⁸ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017.

3 UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTOS CASA DE ANNE FRANK NA HOLANDA E NA ARGENTINA E OS USOS DA MEMÓRIA NO TEMPO PRESENTE

*Nós não podemos mais mudar o que aconteceu. A única coisa que podemos fazer é aprender com o passado e refletir o que significam a discriminação e a perseguição a pessoas inocentes.*¹³⁹

Neste capítulo, abordamos o formato da política de memória¹⁴⁰ sobre a *Shoah* em dois centros: *The Anne Frank Haus*, na Holanda, e *La casa de Ana Frank*, na Argentina. Trata-se de lugares de salvaguarda da memória da jovem Anne Frank, em perspectiva política e de formação da consciência histórica¹⁴¹ através dos Direitos Humanos.

Durante a pesquisa, observamos que os contextos de criação dos institutos são diferentes na questão da temporalidade, mas o propósito converge no quesito perpetuação da memória e, sobretudo, reflexões sobre o passado genocidário do século XX. Nos espaços, estão expostas as memórias sobre a Shoah, a Segunda Guerra Mundial e as problemáticas contemporâneas, a exemplo do passado traumático argentino, representado pela Ditadura dos anos 1980 a fim de fomentar as dinâmicas históricas e pedagógicas. Esses lugares de memória, como chamou Pierra Nora¹⁴², desenvolvem ações sobre os tratos e trabalho com a memória traumática.

Através de visitas e análises, percebemos que as políticas de memórias são efetivas quando fazem constante conexão com o passado recente. Historicamente esses lugares são responsáveis por expor os fatos em uma linha histórica, para que

¹³⁹ We cannot change what happened anymore. The only thing we can do is to learn from the past and to realise what discrimination and persecution of innocent people means. FRANK, Otto. **Não podemos Mudar o que aconteceu.** Holanda. 1970. Disponível em: <https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-kurze-leben-von-anne-frank/> Acesso em: 16 dez. 2018.

¹⁴⁰ Trabalharemos com o conceito de Políticas de Memória de Andreas Huyssen e no campo do Ensino dos Traumas coletivos, um dos volumes da coleção de Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster. Ver mais em: HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória.** 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos.** Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017.

¹⁴¹ Entendemos a consciência histórica como conceito fundamental para o entendimento da utilização pública e política do passado com finalidades de memória. Nossa base teórica para construção da ideia parte de Jorn Rusen, do qual afirma que para construção da interpretação da história pelo sujeito um fator importante é a experiência, sobretudo, com o passado. Ver mais em: RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

¹⁴² NORA, Pierre. **Leslieux de mémoire.** La République, Paris, Gallimord, 1984.

o espectador construa a noção de temporalidade e conexão entre os fatos da guerra com a narrativa paralela do Diário de Anne Frank.

Quando se discute sobre o alcance global do Holocausto, além do debate da possível banalização, também é válido enveredar os discursos para a importância da rememoração - enquanto conceito teórico - para as coletividades, dos elementos de memória para comunidades, reafirmando a necessidade de rever de forma sistemática outros eventos traumáticos da contemporaneidade, inclusive os pós-Auschwitz¹⁴³. No entanto, há uma emergência singular para tratar do Holocausto. As ressurgências são corriqueiras e instigam o retorno do fato¹⁴⁴, categoria teórica que identifica características de processos de longa duração em fatos do presente.

Nosso trabalho enquanto historiador é analisar as representações da história no tempo presente ao fazer o constante exercício de revisita ao passado principalmente através das propostas pedagógicas. Esse exercício é o que está no cerne da nossa análise: compreender o apoio das políticas educacionais promovidas por instituições que promovem conscientização através da memória.

O Ministério de Educação argentino autoriza, através da Lei 26.809, que o dia 12 de junho seja o “Dia dos adolescentes e jovens pela inclusão social e a convivência contra toda forma de violência e discriminação”, em comemoração ao dia do nascimento da jovem Frank. No segundo artigo, a lei permite a articulação entre instituições educacionais no país para possibilitar eventos de rememoração, como podemos constar no fragmento do documento:

O seio do Conselho Federal de Educação, o Ministério de Educação da Nação, e as autoridades educativas das distintas jurisdições acordarão a inclusão desta data nos calendários escolares das distintas jurisdições educacionais e realização de atividades comemorativas que considerem necessárias para difundir ideais de Anne Frank, introduzidos através do seu diário, promovendo o protagonismo de adolescentes e jovens na luta contra o preconceito, as práticas discriminatórias e a opressão, fortalecendo assim uma sociedade mais democrática, e a plena vigência do paradigma dos direitos humanos.¹⁴⁵

¹⁴³ BIERSDORF, Danielle da Sila Maçaneiro. **O museu de Curitiba**: globalização da memória e ensino de história. Paraná: UNIOESTE, 2015. p. 11.

¹⁴⁴ NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1976.

¹⁴⁵ ARGENTINA. **Lei nº 26.809**, de 08 de janeiro de 2013. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 8 jan. 2013. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15738.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

Este tipo de lei reafirma o compromisso do Estado com os Direitos Humanos, sobretudo, a sua funcionalidade e aplicabilidade diante dos cidadãos em busca da formação de uma cultura de paz libertária e democrática. Na Argentina, reforçar a boa relação com os Direitos Humanos é uma necessidade política, principalmente depois da frágil relação entre sociedade civil e aparelhos de repressão no pós-ditadura civil-militar e na reconstrução da memória do processo¹⁴⁶.

3.1. ANNE FRANK HAUS: UMA HISTÓRIA DA MEMÓRIA E DE RESISTÊNCIA

Com o passar dos anos, a *Anne Frank Haus*, localizada na rua Prinsengracht, nº 263, tem recebido um número elevado de visitantes. A média anual de visitantes aproxima-se de um milhão. Dentre essas pessoas, estão europeus, especialmente holandeses, mas há também um elevado número de estrangeiros que passam por Amsterdã e vão até a casa. Autoridades políticas e religiosas estão entre os visitantes assíduos durante o inverno no hemisfério Norte.

O questionamento central que passa na cabeça das pessoas que visitam o museu, levados pela própria forma como está organizada a exposição no local de memória, é o motivo que leva o diário a ter força suficiente para ser o responsável por remontar a história da *Shoah*. Também são debatidos os motivos da casa de Anne Frank ser o modelo de museu para recontar a História do massacre efetuado pelos alemães na Segunda Guerra Mundial.

O “Anexo”, como é chamada a Casa de Anne Frank, serviu de esconderijo para a família Frank e amigos por 2 anos durante o conflito bélico, diante de um contexto de perseguição aos judeus na Alemanha. Apenas em 1957 iniciaram as movimentações para transformar o local em um espaço de preservação da memória. No pós-guerra, desde 1950, o imóvel passou por um complexo processo de compra e venda por desuso. Mesmo contra a vontade de Otto Frank, a fábrica têxtil Berghaus tinha interesse de adquirir no quarteirão inteiro, com o objetivo de executar um novo empreendimento do ramo.

Vemos na imagem o quarteirão que cerca a casa, a qual está marcada de azul. Na época, era um complexo de fábricas do ramo têxtil ou de galpões para

¹⁴⁶ BAUER, Caroline Silveira. A produção dos relatórios Nunca Mais na Argentina e no Brasil: aspectos das transições políticas e da constituição da memória sobre a repressão. **Revista de História Comparada**, Vol. 2, n. 1, 2018, p. 01 – 19.

armazenamento de materiais. Com a ajuda de um Comitê de moradores da região, o senhor Frank conseguiu evitar a demolição do espaço.

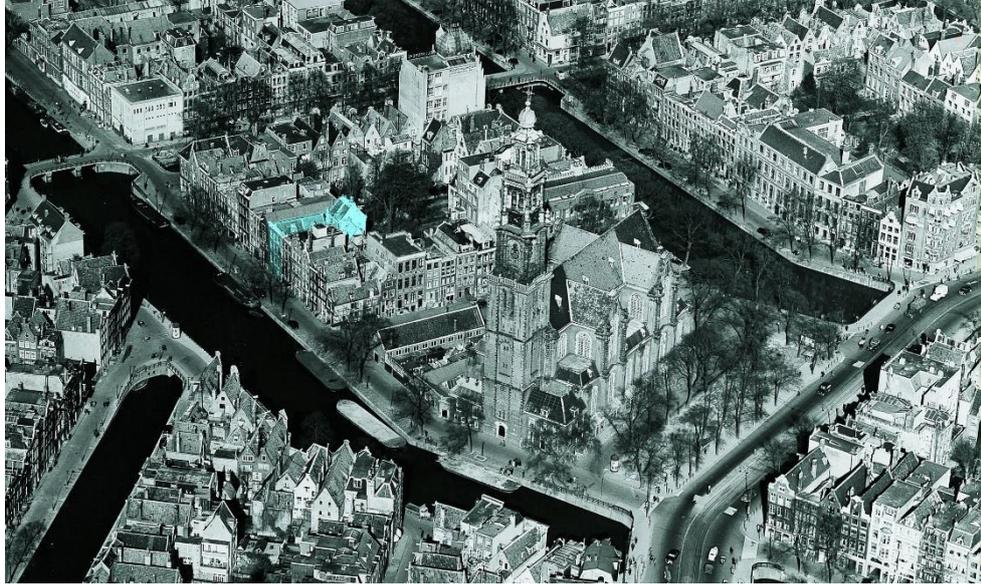


Figura 1: Quarteirão onde se encontra o “Anexo”.

Fonte: The Anne Frank Haus. Amsterdam, Holanda. Disponível em: <<https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/>> Acesso em: 7 jan. 2019.

Existe uma base organizacional da casa de Anne Frank, composta por Projetos Educacionais, publicações, exposições fixas e itinerantes. A estrutura sustenta o que desenvolve e o que defende os membros do instituto. Desde 2011, a coordenação executiva do local está sob a responsabilidade de Ronald Leopold¹⁴⁷ e a administrativa por Grance Reus-Deeider¹⁴⁸, desde 2012.

Escrito pelo coordenador da casa, o texto “História é aqui e agora”¹⁴⁹ tem por objetivo de demonstrar como se trabalha no instituto, o que pensam sobre os processos que envolvem a figura de Anne Frank e as visões de mundo sobre a qual partem os projetos de memória e educação do centro.

¹⁴⁷ Diretor executivo da casa desde 2011. Nasceu na Hungria, mas estudou a carreira acadêmica na Alemanha. Mora na Holanda desde os anos 1990. ANNE FRANK HAUS. **The Executive Board**. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/executive-board/>. Acesso em: 9 jan. 2019.

¹⁴⁸ Diretora financeira da Casa desde 2012. Estudou na Universidade do Alabama, trabalhou na equipe de marketing da Unilever. ANNE FRANK HAUS. **The Executive Board**. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/executive-board/> Acesso em: 9 jan. 2019.

¹⁴⁹ ANNE FRANK HAUS. **History in the here and now**. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/history-here-and-now/> Acesso em: 09 jan. 2019.

A base organizacional da casa é responsável por desenvolver as atividades e projetos, através de frentes de trabalhos importantes: projetos educacionais, publicações de coleções (materiais didáticos) e o museu. Cada frente tem a sua importância e responsabilidade diante da execução, com maior ênfase em questões sobre a memória.

Na imagem abaixo, visualizamos o organograma da casa, podendo perceber que há uma hierarquia organizacional que parte do supervisor institucional, que tem o papel de liderar a série de assistentes responsáveis pelos tratos da memória dentro do museu e da divulgação e extensão nos materiais didáticos. Os eixos de Direitos Humanos e memória têm seus responsáveis, que ampliam os horizontes das temáticas através de pesquisas intensas, que buscam a melhora nas áreas e as novidades que vêm da academia. O setor de comunicação também é um pilar importante para divulgação e, conseqüentemente, um maior alcance do trabalho que é feito pelo instituto. Ao final, a estrutura feita por equipes que trabalham em prol do Ensino de História do Holocausto é sustentada por quatro frentes finais: Projetos educacionais, Publicações acadêmicas, Museu e Coleções de divulgação.

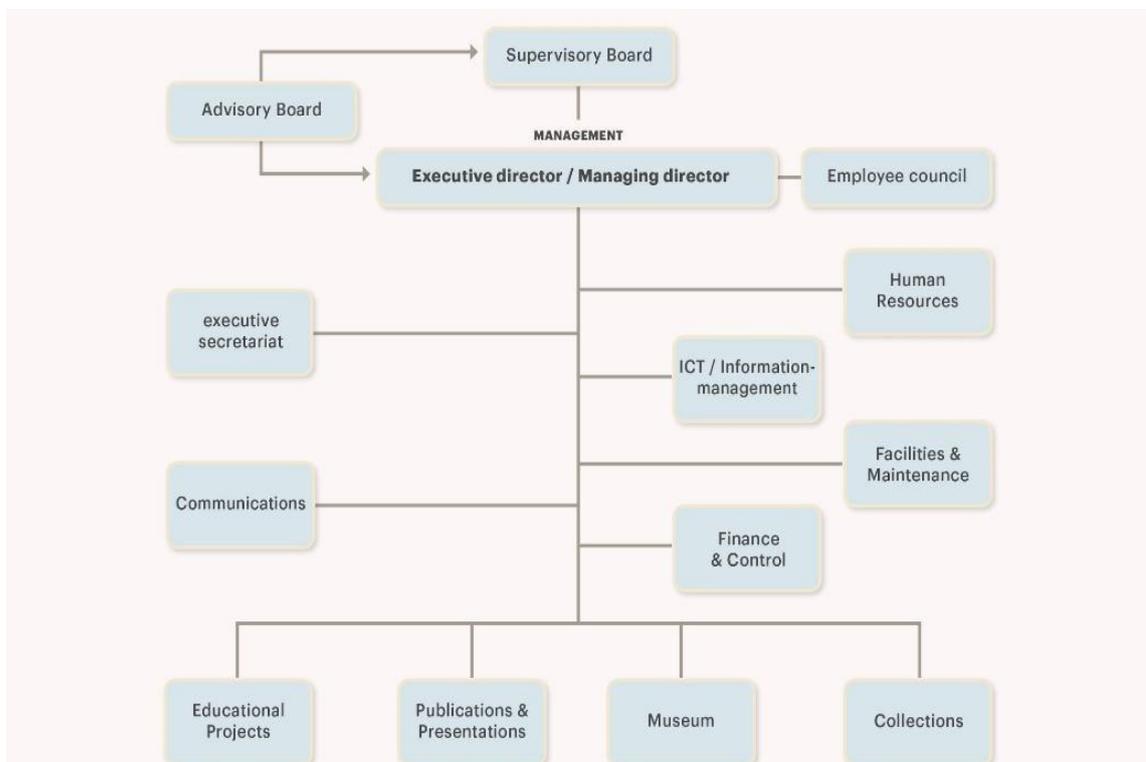


Figura 2: Organograma da Casa de Anne Frank.

