



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

FLÁVIO TEIXEIRA DA CUNHA

PERFORMANCE DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Florianópolis

2020

FLÁVIO TEIXEIRA DA CUNHA

PERFORMANCE DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (ProfHistória – UFSC) para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt

Florianópolis

2020

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

CUNHA, Flávio Teixeira da

Performance docente no ensino de História.
/ Flávio Teixeira da Cunha; orientador,
Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt, 2020.

111 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, Florianópolis,
2020.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Saberes docentes.
3. Performance docente. 4. Ensino do
Holocausto. I. Bittencourt, Jane. II.
Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História.

III. Título.

Flávio Teixeira da Cunha
PERFORMANCE DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Karen Christine Rechia
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt
Coordenadora do Programa ProfHistória/UFSC

Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt
Orientadora

Florianópolis
2020



Este trabalho é dedicado a Enryk Szmaglinski (*in memoriam*)

20.02.1926 – 1945.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha esposa Neci Gomes da Cunha, e à minha filha Laura Gomes da Cunha, que tiveram a paciência e a compreensão em entender a mais absoluta necessidade de isolamento por horas a fio, a portas trancadas, dentro de um quarto, ao longo de mais de dois anos de dedicação quase que exclusiva para as leituras e escrita deste trabalho, não raras vezes com muito mau humor, exigindo silêncios quase impossíveis de se obter em um ambiente doméstico.

Quero tecer também minha especial gratidão à professora Dr.^a Jane Bittencourt, minha orientadora, que sempre respeitou o meu tempo, sem pressionar em momento algum, muito pelo contrário, com seu jeito doce, sempre me dizia, “fica tranquilo, temos tempo, vai dar tudo certo”. Suas dicas, os textos complementares, suas observações mais do que acertadas e, não menos importante, seu olhar atento para identificar e sugerir correção das normas acadêmicas e da língua portuguesa, foram fundamentais e imprescindíveis para o resultado final deste trabalho.

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação do ProfHistória, pelo excelente nível intelectual, pela escolha dos textos, e pela mediação nos debates, e também agradeço imensamente à companhia dos meus colegas e minhas colegas de curso, pela oportunidade ímpar de convívio e troca de experiências, tão importantes quanto o programa do curso propriamente dito.

Agradecimento especial às minhas duas sobrinhas, Sheisa Amaral da Cunha Bittencourt e Franciele Amaral da Cunha, por suas trajetórias de luta, dedicação e verdadeira paixão pelos estudos. Duas mestras que agora, juntas, seguem trilhando o doutorado. É muito orgulho e um incentivo a mais para aquelas horas difíceis.

Agradeço ao meu gerente de departamento e amigo, Saulo da Silva, pelas longas horas de conversas, troca de ideias, de conhecimentos, de experiências, e pela sua compreensão e incentivo para eu conciliar o trabalho e a pesquisa, muitas das vezes com maior ênfase na segunda, sem cobranças, sem “pegação no pé”. Agradeço também à minha diretora, Cleusa Rosália Pacheco de Souza, igualmente pelo incentivo, e também por permitir a flexibilização do meu horário durante a fase de aulas presenciais.

Agradeço especialmente a Steven Vitto, do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, em Washington, e a Dr.^a Danuta Drywa, do Museu de Stutthof, na Polônia, pela enorme colaboração e envio de documentos relativos ao prisioneiro do Campo de Concentração de Stutthof, objeto desta pesquisa.

Por fim, agradeço ao professor Dr. Nilton Mullet Pereira, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e examinadora, à professora Dr.^a Karen Christine Rechia e à professora Dr.^a Renata Palandri Sigolo pela disponibilidade em aceitarem participar da banca examinadora.

Enfim, agradeço a todos e todas que de alguma forma, direta ou indiretamente, viabilizaram e/ou incentivaram a realização deste trabalho.

Muito obrigado.

*Posiblemente de las cosas más tristes y duras que he visto en mi vida.
Todo el mundo tiene idea de lo que los nazis fueron capaces de devastar,
pero cuando lo ves con tus propios ojos...*

(FERNANDEZ, 2018).

RESUMO

A presente dissertação, cujo tema é a performance docente no ensino de História, tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida a partir da análise de uma performance realizada em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, em duas escolas da rede pública de ensino na capital catarinense, Florianópolis. A pesquisa se desenvolveu em uma perspectiva autorreflexiva, na qual o pesquisador é ao mesmo tempo objeto da pesquisa e sujeito investigado, pois intervenções pedagógicas baseadas em personagens fazem parte da minha prática docente, em que utilizo elementos de teatro para compor as aulas, que envolvem dramatização e performance. Objetivou-se, assim, desenvolver subsídios teóricos e metodológicos capazes de rever, ressignificar e compreender melhor as relações entre os saberes escolares e os saberes docentes, considerando-se que a experiência pessoal assume papel de destaque nestas relações. Procurou-se também analisar o potencial de uma intervenção performática baseada em suas possibilidades de impactar os/as estudantes. A intervenção performática, objeto do presente estudo tem como pano de fundo o ensino do Holocausto, um tema sensível e controverso na historiografia, que se torna cada vez mais relevante em tempos de intolerância, preconceito e negacionismo. Deste modo, a escolha por esta prática docente associada ao recorte histórico abordado, tem ainda como objetivo sensibilizar os/as estudantes e despertar neles/as o sentimento de empatia com o outro, oportunizando uma experiência que seja, a mesmo tempo, ética e estética. Consideramos que a performance docente tem o potencial de fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço que propicie aos alunos e alunas experienciar o passado, de modo a serem sensibilizados por este passado, possibilitando, assim, aprendizagens significativas por parte dos/as estudantes. Por último, descrevi os caminhos percorridos para a construção do personagem, um dos focos da performance, objetivando-se demonstrar o potencial da busca por fontes biográficas para a construção de personagens históricos como parte significativa na composição de performances docentes.

Palavras-chave: Ensino de História; Saberes históricos no espaço escolar; Mediação didática; Performance docente; Ensino do Holocausto.

ABSTRACT

The present dissertation, whose theme is the teaching performance in the teaching of History, aims to present the results of the research developed from the analysis of a performance carried out in third year classes of High School, in two public schools in the capital of Santa Catarina, Florianopolis. The research was developed in a self-reflective perspective, in which the researcher is both an object of research and an investigated subject, since pedagogical interventions based on characters are part of my teaching practice, in which I use theater elements to compose the classes, which involve dramatization and performance. The objective was, thus, to develop theoretical and methodological subsidies capable of revising, reframing and better understanding the relationships between school knowledge and teaching knowledge, considering that personal experience assumes a prominent role in these relationships. We also sought to analyze the potential of a performance intervention based on its possibilities of impacting students. The performance intervention, object of the present study, has as its backdrop the teaching of the Holocaust, a sensitive and controversial theme in historiography, which becomes increasingly relevant in times of intolerance, prejudice and negationism. In this way, the choice for this teaching practice associated with the historical approach selected, also aims to sensitize students and awaken in them a feeling of empathy with others, providing an experience that is, at the same time, ethical and aesthetic. We consider that teaching performance has the potential to transform the classroom into a space that allows students to experience the past, in order to be sensitized by this past, thus enabling significant learning on the part of the students. Finally, I described the paths taken for the construction of the character, one of the focuses of the performance, aiming to demonstrate the potential of the search for biographical sources for the construction of historical characters as a significant part in the composition of teaching performances.

Keywords: History Teaching; knowledge and practices in the school space; didactic mediation; teaching performance; teaching of the Holocaust.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passaporte judeu.....	59
Figura 2 – Entrada na sala após o término do PowerPoint.....	60
Figura 3 – Segurando o cartaz com a frase: Nunca mais!.....	61
Figura 4 – A tatuagem no braço.....	61
Figura 5 – Túmulo 87, de Henryk Szmaglinski, Cemitério de Czersk.....	84
Figura 6 – Da esquerda para a direita, o penúltimo túmulo.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise.....	72
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

Dr. – Doutor

Dr.^a – Doutora

E.E.B. – Escola de Educação Básica

I.L. – Ildefonso Linhares

I.N.P.R. – Institut National de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Pesquisa Educacional)

P.A. – Paschoal Apóstolo

RS – Rio Grande do Sul

Sr.^a – Senhora

SS – Schutzstaffel (Esquadrão de Proteção)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DIDÁTICA: A CONSTITUIÇÃO SABER HISTÓRICO ESCOLAR.....	23
3	A PERFORMANCE DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	30
3.1	Performance e empatia.....	38
3.2	Performance docente no ensino de História.....	41
4	ENSINO DO HOLOCAUSTO: ALGUNS ELEMENTOS DE CONTEXTO.....	45
4.1	A ascensão do nazismo, o antissemitismo e a influência do darwinismo social.....	46
4.1.1	O antissemitismo.....	49
4.1.2	A influência do darwinismo social.....	50
4.2	O ensino do Holocausto como dever de memória.....	53
5	PERFORMANCE NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PERFORMANCE PILOTO.....	58
5.1	Descrição da performance.....	58
5.2	As escolas e os sujeitos.....	62
5.3	Análise da performance piloto.....	63
6	INTERVENÇÃO PERFORMÁTICA NA ESCOLA: O PAPEL DAS FONTES BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS.....	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES.....	96
	Apêndice I Lista de chamada entregue aos estudantes.....	96
	Apêndice II Fontes consultadas para a construção da aula performance.....	97
	Apêndice III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
	ANEXOS.....	100
	Anexo I Cartão de identificação de Henryk Szmaglinski.....	100
	Anexo II Custódia de Proteção da Gestapo.....	101
	Anexo III Cartão de identificação de Lydia Szmaglinski.....	102
	Anexo IV Documento de detenção da Gestapo.....	103
	Anexo V Ordem de transferência para o Campo de Concentração de Stutthof.....	104
	Anexo VI Lista dos nomes dos sepultados no Cemitério de Czersk.....	105
	Anexo VII Fragmento da lista de prisioneiros transportados para o Campo de Concentração de Stutthof, com o nome de Henryk Szmaglinski.....	110
	Anexo VIII Fragmento da lista de prisioneiros transportados para o Campo de Concentração de Stutthof, com o nome de Lygia Szmaglinski.....	111

1 INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2007 e 2011, no curso de Bacharelado e Licenciatura em História. Desde o ano de 2013 venho atuando como professor temporário (ACT) na rede pública estadual, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Apesar de minha ainda curta carreira no magistério e, conseqüentemente, minha pouca experiência na docência, venho percebendo, no dia a dia da sala de aula, como o conteúdo curricular está cada vez mais distante da realidade dos/as alunos/as e como as disciplinas de modo geral, e a disciplina de História, de modo particular, têm sido pouco efetivas em despertar o interesse desses/as jovens. Muitas vezes as aulas se desenvolvem em uma perspectiva tradicional com métodos convencionais de ensino, tendo como uma de suas principais características a transmissão de uma quantidade enorme de conteúdos que, na maioria das vezes, estão descontextualizados em relação à realidade dos/as estudantes, que cada vez mais se veem envolvidos e atraídos pelas transformações e inovações das tecnologias.

Essa percepção me levou a questionamentos acerca da realidade que vivencio na sala de aula, como por exemplo: por que os/as alunos/as manifestam tanto desinteresse pelos conteúdos escolares, em especial pela disciplina de História? Como se explica o grande índice do uso de aparelhos celulares e smartphones durante as aulas sem que os/as professores/as e equipe gestora consigam controlar/evitar o uso para fins não pedagógicos, como, por exemplo, acessando redes sociais? Quais as estratégias para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem para tornar as aulas mais atrativas? Que possibilidades estariam ao meu alcance para reversão desse quadro na minha prática diária? Quais são os saberes necessários à docência da História escolar, tendo em vista a inovação das metodologias de ensino?