Fonte: ANNE FRANK HOUSE. Who we are. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/> Acesso em: 10 jan. 2019

Segundo Leopold, a missão do instituto é refletir sobre a história do processo, trabalhando com a lembrança, a reflexão e busca de respostas de forma humana e atualizada. Nesse sentido, faz-se um complexo trabalho de combate a ações discriminatórias no presente e prevenção de ações no futuro¹⁵⁰.

O local não trata apenas do resumo ou da história de Anne Frank. Segundo o diretor executivo, os seus membros trabalham com a perspectiva do complexo contexto no qual o diário e a jovem estão inseridos. Questões humanas estão em destaque: o processo de exclusão dos judeus da sociedade alemã, a perseguição e, por fim, a deportação e a solução final¹⁵¹.

Durante a caminhada no instituto, classificada como a experiência e o convite reflexivo do espaço na busca de identificar no próprio ser a vítima, o perpetrador, os ajudantes e os observadores são passivos. Esse princípio é parte da organização pensada na pedagogia da memória. Tais medidas colaboram para se utilizar de elementos do passado e do presente para que o indivíduo espectador construa reflexões sobre o antissemitismo, o racismo e a discriminação¹⁵². O passado e o presente são representados diante das pessoas que estão no instituto.

Leopold enfatiza a importância para o trabalho da Casa em manter uma relação de proximidade entre o passado e as continuidades no tempo, atendendo ao que chamamos de História do Tempo Presente e a relação próxima com a questão da memória. Para Dosse, “a história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo. Ela se diferencia, portanto, da história imediata porque impõe um dever de mediação”.¹⁵³

Trabalhos sobre a memória foram iniciados por sociólogos, antropólogos contemporâneos e cientistas políticos, sob a perspectiva da memória coletiva. Para Sapúlveda dos Santos, essa relação é um estreito caminho entre o campo da

¹⁵⁰ ANNE FRANK HAUS. **History in the here and now**. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/history-here-and-now/> Acesso em: 9 jan. 2019.

¹⁵¹ Solução final é o termo utilizado pela historiografia e pela literatura para designar o início efetivo do Holocausto. Datada a partir de 1942, quando o exército alemão sofre consequências no campo de batalha.

¹⁵² ANNE FRANK HAUS. **History in the here and now**. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/about-us/who-we-are/history-here-and-now/> Acesso em: 9 jan. 2019.

¹⁵³ DOSSE, François. História do Tempo Presente e historiografia. **Tempo & Argumento**, vol. 4, n. 1, p. 05-22. Florianópolis, jan./jun. 2012. p. 06.

sociologia, aberto por Maurice Halbwachs¹⁵⁴, e da psicologia freudiana. Na obra “Estruturas sociais da memória”, Halbwachs monta a epistemologia da memória coletiva como parte importante para a análise do passado a partir de construções das memórias de grupos sociais sobre os fatos.

Sapúlveda, em leitura à obra de Halbwachs, afirma que, “a memória social não seria uma expressão do que aconteceu no passado, mas uma construção coletiva do passado realizada pelos indivíduos de determinada coletividade”¹⁵⁵. Sendo assim, chega-se à conclusão de que relembrar é formar um complexo construtivo de identificações entre membros de um grupo, a fazer as conexões entre pessoas que possibilite a construção do sentido para se perpetuar no tempo.

No caso do instituto Anne Frank na Holanda, há interesses da comunidade judaica de perpetuação da memória. No entanto, é inegável a existência de uma demanda internacional, que debata a questão do genocídio e da violência, voltando assim, para as questões discutidas nos Direitos Humanos, para formação de uma cultura de paz, principalmente com os jovens. Esse pensamento justifica a internacionalização dos projetos que a casa fomenta. Em mais de 80 cidades que recebem, de forma itinerante, a amostra contendo a história de Anne Frank, o objetivo é propor mudanças substanciais nas políticas educacionais dos locais, sobretudo, para a implementação do Ensino de História do Holocausto com enfoque em problemáticas do tempo presente.

A capacidade de remontar o passado fez com que a memória se mantivesse conectada com a história. Em essência, recordar se tornou representação do fenômeno recordativo de Pollack¹⁵⁶. O historiador pertencente à Escola dos Annales, Jaques Le Goff, possibilita e insere no campo da história e constructo de identidades a relação história e memória, afirmando que nós, cientistas sociais, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens”¹⁵⁷. O exemplo de tal afirmativa são as formas como o Diário aparece representado na sociedade, como as séries de TV, animação, história em quadrinho,

¹⁵⁴ HALBWACHS, Maurice. **Les Cadres Sociaux de la Mémoire**. Paris, Albin Michel, 1994; HALBWACHS, Maurice. **La Mémoire Collective**. Paris, Presses Universitaires de France, 1950.

¹⁵⁵SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2003, p. 57.

¹⁵⁶ Para discussão sobre fenômenos recordativos e os traumas coletivos, utilizamos POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. V. 2, nº.3, 1989. p. 3-13.

¹⁵⁷ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 477.

entre outros. Os formatos são visões diferentes do mundo construído por Anne Frank, que buscam aproximação com o público a tentar legitimar aquela história.

Ao estudar as origens do ato de lembrar na Grécia antiga, Le Goff busca a relação entre a *mnemosine* e *clio*, na essência de que a história é filha da memória¹⁵⁸. Neste sentido, é posta a problemática da memória ser seletiva. Este debate é o grande ponto de questionamento sobre o testemunho e a utilização da história oral em trabalhos relacionados aos traumas coletivos¹⁵⁹. Giorgio Agamben, por exemplo, teoriza sobre o testemunho, expondo o complexo papel de quem viveu eventos como o *Shoah* de reconstruir a história do processo, aumentando a linha tênue entre o esquecimento traumático e a memória construída, desaguando em um arcabouço complexo para representação da história, sobretudo para o que está sendo contado faça sentido para quem está lendo ou tendo acesso de alguma forma¹⁶⁰.

Ecléa Bosi contribui nesse debate sobre memória, com a classificação de quem testemunhou sobre o fato. O primeiro eixo trata-se de quem viveu e escreveu. O segundo eixo, denominado por memorialismo, consiste na ideia de quem sobreviveu e conta o que lembra após o processo traumático¹⁶¹. Esta última, abrindo um campo problemático com relação à história oral, seus usos e seus abusos na historiografia. Campo ainda inalcançado, o não dito torna difícil o trabalho do historiador, constituindo-se como espaços da mente que são inabitáveis pelo esquecimento.

A citada relação entre memória e sentido, ou a seleção de memória, são representadas nas produções cinematográficas, não obrigatoriamente que tenha o tema central a guerra. São das películas que compreendemos essa metáfora da relação humana com o ato de lembrar, como algo simples, mas que transforma construções ao longo do tempo. Em *Memento*¹⁶², de Christopher Nolan, e *Eternal Sunshine of the spotless mind*¹⁶³, de Michel Gondry, os diretores transformam o drama da falta de memória em uma constante reflexão para o telespectador. São

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ JUDT, Tony. **Reflexões sobre um século esquecido: 1901-200**. São Paulo: Objetiva, 2008.

¹⁶⁰ AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.

¹⁶¹ BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

¹⁶² AMNÉSIA. Direção de Christopher Nolan. Estados Unidos, 2001. 1 DVD (113 min.)

¹⁶³ BRILHO eterno de uma mente sem lembranças. Direção de Michael Gondry. Estados Unidos, 2004. 1 DVD (104 min.)

produções que têm como centro temático o trauma. Os pontos de interseção entre o assassinato da esposa de Leonard Shelby (Guy Pearce) e o fim do relacionamento entre Joel Barish (Jim Carrey) e Clementine Kruczynski (Kate Winslet) é a seleção do que quer ser lembrado, partindo de um ponto comum: um evento traumático.

Essa tese pode se tornar perigosa, a partir do momento em que é tirado do testemunho vivo o poder do relato. Isto pode se considerar como o enfraquecer da informação passada por quem sobreviveu a todo aquele processo, pois, por exemplo, seria negar a existência de Primo Levi¹⁶⁴ e Ellie Wiesel¹⁶⁵. Estes que foram testemunhos que tiveram um tempo considerável de silêncio, por questões pessoais e de relação com o trauma, mas que, em um dado momento, quebraram o silêncio por uma questão moral e de perpetuação da memória daqueles dias de terror para eles.

O perigo citado expõe a possibilidade de não existência desses indivíduos, uma vez que, pela lógica de Giorgio Agamben¹⁶⁶, eles sobreviveram ao Holocausto e podem fazer do jogo das palavras, que acontece nos depoimentos não terem a confiabilidade do real, ou do que realmente aconteceu, por não ter chegado ao extremo de todos os sentimentos. Deve-se considerar que dor e morte tornam-se traumas que são imensuráveis.

Ainda sobre a problemática da tese levantada por Agamben, consideramos ser de uma infelicidade, partido do princípio que a dor do outro não pode ser sentida, nem tampouco medida para determinar se foi pouco ou muito, ruim ou boa. Nesse sentido, testemunhar já é um desafio para quem esteve em condições de extrema violência e desprezo por um igual: o ser humano. O que era permitido naquele momento, morrer, não foi possível. Sendo assim, neste contexto, o viver se tornou um privilégio, partindo do princípio que não estar vivo dentro de meses, dias ou horas era o comum. Em detrimento disto, não é possível enxergar a não validade desse indivíduo.

No contexto pós-guerra, por exemplo, Tony Judt¹⁶⁷ expõe os desafios da Europa com as memórias da solução final. Naquele momento, fazia-se necessário não somente reconstruir os alicerces dos bombardeios, mas, sobretudo, remontar o

¹⁶⁴ LEVI, Primo. **É isto um homem?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

¹⁶⁵ WIESEL, Ellie. **A noite**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

¹⁶⁶ GIORGIO, Agamben. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.

¹⁶⁷ JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

passado também se tornara um trabalho para o futuro do continente e para a reconstrução do ocidente, e nesse momento, foi a relação entre história e memória o instrumento encontrado como antídoto do esquecimento.

No contexto da Europa Pós-Guerra, com o intuito de aprender o que a perseguição e a discriminação podem causar, além de aproveitar o contexto de publicações de memórias e até o sucesso absoluto de venda do diário de Anne Frank, o abrigo que refugiou Anne Frank, sua família e amigos, tornou-se museu a partir dos anos de 1960. Com as ações da instituição, o objetivo central desse local de memória é educativo.

Otto Frank foi o idealizador e criador do instituto, com a finalidade de perpassar para jovens o que ocorrera naqueles dias, em especial naquele local, desejando que o espaço fosse um centro de encontros internacionais e diálogos que tivessem como fio condutor a disseminação da história não só da sua filha, mas de cada judeu que sobreviveu ou não ao Holocausto. Nesse sentido, organizadores têm como cerne remontar e contar a história do massacre deflagrado durante a Segunda Guerra Mundial para jovens, através de exposição de imagens, dinâmicas de grupos e outras formas metodológicas.

No contexto do tempo presente, diante do crescimento do caráter universal do esquecimento, ou negação estrutural da *Shoah*, como afirma Judt¹⁶⁸, os coordenadores pedagógicos do instituto, na Holanda, compreendem o processo pedagógico através dos *Programas educacionais para jovens* e das *Conferências Internacionais para Jovens*. O primeiro tem a intenção de propor ações educativas para escolas ao redor do mundo, através de projetos relacionados com a jovem Anne Frank e a realidade da localidade na qual será implementado o projeto. As atividades já foram desenvolvidas em cerca de 50 países e está em franca expansão. Esse programa se divide em três grupos de atuação: escola primária, escola secundária e de adultos. Nesse sentido, para a concepção educacional brasileira, segunda a LDB de 1996¹⁶⁹, os dois grupos iniciais estão inseridos nos primeiro e segundo ciclo da educação básica, respectivamente.

O segundo processo pedagógico se constitui em conferências organizadas nos espaços do instituto holandês e estiveram pautadas em problemáticas do tempo presente, as quais demandaram discussões e revisitações, possibilitando, assim, um

¹⁶⁸ JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

¹⁶⁹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 12 de dezembro de 1996.

espaço para troca de experiências e discussões, formando uma conscientização política e social nos participantes. Através de dinâmicas de grupo, debates e exposições é montada a conjuntura política e social local, associando com problemáticas para que o fim seja a ativação da memória.

Na dualidade entre o silêncio alemão e o francês - chamado por Henry Rousso de “síndrome de Vichy”¹⁷⁰ - e a necessidade de lembrar, a memória torna-se instrumento para reflexão sobre o passado¹⁷¹. Para Henry Rousso, o passado precisa ser retirado do campo traumático para a esfera da moral e parte do conhecimento e reconhecimento de crimes¹⁷². A problemática também levantada por Hartog no sentido que há uma complexa relação entre o passado e o futuro, existindo uma presença obsessiva do passado, principalmente com notícias falaciosas e ocultação¹⁷³.

O ambiente virtual também é uma forma de comunicação da casa com o público que não pode chegar até o local. Um pacote de auxílio ao ensino reflexivo sobre Anne Frank, Segunda Guerra Mundial, Holocausto, antissemitismo, discriminações, preconceitos, dentre outros temas relacionados a problemáticas do tempo presente, estão disponibilizados através de materiais didáticos e *workshops*. Há também o conteúdo virtual na página da casa holandesa, direcionado para jovens estudantes e professores. As divisões estão voltadas para questões e problemáticas do presente, seguidas de formas de como fazer, para os estudantes, e como ser aplicados, para os professores.

Atividades digitais voltadas para a história de Anne Frank e a introdução à questão judaica na Europa na passagem dos anos de 1920 e 1930 são oferecidas de forma gratuita na página da instituição. De modo interativo, a equipe pedagógica também oferece uma tarefa *online* sobre discriminação sem custos para os participantes. O objetivo central é buscar efetivamente por habilidades socioeducativas e normas de convivência para lutar contra os vários tipos de discriminação¹⁷⁴. Os impactos das habilidades são:

¹⁷⁰ JUDT, Op. cit., p. 387.

¹⁷¹ SCHURSTER, Karl. **O fenômeno Nazi e o impacto na historiografia do tempo presente**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

¹⁷² ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

¹⁷³ HARTOG, François. **Crer em História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

¹⁷⁴ ANNE FRANK HAUSE. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/>. Acesso em: 9 jan. de 2019.

1. Saber enxergar o outro;
2. De frente com a discriminação;
3. Absorver experiências de quem sofreu discriminação;
4. A relação com as mídias sociais;
5. A ação: trabalhar para desenvolver as habilidades.

A última ação é a “Deixe ser eu mesmo”, que é utilizada não só como atividade digital, mas também nas conexões entre os outros projetos espalhados pelo mundo. A ação é um espaço de constante relação com o indivíduo e o outro, ao trabalhar a aceitação, de forma a buscar, em longo prazo, a erradicação das formas diversas de discriminações.

“Livre para ser”, outra atividade central, também parte dessa perspectiva. Nesse espaço, é proposto aos participantes estar em um momento íntimo e expressar suas emoções, suas identidades e trabalhar a auto aceitação diante das inseguranças e do cenário de negação da alteridade. A partir desse material, ou desse depoimento, outras pessoas terão aquele relato como uma espécie de convivência com a experiência, ou seja, o contato com alguns indivíduos comuns que passam por determinadas discriminações e não aceitação, pelo simples fato de ser como elas são.

O portal do instituto oferece atividades interativas, gratuitas e *online*. “As histórias que se movem” é uma dessas atividades. Na ocasião, estudantes revelam situações que foram expostas a exclusão ou discriminação, na perspectiva religiosa, sexual, entre outros. Após este momento, eles têm acesso a vídeos de outros jovens que também compartilham experiências. Nesse sentido, a equipe pedagógica pensou em uma ação reflexiva para o envolvimento dos participantes. São jovens intercambiando registros, conhecimentos, experiências de vida que geram identificação com outras realidades.

A atividade “Exercício digital sobre Anne Frank” consiste em uma introdução sobre a história da garota. De forma gratuita, a ação envolve uma linha do tempo sobre os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e do que acontecia em paralelo com a família Frank, de forma que o estudante possa assimilar que não há uma desconexão abrupta e atemporal entre as políticas de exclusão aos judeus

elaboradas pelos Nazistas, a Segunda Guerra Mundial, a família Frank e amigos no esconderijo.

A coleção itinerante leva o nome da jovem relacionando o antissemitismo, o holocausto e o contexto da segunda guerra mundial para se refletir sobre o presente. Apresentada mais de 300 vezes/ano, o material que acompanha a exposição itinerante contém o catálogo, um DVD e um livro de mão com as ações. Com duração variável entre duas e quatro semanas, são ofertados para jovens dos 11 aos 18 anos de idade, a fim de combater a intolerância e atos discriminatórios. Com o projeto, oferta-se curso, atividades lúdicas e reflexões de acordo com o público alvo, este ponto é variável, levando em consideração a necessidade do local onde será instalado.

O objetivo central do material é demonstrar através do holocausto, sob a perspectiva de Anne Frank e a família, questões do passado que continuam presentes, sobretudo, na sociedade ocidental. Discute-se a igualdade de direitos em uma sociedade múltipla elevando a capacidade reflexiva do visitante para enxergar questões contínuas. Como discriminação, exclusão e perseguição, com a elaboração de um arcabouço de luta contra a intolerância o desrespeito por uma perspectiva dos direitos humanos e de preceitos democráticos.

A casa de Anne Frank também colhe objetos relacionados à família Frank ou aos integrantes do grupo que estiveram no “anexo”. Possuem um acervo de cartas, documentos, livros, fotografias e outros artefatos utilizados por aquelas pessoas. Estão disponibilizados físicos e de forma digital, separados por sessões no site do instituto. São catalogados e organizados por cada pessoa. A tentativa é manter esse material mais perto do original, aproximando quem visita o local ou a página na internet, buscando sensibilidade e identificação, humanizando o processo e deixando dentro do eixo temático da guerra, do holocausto e do antissemitismo na Europa.

Com objetivo de traçar diretrizes para os projetos que serão desenvolvidos em escolas localizadas nos países que possuem embaixadores participantes, as conferências oferecem autonomia dos jovens preparados para serem responsáveis por perpetuar a memória da judia através do diálogo e da aproximação de mais estudantes. Esses embaixadores são selecionados a partir de capacitações dentro dos próprios museus, os quais oferecem cursos e oportunidades para trabalho como

guia. A seleção é feita, geralmente, uma vez por ano, através de concursos de redação ou processos internos entre os próprios guias que participam da equipe pedagógica. Um dos locais autorizados, e sobre o qual vamos focar neste momento, é o instituto argentino.

A política de escolha dos embaixadores envolve a idade como um dos principais critérios. A filosofia da casa é que jovens estejam ensinando para outros jovens, inspirando e dando exemplo como ferramenta de aproximação da realidade, da história da jovem Anne Frank, demonstrando que passam por determinados desafios, têm ambições e particularidades no universo que envolve o ser humano.

Preservar a memória de Anne Frank é a missão do centro Argentino, além de preservar a memória dos traumas coletivos no país, que são diretamente conectados ao Holocausto. Os coordenadores do museu têm como objetivo transformar os jovens por meio da pedagogia da memória que consiste na elaboração de formatos metodológicos, os quais possibilitam o diálogo entre o que fora relatado pela jovem judia, por meio do seu diário, em discussões centrais acerca da conjuntura política contemporânea, relacionando com o passado, geralmente traumatizado. Fazendo uma ponte entre o passado e o presente que possibilita o diálogo entre os participantes, as casas promovem uma série de atividades, cuja mediação é realizada por jovens profissionais responsáveis pela reconstrução pedagógica junto os espectadores.

3.2 *LA CASA DE ANA FRANK*: ENTRE O PASSADO TRAUMÁTICO E O TEMPO PRESENTE ARGENTINO

Aberto 12 de junho de 2009, no dia em que Anne Frank completaria 80 anos, está localizado na Argentina um dos espaços autorizados pela instituição central na Holanda. Situada na Rua Superí, nº 2647, na grande Buenos Aires, foi aberto ao público com o objetivo de não somente proteger a história da jovem judia, mas também oferecer voz às testemunhas e às barbaridades cometidas durante o processo ditatorial no país dos anos 1970 e 1980. Com o objetivo educativo voltado para os direitos humanos, o funcionamento do museu seria para demonstrar o contexto no qual está inserido o diário, as reflexões sobre o testemunho e o passado traumático.

Não atuando apenas com o espaço físico, a casa argentina também oferece um sítio eletrônico para os interessados no assunto. O endereço disponibiliza entrevistas de integrantes do instituto, além do espaço virtual, onde existem cursos e informações do funcionamento diário do museu. As entrevistas disponíveis são de Hector Shalom¹⁷⁵, da Rabina Silvina Chemen¹⁷⁶, Celeste Adamoli¹⁷⁷, indivíduos que participam ativamente da manutenção da memória do holocausto em suas instâncias e designações dentro do solo argentino.

Além de pertencerem a um lugar de liderança no instituto, resguardada por suas formações no campo educacional e administrativo, também têm papel importante na liderança da comunidade judia. O diretor da instituição, Hector Shalom, explana sobre termos gerais do museu, mas enfatiza que a missão é educativa, formadora de opinião e auxiliadora da construção da consciência sobre o processo. O dirigente destaca que o valor do presente é inestimável, tornando-se motivo condutor das reflexões, as quais estão embasadas por temas também do passado, como a perseguição dos judeus na Europa, a história do “Anexo” e a relação com o processo ditatorial argentino¹⁷⁸.

Os administradores buscam a legitimidade da casa no sentido de assegurar que há responsabilidade do Estado frente ao funcionamento das políticas públicas voltadas para os traumas coletivos e ações contundentes diante do ensino básico, no tocante da formação dos professores da rede pública e auxílio no ensino do holocausto. A pedagogia da memória dentro do local deve permear o entendimento sobre os Direitos Humanos hoje, a vinculação com os contextos locais, encontrar estratégias para trazer para o presente e evidenciar os testemunhos. Estes eixos são a base do respeito à memória da casa argentina, atendendo às políticas educacionais para o país, que preza pela nacionalização da consciência dos traumas coletivos com foco principal na questão da ditadura.

Para a rabina Silvina Chemen, em entrevista ao sítio eletrônico do instituto, o desafio do ensino da memória é traduzir com o que foi relatado em situação

¹⁷⁵ Diretor Executivo da Casa de Ana Frank.

¹⁷⁶ Coordenadora de assuntos pedagógicos do centro argentino.

¹⁷⁷ Coordenadora pedagógica das políticas educacionais do Ministério da Educação argentino.

¹⁷⁸ Héctor Shalom. [S.l.: s.n.], 2007. 1 vídeo (11min). Publicado no canal de Cristiam Trujillo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wMk0RL3q7M&t=433s>. Acesso em: 15 nov. 2018.

extrema. Para a dirigente, a questão é estar diante da condição humana¹⁷⁹, tendo em vista que na perspectiva prática, a casa extrapola a filosofia de Arendt a partir do momento que expõe pessoas ao passado traumático da comunidade judaica e concomitantemente também da sociedade argentina¹⁸⁰.

O trabalho efetuado no instituto Anne Frank é responsável pela construção pedagógica de uma experiência humana, vivida no passado recente que é utilizada para reflexão. Para a rabina, em entrevista no You Tube, os membros executivos da casa são relatores de uma narração e vêm fazer justiça através dela, advertindo que a memória é sempre lidar com o outro.

Chemen destaca também que os processos¹⁸¹ que culminaram na solução final devem ser ensinados para que jovens saibam que existem micro fascismos que influenciam na macro política ou no comportamento social massivo. Em paralelo com o presente, é de suma importância lidar com os processos, pois são eles que ainda pairam na sociedade, resignificados e direcionados a outros atores sociais. Ainda hoje na sociedade humilham-se, isolam-se e violentam-se pessoas.

Os Direitos humanos são fulcrais como via para a cultura de paz, os quais são vistos pelos membros da casa como estilo de vida. A utilização da pedagogia da memória¹⁸², vista pelo instituto como método capaz de instigar e levar a reflexão à comunidade, é um dos modelos de trabalhar o campo dos Direitos Humanos com objetivo e sustentabilidade teórica. O objetivo é trabalhar sobre o ensino do holocausto para docentes, principalmente, de forma que atingirão os jovens estudantes no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

O seminário internacional sobre a memória, organizado em 2017 na Argentina, foi um evento de aporte governamental como um compromisso do Estado, junto à sociedade civil, para o combate permanente contra qualquer forma de intolerância e discriminação que possam levar a episódios genocidários como os que ocorreram no século XX. A Argentina é parte responsável pela ação da

¹⁷⁹ ARENDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Har court Brace, 1951.

¹⁸⁰ Rabina Silvina Chemen. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (6min). Publicado no canal de Cristiam Trujillo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSLLGGJoMSE&t=11s>. Acesso em: 15 nov. 2018.

¹⁸¹ Ela nomeia os processos como as políticas de proibição, com os ataques sociais aos judeus, por exemplo, de 1933 a 1939, mas que depois radicaliza como política do Estado, a destruição em massa, culminada em 1942.

¹⁸² Utilizamos o conceito de Verônica Kovacic. Pedagogia da memória pra ela é resinificar e dar sentido a um tema, localizando e contextualizando para o público alvo. Faz parte também, refletir sobre o papel da memória, fundamentando sua importância na construção da ideia dos Direitos Humanos e cultura de paz. KOVACIC, Verônica. **Conocer, comprender y recordar**: Recursos para enseñar el Holocausto y otros procesos genocidas. Buenos Aires: Prometeo, 2017.

declaração de Estocolmo¹⁸³, assinada no ano de 2000. Nesse sentido, para legitimação e autorização da oferta e possibilidade de existência de tal seminário, existe o apoio eminente do Ministério de Educação, Ministério da justiça e dos Direitos Humanos, Secretaria de Direitos Humanos e Pluralismo Cultural e o Ministério das Relações Exteriores junto a casa de Ana Frank e o International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)¹⁸⁴.

Os objetivos do seminário são voltados à educação, às práticas de ensino, às trocas de experiências e análise sobre as políticas públicas. Nesse espaço de discussões são trazidos trabalhos e métodos utilizados em sala de aula por professores que se preocupam em colocar o Holocausto como tema de aula. Direitos humanos também são debatidos, partindo dos princípios éticos e, especialmente, humanos. Os dois pontos de conexão do programa são os intercâmbios entre profissionais que compartilham sobre o ensino do holocausto, dos genocídios, dos crimes humanitários e a análise na perspectiva nacional e internacional observando como se comportam os órgãos responsáveis pelo fomento de ensino para os direitos humanos e cultura de paz.

As visitas guiadas, com duração de 2 horas, estão destinadas a instituições educativas de todas as modalidades, desde o nível primário ao superior, trabalhando a questão sobre a memória. O formato de visita particular ou individual está disponível mediante reserva, ou hora de chegada de quarta a sábado, das 14:00 às 19:00 horas, a depender da modalidade. São efetuadas também as visitas escolares, realizadas de segunda a sábado em horários flexíveis. Os mediadores transformam imagens em um componente da imaginação, para que crianças criem as representações a partir daquelas fotos coladas nas paredes, fazendo um trabalho de transposição textual.

O trabalho é conduzido do texto imagem, para o texto discurso, chamado por Bittencourt de “linguagem plástica”. O discurso, por sua vez tem o poder de informar e dizer de onde vem o interesse dos institutos. São nesses locais que possibilita a visão, cosmovisões e leitura sobre o fato central do museu¹⁸⁵. Para todos os tipos de visitante são disponibilizados três modelos de atividades no percurso percorrido

¹⁸³ Conferência das Nações Unidas em Junho de 1972, que determinou a vigência de harmonia internacional, ou como prevê o próprio texto, “melhoria do ambiente humano”.