A partir desses questionamentos comecei a elaborar possibilidades de, inicialmente, desfazer aquela imagem do professor sisudo, autoritário, distante, transformando-o na imagem de uma pessoa que, apesar da autoridade em sala, pudesse se aproximar mais desses/as jovens, modificando a metodologia e, de certa forma, o discurso, procurando uma linguagem mais próxima da utilizada pelos/as alunos/as, sem cair na vulgaridade. Partindo desse princípio, venho desenvolvendo algumas intervenções pedagógicas baseadas em personagens, que vão surgindo na medida em que determinado conteúdo é abordado.

Não é nenhuma novidade o que venho experimentando em sala de aula, pois muitos/as professores/as de cursinhos pré-vestibular já adotam metodologias semelhantes, há bastante

tempo. O que tenho procurado fazer é levar para as salas de aula da rede pública de ensino, notadamente nas turmas às quais eu leciono, possibilidades de adaptar o conteúdo curricular utilizando intervenções na forma de dramatizações, isto é, de performances.

Um dos objetivos pedagógicos dessas intervenções é, além de descontrair, tornar o conteúdo da História menos maçante e, em determinados momentos, mais divertido. Ou seja, por meio da dramatização (e, algumas vezes, do deboche) pretende-se instigar os/as alunos/as a uma reflexão sobre um conteúdo curricular específico, possibilitando, assim, trabalhar o aprendizado da História sob outro paradigma, promovendo a experimentação da aula como um acontecimento, como uma aula performática (ANDRÉ, 2017).

Outro aspecto de minhas experimentações didáticas é que, ao performar determinado conteúdo, mesmo em se tratando de temas sensíveis e controversos, como é o caso do foco da presente dissertação, busca-se sensibilizar os/as estudantes quanto a esses temas e às memórias que os mesmos suscitam, questões fundamentais no ensino de História. Pretende-se ainda que, quando eles/as mesmos/as tiverem que apresentar algum trabalho, possam se arriscar mais, ter mais autoconfiança, lembrando de um professor que não se importava em “pagar mico”, como eles/as costumam dizer. Quem sabe possam se aventurar na performance, enriquecendo a apresentação e o aprendizado.

Considerou-se, neste trabalho, o conceito de performance no que diz respeito, para além dos seus aspectos teatrais, à especificidade da performance docente (DAL BELLO, 2013), que sugere a possibilidade de pensar a educação de modo mais amplo, em que o/a professor/a exercita outros recursos nos quais, segundo a autora, “o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo – entre outras coisas – de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente” (DAL BELLO, 2013, p. 12).

A partir das minhas próprias intervenções performáticas já realizadas e das reflexões suscitadas a partir delas, pretendeu-se, neste trabalho de mestrado, pesquisar a própria prática docente, tendo em vista analisar as potencialidades da performance, que envolve diversos elementos tais como: caracterização de personagens, dramatização e uso de diversas linguagens como ferramentas do ensino de História. Deste modo, esta pesquisa se desenvolve no campo do Ensino de História, na qual o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito investigado.

O grande desafio que me propus para esta dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, dentro de uma perspectiva autorreflexiva, foi justamente ambicionar desenvolver uma análise da minha relação com os saberes escolares, e particularmente com o saber histórico escolar.

De modo a desenvolver este estudo sobre o impacto e as possibilidades da intervenção performática no ensino de História, tomei como foco principal um tema sensível, o Holocausto. Esta escolha se fez pois se trata de um tema que já abordei nesta perspectiva, desde 2014.

As performances aqui analisadas foram desenvolvidas em duas escolas no ano de 2018, a E.E.B. Ildefonso Linhares, no bairro Carianos, e a E.E.M. Antonio Paschoal Apóstolo, no bairro Muquém, ambas na capital Florianópolis, Santa Catarina, com turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Referem-se ao ensino do Holocausto que, por sua vez, se insere na temática da ascensão dos regimes totalitários, cujo marco temporal é o período da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945. Foi dada uma aula inicial com utilização de recursos multimídia associados à caracterização de um prisioneiro de um campo de concentração alemão, com o uniforme típico que eles eram obrigados a utilizar: o pijama listrado com a estrela de Davi e com a identificação do número do prisioneiro costurada ao peito, e com um gorro idêntico ao uniforme. Com o intuito de trazer mais dramaticidade, trouxe o rosto maquiado, na intenção de representar a palidez de um ser doente, à beira da morte.

A escolha pelo tema Holocausto deu-se principalmente pela relevância das questões que envolvem intolerância racial, tão presentes nos dias de hoje, mas também devido a um fato ocorrido em sala de aula em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, no ano de 2014, na E.E.B. Intendente José Fernandes, no bairro Ingleses, capital. Estava trabalhando o conteúdo de Brasil Colônia, quando me deparei com um estudante distraído rabiscando algo na sua carteira. Ao me aproximar para chamar sua atenção, haja vista que ele aparentava estar “longe” em seu desenho, reparei que ele estava desenhando uma suástica nazista. Perguntei se ele sabia o significado daquela imagem, e ele respondeu, de forma um tanto evasiva, que era o símbolo do nazismo do tempo de Hitler. Instiguei-o a falar mais sobre o símbolo e sua representação e qual sua opinião sobre este período histórico. Ele não soube ou não quis dar continuidade ao assunto, ficando visivelmente encabulado. Uma colega dele prontamente falou que sabia um pouco da história do nazismo pois havia lido o livro *O Menino do Pijama Listrado*, de John Boyne, publicado em 2006.

Diante desta situação, decidi que precisaria pensar em alguma forma de abordar aquele tema, de modo a sensibilizar os/as estudantes sobre os horrores pelos quais os judeus e outras minorias passaram naquele período e sobre o que significou o Holocausto. Foi então que pensei na hipótese de criar um personagem que fosse marcante para o período correspondente à ascensão dos regimes totalitários e às atrocidades cometidas pelo nazismo, tendo surgido

então a ideia de uma abordagem performática do tema, com a utilização do pijama listrado lembrado pela aluna.

Não queria, entretanto, apenas criar um figurino. Queria dar vida àquela imagem que me vinha à mente, de um prisioneiro vestido com o uniforme listrado. Queria dar significado ao número que era fixado no lado esquerdo da jaqueta de um prisioneiro de um Campo de Concentração. A partir do momento em que se iniciou o processo de elaboração das ideias do que poderia ser produzido em termos de performance sobre esta temática, só tinha uma certeza: não poderia ser um número qualquer. Teria de ser um número de alguém que realmente havia recebido aquela identificação.

Até que, depois de meses de pesquisa na internet, encontrei o número 32030, correspondente ao prisioneiro polonês de nome Henryk Szmaglinski, nascido em 20 de fevereiro de 1926, na vila de Mosna, distrito administrativo de Gmina Czersk, Polônia, e morto em 1945, no campo de concentração de Stutthof¹. Enfim havia encontrado o que buscava, o nome do dono daquele número, com significado de homenagem póstuma, dentro da abordagem do conceito histórico substantivo Holocausto como parte da ascensão do regime nazista, que ocorreu ao longo do período da Segunda Guerra Mundial.

Desde que imaginei esta abordagem para o desenvolvimento do conteúdo e, principalmente após ter encontrado o nome de Henryk Szmaglinski e seu respectivo número, iniciei uma longa busca por obter mais informações ou mesmo uma imagem desta pessoa, durante vários anos, sem sucesso. Essas poucas informações foram suficientes até um dado momento, para que a aula ocorresse daquela forma, que incluía a caracterização e a performance. As inquietações acerca de quem teria sido aquela pessoa, entretanto, começaram a se fazer presentes a cada vez que citava o nome dele durante as aulas. Só que, naquele momento, como exemplificado por Ginzburg (1989), o passado de Henryk Szmaglinski para mim era completamente desconhecido.

Ao ser aprovado e ingressar no Mestrado Profissional de Ensino de História, tive a oportunidade de me reaproximar da pesquisa, com novas metodologias e com um olhar investigativo muito mais apurado. Porém, esse processo investigativo por busca de fontes que me levassem ao passado de Szmaglinski ainda era muito incipiente e foi tomando corpo ao longo da pesquisa propriamente dita. Na verdade, foi a percepção apurada de minha orientadora, a professora Jane que, ao perceber a forma com que realizava esta busca e os resultados que obtinha, me recomendou a leitura do texto de Ginzburg, me permitindo então

¹ Disponível em: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Lidia_G%C5%82%C3%B3wczewska>. Acesso em: 02 set. 2018.

perceber a proximidade do que buscava com a abordagem proposta pelo autor, no sentido de que uma pessoa qualquer, um prisioneiro entre tantos outros, poderia ser um emblema do que ocorreu naquele período histórico.

Pude, portanto, durante a pesquisa de mestrado reiniciar esta busca, ampliando minha percepção no que se refere aos métodos de pesquisa e à busca de fontes. Ginzburg (1989) trabalha com um conceito desenvolvido no final do século XIX, denominado paradigma indiciário, que tem por base os artigos do historiador e crítico de arte italiano, do século XVIII, Giovanni Morelli.

Morelli afirmava que em muitas obras de arte expostas em museus da Europa tinha-se a dificuldade de atribuir a autoria, devido a falta de assinatura na obra, que não era muito comum na época, ou porque haviam sido repintadas, ou até mesmo devido a seu mau estado de conservação. Para se conseguir distinguir os originais das cópias e devolver a autoria das obras aos seus legítimos autores, necessitava-se um minucioso trabalho investigativo, procurando evidências ou indícios do traço do autor, em pequenos detalhes nem tão óbvios, como nos lóbulos das orelhas, nos dedos das mãos e dos pés ou até mesmo nas unhas dos/as modelos retratados/as. Com este método, Morelli teria conseguido propor novas atribuições de autoria em diversos museus.

Seguido essa trilha, o paradigma indiciário nos instiga a buscar as pistas e evidências de um passado de forma mais aprofundada, mais minuciosa, como salienta Ginzburg, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente [...] a partir da experiência da decifração de pistas” (GINZBURG, 1989, p. 152). Ao se referir a este método, utilizando como exemplo a medicina hipocrática, em que o diagnóstico de determinada doença era possível através de uma observação dos sintomas, o autor diz: “apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 155).

Além de pormenorizar esta metodologia investigativa, Ginzburg nos ensina o quanto ela permite a reconstrução do contexto histórico a partir de pessoas comuns, na perspectiva da micro-história. Ou seja, eu ainda não havia tido contato com o método proposto pelo autor, quando decidi que iria elaborar uma performance para abordar o tema do Holocausto, criando um personagem que representaria um prisioneiro de um campo de concentração. Entretanto, ao decidir que o número da jaqueta teria que ser verdadeiro, de alguém que realmente tivesse estado em um campo e houvesse recebido aquela identificação, sem perceber, já estava, de certa forma, indo ao encontro da metodologia citada por Ginzburg.

Posso afirmar que o mestrado me possibilitou novos caminhos de busca de fontes biográficas que poderia utilizar em sala de aula de modo a fundamentar as performances.

De modo geral, adotei uma abordagem qualitativa de pesquisa, cujo foco investigativo está voltado para a prática pedagógica, com ênfase na perspectiva reflexiva no contexto da formação docente, como indicam os trabalhos de Oliveira e Serrazina (2002), e de Zeichner (2008). Considerei, ainda, a autoetnografia enquanto enfoque metodológico, pois, de acordo com Rodrigues e Gonzáles (2015, p. 345), ela “propõe a participação do pesquisador como sujeito inserido na própria pesquisa, mostrando a sua subjetividade e reações a cada dado construído no campo empírico”. O potencial deste enfoque é justamente procurar compreender as hesitações que se colocam diante dos sujeitos que se inquietam, pesquisam e refletem sobre si mesmos. Além disso, através desta ferramenta metodológica, “não se está simplesmente coletando dados, mas sim os construindo, e que o olhar como sujeito integrante do movimento é parte importante dessa construção, carregado de subjetividade e autorreflexão” (RODRIGUES; GONZÁLES, 2015, p. 346).