¹⁸⁴ Aliança Internacional da Lembrança do Holocausto.

¹⁸⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2008. p. 355.

dentro do museu, no qual o indivíduo será orientado por um guia. As ações são classificadas como:

1. Anne Frank: uma história vigente;
2. Free 2 choose: Dilemas de liberdade;
3. Liberdade de ser: histórias de discriminações e diversidades.

“Ana Frank: uma história vigente” trata-se de uma amostra organizada em 34 imagens que remetem à história de Anne Frank, interligando-a com o contexto da guerra e com as políticas de perseguição nazistas. Mediada por um guia especializado da casa, os visitantes são levados e postos em contato com uma história sobre liberdade e, sobretudo, a valorização dos Direitos Humanos. Na imagem abaixo, apresentamos um exemplo de como funciona este percurso com os visitantes. Há imagens divididas em linhas do tempo, as quais dividem a história da garota, da Segunda Guerra e da história da Ditadura Civil-militar na Argentina, enquanto o mediador demonstra temporalmente as devidas comparações, somando às críticas e construção do sentido.

O Instituto Casa de Anne Frank na Argentina tem o objetivo de ampliar a prática democrática no país. A tentativa de alcançar a maioria dos professores, com atividades que colaborem com as suas ações nos espaços escolares, é constante com a oferta de cursos de curta duração e a distribuição de materiais gratuitos.

No material *Pakapaka*, organizado pelo Ministério de Educação em parceria com o canal juvenil e o Instituto Casa de Ana Frank, autorizado pela *Educacion y memoria: secretaria de equidade e calidad educativa*¹⁸⁶, destacam-se a importância dos direitos humanos e dos valores da memória política argentina para jovens da educação básica. No vídeo, o personagem Zamba ganha vida, como uma criança que representa os jovens estudantes do país em uma série de aventuras no passado da história nacional e internacional. Zamba é levado para outra temporalidade através de uma linguagem lúdica e mais próxima do público infanto-juvenil. Durante a narrativa, visita lugares históricos, para que a aproximação com os temas seja possível entre os jovens que o assistem. Acima, podemos ver como o pequeno personagem é representado ao seu universo estudantil, porém com a visão

¹⁸⁶ Educação e memória: secretaria de equidade e qualidade educativa.

de criança, sempre curiosa e pronta para aprender, além da distância do estereótipo norte americano ou do próprio argentino portenho, descendente de europeu. Os traços de Zamba são claramente dos argentinos da região norte do país.

“*La assombrosa classe de Zamba sobre la memória*”¹⁸⁷ é uma animação que nos serve de exemplo para didatização da relação entre a história, a memória, traumas coletivos e, especialmente, dos Direitos Humanos¹⁸⁸. O material visual é utilizado como forma de facilitação para o aprendizado, com conteúdo fílmico e imagético que são importantes para aproximação da realidade¹⁸⁹. Ensinar sobre o trauma é colocar indivíduos diante da dor do outro¹⁹⁰. Um exercício não só psicológico, mas também filosófico sobre fenômenos e situações limites. De certa maneira, a didatização ou discussões sobre o tema se transformam em troca de informações com experiências, imagens e vivências.

Geralmente o cenário das animações é a sala de aula – como vemos na imagem - ou locais que são importantes para formação dos indivíduos como cidadãos, a exemplo da visita à Casa Rosada, instalação oficial do governo nacional. “*La assombrosa clase de Zamba sobre la memória*” se passa, em muitos momentos, em um espaço escolar diverso. As crianças são representadas de maneiras diferentes, sobretudo, sendo pontuadas algumas etnias do norte da Argentina, de onde são os personagens.

¹⁸⁷ A assombrosa aula de Zamba sobre a memória.

¹⁸⁸ Este último, veremos nas linhas seguintes que é eixo norteador do instituto argentino.

¹⁸⁹ BITTERN COURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2008. p. 373.

¹⁹⁰ SONTAG, Susan. **Diante da Dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



Figura 3: La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria.

Fonte: Zamba y la Memoria - Ministerio de Educación de la Nación con la participación del Centro Ana Frank, 2015.

A representação dos povos originários através de um dos personagens é fundamental para demarcar a importância dos que lutam pelo direito à memória, sobre o que passaram durante a colonização, pelos anos de industrialização em massa e hoje, pelo direito à terra. O objetivo da série de animações é consolidar a compreensão de conceitos básicos, como Nazismo, genocídios, memória coletiva dos povos argentinos e não argentinos, lembrança e criticidade sobre as políticas de memória. A centralidade comparativa é com o regime ditatorial na Argentina, tendo em vista a necessidade de retorno sobre o tema e de quanto se fala do processo através de ações políticas, como museus e movimentos sociais.

O material em questão foi disponibilizado para docentes e pessoas cadastradas nos *e-mails* do Instituto La casa de Ana Frank, com o objetivo de ser utilizado em sala de aula. Produzida em 2015, foi dirigida por Maria Boughen¹⁹¹, ilustrada por Mariana Mezzedri¹⁹², sob a responsabilidade e supervisão pedagógica de Hector Shalm¹⁹³ e Silvina Chemen¹⁹⁴, do centro Ana Frank, na Argentina e Memmo Metselar, da Anne Frank Haus, na Holanda.

Zamba é um jovem estudante do norte da Argentina, que, em uma aula sobre memória, não sabe como reagir a pergunta feita pela professora em sala de aula:

¹⁹¹ Coordenadora do setor pedagógico e elaboração de materiais didáticos da Casa de Anne Frank na Argentina.

¹⁹² Ilustradora que presta serviço para o setor pedagógico.

¹⁹³ Diretor da Casa de Ana Frank na Argentina e colaborador da Casa de Anne Frank na Holanda.

¹⁹⁴ Coordenadora institucional da Casa de Ana Frank da Argentina.

“Para que serve a memória?”. Em uma leitura do passado, Zamba é levado pela imaginação. A primeira viagem é para a Holanda, mais precisamente no ano de 1944. O cenário é o esconderijo de Anne Frank. Para o pequeno argentino, o lugar era desconhecido, frio, inóspito e apertado. Aos sussurros, ainda no canto do ambiente, a jovem judia lhe conta sobre o que estava acontecendo e por quais motivos ela se encontrava ali. Ensina-o sobre o Nazismo, a perseguição aos judeus e seu entendimento sobre genocídio. Naqueles instantes, Anne o presenteia com um livro, o qual ela nomeia de “o livro das memórias”. A obra dará a Zamba o direito de viajar no tempo e entrar em contato com as outras memórias, as quais lhe darão profundidade sobre a importância de rememorar traumas coletivos, geralmente ligados aos genocídios. A possibilidade da comparação a partir desse momento dará ao personagem da animação a condição da interpretação.

Na imagem abaixo é possível visualizar a representação do espaço pela animação, com um diálogo entre os dois personagens: Anne Frank e Zamba, onde nos minutos seguintes Anne explica como funcionou a repressão e perseguição aos judeus na Alemanha durante os anos 1930. Desde as leis de proibição até as deportações, levaram judeus alemães aos campos de concentração e à câmara de gás para serem mortos.



Figura 4: La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria (3:05).

Fonte: Zamba y la Memoria - Ministerio de Educación de la Nación con la participación del Centro Ana Frank, 2015.

No segundo momento, já com a ajuda do livro presenteado por Anne, Zamba viaja até a Turquia de 1918, no período referente ao genocídio armênio¹⁹⁵. Durante a narrativa, encontra-se com Rahan Tekyán, poeta e ativista armênio¹⁹⁶. Perguntado por Zamba o que viria a ser memória e para que serviria, o personagem responde que se tratava de uma ferramenta para persistir no tempo, para que o legado de determinado grupo ou etnia ultrapasse os anos.

Certamente, o diálogo está ligado às disputas político-ideológicas e étnicas que tiveram o conflito com os Turcos em 1915. O objetivo central de tal pergunta foi comunicar ao telespectador a visão sobre memória que possivelmente teriam as pessoas envolvidas naquele conflito, mas que permeia a contemporaneidade.



Figura 5: La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria (6:23).

Fonte: Zamba y la Memoria - Ministerio de Educación de la Nación con la participación del Centro Ana Frank, 2015.

¹⁹⁵ *Mets Yeghern*, ou Grande calamidade, na língua armênia, trata-se do genocídio turco ao povo armênio, em 1915. Na ocasião, o governo turco, baseado em ideias nacionalistas, impulsionados por questões ainda por guerras do século XIX, envolvendo terras do Império Otomano, como nos Balcãs, Crimeia e Cáucaso, perseguiu o povo armênio por questões político-ideológicas. Em 24 de Abril de 1915, isolaram 250 intelectuais, os deportaram para o deserto sírio, onde deram início a matança sistemática, não só dos primeiros presos, mas de outros armênios que viviam em território turco. Cem anos depois, o governo turco ainda não reconhece como genocídio a perseguição, deportação e aniquilação de mais de 1 milhão de cristãos, causando indignação dos familiares dos sobreviventes que se unem todos os anos no 24 de Abril para protestar. MOURENZA, Andrés. **Genocídio Armênio faz 100 anos.** Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/22/internacional/1429718492_977293.html Acesso em: 09 jan. 2019.

¹⁹⁶ No carnaval de 2019, a escola de samba Rosas de Ouro, agremiação de São Paulo, trouxe no enredo uma lembrança ao genocídio armênio.

Seguindo com a viagem no tempo, Zamba é levado à Guatemala, onde conheceu a líder indígena e ativista dos Direitos Humanos, Rogoberta Menchú, que lhe diz que é importante lembrar as pessoas que morreram, buscando os seus direitos e que recordar é dar voz às vítimas¹⁹⁷. O silêncio dos povos originários Guatemaltecos durou 30 anos, sendo possível falar do passado traumático apenas quando finalmente foi considerado crime a perseguição e aniquilação de um grande número de Ixis – povos originários guatemaltecos - no país. Mais uma vez, a mensagem deixada é a importância dos povos originários, principalmente para os argentinos, que têm uma complexa relação com as etnias que deram origem ao povo do país.

Enviado para Ruanda, Zamba chegou ao ano de 1994, conheceu a realidade do conflito em um encontro com a escritora Tutsi, Immaculé Ilibagiza, que lhe ensinou sobre a materialidade das recordações, mas, especialmente, sobre o conceito de genocídio, que, para aquela realidade, era a aniquilação de um povo para tomada do poder da região¹⁹⁸.

A supremacia política e social de um grupo fez com que a lógica se invertesse e o ódio crescesse em busca de terras e respaldo político no sentido de liderança. Seguramente, o conceito de genocídio nessa sequência de diálogos nos remete a importância de falar sobre o Holocausto. Nota-se, assim, a importância do reconhecimento do conceito jurídico para que se reconheçam os princípios básicos das causas do assassinato massivo de pessoas.

Nesse caminho traçado pelo pequeno personagem argentino, os ensinamentos sobre memória, ou a importância da construção da identidade, oferecem voz às vítimas, construindo alicerces de conceitos e ideias para quando volta ao encontro de Anne Frank. Naquele mesmo cenário do início da animação, o jovem buscou entender sobre os documentos oficiais que se tornaram importantes

¹⁹⁷ Morte sistemática cometida por exército paramilitar de direita que se encontrava no poder, na Guatemala, contra os povos originários Ixis, nos anos 1980. Durante 36 anos o saldo foi de mais de 200 mil mortes e 45 mil desaparecidos neste ato de negação da existência do outro. **BBC Brasil**. Após 30 anos, índio falam de genocídio na Guatemala. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/05/130519_guatemala_massacre_ixis_cc Acesso em: 09 jan. 2019.

¹⁹⁸ EDITORIAL PRINCIPAL. **Massacre deflagrado pelo grupo étnico extremista hutus, contra os tutsi, em 1994**. Cerca de 800 mil pessoas foram mortas na ocasião. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140407_ruanda_genocidio_ms. Acesso em: 9 jan. 2019.

no pós-Auschwitz, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*¹⁹⁹ e a *Convenção para prevenção e proibição dos delitos de genocídios*²⁰⁰.

Tais documentos são os alicerces para o que entendemos sobre Direitos Humanos no Tempo Presente e, principalmente, da perpetuação da memória do holocausto como exemplo de crime cruel, contra um grupo específico, mas que dá espaço para existência de outras formas de genocídios no mundo.

Tal material retira o tradicionalismo metodológico da visita aos museus, entretanto, aproxima os estudantes de temas sensíveis, utilizando histórias personificadas. A Argentina é um país autorizado pela casa de Anne Frank holandesa para manter uma instituição com foco na memória da família Frank e no ensino de História do Holocausto.

Com relação a uma das categorias museológicas, da organização da exposição, as casas de Anne Frank seguem um parâmetro organizacional da “constituição de uma memória da preservação de um passado”²⁰¹. A posição das peças respeita a ordem cronológica e segue um padrão: história da vida de Anne Frank, história factual da Segunda Guerra Mundial e os dias no esconderijo. A forma como se constitui a organização dos lugares de salvaguarda da memória são fundamentais para o entendimento das políticas, ou como o instituto entende as políticas, sobretudo quando sobrepõe problemáticas contemporâneas como instrumentos de aproximação com o público visitante. No caso holandês, quando debate sobre os seminários internacionais; no caso argentino, em discussões sobre a experiência ditatorial no país.

Almeida e Vasconcelos²⁰² trabalham com as fontes históricas e ferramentas para o ensino de história. Os autores caracterizam o museu como uma instituição passível a análise. Na posição de historiadores, analisarmos o museu como fonte é

¹⁹⁹ Declaração promulgada pela ONU, em 1948, após reunião com potências europeias envolvidas na Segunda Mundial, buscando traçar direitos básicos aos seres humanos, de forma a garantir que não se repita eventos como o Holocausto no futuro, ou qualquer outro tipo de evento genocidário de qualquer magnitude.

²⁰⁰ Documento que torna o genocídio como um crime que não de prescreve e deve ser tratado de forma judicial a não ocorrer novamente.

²⁰¹ ALMEIDA, Adriana Mortora; VASCONCELOS, Camila de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 104.

²⁰² ALMEIDA, Adriana Mortora; VASCONCELOS, Camila de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 104.

fundamental, principalmente quando se faz necessário categorizar os pontos de vistas e seus objetos, conforme o tipo de pesquisa efetuada no local.

Tais espaços se tornam representações políticas da memória perpetuadas de um processo, ou também de caráter biográfico. Para autora, “não basta visitar uma exposição museológica para que ocorra um processo educativo: é preciso compreender as mensagens propostas pela exposição e construir significações a partir delas”²⁰³. Este é nosso objetivo ao estudar os dois lugares de memória, tanto na Holanda como na Argentina. Apesar de possuírem o mesmo foco factual, os objetivos são distintos por questões básicas, tais como época de fundação e público-alvo.

Por outro lado, quando utilizamos os museus, enquanto professores, didatizamos aqueles lugares, os tornamos legíveis, interpretáveis para o público, constituindo-se no “discurso museográfico inteligível para os leigos”²⁰⁴. A prática se torna uma espécie de tradução daquelas imagens e exposições.

Durante a atividade, fatores são importantes para serem expostos em destaques: fundação, objetivo e abordagem temática educativa. Tais categoriais dão lugar aos museus de Anne Frank, por exemplo, ao se tornarem fonte ou locais de salvaguarda da memória e ferramenta para ensino de história. O lugar de fala que eles ocupam na sociedade do tempo presente são objetos pedagógicos, quando servem de suporte para professores, são passíveis de análise, mas também instigam a criatividade de quem o visita.

Durante a narrativa, daremos enfoque aos dois lugares sobre os quais nos debruçamos para análises mais profundas. São nesses espaços que vimos potencialidades para representações do diário de Anne Frank tal como o enxergamos nessa dissertação, como fonte e objeto.

²⁰³ *Ibidem*, p. 107.

²⁰⁴ ALMEIDA, Adriana Mortora; VASCONCELOS, Camila de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p.107.

4 OS USOS DOS MATERIAIS DA CASA DE ANNE FRANK PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA ARGENTINA: UM ESTUDO DE CASO.

Creio que neste ponto nós historiadores temos um desafio muito complexo, muito difícil, ao mesmo tempo, infinitamente nobre.²⁰⁵

No capítulo anterior, analisamos a forma organizacional dos institutos Casa de Anne Frank. Partimos da matriz, na Holanda, como modelo norteador dos outros locais de memória que levam o mesmo nome. Neste momento, focamos no instituto argentino pela proximidade, com relação à pesquisa, por diversas incursões feitas ao local, além do trabalho efetuado com políticas públicas educacionais no país.

No ano de 2015, fizemos a primeira visita ao local e com estadia na Universidade Nacional de La Plata no ano seguinte. Como previsto, no ano de 2016 cursou-se um semestre da graduação em História, com incursões à casa argentina, onde pudemos observar o funcionamento do local com relação à pedagogia e a disposição da memória. As conexões feitas nas exposições estão lançadas eixo geral, sobre Anne Frank e a Ditadura Militar dos anos de 1970 na Argentina. Essa ligação é baseada na pedagogia da memória, que consiste na rememoração como política, para que fatos traumáticos não se repitam.

Os materiais *Lengua y literatura: El diario de Ana Frank*²⁰⁶ e *Ana Frank, um legado para abordar la convivencia em las aulas* têm objetivo de usar as narrativas sobre Anne Frank e centralizar a história da jovem como elemento-chave para o ensino de história do holocausto, inclusive colocando importância de temas essenciais para retornar ao passado.

O nosso objetivo neste capítulo é analisar os documentos para compreender as potencialidades das propostas de ensino efetivas pela instituição. Sendo assim, focamos no sentido didático, com relação às atividades, e no uso da fonte para leitura do Tempo Presente. É de suma importância enxergar não só o diário como ferramenta fundamental para o nosso tema, mas também os materiais que são pensados e elaborados a partir de sua existência. Por este motivo, centralizando os recursos didáticos como nosso objeto principal de estudo para este capítulo.

²⁰⁵ ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola; DE VARGAS GIL, Carmem Zeli. Entrevista-Vera Carnovale- A dor do outro como tema nas aulas de História. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018.

²⁰⁶ COSTOYA, Marta García (coord.). **Lengua y literatura: El diario de Ana Frank**. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educacion - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

A escolha da Argentina não foi exclusivamente porque há um instituto que leva o nome de Anne Frank, mas porque há uma ligação forte com o passado traumático, especialmente, como se enxerga a história do trauma. Neste cenário, há uma eminente necessidade do ensino de História está ligado à construção da cidadania dos jovens, além do pensamento democrático, pluralista e defensor dos Direitos Humanos.²⁰⁷

Nesse sentido, a proposta de estudar os materiais desenvolvidos na Casa de Ana Frank está respaldada pela linha de pesquisa que se debruça na análise de materiais voltados para o passado, mas que trazem discussões pertinentes para o nosso tempo, como a empatia e alteridade. Temáticas que centralizam debates recorrentes dos dias atuais provém de inconstantes relações entre membros da mesma sociedade, cenário comum em caso de nações em crise. Segundo Igor Lapsky,

O IHTP tem como principal preocupação a necessidade de “lembrar”: a memória do final da Segunda Guerra Mundial não só precisava (e ainda precisa) ser pensada a partir da sociedade europeia, fragmentada entre colaboracionistas e perseguidos pelo regime nazista, como também analisar as diferentes construções do passado para compreender questões contemporâneas.²⁰⁸

Uma dessas questões contemporâneas é a realidade latino-americana e o passado ditatorial sombrio nos anos de 1960, 1970 e 1980, que, por força conjuntural, amedrontavam na segunda década dos anos 2000 com o seu possível retorno. São pequenas questões imersas na sociedade que justificam o trabalho de rememorar. Por este motivo, a internet torna-se, para o historiador do Tempo Presente, uma importante ferramenta de localização e de busca das fontes.

Temas como o Holocausto possuem uma carga de responsabilidade importante, por se tratar de questões traumáticas e de difícil representação. Transformar a dor e o sentimento em palavras é um ato de extrema coragem e resistência. Tornar esses temas discutíveis para o ensino de história é um ato político acima de qualquer outro elemento representativo. A disputa da memória do processo é um desafio, tendo em vista que “são elas que nos fazem compreender as

²⁰⁷ COSTOYA, Marta García (coord.). **Lengua y literatura**: El diário de Ana Frank. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

²⁰⁸ GRACILDA, Alves; CABRAL, Luciano; LAPSKY, Igor, **A História que Ensinamos e o Ensino de História**. Rio de Janeiro: Autografia 2015, p. 166.

escolhas de uma determinada sociedade, pois representam uma série de traumas e debates que aquele local quer ‘esquecer’ ou ‘lembrar’”.²⁰⁹

A elaboração de materiais didáticos sobre o tema tem por objetivo não só a perpetuação da memória do fato, mas também de refletir sobre o passado traumático europeu e da sociedade ocidental do século XX, para que possa servir de alerta para os acontecimentos do século XXI. Compreendemos tais trabalhos como um constante exercício de compreensão da sociedade. O instituto argentino, através da pedagogia da memória, acredita que o ensino da história do Holocausto não é apenas revisitar o passado, mas compreendê-lo através da experiência. Estar diante de quem passou pelos processos extraídos do Holocausto cria um campo de possibilidades. O ambiente de experiência pode transcender a compreensão humana que tem acesso ao material, a depender da condução que se tenha no processo de ensino-aprendizagem.

Como destacou François Dosse, o retorno ao acontecimento, na Casa de Anne Frank da Argentina, é político. O objetivo do instituto fica explícito nas entrelinhas dos materiais, das exposições e nos discursos. Há interesse de relembrar, debater e refletir sobre as atrocidades da Ditadura Civil Militar (1976-1983) no país para que não mais aconteça. As características autoritárias e de censura encontradas no processo ditatorial são diretamente ligadas ao processo sofrido contra os judeus na Europa durante os anos 1930 e 1940. É trabalhado de forma didática o passo a passo para conscientização contra atos discriminatórios e o material sobre Anne Frank é utilizado como ferramenta da experiência.

Os eventos são amplamente diferentes mas que se aproximam pelo *modus operandi* da violência política estrutural que acabou se alastrando para o eixo social e que, de certa maneira, deixou marcas traumáticas em familiares e na memória coletiva da comunidade judaica, mas também na sociedade como um todo, pois foram fenômenos políticos e sociais de ordem maior.

Tais fontes em análise são constituídas por manuais a serem utilizados por professores, a fim de disseminar a ideia de que é necessário falar do Holocausto, especialmente, de temas traumáticos para os jovens. São os integrantes deste grupo que vão perpetuar, ou têm a possibilidade, de continuar com os debates sobre

²⁰⁹ GRACILDA, Alves; CABRAL, Luciano; LAPSKY, Igor, **A História que Ensinamos e o Ensino de História**. Rio de Janeiro: Autografia 2015. p. 168.

as memórias do trauma. É neste sentido que trabalhamos para identificar as intencionalidades do material disposto.

Os livros analisados seguem uma lógica conceitual, como materiais de museu e didático, a partir de duas categorias que conseguem funcionar dentro dos discursos. Integrante de um espaço de lembranças, o material é um fruto de um objetivo maior, conduzido pelo que pensam os elaboradores da Casa de Ana Frank. Para os membros do Instituto, sobretudo, os que coordenam o setor pedagógico, são matérias que servem de suporte para o Diário.

Por outro lado, o material didático é um facilitador, muitas vezes interdisciplinar, do ensino de história do holocausto para o Tempo Presente²¹⁰. Nesse sentido, é ligado à história ao princípio da “formação humanista, que busca a construção de um raciocínio entre interlocutor e público, diferente da metodologia de reprodução de conteúdo, que não permite interação, tampouco incentiva a formação de gerações engajadas na sociedade contemporânea”²¹¹. Segundo Bittencourt, “os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem”²¹².

Há uma conexão entre os documentos normativos curriculares da Província de Buenos Aires com o valor pedagógico do material analisado. O material atende ao ensino primário e secundário, da organização básica das escolas argentinas, as quais têm por objetivo:

1. Brindar saberes e experiências necessárias para que as crianças e adolescentes passem a intervir progressivamente nos assuntos públicos, exerçam diferentes movimentos de participação em uma sociedade democrática e se formam como cidadãos.

²¹⁰ SALLES, André Mendes. O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, Vol. 10. 2 sem, 2011.

²¹¹ GRACILDA, Alves; CABRAL, Luciano; LAPSKY, Igor. **A História que Ensinamos e o Ensino de História**. Rio de Janeiro: Autografia 2015. p.165.

²¹² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2008. p. 295.

2. Promover o desenvolvimento da personalidade, o pensamento crítico, a solidariedade e o juízo moral autônomo das aulas, incrementando sua capacidade de conhecer e mudar o mundo, a partir da influência.²¹³

Selecionamos os eixos centrais que são trabalhados na casa de Anne Frank e cruzamos os dados com as características existentes no material, que seria a prática da pedagogia pensada e articulada no lugar de memória argentino. Além disso, fizemos um levantamento de como tais propostas seriam implementadas no ensino básico do país estudado. Os materiais atendem ao que o Ministério da Educação entende por educação secundária, ao ciclo básico no terceiro ano, para crianças de 14 anos de idade, atendendo ao princípio curricular e de compreensão geral dos temas abordados. Também são utilizados no Ciclo Orientado Humanista, para jovens de 16 e 17 anos de idade.²¹⁴

Tabela 1: Eixos de atuação na educação.

Temas dos Institutos Casa de Anne Frank	Características dos materiais	Educação Secundária do Ciclo Básico
A vida da família Frank antes da Guerra.	Discutir sobre o conceito da <i>Shoah</i> e familiaridade com o tema, através de materiais didáticos criados pela casa, além de conexões didáticas que compõe o currículo argentino.	Aprofundar sobre o respeito mútuo e brindar as diferenças existentes no mundo.
Os anos de Anne Frank no esconderijo	Identificar com o local onde vive, ou seja, construção de identidades, a partir de atividades propostas por materiais criados pela equipe pedagógica do instituto.	Identificar na realidade de vida dos jovens presentes e comparar com a de Anne Frank, para que seja possível enxergar os anseios e as privações de um jovem em desenvolvimento, a ser submetido a situações

²¹³MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria:** primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

²¹⁴MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria:** primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

		limites. A discussão é desenvolvida através do diálogo e imagens por meio de exposição.
Questões problemáticas do tempo presente	Buscar discutir aceitação do outro, através das diferenças visíveis entre os colegas.	Discutir de forma efetiva e participativa os temas considerados problemas no tempo presente, tais como racismo, preconceito e xenofobia, a objetivar uma sociedade democrática no presente e com anseios de manutenção para o futuro recente. ²¹⁵

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

O estudo demonstrado na tabela foi construído a partir de análise sistemática e comparativa entre documentos oficiais. Os materiais em análise neste capítulo e a ideia de ensino partem da larga experiência na docência da professora Vera Carnovale, integrante do departamento de história da *Universidad Nacional de San Martin*, (UNSAM) e especialista em História do Tempo Presente no país. Os documentos oficiais são normativos para educação, servem como direcionamentos curriculares para o ensino básico do sistema educacional argentino. Na ocasião, estiveram sob análise os *Marco general de política curricular*, o *Diseño curricular para la educación secundaria* e o *Diseño curricular para la escuela primaria*.²¹⁶

Segundo Carnovale, as perguntas que são feitas, como por exemplo, “o que aconteceu?” ou “como foi possível?”, convergem com os questionamentos que se tornaram comuns aos especialistas do Holocausto. A historiadora ainda destaca que tais questionamentos “abrem portas para o problema da responsabilidade coletiva, em consequência do encargo jurídico, político ético para os diversos atores”²¹⁷.

Os dois materiais contêm setores informativos que descrevem e os localizam no processo didático. São elementos complementares da utilização do diário e, por isso, há uma necessidade fundamental de conhecimento do diário para que os

²¹⁵ MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria**: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Entrevista-Vera Carnovale- A dor do outro como tema nas aulas de História. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018. p. 189.

materiais façam sentido. Para André Salles²¹⁸, essas características aliadas são chamadas de funções, que podem ser curriculares, instrumentais e ideológicas ou culturais.