A prática docente reflexiva é um excelente caminho para que professores/as constantemente possam se questionar sobre suas práticas com o intuito de, ao colocarem um olhar atento sobre estas, consigam apontar eventuais problemas e questões, refletir sobre essas práticas, voltar atrás para aprimorá-las ou mesmo abandoná-las, se necessário, proporcionando o seu desenvolvimento profissional. Para Oliveira e Serrazina (2002, p.3), “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento”. Refletir sobre a ação docente, portanto, envolve uma imersão em um processo investigativo cujo resultado tende a ser, ao mesmo tempo, uma melhoria pessoal do ser professor/a, como também um aprimoramento da prática docente. Dentro deste ponto de vista, sempre que se coloca lado a lado prática e teoria, possibilitamos “reconstruir um novo caminho metodológico” (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2015, p. 346). Ainda, segundo as autoras,

os professores investigadores devem ter tempo para investigar as suas teorias de acção. Para isso têm de começar por explicitar as suas teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias em uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos nas quais ocorrem serão os professores capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 7).

Para Zeichner (2008, p. 539), o processo de compreensão e de melhoria do ensino de um professor, “deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber

advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”. A ideia é que, ao lançar um olhar reflexivo sobre minha prática docente, possa, como pesquisador, analisá-la criticamente para poder modificá-la sempre que necessário, ou mesmo atualizá-la, na medida em que novas abordagens forem ocorrendo.

Desta feita, o exercício autorreflexivo desenvolvido durante o mestrado e apresentado na presente dissertação se desenvolveu em várias frentes, organizadas em cinco capítulos, ao longo dos quais desenvolvo um aprofundamento teórico sobre diversos temas, tais como: a temática dos saberes docentes em suas relações com os saberes escolares; o processo de mediação didática; a performance docente, bem como elementos de contexto para o ensino do Holocausto. Do ponto de vista metodológico, além do próprio processo de autorreflexão sobre minha prática docente, examinei, com base na análise de conteúdo, a performance que já havia desenvolvido em duas escolas, de modo a compreender o seu impacto nos estudantes. Além disso, procurei aprofundar um elemento da performance visando seu futuro aprimoramento, principalmente no que se refere à questão da busca de fontes para fundamentar a construção de personagens.

No primeiro capítulo, foi realizado um aprofundamento teórico sobre a temática dos saberes docentes, em que procuro discutir a relação dos saberes escolares com os saberes docentes, que são permeados de saberes advindos das experiências pessoais e mesmo da profissão docente. Esses saberes possibilitam e dão embasamento ao que Lopes (1997) e Monteiro (2007) denominam de mediação didática.

No segundo capítulo, aprofundo os estudos a respeito da proposta de performance docente, partindo-se da ideia de que se trata de uma forma de mediação didática, capaz de sensibilizar os/as estudantes, estimulando neles/as a empatia e, com isso, proporcionando aprendizagens significativas.

No terceiro capítulo, procurei situar temporal e espacialmente o tema do Holocausto, contextualizando-o dentro do marco temporal durante a Segunda Guerra Mundial, porém como resultado do recrudescimento do antissemitismo moderno (ARENDR, 2012) que se estabeleceu na Europa desde meados do século XIX. Este sentimento foi fortalecido pelas teorias eugenistas, de supremacia racial e do darwinismo social, e que teve seu ápice com a ascensão do nazismo, a partir de 1933. Esta contextualização tem a intenção de apontar as atrocidades cometidas pelos nazistas, na perspectiva de que a possibilidade de sensibilização com o tema possa contribuir para uma reflexão sobre os efeitos nefastos provocados por atos de intolerância, preconceito, humilhação e violência, para que eles tenham cada vez menos espaço e, principalmente como um dever de memória para combater o negacionismo.

No capítulo quatro, tendo como ponto de partida as performances realizadas nas duas escolas citadas, procurei investigar as impressões dos/as estudantes registradas em um questionário respondido por eles/as após a abordagem inicial do tema. A partir da identificação de categorias consideradas significativas com base em uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), explorou-se o papel do ensino do Holocausto como um exemplo do potencial da performance docente, tendo em vista sua aplicabilidade metodológica no ensino de História.

No quinto e último capítulo, procurei aprofundar um dos elementos fundamentais da performance – a busca de fontes biográficas para a construção do personagem da performance – seguindo uma metodologia investigativa na tentativa de encontrar quaisquer indícios que levassem a conhecer ao menos um pouco do passado desse personagem. Tal metodologia revelou-se de extrema importância e oportunizou a obtenção de fontes primárias acerca de alguns episódios de sua história de vida relacionados com o período do Holocausto.

2 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DIDÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

Quando jovem, eu adorava as aulas de História. Gostava da matéria, mas principalmente porque durante vários anos tive um professor muito bom, que contava os fatos históricos ocorridos no Brasil e no mundo de uma maneira bem teatral. Ele dramatizava e dava força às cenas. Eu fechava os olhos e conseguia imaginar tudo aquilo que ele contava. Como e onde tinham acontecido a Inconfidência Mineira, a Independência do Brasil, o Tratado de Tordesilhas, as grandes navegações no tempo das descobertas do Novo Mundo... Achava tudo aquilo fantástico, porque meu professor fazia com que tudo tivesse vida, cor e movimento².

O excerto acima demonstra claramente a importância que teve para a então jovem estudante o seu professor de História, cuja habilidade em lidar com os saberes de forma criativa assumiu papel eficaz na apropriação do conhecimento por parte dela. Está claro como, neste caso, o conhecimento caracteristicamente tipificado como saber histórico escolar, construído a partir dos saberes selecionados pela escola, é perpassado pela forma de como esse professor se apropriou dos currículos, das metodologias e das práticas de ensino, possibilitando que aqueles saberes ficassem registrados na memória da aluna de forma tão marcante. É essa categoria de conhecimento, cuja especificidade epistemológica o diferencia do saber sistematizado, universal, erudito e/ou científico (LOPES, 1997), que vem sendo reconhecida como conhecimento escolar. Conforme a autora, trata-se de conhecimentos situados “como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico”, mas vistos “como mediação didática dos conhecimentos selecionados pela escola, processo esse eminentemente produtor de configurações cognitivas próprias” (LOPES, 1997, p. 97-98). Ou ainda, o que Monteiro (2007) denomina de saber escolar, aquele conhecimento que, para se tornar ensinável, passa por transformações e processos de adaptação.

As duas categorias de saberes tratadas neste capítulo, saberes escolares e saberes docentes, estão imbricadas entre si, pois os saberes escolares são compostos, por meio do processo de mediação didática, a partir dos saberes docentes dos professores e que envolvem, por sua vez, um conjunto de saberes, tais como os saberes curriculares e suas experiências de vida.

Tardif (2014) inicia seu livro intitulado Saberes Docentes e Formação Profissional, com uma série de questionamentos acerca dos saberes que servem de base ao ofício de

²Relato extraído do Caderno NSC Escola, do Jornal A Notícia, publicado em 08 de junho de 2018, intitulado **Importância da História**, por Viviane Bevilacqua, colunista do Diário Catarinense.

professor/a, como uma proposta de reflexão sobre esta categoria de conhecimento. O autor afirma que esses saberes extrapolam o âmbito do saber científico, erudito, e adquirem contornos subjetivos, moldados e constituídos tanto através da formação profissional quanto da experiência pessoal, do contato com outros/as professores/as, e do fazer-se professor/a em sala de aula. Esses questionamentos vêm suscitando diversas pesquisas no campo do ensino desde a segunda metade do século XX e continuam atuais, motivando sempre novas pesquisas e novos olhares sobre este campo de estudos. Trata-se de compreender quais são os saberes constitutivos da docência, como sugere Tardif:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Como esses saberes são adquiridos? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (TARDIF, 2014, p. 9).

O saber, como bem destacado pelo autor, não é “uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais” (TARDIF, 2014, p. 11). Pelo contrário, ele tem íntima relação com a formação do/a professor/a, com sua experiência de vida, bem como da relação que estabelece em sala de aula com seus alunos e alunas e com os demais atores da comunidade escolar. O saber docente é, portanto, um saber “plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18). Giacomoni (2018) resume de forma muito didática esses saberes conceituados por Tardif e outros autores, quando diz:

[...] o próprio professor, como um indivíduo ativo na busca pelo seu estilo, pela sua marca na sala de aula, sendo que essa chave essencial é fruto dos saberes da experiência. Não a experiência projetada para seus alunos, mas aquela que funda a prática docente: saberes adquiridos na prática da profissão, e que não se encontram sistematizados como doutrinas ou teorias; saberes que se integram à prática, fazendo parte do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão (TARDIFF, LESSARD, LAHAYE, 1991, apud GIACOMONI, 2018, p. 113-114).

A constituição dos saberes docentes é bastante pertinente para a compreensão da dicotomia que pode haver entre o fazer pedagógico (domínio da produção e transmissão do saber histórico escolar), que Schmidt (2004) chama de dilaceramentos e embates.

Por ser a escola um espaço político de disputas, tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, assim como resistências entre diversas esferas que se

contrapõem o tempo todo, a saber: equipe docente, equipe gestora, secretaria de educação, funcionários/as, pais de aluno/as e alunos/as, tentar compreender como o/a professor/a transita nesse campo e mantém sua autonomia ou como isso se reflete em seu trabalho, é uma tarefa sempre atual e, por isso, recorrente em pesquisas acadêmicas.

Cunha e Cardôzo (2011), ao investigarem a profissão do/a educador/a de História, através de sua identidade narrativa, buscaram relacionar a formação inicial do/a educador/a com a percepção que têm da docência, ou seja, o saber histórico escolar e o papel do/a professor/a neste processo, em que estariam envolvidos não apenas os conhecimentos oriundos de sua formação acadêmica, como também aqueles obtidos ao longo de sua trajetória de vida. Se não se pode negar a subjetividade do/a professor/a enquanto sujeitos ativos no processo educativo, em sua capacidade de transformar conhecimentos pessoais em saberes, também não se pode negar que existem outros saberes não relacionados aos saberes científicos elaborados pela comunidade acadêmica, que fazem parte do saber escolar (MONTEIRO, 2001). De fato, o conhecimento produzido por historiadores/as foi por muito tempo consagrado como o conhecimento válido, pertencente ao conhecimento científico, devido à sua especificidade de rigor teórico e metodológico pertinentes ao ofício.

Dentro de uma perspectiva tradicional, cujo processo educacional é visto como mera transmissão de conhecimentos, o que, no contexto da formação de professores, Monteiro (2007) vai chamar de paradigma da racionalidade técnica, herança da corrente positivista, a prática docente, enquanto campo de análise, era pensada apenas como um campo de aplicação de modelos técnicos, verdadeiros, universais, tidos como conhecimentos rigorosamente científicos. Visto por este prisma, o saber se torna hierarquizado. Segundo a autora, “o saber é o conhecimento científico por excelência e os níveis de conhecimento mais próximos da prática são vistos como subordinados, inferiores, assistemáticos, necessitando da ‘luz’ da ciência para que seus ‘vícios, erros, desvios’, sejam corrigidos ou superados” (MONTEIRO, 2007, p. 19). Nesta concepção, a formação de professores/as era pensada de modo a assegurar que o conteúdo a ensinar tivesse como base o conhecimento científico, e que a atuação em sala de aula fosse desempenhada de forma eficiente e eficaz, seguindo critérios previamente estipulados, cujo objetivo era “identificar procedimentos e recursos didáticos com eficiência máxima no controle da atenção e aprendizagem dos alunos” (MONTEIRO, 2007, p. 20).