A função curricular, por exemplo, é específica da Argentina. Tal questão caracteriza uma das nossas preocupações: expressar que debatemos sobre um material que é exclusivo para a realidade do país, pois faz alusão ao passado traumático do lugar. Em outros momentos, por serem pensados e elaborados de forma primária na Holanda, têm uma relação genérica e, por vezes, enfocam em uma realidade específica.

A função instrumental dos documentos atende as provocações de reflexão. Os diálogos levam estudantes e educadores à possibilidade de trocar informações e pontos que conectam as gerações. Ligam o passado traumático (no caso o Holocausto) a processos recentes (como a ditadura da Argentina). Seus usos promovem discussões, pois contêm exercícios para que o trabalho seja complementar e participativo. Tais elementos culminam na função ideológica cultural das intencionalidades.²¹⁹

Compreendemos a cada página analisada dos materiais que a mensagem a ser deixada é a da importância do estudo dos traumas coletivos para as gerações contemporâneas. Essa é a intenção dos institutos casa de Anne Frank e a essência da ideia de que a pedagogia pode transformar pensamentos. Se o trabalho não pode alcançar a totalidade, ou sequer a parcialidade, manteve uma importante participação na criação de um grupo de pessoas que se expuseram às experiências²²⁰.

Nesse sentido, acompanhamos nas próximas linhas uma análise sistemática e de conteúdo dos materiais estudados. Para isso, analisamos como os eixos centrais são trabalhados através de propostas e coreografias didáticas sobre o Holocausto e a contribuição do tema para os dias de hoje.

²¹⁸ SALLES, André Mendes. O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**. Vol. 10. 2 sem, 2011.

²¹⁹MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica**. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

²²⁰ SALLES, André Mendes. O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**. Vol. 10. 2 sem, 2011.

4.1 LENGUA Y LITERATURA: EL DIÁRIO DE ANA FRANK

Criado em 2015, o *Lengua y Literatura: El diario de Ana Frank*²²¹ surge como material auxiliar para o ensino do holocausto e disseminação do diário de Anne Frank. Distribuído no dia 12 de junho de 2017 via *e-mail* para os professores da rede pública da Argentina; o objetivo, além da comemoração do dia do nascimento de Anne Frank, era também, por lei, o “dia dos adolescentes e jovens pela inclusão social e da convivência contra toda forma de violência e discriminação”.

Elaborado pela Casa de Ana Frank, foi pensado e projetado pela equipe pedagógica do instituto, que tem embasamento na matriz holandesa. A perspectiva da pedagogia da memória e o que pensam sobre o ensino de história da *Shoah* foram descritas de forma didática em 36 páginas. No decorrer do livro, o professor estará munido de como utilizar a história da jovem alemã e do seu diário pra aproximar estudantes das análises das experiências traumáticas.

Autorizado pelo governo nacional e reconhecido pelo Estado de Buenos Aires, atende ao ensino secundário argentino; segundo documento normativo, a distribuição gratuita tem o objetivo de ampliar o alcance do material. Em tais condições, há possibilidade de chegar em grande número de estudantes de idade entre 13 e 17 anos, o que engloba os segundo e terceiros anos do ciclo básico da educação secundária e ao quarto e quinto ano do ciclo orientado da mesma fase educacional

Didaticamente, o material pode ser uma fonte de apoio ao livro escolar utilizado na disciplina de história, mas também facilmente ligado à literatura, gramática, sociologia ou filosofia. As discussões têm o objetivo de atender a uma série de temas de história no ciclo básico, como parte da formação humanística no ciclo orientado da educação básica na Argentina. A abordagem e a linguagem são elaboradas para jovens, para que haja identificação com o material e facilidade didática para se trabalhar o tema em sala de aula.

A organização do sumário, que norteia a ordem das atividades e como o docente deve seguir as atividades com os discentes, é dividida em cinco partes, mas em quatro eixos de discussões entre professores e estudantes os quais se baseiam no que o Instituto Argentino e Holandês acreditam ser necessário para a

²²¹ COSTOYA, Marta García (coord.). **Lengua y literatura: El diario de Ana Frank**. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

reconstrução da memória de Anne Frank, da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto. De forma geral, o material está dividido em quatro grandes partes:

1. Apresentação do Diário e de quem é Anne Frank;
2. Sobre o Diário: informações importantes;
3. Como se deve ser feita a leitura em sala de aula;
4. Produto final: produção textual.

A preocupação da apresentação é destacar a importância da leitura do Diário de Anne Frank para a sociedade contemporânea. Para isto, é feita uma biografia de Anne Frank, do esconderijo e localização histórica do diário como um documento oficial. Essas discussões se tornam centrais quando são aliadas ao diário. Trechos do material são relacionados à preocupação de Anne Frank – depois que soube da possibilidade de escrituras tornarem-se memórias, o que transformou o formato de escrita do seu diário – com temas daquele momento que poder ser relacionados com os nossos dias. Um dos instantes marcantes, ainda em 1942, é quando Anne Frank toma consciência do que vem acontecendo com os judeus e, sobretudo, com a sua família. Naquele momento, as Leis de Nuremberg estavam sendo postas em prática no território alemão e já estava direcionado quem sofreria com aquele cenário.

Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar Barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de sair à ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos cômodos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias etc. 20 de junho, de 1942.²²²

A leitura do fragmento do diário pode ser relacionada com a localização temporal. Naquele ano, de 1942, a guerra ganhou outro contexto no campo de batalha. Os países do Eixo começaram a ter derrotas consideráveis, o que catalisou

²²² FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p.21.

o desejo de Hitler e o alto escalão do partido Nazista a tomarem providências pontuais, como por exemplo, a instituição das leis de Nuremberg²²³, nesse sentido, o importante relato da jovem Frank demarca uma importante transição dos fatos históricos: a passagem da vida nos guetos para as grandes deportações e da concentração para o assassinato em massa. Conscientizar os estudantes que têm contato com o material, utilizando o diário como fonte de conexão, é uma forma sensível, mas que demarca as ações metodológicas. A teoria transcende e se torna prática dentro do que conhecemos como pedagogia da memória.

Na parte dedicada a métodos de leitura (relação estudante-professor) contém indicações de como os profissionais da educação devem aliar o diário com o documento em estudo. Segundo o material, existe um método a ser seguido, com a proposta de alguns questionamentos que relacionam com a teoria para que o docente possa se conscientizar da sua atuação em sala de aula. Perguntas como:

1. Para que ler o Diário de Anne Frank?
2. Faz-se necessário ler o diário por completo?
3. Como manter a leitura por todo ano letivo?
4. Como será organizada a leitura: individual ou em grupo?
5. O que os estudantes precisam saber previamente para trabalhar o diário?

Há uma preocupação latente para a leitura de outros relatos de sobreviventes do holocausto ou de memórias da ditadura civil-militar argentina, aproximando aqueles estudantes à realidade nacional de rememorar o trauma coletivo. Para o instituto, é importante “ler com os alunos o Diário de Anne Frank para aproximar o grupo das vivências e do momento que foi escrito, além de instigar o debate sobre os efeitos que a leitura produz para os jovens na atualidade”²²⁴.

Alguns elementos textuais são de fundamental importância para enxergamos o caso da função curricular. Em um determinado momento, o público é orientado como se deve trabalhar determinadas partes do diário de Anne Frank com os jovens leitores. O ponto de partida é o professor, que será uma espécie de facilitador da leitura dos discentes em sala de aula. São expostas algumas formas de como se

²²³GILBERT, Martin. **A segunda guerra mundial**. Leya, 2012.

²²⁴ COSTOYA, Marta García (coord.). **Lengua y literatura: El diário de Ana Frank**. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009. p. 17.

deve ler para os jovens e o impacto que a prática terá. Para obtenção dos resultados positivos, com alto número de entendimento e aderência à ideia central da obra e, de certa maneira, do que se quer daquela obra e da leitura dela, o material traz algumas ações para os professores: ler em voz alta, narrar a história, leitura conjunta em pequenos grupos, informar sobre fatos conforme for aparecendo, liberar a consulta em caso de dúvida, propor temas paralelos e moderar discussões.

A ação do profissional da educação, aliado à sequência didática, será de fundamental importância para o ciclo de memória proposto pelo material. Com isso, o instrumento se transforma em um modelo para fixação da informação. O objetivo é, constantemente, ativar a memória para efetivar o modo estrutural do pensamento. Seguir o *pari passu* é ser parte da concepção do aprendizado: utilização da pedagogia da memória, sobre a qual debatemos com mais afinco no capítulo anterior.

Nesse sentido, o material é parte do processo formador da consciência histórica para os estudantes. Aliado ao diário, esses passos a serem seguidos tornam-se aliados dos professores, mas também descentralizadores, no sentido que tira o foco único do diário. A localização histórica e a aproximação com outras memórias traumáticas têm um papel crucial nessa desresponsabilização total que o Diário ganhou em muitas outras ocasiões.

Em outro momento do material, são designados também objetivos para leitura direcionada ao diário e qual o objetivo que ela tem ao ser feita colocando as temáticas mais específicas como centralidade do processo, como por exemplo as questões ligadas à adolescência, onde acontece, geralmente, o momento de conexão entre os jovens leitores e Anne Frank. A relação familiar entre a mãe, o pai e a irmã são listados primeiro como um dos pontos importantes a serem esclarecidos e debatidos entre o professor e o estudante. Os sentimentos amorosos, como a atração por alguém, raiva ou alguma desavença entre o grupo no esconderijo também se torna pontual, principalmente para discutir a difícil convivência entre pessoas extremamente diferentes em um pequeno espaço territorial. Conseqüentemente, o debate sobre esconder-se ou refugiar-se em situação de risco ou de política podem entrar fortemente em um debate paralelo, sendo assim, alcançado o objetivo de proximidade e de interdisciplinaridade.

Há uma condução específica separada por tema, como podemos ver nas tabelas abaixo:

Tabela 2: Temas a serem comentados em sala de aula.

Datas no Diário	Temas a serem comentados nas discussões em sala de aula
Domingo, 14 de Julho de 1942 Sábado 20 de Julho de 1942	Apresentação da obra Situação inicial: o relato começa desde o momento que Anne Recebe o Diário Primeira casualidade na escritura: Porque ela escreve o diário?
Domingo 5 de Julho de 1942 Quarta-feira 8 de Julho de 1942 Sábado 11 de Julho de 1942	Partida para situação de clandestinidade. Concepção de Anne sobre sua nova situação e sobre as primeiras consequências da ocupação Nazi.
Sexta 9 de Outubro de 1942	Referências a situação dos judeus.

Fonte: Lengua y literatura: El diário de Ana Frank, 2009.

Tabela 3: Temas para discutir e comentar 2.

Datas no Diário	Temas para comentar e discutir
Terça-feira 17 de novembro de 1942 Quinta-feira 19 de novembro de 1942	Chegada do novo refugiado ao esconderijo. Descrição do esconderijo. Como chegam as notícias do mundo exterior?
Domingo 2 de maio de 1943. Terça-feira 18 de maio de 1943. 11 de Julho de 1943.	Opiniões sobre a guerra. Importância dos livros e da leitura para os refugiados.
Quarta-feira 29 de março de 1944. Terça-feira 11 de abril de 1944.	A possibilidade de publicar o diário. Más notícias sobre as perseguições.
Quarta-feira 3 de maio de 1944.	Notícias sobre o antissemitismo e opiniões de Anne Frank sobre a participação dos cidadãos na guerra.
Terça-feira 1 de agosto de 1944. Epílogo.	Última vez que o diário é escrito. Destino dos refugiados.

Fonte: Lengua y literatura: El diário de Ana Frank, 2009

Os oito passos que determinam os dias que devem ser consultados entre o professor e os estudantes correspondem ao escrito de Anne Frank que traz uma

carga interpretativa sobre temas relevantes para uma ampla discussão em sala de aula:

- A. Localização temporal e espacial do Diário e sua importância para a memória do Holocausto;
- B. Temas importantes como isolamento e exclusão social dos judeus nos anos 1930 na Alemanha;
- C. A necessidade de publicar o diário com intenções de perpetuação da memória;
- D. Opiniões de Anne Frank sobre o processo.

Dentro dos eixos listados, são dispostos alguns trechos do diário para que sejam lidos em conjunto e, depois, aberto ao debate. Esse formato promove uma constante interação entre professor, o estudante e a fonte. A proposta cumpre o que Salles²²⁵ chama de função ideológica, ou seja, há uma intencionalidade no material para que o educador direcione os estudantes para o objetivo final. A relação de ensino-aprendizagem entrar em outras categorias, sobretudo com a utilização da leitura como facilitadora para compreender um tema considerado difícil, apesar da ampla exposição do público. Em algumas passagens, como a que citamos acima, Anne demarca o dia que ganhou o diário em 14 de Julho de 1942 dizendo: “O melhor será que comece desde o momento em que recebi você, ou seja, quando te vi na mesa dos presentes de aniversário”.²²⁶

Nesse trecho, Anne Frank sinaliza o início da escrita no seu diário, que acaba de receber em forma de presente por seu aniversário. Tal objeto, diante do estudante, sinaliza a ideia de que aqueles escritos foram feitos com objetivos pessoais. As palavras dispostas seriam o sentimento de uma jovem que vivia momentos de repressão junto aos familiares e amigos.

No primeiro momento, o material não tinha intencionalidade por parte da jovem para que aqueles escritos fossem parte de uma coletividade. Tal intenção, ou que pareceu ser, só viria depois, por volta de 1942. A centralidade e intenção de reconstrução da memória coletiva só foram possíveis depois que o diário foi utilizado

²²⁵ SALLES, André Mendes. O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**. Vol. 10. 2 sem, 2011.

²²⁶ FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

como instrumento do centro de memória holandês, ou seja, precisou ser compreendido como um material importante para a construção de uma narrativa ou compreensão de um momento. Historiadores acabaram por atribuir importância, validade e representação da fonte. Por isso, devemos também levar em consideração a existência de outras tantas memórias em forma de diário que não ganharam notoriedade. Por outro lado, não deixar de valorizar a figura de Anne Frank, pois, seu diário, um objeto que seria inicialmente para despejar suas incertezas, transformou-se em uma importante fonte para História e para os judeus.