A superação da perspectiva da racionalidade técnica é mais um entre tantos embates que o campo educacional enfrenta e um dos grandes desafios que ainda se fazem presentes neste início de século. Neste sentido, os estudos de Monteiro voltados para o tema saber escolar dizem respeito às transformações pelas quais passam os saberes, aos processos de

adaptação do conhecimento para se tornarem ensináveis, questão fundamental para o campo do currículo. A partir desses estudos, passou-se a reconhecer a especificidade epistemológica do saber escolar, que é distinta daquela que fundamenta o conhecimento científico, porém não inferior. Monteiro salienta que a categoria “saber docente”

permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 123).

A hierarquização dos níveis mais aplicados e próximos da prática àqueles mais abstratos de produção do conhecimento, coloca os sujeitos que produzem conhecimentos e os profissionais que os aplicam em diferentes patamares acadêmicos e sociais, concorrendo para um distanciamento entre esses profissionais e para a criação de um contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática (RIBAS, 2010). O/A professor/a é aquele/a que transmite os saberes produzidos por outros, não é dado a ele/a o status de coautor/a desse saber.

Esta concepção vem sofrendo críticas e motivou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Pesquisas que, segundo Moreira (1997, p. 23), descartam “a visão moderna de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro”, reconhecendo “a existência de muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam”. Monteiro (2007) destaca ainda a crise de paradigmas no campo científico que, de algumas décadas para cá, vem destronando essa hierarquização do saber científico, nos fazendo lembrar que “a provisoriidade, o questionamento das verdades, o pluralismo metodológico, os critérios de validação do conhecimento científico revelam que, no mínimo, é preciso perguntar que conhecimento estamos ensinando ou queremos ensinar” (MONTEIRO, 2007, p. 22).

Assim, os saberes da prática profissional, da experiência do/a professor/a em sala de aula, assumem um papel vital na valorização do saber docente, e não se pode negar que este saber advindo da experiência, vai se moldando no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos/as professores/as.

A autora enfatiza a importância de se investigar esses processos de transposição ou mediação didática, geradores de um conhecimento que tem suas próprias características, e que não devem ser considerados como uma mera “simplificação ou banalização do saber científico”, muito pelo contrário, tais processos produzem um saber “com configuração

cognitiva própria e original da cultura escolar”, que denominou-se de saber escolar (MONTEIRO, 2007, p. 83). Schmidt (2004), por sua vez, cita o emprego do termo recomposição didática, pelo INPR (*Institut National de Recherche Pédagogique*), de Paris, em 1992. Este conceito, segundo a autora, procura articular elementos do fazer histórico e do fazer pedagógico, cujo objetivo é “fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, e que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento” (SCHMIDT, 2004, p. 59). Já Lopes (1997), prefere utilizar a expressão mediação didática, por entender que o termo transposição (Verret, 1975; Chevallard, 1982) remete ao “movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações”. A autora justifica: “utilizo o termo ‘mediação’ em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106). E são essas mediações contraditórias que permitem que o conhecimento escolar não esteja sedimentado unicamente no conhecimento científico, mas se constitua de múltiplos conhecimentos, de origens e reconstruções diversas, ainda segundo Lopes (1997).

A mediação didática tem como ponto de partida os textos historiográficos consagrados, entretanto se constitui em matrizes abertas, que sempre permitem interpretações e construções, feitas a partir de saberes construídos através da formação profissional e experiência docente, esta última constituída no exercício da prática cotidiana da profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio (MONTEIRO, 2001). A pesquisadora se refere ainda aos saberes docentes como ferramenta teórica imprescindível para analisar a relação dos professores com os saberes que ensinam e de como eles mobilizam esses saberes, pois, segundo ela,

o conceito de saber docente revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional onde a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental (MONTEIRO, 2003, p. 4-5).

O que professores e professoras fazem em sala de aula, com grande esforço, é procurar encontrar uma forma de explicar os conceitos científicos de modo a se tornarem compreensíveis aos estudantes, não significando, portanto, que essas novas formas de abordagem sejam equivocadas ou passem a ser tidas como senso comum. Muito pelo contrário, são essas mediações didáticas que tornam os conteúdos escolares ensináveis. É

como a autora resume, ao se referir aos estudos de Shulman³ sobre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados:

É um segundo tipo de conhecimento de conteúdo que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros (MONTEIRO, 2007, p. 190).

No que se refere à disciplina de História, estes conteúdos pedagogizados e o fazer pedagógico estão intrinsecamente relacionados ao processo de apropriação e reconstrução dos conhecimentos históricos por parte do corpo docente, e é a partir da compreensão que têm desses conhecimentos é que irá ocorrer a elaboração e o desenvolvimento das mediações necessárias a fim de se tornarem assimiláveis pelos/as estudantes, atingindo assim as finalidades da atividade de ensino. Segundo Fonseca (2002),

[...] o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas que assimile, incorpore e reflita sobre estes ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2002, p. 13).

Ao agregar a performatividade como estratégia de narrativa, produz-se uma transformação do espaço da sala de aula ao mesmo tempo em que se produz deslocamentos tanto das noções de aula, como de história, proporcionando a criação de espaços de subjetivação dentro da escola (ANDRÉ, 2017). É uma ferramenta à disposição do/a professor/a de qualquer área do conhecimento, cujo potencial de motivação e sensibilização de estudantes é enorme, em especial na disciplina de História. Ao deslocar a abordagem de determinado fato ou personagem histórico por meio de uma intervenção performática, em que o corpo, os gestos, os silêncios, as imagens e as múltiplas linguagens são utilizados para compor a intervenção, proporciona-se aos estudantes uma nova experiência em sala de aula. Experiência esta tão carente nos dias atuais – em especial entre os jovens – e o ambiente escolar de modo geral contribui para que eles/as tenham um acúmulo de informação, mas

³Lee Shulman é um psicólogo educacional estadunidense. Ocupa, atualmente, o cargo de Presidente da “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” (Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino). Como oitavo Presidente da Fundação, Shulman tem desenvolvido, juntamente com todos os colegas de instituição, muitas pesquisas na área educacional sempre visando à melhoria do processo ensino aprendizagem. Além disso, foi professor de Psicologia Educacional e Educação Médica na Universidade de Michigan, de 1963 a 1982. Atuou como professor de psicologia na Universidade de Stanford, experiência que o tornou o primeiro professor Charles E. Ducommun da Universidade de Stanford. Para maiores informações, consultar: GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R.M.S.P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. In: **Revista Eletrônica de Educação**. v.1, n.1. São Carlos: UFSCar, set. 2007, p. 142-155. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

pouco ou nada vivenciam essa informação. Atualmente vivemos na sociedade da informação, e não da experiência (LARROSA, 2002).

Larrosa diferencia experiência de informação. Por exemplo, quando você ouve em um noticiário que alguém foi gravemente espancado ao tentar reagir a um assalto, você pode até se sentir tocado por este tipo de acontecimento, mas você não passou pela experiência de fato, você não vivenciou a agressão, portanto quem teve a experiência foi o outro. Isso é informação. Criou-se a ideia errônea de que informação é conhecimento, e que conhecimento é sabedoria quando, segundo Larrosa, a sabedoria se adquire com a experiência. Ainda, segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

E por que não apostar na utilização da performance como ferramenta capaz de proporcionar essas novas experiências, alargando-se as possibilidades no processo de ensino aprendizagem, em que a empatia histórica possa ser despertada, proporcionando também a ativação de novas percepções acerca do conteúdo histórico abordado? Giacomoni (2018, p. 75), nos coloca que “quando contamos uma história, fazemos desfilar aos alunos e alunas determinados personagens (individuais ou coletivos), que não serão apreendidos somente pela lógica; antes disso, no campo dos sentidos, é a imaginação que será posta a funcionar”.

3 A PERFORMANCE DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, exploro a performance docente como uma forma de mediação didática específica para o ensino de História, baseada na minha própria atuação docente. Analiso as possibilidades da performance a partir de uma dimensão fundamental dos saberes docentes, a experiência, assim como a partir de suas relações com a empatia.

Compartilho do conceito que Larrosa (2002) faz de experiência, quando afirma que “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Ou seja, considero como experiência a atribuição de sentido que venho dando aos fatos e situações que vivenciei em sala de aula, que me permitiram e têm me permitido repensar constantemente a minha prática, com o intuito de transformá-la, dando-lhe um novo sentido. Pois ainda, segundo Larrosa, um dos componentes fundamentais da experiência, é

[...] sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou o que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p. 26).

Seguindo a trilha deste autor, posso afirmar que me constituo como professor de História, calcado na soma de todas as minhas experiências; minhas experiências de vida que me constituíram como sujeito que faz escolhas, com acertos e erros, que contribuíram para a formação de minha personalidade e caráter; minhas experiências estudantis, que em dado momento da vida me levaram a escolher o ingresso no campo acadêmico no universo da Ciência da História, e finalmente minha experiência profissional, já mencionada anteriormente, que me aproximou da educação e me conduziu à docência. Ao experienciar a docência, tive indubitavelmente que me expor e, ao me expor, me pus disponível e receptivo a tal exposição, entrando em um movimento em que experiência e transformação se entrecruzam e se retroalimentam. Processos nos quais a experiência adquirida se traduz em transformação e a transformação se reverte em experiência. E esse estar receptivo é que me faz ficar à vontade para experimentar. Afinal, a atividade docente é um continuum de experimentação e reinvenção.

Larrosa (2002) faz uma interessante explanação acerca do sujeito da experiência, tomando por base a tradução da palavra experiência em diversas línguas, como o espanhol, o francês, o italiano, o inglês e o português, chegando à seguinte conclusão:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2002, p. 24).

No campo da formação profissional, somam-se às experiências vividas, a formação acadêmica aplicada à prática, em que se sobrepõem as diferentes formas em que ocorreram a apropriação dos currículos escolares, das metodologias e das práticas de ensino. Essas experiências vão, conseqüentemente, se acumulando e sendo ressignificadas de acordo com as novas situações vividas no dia a dia das escolas, seja através das interações com outros/as professores/as, com estudantes, ou mesmo com o próprio corpo administrativo da escola. E são justamente essas experiências e a constante reflexão sobre elas é que constituem os saberes docentes, citados no capítulo anterior.

No que diz respeito às contribuições para o campo do ensino de História, minhas experiências e as escolhas que fiz a partir delas me proporcionaram o contato com a caracterização de personagens e a performance como parte importante da atuação docente. Apesar de serem ferramentas relativamente comuns por parte de alguns/mas profissionais dos cursinhos pré-vestibular, na rede pública de ensino esta prática não é muito utilizada e não tem se tornado um importante objeto de estudos.

Já existem, entretanto, diversas pesquisas envolvendo o referido tema, ainda que muitas delas se insiram no campo de ensino de teatro. É o caso, por exemplo, do trabalho de Dal Bello (2013), que traz a performance como possibilidade de ação pedagógica, em que a performance docente é vista como “um modo de ser professor, modo esse no qual o corpo e a voz são utilizados como elementos fundamentais da prática pedagógica, com o objetivo de se comunicar com os alunos” (DAL BELLO, 2013, p. 16-17). Ao mesmo tempo, a autora destaca a importância de se refletir sobre as práticas docentes de modo a ampliar o conceito de educação. Para tanto, Dal Bello destaca a singularidade de professores de teatro que, através de seus corpos, seja no trabalho artístico como no trabalho docente, conseguem chamar a atenção dos/as alunos/as e tornam as aulas mais atrativas. E afirma que a utilização do corpo pelo/a professor/a, tem a potencialidade de tornar-se “um catalisador da atenção dos alunos, o instrumento de ilustração dos conhecimentos e a fábrica de sentidos que são veiculados pela performance” (DAL BELLO, 2013, p. 68). Isso significa que o corpo em atividade performática e a sala de aula como espaço performativo – na comparação com o teatro, em que há a interação entre ator/professor e plateia/alunos – podem contribuir para um efetivo processo promotor de aprendizagem e construção de conhecimento, gerando

oportunidades de aprendizagens significativas pois, em ambos os casos, há uma intrínseca relação entre o cênico e o psicológico, cujos efeitos simbólicos atingirão todos os envolvidos.

A aplicabilidade desses conceitos de performatividade docente não estão restritos a professores e professoras de teatro ou das artes em geral, mas é extensiva a docentes de qualquer área do conhecimento, pois amplia o leque de possibilidades de ensino, além de se constituir em novas ferramentas de comunicação.

O diretor de teatro e teórico estadunidense, Richard Schechner (2010), professor e responsável pelo departamento de Estudos da Performance, na Universidade de Nova Iorque, afirma que “todo teatro é performance, mas nem toda performance é teatro”, o que indica que esta ferramenta pode ser muito bem explorada na área da educação, podendo, inclusive, se tornar um modelo. O autor considera que o ato de ensinar é uma performance, pois o professor precisa desempenhar o papel de professor, desenvolvendo com seus alunos um diálogo interativo. Em todas as nossas ações cotidianas estamos, de certa forma, atuando, portanto, realizando performances. Diante desta perspectiva, é que se pode enxergar a sala de aula como ritual performático, e a performance como possibilidade de ação pedagógica.

Segundo o autor, a magia do teatro proporciona às pessoas viverem emoções de um acontecimento sem que ele esteja realmente acontecendo. É o que ele chama de *meditação ativa*, que permite “experimentar essas emoções sem o ônus de sofrê-las, de ser acometido pelas reais feridas ou terrores ou amores ou desejos evocados por essas emoções” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 25).

Schechner fala de uma “abordagem performativa do mundo, compreendendo-o, como um lugar em que se reúnem ideias e ações”, e que essa abordagem pode ser apropriada pela educação. Para ele,

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Marchi (2010) traz uma discussão sobre a contribuição do teatro como gerador de situações de aprendizagem das relações de homens e mulheres em sociedade, proporcionando um novo olhar sobre determinado fato ou momento histórico, com o potencial de sensibilizar os/as estudantes. Para o autor, a compreensão da história não é uma tarefa simples, pois necessariamente deve-se levar em conta toda a complexidade das relações humanas, o que desafia o/a professor/a a encontrar metodologias que venham auxiliá-lo/a a fazer com que

os/as alunos/as compreendam essas relações e, ao mesmo tempo, a mágica do teatro nos proporciona “revivenciar fragmentos de vida dos personagens” (DILTHEY, 1964, apud MARCHI, 2010, p. 07). Essa representação, essa teatralização, portanto, abre possibilidades de enxergar e interpretar o passado através do que está sendo encenado.

Nesta acepção é que a performance teatral pode ser tomada como fonte, como linguagem no ensino, e principalmente como uma nova abordagem, que traz em si uma concepção sobre a atuação docente, pois além de buscar os vestígios do passado na leitura e interpretação de documentos, os/as estudantes terão diante de si a oportunidade de visualizar fragmentos da História representados teatralmente, possibilitando, quem sabe, outras conclusões ou hipóteses, enriquecendo seu aprendizado. Conforme Almeida (2016, p. 67), “é importante pensar no ensino de História e na possibilidade do uso da linguagem teatral como um caminho, ou seja, uma ferramenta pedagógica que pode ser mais prazerosa para o ensino e a aprendizagem”.

No campo da Educação, há alguns trabalhos, como por exemplo, o de Rachel (2013), que procura discutir o caráter experimental do ato criativo e a proposição da sala de aula como espaço espetacular, em torno do que a autora denomina de aula de performance e aula performática, problematizando a interface das profissões de professor e artista performático, com o intuito, segundo a autora, de discutir algumas das inúmeras possibilidades de “hibridizar estas atividades” (RACHEL, 2013, p. 6). Para tanto, a pesquisadora lança mão de questionamentos que discute ao longo da pesquisa, como por exemplo: “o que pode a arte da performance na educação?”, ou “pode uma aula se constituir como uma performance?” (RACHEL, 2013, p. 41, 97). Para atingir esses objetivos, Rachel propõe

[...] pensar no professor inventivo que efetua seu ofício como uma arte (técnica) fascinante e encanta os estudantes de maneira a convencê-los de que estão diante de um artista – um artista do conhecimento, um artista da oratória, um artista carismático – em contraposição à figura sisuda e autoritária que muitos esperam encontrar em sala de aula (RACHEL, 2013, p. 12).

Quando você se permite performar a atividade docente, abre-se espaço para uma mudança de paradigma no conceito de educação, tão arraigada ainda na ideia de professor/a acima descrita. Abre-se espaço para o aprofundamento da discussão em torno da corporeidade na educação, permitindo ainda, segundo a autora, “questionar, transformar padrões e convenções”, no campo da educação. Ao mesmo tempo em que podemos entender a performance como linguagem e prática artística, ela não precisa necessariamente estar desvinculada da atividade docente. Lançar-se nesse desafio de se tornar um/a professor/a performer, oportunizaria, de acordo com Rachel:

- possibilidade de encarar o inesperado;
- hibridizar a artista e a professora (a professora também é artista, ser professor é uma arte, tem que ser artista pra ser professor);
- oportunidade de conhecer a si mesmo e as suas próprias capacidades e limitações (RACHEL, 2013, p. 116).

Torna-se urgente, portanto, desconstruir a ideia de que a sala de aula seja um espaço eminentemente para se exercitar a racionalidade. A emoção e a sensibilidade podem ser utilizadas como estímulo a que novas situações e condições no processo de ensino e aprendizagem ocorram, oportunizando ainda a abertura e o avanço na relação professor/aluno, além de instigar a busca por diferentes formas de conhecimento.

Conforme já abordado anteriormente, ante a um modelo de educação hierarquizada, cuja rigidez teve por finalidade formatar, classificar, adequar e docilizar os corpos, cujo modelo de escola e de sala de aula tende a perpetuar esta prática, Rachel propõe uma mudança de perspectiva ao mesmo tempo reflexiva e provocadora, referenciando Paulo Freire e o conceito de educação bancária, que considero oportuno citá-la na íntegra:

Diante desta realidade, o professor performa, ou melhor, faz parte de um espetáculo em que, apesar de se posicionar no local do centro das atenções na sala de aula, não provoca mais interesse do que os dispositivos de um celular, os programas veiculados na TV, as inúmeras possibilidades de navegação pela internet, as novas cores do estojo de maquiagem ou o último funk do momento. Neste contexto, o professor não consegue manter o seu valor, principalmente se permanecer apegado à grade curricular, construída a partir de assuntos que não estabelecem conexão com o que acontece tanto na vida dos alunos, quanto na sua própria vida. Com o intuito de (re)significar seu ofício, o professor necessita praticar o desapego em relação aos hábitos que pouco ou nada acrescentam na experimentação do processo de ensino aprendizagem como prática de liberdade (FREIRE, 1981; 2007), construída através da relação com o outro (RACHEL, 2013, p. 130) .

Apesar de reconhecer a relevância da reflexão sobre a prática como forma de aprimoramento profissional, Zeichner faz críticas ao que ficou conhecido como “ensino reflexivo” e “professor reflexivo”, nos programas de formação docente. Segundo o autor, quando o/a professor/a faz essa reflexão de forma individual, de modo a olhar somente para a sua prática isoladamente, sem “uma análise crítica das escolas e das estruturas da educação escolar e do trabalho docente”, pode passar a enxergar eventuais insucessos como problemas exclusivamente seus. Neste aspecto, Zeichner compartilha o pensamento de pesquisadores de Boston que, em 1983, propuseram que:

Os professores devem começar a mudar seu “olhar” sobre as escolas: de um ponto de vista que considera os professores, estudantes, pais e administradores como “bode expiatório” para um modelo sistêmico mais amplo. Os professores devem reconhecer como a estrutura das escolas controla o seu trabalho e afeta profundamente sua relação com seus colegas professores, seus estudantes e as famílias deles (...). Somente com esse “olhar”, eles poderão amadurecer e ajudar

outros a amadurecer. (FREEDMAN, JACKSON e BOLES, 1983, p. 299, apud Zeichner, 2008, p. 543-544).

Esta mudança de perspectiva possibilita, segundo o autor, “o desenvolvimento real docente e a transferência de poder para os professores, que passam a ter importantes papéis na reforma escolar”, e que essas diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula, permitem aos/às professores/as “falar sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos” (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Caon (2017), analisa “o potencial da performance e das experiências corporais dos sujeitos que (com)vivem no espaço escolar, como uma ferramenta que possibilita “a construção de um ambiente suficientemente honesto, provocativo e acolhedor” (CAON, 2017, p. 125), pois, segundo a autora, “só pela intercorporalidade e intersubjetividade nos constituímos como pessoa” (p.126). Experiências corporais como forma de manifestação e possibilidades de (re)construção de realidades que proporcionarão ou oportunizarão outras formas de entendimento e apreensão dessa realidade distante no tempo e espaço, mas com o potencial de se materializar no momento presente através da performance, subvertendo as condutas normativas dominantes e reiteradas na escola. De acordo com Pacheco (2016)

o corpo é o suporte, pois onde a voz não narra, o corpo expressa, ele é o ponto de passagem da voz, da memória e das identidades que fixam no tempo e espaço trazendo as vivências de quem performa, levando no presente momento da performance a totalização do discurso (PACHECO, 2016, p. 33-34).

O corpo e a corporalidade passam a ser vistos como ferramentas de novas práticas educacionais, e a sala de aula passa a ser utilizada como espaço de transformação. Walter Benjamin nos ensina que podemos ir pelas gretas, pelas fissuras e, neste caso, a performatividade em sala de aula pode ser encarada como o broto que insiste em romper a dureza do asfalto. Precisamos assumir o desafio de identificar essas gretas, essas fissuras, e como atuar dentro delas.

Icle e Bonatto (2017) trazem a discussão de como a performance, “que circula por diversas áreas do conhecimento, que gera práticas extremamente provocativas e que se realiza justamente (e necessariamente) nas fronteiras de diferentes campos do conhecimento — pode contribuir para a educação?” (ICLE; BONATTO; 2017, p. 1). Uma das formas que os autores propõem, passa necessariamente pela compreensão da importância da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, o que denominam de pedagogia performativa, extraíndo o conceito de performance da esfera exclusivamente artística e ampliando-o para

uma gama de outras possibilidades, como por exemplo, nas relações sociais, no currículo, nos rituais, dentre outras.

O campo da educação e mais especificamente a educação escolar, por si só, são permeados pelas mais diversas situações de ensino-aprendizagem, e a utilização da performance tem o potencial, segundo os autores, de transformar a sala de aula em um espaço liminal de invenção e de criação, o que Schechner (2012) chama de *limen*, aquele entrelugar, nem dentro nem fora, que liga um espaço ao outro, “aberto a todos os tipos de possibilidades – espaço que, por meio da performance, poderia tornar-se qualquer lugar [...] preparado para ser habitado por realidades imaginadas” (SCHECHNER, apud LIGIÉRO, 2012, p. 65).