Em um dos trechos em sequência, a preocupação de Anne Frank gira em torno da sua escrita. No primeiro momento, ela acreditava que não seria aproveitado aquilo que ela escrevia. A parte final carrega a responsabilidade de levar para os indivíduos que estão trabalhando com o material, para refletirem sobre as condições que não só Anne Frank e família estavam a passar, mas também os judeus dentro da Alemanha. Dia 20 de junho de 1942, ela relata seus sentimentos sobre solidão:

Para alguém como eu é uma sensação muito estranha escrever em um diário. Não só porque nunca escrevi, mas também porque me dá a sensação que mais tarde nem eu nem nenhuma pessoa vai se interessar em ler as confidências de uma garota de 13 anos... Chegou o ponto onde nasce toda ideia de escrever um diário: não tenho nenhuma amiga. 20 de Junho de 1942.²²⁷

Esta última frase leva o indivíduo, especialmente os jovens, a promover uma reflexão ou discussão sobre a possibilidade de não ter mais seu ciclo de amizade e ter aqueles mínimos espaços de convivências. Construir a conscientização de quão perigoso é violar o direito à sociabilização, ou até o de ir e vir, o que, pós-leis de Nuremberg, torna-se uma pauta recorrente. Não só a reflexão ou a discussão podem ser atos de libertação, mas a filosofia de trabalho com o material, ainda seguindo a lógica das casas, é oferecer importância a escrita.

Para os membros do instituto, escrever é se libertar.²²⁸ A oportunidade que Anne Frank teve para se sentir menos solitária foi ofertada pelo ato da escrita. Escrever é construir realidades, assim como Anne construiu contos, poemas e outros tipos de texto, o diário foi um estilo apropriado para o contexto vivenciado. À

²²⁷ FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

²²⁸MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria**: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

Kitty, nome dado ao diário, Anne se confessou, desabafou e construiu seu universo, no qual ela pode controlar as atrocidades do mundo real, com a fantasia que se construíam naquelas folhas cheias de tinta.

Nesse sentido, o material *Lengua y Literatura* propõe uma linha de trabalho, que a última parte seria a produção escrita por parte dos estudantes, com auxílio do profissional da educação que estiver coordenando as atividades. Além de direcionar a forma como o texto deve ser construído, o material traz as indicações de como o profissional deve se comportar, além dos métodos de escrita para liberdade dos estudantes, que se constituem no propósito do trabalho final. Trata-se, portanto, de produção textual, e que a turma tenha acesso aos textos para estimular o contato e a democratização da informação.

A *função ideológica ou cultural*²²⁹ está ligada a elementos da leitura compartilhada entre professores e estudantes, que estimula a escrita como produto final de reflexões a partir de um ponto de partida: o Diário. Dentre os objetivos de ensino e aprendizagem, habilidades e competências, estão vinculadas às atividades também a ligação constante entre o holocausto a outros traumas coletivos, inclusive ao processo ditatorial na Argentina. É previsto no material a elaboração de um texto seguindo um roteiro que possui palavras-chave ligadas ao tema. Além da indicação, dividida em três fases principais, não só do diário, mas também do material e do instituto para que outras pessoas tenham conhecimento:

1. Organização da sala de aula para um ambiente tranquilo;
2. O estilo do texto a ser escrito;
3. Difusão dos textos.

Dessa maneira, o material possibilita o amplo envolvimento dos membros da instituição no qual ele está sendo aplicado. Professores de gramática, produção textual e literatura podem se envolver na atividade, fazendo com que os textos ganhem forma literária de aplicabilidade. A divulgação envolve toda rede de interesse e comunidade escolar, uma vez que podem ser promovidas por discentes e docentes, com o objetivo de divulgar e proporcionar um amplo espaço para discussões.

²²⁹ SALLES, André Mendes. O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**. Vol. 10. 2 sem, 2011.

Tais debates instigam a necessidade da criação de uma cultura de paz, difundida pelo Ministério da Educação argentino, constituindo-se em uma demanda internacional que se tornou política de Estado. Prevenir a violência ou a banalização dela em sala de aula é um desafio para o tempo presente. Tornar os estudantes responsáveis e conscientes dos atos que cometem, de microfascismos e não aceitação do outro é uma urgência. O material que veremos nas linhas seguintes, traz essa ampla discussão sobre a convivência nas escolas e salas de aula.

4.2 ANA FRANK, UM LEGADO PARA ABORDAR “LA CONVIVENCIA EM LAS AULAS”

No princípio, pensado e elaborado pela matriz holandesa, o “Kit educativo” foi adaptado para realidade argentina com objetivo de aproximar os jovens para realidade do tempo presente no país. Feito para o público juvenil, de 13 aos 17 anos, a linguagem é direta e contém atividades que demandam uma expertise de leitura e acesso à internet. Estão entre os eixos centrais a história da Europa, como exemplo a Segunda Guerra Mundial, e o passado recente do país, a exemplo das consequências deixadas pela ditadura civil-militar na Argentina.

O material tem a característica de dialogar com o leitor e servir como uma espécie de elemento de conscientização. O formato, como é organizado, oferece suporte ao estudante para se questionar sobre seu lugar na sociedade. A proximidade do material com a sociologia é latente, podendo promover atividades conjuntas com o bloco de ciências humanas das instituições de ensino argentinas.

1.	Introducción
2.	Unidad Didáctica: Ana Frank y la historia de su época
	Actividad 1
	Lección digital acerca de Ana Frank
	Actividad 2
	Elegí una frase
	Actividad 3
	Línea de tiempo
3.	Unidad Didáctica: Conectando Pasado y Presente
	Actividad 1
	Un día cualquiera
	Actividad 2
	Trabajar a partir de los roles de los actores sociales
	Actividad 3
	Ana Frank y la discriminación, pasado y presente
4.	Unidad Didáctica: Discriminación y Derechos Humanos
	Actividad 1
	¿Qué es lo que defendés?
	Actividad 1 (segunda parte)
	¿Qué es lo que defendés?
	Actividad 2
	¿Qué harías?
	Actividad 3
	Enfrentar la discriminación
	Actividad 4
	Leer los periódicos desde la perspectiva de los Derechos Humanos
5.	Unidad Didáctica: Identidad
	Actividad 1
	Identidad(es)
	Actividad 2
	Reconociendo mis orígenes
6.	Anexos

Figura 6: Kit Educativo – Índice.

Fonte: Ana Frank, un legado para abordar la convivencia en las aulas, 2013.

A *função curricular* está voltada para a capacidade de adaptação ao currículo do nível médio no país. Apesar de não ser um livro didático, torna-se um auxiliar nos temas que correspondem à idade que objetivam alcançar. A lei 26.809, de 12 de junho de 2013, autoriza a circulação do material para as escolas públicas argentinas no “Dia dos adolescentes e jovens pela inclusão social e a convivência contra toda

forma de violência e discriminação”. No trabalho voltado à Segunda Guerra Mundial, ou história da Argentina contemporânea, pode-se utilizar o material como apoio para as discussões desenvolvidas em sala de aula. As atividades propostas correspondem a uma lógica temporal e de reflexão. Nesse sentido, as funções curricular e instrumental estão muito próximas, unidas por uma lógica pedagógica.

As funções foram divididas em quatro grandes eixos, denominados de unidades didáticas. A primeira está relacionada à história de Anne Frank e sua época, levando em consideração os fatos que o rodeiam enquanto agente da história. O material contribui para que se possa trabalhar com linha do tempo e atividades que levam os estudantes a compreender as experiências de se viver nos anos 1930 e 1940 na Europa. Discursos, frases e questões do cotidiano causam essa aproximação. As atividades são partes do que se chama de pedagogia da memória na casa de Anne Frank, pois aproximam jovens da realidade vivida para proporcionar espaços reflexivos.

A segunda fase, ou unidade temática dois, propõe conexão entre o passado e o presente. São atividades que objetivam a observação de fatos do passado que são relacionados, direta ou indiretamente, com o tempo presente. Levam os estudantes a reflexão dos seus atos no cotidiano e nos espaços comunitários que frequentam, a exemplo da escola ou família. Fazem refletir sobre os microfascismos as pequenas fases de exclusão e visões deturpadas do outro que são sempre estranhos.

A unidade didática três está ligada a questões dos Direitos Humanos. A proposta está muito próxima do que indica a quarta e última unidade didática: construção da identidade. É de fundamental importância para os jovens o apoio a construção da identidade. A complexa relação consigo faz com que seja um solo fértil para discriminação e não aceitação do outro. Este é também um dos focos da casa de Anne Frank na Argentina: poder romper os espaços discriminatórios com relação a xenofobia, a homofobia e os racismos.

As orientações para os professores giram em torno de um tema, um objetivo, os materiais a serem utilizados e o desenvolvimento das atividades propostas. A lógica também é pensada através da pedagogia da memória, a qual tem por objetivo centralizar a crítica em quem recebe as informações sobre o tema trabalhado, principalmente, a história do holocausto com ênfase no diário de Anne Frank.

Estes materiais oferecem suporte pedagógico para professores da rede pública argentina, principalmente com as propostas das aulas. Elas norteiam o profissional da educação para utilização da memória como ferramenta da prática dos Direitos Humanos. O formato como estão organizadas as atividades também são de constante integração e quebra de paradigmas na relação estudante-professor. Há uma aproximação que gera empatia e condições de suporte entre as partes para que o fazer pedagógico aconteça.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “fascismo” adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista.

Umberto Ecco, 1995.

Este trabalho dissertativo foi fruto de pesquisas intensas durante pouco mais de vinte quatro meses de relações entre as demandas do programa de pós-graduação com o cumprimento do calendário previsto no projeto submetido. Foram intensos os trabalhos com relação à operação historiográfica, especialmente, diante de um assunto como o holocausto. Uma temática canônica, como afirma Finchelstein²³⁰, que gera conteúdo em larga escala, torna-se um desafio de responsabilidade social para contribuição historiográfica, mas que responde à constante demanda da sociedade sobre um dos temas considerados traumáticos. Neste sentido, visualizamos que não param de aparecer demandas que demonstram a incongruência entre o peso traumático e as continuidades.

Em fevereiro de 2019, na cidade de Quatzenheim, na França, 80 túmulos de um cemitério judaico foram pichados com suástica²³¹. No mesmo dia da manifestação contra as atitudes antissemitas no país, o crime foi identificado por locais da cidade localizada no leste do país. Fatos como este acende o sinal de que há uma ameaça constante: o fantasma do nazismo.

A simbologia desse ato contra os judeus reflete que ainda existem grupos neonazistas e neofascistas atuantes e que ainda permeiam a Europa e a sociedade ocidental. Os eventos têm se naturalizado, as violências têm sido banalizadas, assim como os casos de racismo e a negação ao outro que “não pertence” às lógicas do continente. Por essas ocorrências, justificam a constante linearidade de publicações sobre as temáticas relacionadas ao Holocausto ou Nazismo.

O estado da arte da Segunda Guerra Mundial, principalmente do Holocausto, é rentável e intenso. Livros publicados, filmes lançados e séries nas plataformas de *streaming* significam constantes demandas para consumir esses materiais que é parte da atualização das representações sobre o passado. Esta dissertação teve como objetivo debater acerca das formas como aparecem os atos fascistas no

²³⁰FINCHELSTEIN, Federico. **El canon del holocausto**. Buenos Aires, Prometeo, 2013.

²³¹ SUÁSTICAS são pichadas em quase 80 túmulos de cemitério judaico na França. **G1**, [s. l.], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/02/19/suasticas-sao-pichadas-em-quase-80-tumulos-de-cemiterio-judaico-na-franca.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2019.

tempo presente e os modos como o Diário de Anne Frank é utilizado para combater esse tipo de aparecimento.

Focar em projetos de rememoração, os quais têm como objetivo o ensino, foi o que projetou o trabalho para discussões de uma conjuntura ampla e emergencial: a necessidade de falar sobre o holocausto e o nazismo no tempo presente para que se crie a consciência de que o passado não pode se repetir. É uma emergência internacional, mas, sobretudo nacional. O avanço considerável de falácias sobre os temas tem crescido consideravelmente desde 2013 e ganhou notoriedade política nos últimos anos como discurso aceito pela liderança do Poder Executivo no Brasil. Constantes lembranças ao processo ditatorial dos anos 1960 aos 1980 no país no discurso de lideranças políticas no Brasil chamam atenção, além da constante preocupação com o ressurgimento de células integralistas, fenômeno que ainda não tem uma consistência política mas age de forma pontual.

Precisamos falar e ensinar sobre o Holocausto no Brasil. A negação do fato é notória e ameaçadora. Os eventos colocam em risco grupos com alta vulnerabilidade social dentro do contexto nacional, além de naturalizar as demonstrações de ódio. São debates da História do Tempo Presente, mas que estão dentro do grande eixo da linha *Política, Instituições e Gênero*, do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco que aquecem e aumentam a possibilidade de amplos debates capazes de frear esses aparecimentos.

Karl Schuster²³² atribui esse fenômeno de produção massiva, tanto acadêmica quanto cultural, a novos aparecimentos na política e na sociedade de versões do conservadorismo, do autoritarismo e da violência gratuita. Falar sobre o holocausto ou fascismos no tempo presente é revisitar lugares na memória, combater discursos de ódio e fazer com que as ameaças não sejam naturalizadas.

Com atribuição de tal fenômeno a uma das teorias de Axel Honnet, além de indicar a leitura emergencial do teórico, Karl Schurster ressalta a discussão sobre o conceito de reificação da memória, que significa a constante revisita ao passado sombrio do século XX, vivendo uma espécie de *presenteísmo*. O neologismo é atribuído à prática constante de comparações entre regimes fascistas do passado

²³² CALDEIRA NETO, Odilon; ATHAIDES, Rafael. “**Sobre alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schuster**”. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v. 8, n 16, jan-jul, 2019. pp. 222-231.

com regimes políticos do presente, levando a cometer, muitas vezes, confusões ou levantando hipóteses equivocadas. O efeito causado por essa constante busca a atribuições reduzidas ao senso comum, levando nossos olhares constantemente focados nos processos do presente, foi deixarmos de fazer críticas e análises profundas sobre rupturas e continuidades entre processos de longa duração e nos fatos do presente.

Dentro das perspectivas que foram abordadas e reconhecendo a vasta produção sobre o tema, há uma impossibilidade de permear a grande maioria dos debates. Apesar da perspectiva teórica ter sido a da História do Tempo Presente, com análises sobre os lugares de memória e os impactos que eles têm, esta dissertação não permeou, apesar de reconhecer, o debate das várias formas como o diário se dispõe para sociedade.

As paratraduções, por exemplo, pertencem a um campo ainda desconhecido no Brasil para área da História, mas que poderá ser trabalhado em produções futuras, bem como uma análise psicanalítica dos leitores e dos profissionais que trabalham nos centros de memória. A contribuição poderá vir com incursões agudas aos espaços analisados e maior tempo para percepções aguçadas sobre os sentidos daqueles espaços para relação entre a história e a memória.

Com as mais diversas formas que o diário de Anne Frank aparece, democratiza o acesso à história do povo judeu, especialmente, sobre as perseguições e mortes massivas daquele povo no século XX. Filmes, animações histórias em quadrinhos também, paradoxalmente, levantam debates sobre a banalização da dor dos outros. A reflexão sobre revisitar esse passado das mais variadas formas passa pelo debate sobre a legitimidade do processo. A família Frank ganhou notoriedade para contar a história de milhões de pessoas, normatizou e romantizou o trauma.

Mesmo com essas pequenas lacunas, este trabalho pode ser fulcral para a necessidade de ler os clássicos. A releitura dessas obras se faz necessário para que o fenômeno (trans)histórico seja localizado historicamente. No tempo presente, há uma constante redução ao conceito para atos políticos e sociais, atribuídos aos fascismos como de fato nascera. Grupos antifascistas institucionalizados, com características radicais e ativas na participação política, partem do princípio de barrar toda e qualquer característica ligada ao fascismo: nacionalismo, culto a figura

centralizadora com poder de persuasão, perseguição à minoria e influência em grupos supremacistas²³³.

A onda do que se chama de “Nova direita” é uniforme, têm objetivos certos aos olhares críticos e uma direção: lutar contra o avanço “vermelho” (comunista); o que podemos atribuir a verdadeiros delírios temerosos de um cenário inexistente é digno de análises psicanalíticas sobre o passado das pessoas que defendem tal ideia, ou se camuflam com o discurso da existência de um mandatário espiritual.

Não precisamos ir muito longe, a própria vida privada dos que lideram essas linhas de pensamento político e social é um verdadeiro paradoxo. No entanto, esse avanço sintomático, quanto ao tipo de pensamentos ou práticas violentas e ditas conservadoras, são comuns e diretamente ligadas ao movimento que se transformou em regime na Itália durante os anos 1930 e 1940. Esse alerta é dado por Umberto Eco, quando afirmou que é mais fácil atribuir as características que tendem a se repetir ao fascismo. *O eterno fascismo*, como classificou--o autor, atribui sentido às características que montam a espinha dorsal do movimento que toma os Estados.

É notório entre as querelas dos historiadores da atualidade afirmar que o fascismo é de difícil compreensão. Não há um conceito consolidado, mas há uma série de características comuns entre movimentos fascistas na história contemporânea que são identificados como uma prática social e política. Mark Bray²³⁴ e Robert Paxton constroem as suas narrativas a partir desse princípio. Por um lado, Bray levanta a bandeira antifascista, ao fazer um apanhado dos movimentos que lutam contra a ascensão desse movimento no mundo, mas também propõe uma profunda análise das fontes orais que compõe seu trabalho. Através de entrevistas feitas com indivíduos que estão inseridos ou lideranças de grupos *antifas*, o autor narra a história de combates constantes a frentes nacionalistas, racistas e conservadoras europeias e norte americanas.

Paxton contribui para literatura sobre o assunto com um dos livros mais lidos sobre o tema: *Anatomia do fascismo*. São atribuídas características genéricas ao

²³³ BRAY, Mark. **Antifa**: o manual antifascista. São Paulo: Autonomia literária, 2019; UMBERTO, Eco. **Eterno Fascismo**. São Paulo: Record, 2013.; Paxton, Robert. **Anatomia do fascismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2013

²³⁴ BRAY, Mark. **Antifa**: o manual antifascista. São Paulo: Autonomia literária, 2019; UMBERTO, Eco. **Eterno Fascismo**. São Paulo: Record, 2013.; Paxton, Robert. **Anatomia do fascismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

que um dia nasceu como um movimento e se transformou como política de Estado na Itália durante o século XX. A metáfora construída pelo autor de estar dissecando um corpo consistente é a tentativa de construir consciência coletiva sobre o fenômeno do passado que ainda está vivo na sociedade ocidental.

Precisamos entender que as características genéricas dos fascismos fazem com que elas reapareçam em outro tempo e nos confundam. O alerta é diferente da redução, uma vez que restringir tudo ao fascismo é desqualificar o despreparo ou perigo de novas configurações autoritárias e conservadoras que nasce em movimentos de direita no mundo.

Escrever sobre as representações do Diário de Anne Frank é se debruçar por características marcantes do fascismo na sua mais perversa versão. O trabalho é também se expor as diversas possibilidades de atuação desse movimento dentro das políticas públicas e na sociedade. Capacita o leitor a perceber a quantidade de perigos que o fim dos regimes autoritários pode chegar.

Analisar as casas de memória trabalhadas nesse texto foi uma das várias vertentes que poderíamos seguir. Aqueles lugares foram construídos para atingir o objetivo de quem o pensou. A estrutura segue uma base de pensamento: ser um espaço de diálogo para juventude. Na Holanda, centralizam-se as ideias na constante busca de trabalhar a sensibilidade do processo com a juventude internacional, veem no grupo a esperança de um planeta melhor. Por outro lado, uma das casas autorizadas, na Argentina, tem o foco de trabalho na educação.

Projetos de formação continuadas para professores da rede pública argentina são primordiais no lugar, além da elaboração de constantes eventos voltados para jovens. Em decorrência de estudos analíticos foi possível perceber que há uma emergência para mostrar ao mundo toda atrocidade sofrida pelo povo judeu.

Reconhecer que não foram sanados os problemas e que há o que ser estudado é um importante passo nas investigações sobre o tema, além de saber que é parte da responsabilidade dos historiadores perceberem que contribuir para o holocausto ser um tema canônico é estabelecer reduções e silenciamentos coletivos. Há dores que não podemos explicar e de difícil compreensão em comunidades muito perto de nós. Talvez escolher temas genéricos de grande alcance nos ajude a permear espaços antes desejados, criar condições de trabalho entre os pares e as pessoas que o criticaram.

O necessário é saber que há grupos silenciados e que também precisam que suas histórias sejam contadas de forma sistemática e de alcance acadêmico. O problema teórico e metodológico que carrega o holocausto não será sanado, mas a luta para que não se repita é constante. Nunca mais é o mínimo que podemos fazer do nosso lugar de fala.

REFERÊNCIAS

A FITA branca. Direção: Michael Haneke. Alemanha: Imovision, 2009. 1 DVD (145 min).

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008

ALMEIDA, Adriana Mortora; VASCONCELOS, Camila de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Renata Geraissati Castro de. Os limites entre a História e a ficção. **História e Historiografia**, Ouro Preto: MG. n. 22, p. 202 – 213, 2016.

ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Entrevista- Vera Carnovale- A dor do outro como tema nas aulas de História. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018.

ARENDT, Hannah. **Eichman in Jerusalem: A report on the Banality of Evil**. Nova York, 1964.

ARENDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Har court Brace, 1951.

BALANDIER, Georges. **O dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BAUER, Caroline Silveira. A produção dos relatórios Nunca Mais na Argentina e no Brasil: aspectos das transições políticas e da constituição da memória sobre a repressão. **Revista de História Comparada**, v. 2, n. 1, 2018.

BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el Holocausto**. Jerusalém, 2013

BIERSDORF, Danielle da Sila Maçaneiro. **O museu de Curitiba: globalização da memória e ensino de história**. Paraná: UNIOESTE, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRILHO eterno de uma mente sem lembranças. Direção: Michel Gondry. Estados Unidos: Universal Studios, 2004. 1 DVD (108 min).

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. Os limites dos limites da representação Historiográfica Holocausto: um exercício hermenêutico. **Revista Contemporânea**, Ano 1, n.1, 2011.

CANOFRE, Fernanda. **Brasil**: vítima de racismo em escola, menina é obrigada a pedir desculpas aos agressores. Harvard. 12 maio 2015. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2015/05/06/brasil-vitima-de-racismo-em-escola-menina-e-obrigada-a-pedir-desculpas-aos-agressores/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

COSTOYA, Marta García (coord.). **Lengua y literatura**: El diário de Ana Frank. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

DAVIDOWICZ, Lucy. **The war against the Jews 1933-1945**. Nova York: Boston Books, 1986.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e historiografia. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05-22, jan./jun. 2012.

EVANS, Richard J. **Terceiro Reich na história e na memória**: novas perspectivas sobre o nazismo, seu poder político, sua intrincada economia e seus efeitos na Alemanha do pós-guerra. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

FAINGOLD, Reuven. Holocausto nas artes: os limites da representação. **Arquivo Maaravi**: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, 2009.

FINCHELSTEIN, Federico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2010.

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

FRIEDLANDER, Saul. **A Alemanha Nazista e os Judeus**: Os anos da perseguição (1933-1939). Vol. 1, São Paulo: Perspectiva, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GARRIDO VILARIÑO, X. M. A escritura resiste a barbárie? O diário de Ana Frank. Vice versa 11. **Revista Galega de Tradución**, Vigo, 2005.

GAY, Peter. **The Cultivation of hatred**: The Bourgeois experience Victoria to Freud. Nova Iorque: W. W. Norton, 1993.

GILBERT, Martin. **A segunda guerra mundial**. Leya, 2012.

GIORGIO, Agamben. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha.** São Paulo: Boitempo, 2008.

GRACILDA, Alves; CABRAL, Luciano; LAPSKY, Igor. **A História que Ensinamos e o Ensino de História.** Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memória.** Jerusalém, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **La Mémoire Collective.** Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

HALBWACHS, Maurice. **Les Cadres Sociaux de la Mémoire.** Paris, Albin Michel, 1994.

HARTOG, François. **Crer em História.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus.** São Paulo: Amariyls Editora, 2016

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória.** 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

JUDD, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

JUDD, Tony. **Reflexões sobre um século esquecido: 1901-200.** São Paulo: Objetiva, 2008.

KERSHAW, Ian. **Dez decisões que mudaram o mundo (1940-19410).** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

KLEN, Monica. **O narrador de diário da Queda de Michel Laub e a narração da memória na narrativa contemporânea.** UFMG: Minhas Gerais, 2016.

KOCKA, Jurgen. **German Identity and Historical Comparison arfeter the Historikstreit.** Reworkingthe Past. Boston, 1990.

KOVACIC, Verônica. **Conocer, comprender e recordar: Recursos para enseñarel Holocausto y otros procesos genocidas.** Buenos Aires: Prometeo, 2017.

KRIGER, M. E; GUGLIELMO, L. C. Memorias sociales y familiares de la ditadura cívico-militar: narrativas bibliográficas de integrantes de la asociación de las Abuelas de la Plaza de Mayo. **Rev. Colomb. Soc.** **40** (Suplemento 1), 45-63, 2017.

LACAPRA, Dominick. **Escribirla história, escribirel trauma**. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

LAGROU, Peter. **The Legacy of Nazi Occupation: patriotic memory and national recovery in western Europe, 1945-1965**. Cambridge University Press: UK, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LVOVICH, Daniel. Burocratas, amigos, ideólogos e *vecinalistas*: o recrutamento de funcionários municipais de Morón durante a ditadura militar (1976-1983). In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. **História e Memória das ditaduras do século XX**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

MEMENTO. Direção: Christopher Nolan. Produção: Jennifer Todd e Suzanne Todd. Estados Unidos: Newmarket Films, 2000. 1 DVD (113min).

MENDOZA, Silvia (coord.). **Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica**. 1. ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

MOMMSEN, Hans. **The Realization of the Unthinkable: The 'Final Solution' of the Jews question in Third Reich**. Princeton: Princeton Press, 1991.

MORAES, João Carlos Kfourti Quartim de. **Liberalismo e ditadura no cone sul**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2001.

NORA, Pierre. **Leslieux de mémoire**. La République, Paris, Gallimord, 1984.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1976.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, A. C., MARTINHO, F. C. P. (Orgs.). **O passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

POLIAKOV, Leon. **Harvest of hate: The Nazi program for the destruction of Jews of Europe**. Londres, 1954.

ROMERO, Luis Alberto. **Breve História contemporânea de la Argentina**. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2010.

SALLES, André Mendes. **O livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional**. Revista Semina. Vol. 10. 2 sem, 2011.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória Coletiva, trauma e cultura: um debate. **Revista USP**, São Paulo. n. 98. p 51-68, 2013.

SCHLEUNES, Karl. **The twisted Road to Aushwitz Nazi Policy Jews, 1933 – 1939**. Estados Unidos: University of Illinois Press, 1970.

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

SCHLEUNES, Karl; SILVA, Giselda Brito; MATOS, Julia Silveira. (Orgs.) **Campos da Política: Discursos e práticas**. São Paulo: LP-Books, 2012.

SEBASTIÃO, Alex Keine de Almeida. Memória, Trauma e Escrita em Diário da queda, de Michel Laub. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo: Memória e Testemunho**, n. 16, 2016.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (Org.). **O século sombrio: Uma história do século XX**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da.; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017.

SONTAG, Susan. **Diante da Dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TRAVERSO, Enzo. **La historia como campo de batalla:** Interpretar las violências del siglo XX. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

VILARIÑO, Xoan. M. G. A escritura resiste a barbárie? O Diálogo de Ana Frank. Viceversa 11, **Revista Galega de Tradución**, Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, pp. 277-286, 2005.

WEHLER, Hans-Ulrich. **Like a Thorn Flash.** Mineopolis, 1998.

WIESEL, Ellie. **A noite.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ZIMBARDO, Phillip. **O Efeito Lúcifer:** como pessoas boas se tornam más. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.