Essa mudança de perspectiva é vista com a potência de romper com as estruturas cristalizadas no processo de ensino-aprendizagem e, de acordo com os autores, “aponta para a importância de procurarmos as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 11), ideias que, mais uma vez, remetem a Benjamin. Ainda, de acordo os autores,

a noção de performance, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino (ICLE; BONATTO, 2017, p. 25-26).

O que se espera com essa prática, é o estreitamento da relação com a plateia (estudantes), ao priorizar uma abordagem que retrate características específicas da realidade estudada, cujo objetivo é provocar, além da inquietação, o desejo de uma profunda transformação, tanto do olhar quanto da percepção dessa realidade.

Dal Bello e Icle (2013), no artigo “Pode um professor ser um performer?” procuram identificar os elementos corporais e culturais da performance artística na performance docente de professores de teatro, porém no sentido de procurar romper fronteiras entre a arte e a educação, beneficiando ambas as áreas do saber. Os autores partem de um pressuposto bastante difundido por Schechner em seus Estudos da Performance, de que nós, enquanto sujeitos sociais, desempenhamos diversos papéis no meio social em que vivemos. E estes papéis sociais nos exigem performar o tempo todo, e professores e professoras, ao exercerem a docência, assumem a docência, com características próprias e distintas de sua maneira de agir cotidianamente. Para o autor, “ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante” (SCHECHNER, 2010, p. 31). Dal Bello e Icle citam como exemplo, “quando o professor oscila o seu timbre de voz e enfatiza as expressões faciais e corporais, ele está se utilizando de

jogos performáticos para estabelecer uma comunicação não ordinária com os alunos (DAL BELLO; ICLE, 2013, p. 07).

Por esta razão, podemos considerar a prática docente como uma atividade performativa, por estar inserida em uma prática social ritualizada. Mas isso não significa, entretanto, que se está representando um personagem. Os autores esclarecem que “não poderíamos, assim, falar de personagem, mas de performance que desfaz as fronteiras entre arte e vida, que põem em xeque a diferença entre realidade e ficção” (DAL BELLO; ICLE, 2013, p. 10). Neste sentido, Park (1950) traz uma reflexão acerca da representação de papéis sociais muito interessante, ao afirmar:

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos (PARK, 1950, apud GOFFMAN, 2002, p. 27).

Quando tomamos consciência que a atividade docente obedece a certos padrões ritualísticos, e que, por si só, dentro desta perspectiva, não deixa de ser uma representação de um papel e, portanto, pode ser vista como performance, podemos potencializar esta prática com técnicas que têm como fonte a arte e o teatro. Desta forma, ao extrapolar este campo do conhecimento, a atividade docente pode romper fronteiras e estabelecer novas formas de comunicação e novas relações entre professores/as e alunos/as, assim como novas relações com os saberes escolares.

Práticas pedagógicas criativas e inovadoras que visem otimizar a apropriação do conteúdo pelos/as estudantes, devem ser sempre estimuladas. Para Pineau (2010, p. 97), “a pedagogia performativa suplanta o depósito de informações [...] em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento”. Sobre este aspecto, Bauman enfatiza:

A performance envolve, por parte de quem a faz, assumir a responsabilidade perante um público pela maneira com que a comunicação se dá, para além do seu conteúdo referencial. Do ponto de vista do público, o ato de expressar-se por parte de quem está fazendo a performance é... marcado como estando sujeito a ser avaliado pela forma como é realizado, pela habilidade relativa e efetividade da exposição de competência por quem realiza a performance. Além disso, é marcado como estando disponível para o aprimoramento da experiência, por meio do prazer real proporcionado pelas qualidades intrínsecas do próprio ato de expressar-se. Assim, a performance chama atenção especial, aumenta a consciência do seu ato de expressar-se e permite ao público assistir com intensidade especial ao ato de expressar-se e a quem faz a performance (BAUMAN, 2014, p. 732-733).

Em seu ensaio *A coragem de criar* (1982), o psicanalista estadunidense Rollo May explica que diariamente somos defrontados com um cem número de decisões que temos que

tomar, e que essas decisões exigem coragem. Para o autor, a coragem é condição essencial ao ato criativo. Deste modo é que, quando se pensa a performatividade na atividade docente como um ato criativo, e o corpo como ferramenta com possibilidade de produzir novas formas de comunicação, é necessário ter a coragem para assumir riscos. Isto significa que o desafio é trazer para dentro das relações de aprendizagem uma forma de transmissão do conhecimento que colabore para a sensibilização dos/as estudantes, porém, sem perder de vista que a liberdade para adaptar e explorar novos caminhos pressupõe a imprevisibilidade dos resultados. Mesmo assim, o autor nos encoraja a enveredarmos por este caminho, ao afirmar

Sugiro uma nova forma de coragem corporal: o uso do corpo, não para o desenvolvimento exagerado de músculos, mas para o cultivo da sensibilidade. Isso significaria desenvolver a capacidade de ouvir com o corpo. Seria, como diz Nietzsche, um aprendizado para pensar com o corpo. Seria a valorização do corpo como um meio de criar empatia com outras pessoas, a expressão do eu como um objeto de arte e uma fonte de prazer (MAY, 1982, p. 12-13).

A performance docente é, sem sombra de dúvida, um ato criativo que exige sim, coragem para sua realização, mas que com certeza proporciona muito prazer em quem a experimenta, e tem o potencial de sensibilizar quem a experiencia. May, enquanto terapeuta, procura auxiliar as pessoas a não só descobrir como experimentar suas potencialidades criativas, dando rédeas soltas à imaginação. Para ele,

A imaginação é a extrapolação da mente. É a capacidade que tem o indivíduo de aceitar o bombardeio do consciente pelas imagens, ideias, impulsos e toda a sorte de fenômenos psíquicos vindos do pré-consciente. É a capacidade de “sonhar sonhos e ver visões”, de considerar as diversas possibilidades, e de suportar a tensão implicada em manter essas possibilidades no campo da nossa atenção. A imaginação é soltar as amarras do navio, na esperança de encontrar outros portos na vastidão do mar (MAY, 1982, p. 123).

3.1 Performance e empatia

Trata-se de um grande desafio para o ensino de História dentro de uma perspectiva inovadora, pensar em como proporcionar aos/às estudantes experienciar outras realidades e percepções da História, sob novos olhares. E considero que a tentativa de provocar a empatia é uma dessas possibilidades. O conceito de empatia vem despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas, como a Psicologia, a Neurologia, a Filosofia, dentre outras.

Já no começo de seu artigo, Andrade (et al, 2011), lançam o desafio de sistematizar estratégias metodológicas cujo intuito é sensibilizar, ensinar e motivar os/as alunos/as em sala de aula, através de dois questionamentos:

Como convocar o pensar e sentir a história de modo a que os sujeitos sintam-se convocados, participantes? Que sensibilidades poderemos cultivar se os estudantes puderem experienciar realidades e percepções da história – pontos de vista – que não são os seus? (ANDRADE et al, 2011, p. 259)

Em seguida, os autores lançam mão dos pressupostos da empatia, como ferramenta capaz de despertar a sensibilidade dos/as estudantes, possibilitando, assim, a aproximação do saber histórico à sua realidade. Segundo eles, empatia é “a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (ANDRADE, et al., 2011, p. 261). Caberá ao professor ou professora criar o que os autores chamam de “situações de aprendizagem”, recursos cujo objetivo é fazer com que os/as alunos/as pensem, sintam e vivam a História, tendo como suporte a empatia: “as situações de aprendizagem são experiências históricas que o professor cria para que os alunos, empaticamente, as vivenciem” (ANDRADE, et al., 2011, p. 263).

Ferreira (2011) define empatia como sendo “a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções. É uma resposta afetiva deflagrada pelo estado emocional do outro e uma compreensão dos estados mentais da outra pessoa” (FERREIRA, 2011, p. 476), através de sentimento de solidariedade é que conseguimos nos colocar na posição do outro, o que nos permite compartilhar experiências.

Pavarini e Souza (2010) tomam emprestado o conceito de Eisenberg e Strayer, segundo o qual “define-se a empatia, enquanto componente emocional, como ‘uma resposta emocional que se origina do estado ou condição emocional do outro e que é congruente com o estado ou situação emocional do outro’” (EISENBERG; STRAYER, apud PAVARINI; SOUZA, 2010, p.614). Já no caso da empatia histórica, Andrade et al., (2011, p. 262), nos ajudam a compreender que não há como nos colocarmos no lugar do outro, em termos historiográficos, haja vista que o passado “é uma eterna construção do nosso presente”, tornando-se “inatingível tal como foi, em sua totalidade”. Conforme os autores, o que professores/as e alunos/as conseguem, em sala de aula, são

aproximações e usos do passado no presente, operação mediada por percepções, tensões e pontos de vista dos sujeitos viventes. Então, em termos educacionais, o exercício orientado e fundamentado da empatia poderá convocar os sujeitos aos descentramentos necessários à aprendizagem da cultura e da história (ANDRADE et al, 2011, p. 262).

Nesta perspectiva, a empatia entra como um elemento importante para que os/as estudantes encontrem significados àquilo que lhes toca, permitindo-lhes ampliar sua percepção de mundo, tanto espacial quanto temporalmente. O processo empático acaba

atuando como um facilitador de identificação do/a aluno/a com a História, auxiliando-o/a na elaboração da consciência histórica. A empatia, portanto, proporciona uma melhor compreensão do outro, em entender seus sentimentos, pois, ao colocar-se em seu lugar, pode-se melhor compreender esses sentimentos. Ela proporciona uma possibilidade de maior compreensão de determinado fato ou momento histórico, em especial quando envolve um tema sensível. Para Pereira (2013), “a empatia faz surgir no observador não a mesma dor, mas a ideia próxima do que o outro sente e nossa vontade de protegê-lo. Sem este sentimento não sentiríamos a necessidade de proteger o outro, pois não conseguiríamos compreender sua necessidade de ajuda” (PEREIRA, 2013, p. 7).

Ritivoi (2018), por sua vez, dedicou um estudo inteiro para demonstrar a potencialidade de compreensão de narrativas, tanto literárias como históricas, quando elas carregam em si lições empáticas, que nos permitem perceber as experiências dos outros, mesmo que distantes, ao oferecer “acesso a pensamentos e sentimentos que não se originaram em nós e que não são uma resposta direta à nossa própria existência” (RITIVOI, 2018, p. 58). A autora entende que a empatia pode ocorrer na medida em que tenhamos capacidade de percepção dessas experiências, mesmo que não tenhamos familiaridade com o personagem que originalmente a vivenciou. Ou seja, ao nos depararmos com situações de sofrimento, por exemplo, conseguimos facilmente entender e imaginar que igualmente sofreríamos da mesma forma, mesmo não tendo vivenciado diretamente a situação geradora de tal sofrimento. Como a autora coloca, “nós compreendemos uma história quando compreendemos seu significado – e o mesmo pode ser dito acerca da compreensão da experiência de uma outra pessoa” (RITIVOI, 2018, p. 30).

A empatia nos permite entrar em uma relação com o outro e a partilhar seus sentimentos, projetando-nos em suas experiências através de uma “reconstrução imaginativa” (NUSSBAUM, 2003, apud RITIVOI, 2018, p. 38). E esta reconstrução imaginativa é que irá permitir que conheçamos e vivenciemos experiências que nunca tivemos ou que talvez nunca tenhamos a ter e, através da empatia, poderemos apreendê-la. Ainda, para Ritivoi, “a compreensão narrativa nos mantém focados na experiência do outro e nos permite enxergá-la a partir da perspectiva daquele indivíduo” (RITIVOI, 2018, p. 57), levando-nos a nos projetar nessa experiência tornando-a inteligível e significativa.

Ao realizar a performatização de um tema sensível, o Holocausto, objeto de análise da presente dissertação, objetivou-se, dentre outras coisas, sensibilizar os/as estudantes através da empatia pois, trazendo para dentro do ambiente da sala de aula a rememoração de um personagem que viveu no período da Segunda Guerra Mundial, e morreu em um campo de

extermínio nazista, procurou-se despertar neles/as a ideia de que atrocidades como as que tal personagem vivenciou, não devem jamais se repetir.

Diante disso, naquele breve momento em que o professor se despe de sua condição hierarquicamente superior diante da turma, e assume a postura de artista *performer*, dando vida àquele personagem, permite ou possibilita aos/às estudantes, através da ação empática, colocarem-se diante daquele passado em todo o seu contexto, de forma ética e estética. Dessa forma, segundo Rachel (2013, p. 13), “a intenção do artista/professor que se aproxima deste ideário não seria manter-se distante, mas aproximar-se, romper com hierarquias, desburocratizar o acesso ao conhecimento. **Dialogar** ao invés de **professar**”.

3.2 Performance docente no ensino de História

No que diz respeito ao ensino de História, a performance tem sido estudada a partir de diversas perspectivas. Ramos e Patriota (2007) procuram trazer à discussão a importância de se incorporar linguagens artísticas nos processos de ensino e aprendizagem, como forma de estimular novas práticas educativas no ensino de História. Já para Almeida (2016), o uso do teatro é visto como recurso metodológico na prática de ensino, pautado, segundo a autora, na “possibilidade de produzir conhecimentos que contribuirão para a reflexão e promoção dos saberes e das práticas do ensino de História” (ALMEIDA, 2016, p. 60). Citamos ainda o trabalho de Machado (2017) que procura, segundo o próprio autor, “analisar as potencialidades de práticas teatrais associadas ao ensino de História, tendo por base o conceito de empatia histórica” (MACHADO, 2017, p. 9), para que ela possa estimular os/as estudantes a entender os mecanismos em que atuam os agentes históricos, sem deixar de levar em conta os valores e práticas daquele determinado momento histórico. Neste sentido é que a performatização de um fato, um momento, um recorte do passado, pode contribuir para que, através da imaginação, os/as estudantes possam ressignificar este passado, e produzir narrativas sobre ele. Machado (2017) entende que a empatia histórica pode ser incrementada, desde que a imaginação seja constantemente estimulada.

Importante contribuição também traz o artigo de Vasconcellos (2011), quando afirma que “faz-se necessário construir novas pontes de comunicação com os/as estudantes, utilizando o corpo, os sentidos como meio de aprendizagem”, ou mesmo ao propor que “utilizar-se do teatro como linguagem pedagógica é conduzir o/a aluno/a ao processo de autonomia na construção do conhecimento e principalmente, construí-lo de forma prazerosa, gerando interessantes situações de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2011, p. 3-4).

Merecem destaque também trabalhos que não enfatizam o teatro, mas que dizem respeito às linguagens no ensino de História, especialmente autoras como Oliveira (2012), ao propor “projetar meios de seleção e uso de novas e diferentes linguagens em aulas de História, refletindo sobre como estas escolhas e usos podem e devem significar meios para um exercício significativo de aprendizagem em História” (OLIVEIRA, 2012, p. 264). Silva Junior e Sousa (2014), em seu artigo “A pesquisa no ensino de História: o potencial das diferentes fontes e linguagens”, procuram discutir o potencial das diferentes fontes e das diferentes linguagens da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem em História. Ou mesmo o artigo de Silva (1986), “O trabalho da linguagem”, em que traz à discussão as relações entre história e linguagem, propondo “uma reflexão sobre diferentes linguagens em diferentes experiências históricas” (SILVA, 1986, p. 46).

Sendo assim, como procurado apontar, embora existam alguns trabalhos em torno do tema das linguagens, do teatro, são poucas as pesquisas com enfoque na utilização destes recursos pelo/a próprio/a professor/a. Por esta razão, este trabalho pretendeu trazer um aprofundamento ao tema da performance docente e suas contribuições para o ensino de História, partindo de uma reflexão pessoal, como já explicitado anteriormente.

O que se pretende, portanto, é, por meio da performance, possibilitar a produção de conhecimentos que contribuirão para a reflexão e promoção dos saberes e das práticas do ensino da História, na perspectiva que seja, segundo Machado (2017, p. 39), “uma educação estética, que vise alcançar aquilo que é sensível ao ser humano”. Espera-se, assim, poder fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço que propicie aos alunos e alunas experienciar o passado, de modo a serem sensibilizados por este passado e, neste sentido, acredito que a linguagem corporal proporcionada pela performance tenha o potencial de contribuir para esta sensibilização. A performance, conforme Pacheco (2016), produz um “estado de presença”, que possibilita

despertar sensação, sentimentos, valores, despertar memórias com intensidade. Rompendo o tempo cronológico, criando um estado de suspensão da realidade, levando os ouvintes a uma outra realidade, onde tempo presente passa a ser o tempo do texto narrado (PACHECO (2016, p. 35).

A caracterização através de um figurino constitui um elemento essencial para a construção e ambientação da narrativa performatizada, mas ela não é o único. Outros elementos podem ser agregados, como a música, imagens em movimento, sejam através de slides ou vídeos, ou mesmo outros materiais, que possam contribuir para proporcionar uma concepção estética do processo de ensino e aprendizagem.

Pensar em configurações de ensino articulando outras linguagens no processo de ensino e aprendizagem histórica que tenham como particularidade a performance docente como forma de mediação didática, possibilita outras maneiras de conceber a educação. Isso significa dizer que, investir em outras formas de se pensar a educação também pode ser uma saída para a construção de múltiplos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem, em que a sala de aula possa ser um local de produção de novas experiências de rememoração e ressignificação do passado, sem assumir um caráter prescritivo, mas como uma alternativa de ensino, que traz consigo o potencial de transportar os/as estudantes para um espaço mental e emocionalmente diferente.

Trabalhar conteúdos históricos sob uma perspectiva performática é ainda um grande desafio, e isto já foi reiterado ao longo do texto, mas pode trazer resultados surpreendentes. Ao deixar de lado, mesmo que momentaneamente, o quadro, o livro didático, o texto, como suportes de apresentação de determinado conteúdo, as atenções se voltam inteiramente ao/a professor/a que narra ou performa a história, podendo levar os/as estudantes a outros níveis de percepção e compreensão daquela realidade narrada, proporcionando a apreensão do conhecimento através de outros sentidos. Espera-se, portanto, que a performance os/as leve a produzirem experiências com o passado, experiências estas que são até difíceis de serem avaliadas, pois são experiências individuais, de cada um/a, mas que sabemos que desde ali algo os acontece. Performar a sala de aula é, portanto, criar um enredo complexo entre arte, história, saberes e vidas, cujos efeitos são imprevisíveis e, de todo, incontroláveis.

Diante desta perspectiva, recorro mais uma vez à contribuição de Larrosa, quando diz:

[...] tenho a impressão de que a palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. [...] Talvez configurando outras gramáticas e outros esquemas de pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de verdade, e outros efeitos de sentido (LARROSA, 2015, p. 38).

Ou seja, uma prática educativa que não é nem melhor nem pior do que outras, é simplesmente diferente, e a experiência que tenho tido com ela tem-se mostrado muito prazerosa, e sempre que recorro a ela me sinto extremamente recompensado.

Pensar o ensino de História implica necessariamente em ter consciência de que este ensino se estabelece através de um constante diálogo entre o passado e o presente, e também implica no entendimento de que não existe um passado “puro” que possa ser reconstituído exatamente como era. Os recortes, o olhar, as escolhas, são feitas a partir do presente, e carregará toda a bagagem cultural e as concepções de quem fez essas opções, portanto, ao analisarmos e estudarmos um fato do passado, torna-se necessário ter em mente que o fato

ocorreu, não foi uma invenção. A memória que se terá deste passado, no entanto, vai se moldando e se modificando na medida em que novas reflexões vão surgindo a partir do presente. Neste sentido, Karnal (2010) nos lembra que “a representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança”, e que “escolher qual o fato que queremos destacar e como trabalharemos a memória é uma atividade de todos e que o historiador tenta tornar consciente e crítica” (KARNAL, 2010, p. 8).

Isso significa compreendermos que, assim como o fazer histórico sofre constantes mudanças, o ensino de História também está sujeito às mesmas mudanças. De acordo com o autor,

sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações, e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais (KARNAL, 2010, p. 8-9).

Desta forma, pensar a performance docente enquanto ferramenta de transformação do espaço da sala de aula, é pensar o ensino de História de forma dinâmica e inovadora. Performar a sala de aula é, portanto, uma forma de extrapolar o conceito tradicional e positivista de pensar o processo de ensino e aprendizagem e a transmissão do conhecimento histórico, que estão além da racionalização. Envolve o emocional, a sensibilidade, o lúdico, em que a performatização de um tema, associado a outros elementos que envolvem a dramatização, com a utilização de imagens, cenas de documentários, sons e música, auxiliam na (re)composição e ressignificação daquele recorte do passado, de uma forma estética cujo potencial é de ampliar possíveis interpretações, possibilitando aprendizagens significativas por parte dos/as estudantes. Para Soares Junior (2019, p. 179), “uma aula de História que não toca, que não acontece, que não faz sentido, não promove a experiência, não é imaginada, não é sensível”.

Considerando o objetivo de recompor o passado numa perspectiva sensível, ética e estética, apresento a seguir alguns elementos de contextualização do período histórico em que o Holocausto se inseriu.

4 ENSINO DO HOLOCAUSTO: ALGUNS ELEMENTOS DE CONTEXTO

Difícil traduzir em um conjunto de palavras e frases, os sentimentos que indubitavelmente afloraram após a leitura de autores que trataram de um tema sensível como o Holocausto, como por exemplo, Giorgio Agamben, Primo Levi, Hannah Arendt, só para citar uns poucos que ousaram rememorar o imemorável, a narrar o inenarrável. Neste capítulo procuro analisar alguns aspectos do Holocausto, com o intuito de contribuir para as razões que justificam o ensino deste tema nas escolas.

No dia 27 de janeiro de 1945, as tropas soviéticas descobriram o Campo de Auschwitz e libertaram seus prisioneiros. No ano de 2005, a Organização das Nações Unidas reconheceu e estipulou o dia 27 de janeiro como o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto⁴. Já, no ano de 2018, o Conselho Nacional de Educação aprovou e recomendou o ensino do Holocausto como matéria curricular e o governo brasileiro endossou a decisão. A partir de então, o tema passou a se constituir em objeto de conhecimento inserido na temática dos estudos do advento do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, como parte integrante do conteúdo programático do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular, do Ministério da Educação (BRASIL, 2018). Ou como competência específica para o 3º ano do Ensino Médio, no que diz respeito a proporcionar aos/às estudantes “identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (BRASIL, 2018, p. 577). Essa indicação curricular atesta a relevância da temática para o ensino na Educação Básica. Além disso, como argumentarei a seguir, trata-se de um dever de memória.

Neste capítulo procurei analisar alguns elementos de contexto sobre o Holocausto, tendo em vista situar aspectos históricos importantes da performance realizada, e que será tratada no capítulo seguinte.

⁴ Em sessão especial realizada no dia 24 de janeiro de 2005, a Assembleia Geral das Nações Unidas designou, através da resolução A/RES/60/7, o dia 27 de janeiro como o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto. Disponível em: <<https://www.un.org/en/holocaustremembrance/docs/res607.shtml>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

4.1 A ascensão do nazismo, o antissemitismo e a influência do darwinismo social

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja. Assim, deve ser possível, por exemplo, encarar e compreender o fato, chocante decerto, de que fenômenos tão insignificantes e desprovidos de importância na política mundial como a questão judaica e o antissemitismo se transformaram em agente catalisador, primeiro, do movimento nazista; segundo, de uma guerra mundial; e, finalmente, da construção dos centros fabris de morte em massa (ARENDETT, 2012).

Estamos nos encaminhando para o encerramento da segunda década do século XXI. Setenta e seis anos já se passaram desde a descoberta dos primeiros campos de extermínio, a partir de julho de 1944. E é inevitável que nos questionemos: como todo um contexto político, social e cultural da Europa ocidental no período entre as duas guerras teria permitido a uma nação inteira se voltar contra uma população específica, contra parte de seu próprio povo, em nome de uma suposta “raça pura”? E que o que se descortinou aos olhos do mundo tenha sido motivado por racismo, por questões étnicas, e que aquelas atrocidades foram cometidas e justificadas em nome desta suposta superioridade. São questionamentos que nos fazem a todo instante repensar, repensar e repensar, e nunca deixar de lembrar que, por mais que este passado e os acontecimentos deste passado vão inexoravelmente se distanciando, eles realmente aconteceram. E o papel fundamental da História é nos fazer lembrar que eles não devem nunca mais se repetir.

Mas como foi possível chegar a uma nova guerra mundial e às atrocidades ali cometidas, apenas 21 anos depois da Primeira Grande Guerra? Por que a Alemanha, um país com considerável desenvolvimento social e econômico no início do século XIX, era de novo o pesadelo do mundo? Para entender a ascensão do nazismo, é necessário recuarmos ao final da Primeira Guerra Mundial.

Passados quatro anos do início do conflito, em novembro de 1918 a Alemanha, extenuada, e sem mais condições de deter as forças aliadas, pede o armistício. MacMillan (2004, p. 177), salienta que “a Alemanha estava quase no fim de seus recursos humanos e suprimentos, e o povo perdia o entusiasmo pela guerra”. Ainda assim, na retirada, as tropas alemãs cometeriam mais atrocidades, destruindo cidades, plantações, minas de carvão, obras de arte, cujo ato de vandalismo foi retribuído com a exigência de pagamento pelo que fizeram,

os chamados danos de guerra. Ao final de seis meses, durante a Conferência de Paz, a delegação alemã composta pelo ministro dos transportes, Johannes Bell, e pelo ministro do exterior, Hermann Müller, assinaram o acordo de paz no Salão dos Espelhos do suntuoso Palácio de Versalhes, em Paris, no dia 28 de junho de 1919, oficialmente pondo fim à Primeira Guerra Mundial. Em outubro do ano anterior, entretanto, os rumos da guerra já haviam levado à queda da monarquia de Guilherme II e ao fim do Império Alemão, o II Reich.

As pesadas indenizações impostas à Alemanha no Tratado de Versalhes podem não ter sido o fator primordial para a avalanche nazista a partir dos anos de 1933, e que culminou com a eclosão da Segunda Guerra Mundial ao final daquela década, mas a humilhação pela derrota naquele 11 de novembro de 1918 e o significado do tratado de paz, mexeram com os brios de um certo cabo alemão de origem austríaca que estivera no front, chamado Adolf Hitler. Ao perder a guerra, os alemães perderam tudo o que ambicionavam, e o ressentimento alemão foi proporcional à carga das indenizações e à redução significativa de seu poderio militar e, neste sentido, os nazistas souberam capitalizar de forma muito contundente esse ressentimento. Para MacMillan (2004),

Por seis meses, de janeiro a junho, Paris foi, a um só tempo, o governo do mundo, seu tribunal de recursos e seu parlamento, o foco de seus receios e de suas esperanças. Oficialmente, a conferência durou ainda mais e entrou para o ano de 1920, mas aqueles primeiros meses foram os que valeram, quando as decisões-chave foram tomadas e as sequências cruciais de eventos postas em movimento. O mundo nunca viu algo parecido, e nunca mais verá (MACMILLIAN, 2004, prefácio).

Não há, portanto, como se falar em ascensão do nazismo, III Reich, Segunda Guerra Mundial e, por conseguinte, Holocausto, sem ao menos revisitar o Salão dos Espelhos e as decisões ali tomadas ao longo daqueles seis meses. O orgulho alemão havia sido profundamente golpeado naquele momento. O Império Germânico, *Deutsches Reich*, de Otto von Bismark, se desmantelava na manhã de 28 de junho de 1919. Como assevera Evans (2010),

A palavra “Reich” evocava entre alemães cultos uma imagem que ressoava muito além das estruturas institucionais criadas por Bismarck: o sucessor do Império Romano; a visão do Império de Deus aqui na terra; a universalidade de sua reivindicação de suserania; em um sentido mais prosaico, mas não menos poderoso, o conceito de um Estado germânico que incluiria todos de língua alemã na Europa central – “um Povo, um Reich, um Líder”, como viria a propor o *slogan* nazista (EVANS, 2010, p. 44).

A perda dos territórios e possessões conquistadas, a desmobilização e limitação dos exércitos, e a “cláusula de culpa”, que responsabilizou a Alemanha pelos danos e perdas

durante a guerra e estabeleceu a reparação por tais danos, foi recebida como uma profunda humilhação pelos alemães, o que acabaria por nutrir um forte ressentimento, tornando-se um campo fértil para a ascensão de movimentos ultranacionalistas, conforme aponta Hobsbawm (1995). Para ele,

[...] o impacto da Primeira Guerra Mundial sobre uma importante camada de soldados e jovens nacionalistas, em grande parte da classe média e média baixa, os quais, depois de novembro de 1918, ressentiram-se de sua oportunidade perdida de heroísmo. O chamado “soldado da linha de frente” (*frontsoldat*) iria desempenhar um papel importantíssimo na mitologia dos movimentos da direita radical — o próprio Hitler era um deles — e proporcionar um corpo substancial dos primeiros esquadrões de ultranacionalistas violentos (HOBBSAWM, 1995, p. 128).

Finda a guerra, era necessário redividir e retraçar o mapa da Europa para, dentre outras coisas, enfraquecer a Alemanha, como lembra Hobsbawm (1995). Restava uma Europa economicamente falida e endividada, e na Alemanha não poderia ser diferente, com o agravante do peso das reparações e das limitações das forças armadas, com a redução do efetivo do exército a 100.000 homens, a redução da marinha a 15.000 homens, a extinção da força aérea, e a proibição de produção e importação de material bélico, como tanques, artilharia pesada, carros-de-combate, navios ou submarinos (MACMILLIAN, 2004). Grande parte dos alemães encararam isso como uma punhalada do Kaiser, solidarizando-se com ideais ultranacionalistas de pequenos partidos que se formaram ao longo da década de 1920.

Desde que se estabelecera em Viena, após ter seu sonho de entrar para a Academia de Belas Artes da capital austríaca interrompido por falta de talento, Hitler demonstrou grande interesse pela política, ao mesmo tempo que nutria forte desprezo pelo pensamento liberal. Ao longo de todo o seu livro auto biográfico, *Mein Kampf*, publicado em 1925, ele deixa clara sua aversão ao liberalismo e às teorias sociais-democráticas. Segundo o historiador Voltaire Schilling (2016), não é exatamente nos ideais iluministas, *Liberté, Egalité, Fraternité* que iremos encontrar as sementes que fizeram brotar esse ódio ao liberalismo, mas no que significou a ocupação alemã pelos exércitos napoleônicos no século XIX. Para o autor, “não foram os argumentos iluministas os mais convincentes, mas, sim, a artilharia francesa” (SCHILLING, 2016, p. 3).

A unificação do Estado alemão conseguida se deu, não pelo viés do liberalismo, mas à custa de muitas guerras e autoritarismo de Bismarck. Ainda segundo Schilling (2016), tanto a unificação como a acelerada industrialização ao longo do século XIX, se deram “dentro dos ‘quadros de ferro’ do estado feudal-militar com seu culto à disciplina e à ordem e com escassa tolerância para com a dissidência política, consagrando o dito ‘*Gegen demokraen helfen nur soldaten*’, contra democratas só adianta soldados”. Ou seja, o II Reich idealizado por

Bismarck, com seu culto ao militarismo e ao Estado todo-poderoso tiveram forte influência nos ideais nacional-socialistas que culminariam com a chegada ao poder do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães – os nazistas – através do voto e não por golpe, diga-se de passagem, a partir da primeira metade do século XX. De acordo com Fausto (1998), “Não é possível, pois, interpretar o fenômeno nazista sem levar em conta a irrupção das massas na arena política, embaladas pelo sonho do ‘socialismo nacional’, da unidade da pátria e o desprezo pela democracia”. Fatores que, segundo o autor, possibilitaram a ascensão de um movimento nacionalista extremista, antidemocrático e antisemita.

4.1.1 O antissemitismo

Mais do que reiterar o topos do indizível, trata-se aqui de assinalar a busca renovada e incessante de formas possíveis – parciais e humanas – de aproximação, testemunho, compreensão e representação, sem jamais ignorarmos a advertência de Friedländer (1992): “o grande perigo da memória de Auschwitz, é que esqueçamos o horror por trás das palavras” (DANZIGER, 2007, p. 1).

Não faz parte do escopo do presente trabalho de pesquisa analisar as origens do antissemitismo, que remonta aos primórdios do cristianismo, ou à sua retomada ao longo da Idade Média. O que intentei analisar é o que Arendt (2012) chamou de antissemitismo moderno. Com as proibições impostas ao povo judeu ao longo de sua história, marcada por segregação, perseguições, conversão forçada ao cristianismo, e que incluíam, por exemplo, a posse de terras, eles foram forçados a buscar alternativas de sobrevivência em atividades econômicas consideradas indignas ou proibidas aos cristãos, levando-os a estabelecer uma relação íntima com as finanças e com o comércio. Muitos deles se dedicaram ao empréstimo de dinheiro a juros, e nesta atividade tiveram papel preponderante na formação dos Estados Nacionais, após a queda das monarquias absolutistas.

Até meados do século XIX, os judeus prestavam serviços ao Estado como fonte de crédito, o que lhes permitiu gozar de um status de elevado poder e privilégios. A partir da segunda metade do século, entretanto, como salienta Arendt (2012, p. 39), “alguns Estados adquiriram suficiente crédito para dispensar o financiamento e a garantia dos judeus para seus empréstimos”. Eles deixaram de ser úteis, ainda segundo a autora. Mas o seu status e sua condição de aproximação com os Estados, que remetia à aristocracia nos tempos do Antigo Regime, incomodava a burguesia liberal em franca ascensão, o que viria a reascender o antissemitismo. Arendt (2012) afirma que

Durante mais de cem anos o antissemitismo havia, lenta e gradualmente, penetrado em quase todas as camadas sociais em quase todos os países europeus, até emergir como a única questão que podia unir a opinião pública. Foi simples como ocorreu

esse processo: cada classe social que entrava em conflito com o Estado virava antissemita, porque o único grupo que parecia representar o Estado, identificando-se com ele servilmente, eram os judeus (ARENDR, 2012, p. 46).

Os judeus, enquanto povo, haviam sido privados de se constituírem como nação, de constituírem seu governo nacional. Mesmo sem território e sem governo próprios, era imprescindível que eles sobrevivessem enquanto grupo, tornando-se necessário o fortalecimento dos laços culturais, religiosos e familiares, independentemente em qual Estado-nação eles se encontrassem. Isto permitiu que eles preservassem sua identidade como um elemento intereuropeu.

Com as demandas de financiamento dos Estados-nação aumentando, esses laços culturais e familiares permitiram a formação de grandes grupos financeiros para garantirem crédito aos Estados. Entretanto, com as disputas cada vez mais acirradas entre estes Estados a partir da segunda metade do século XIX, fez brotar as ideias imperialistas, abalando “as próprias bases do Estado-nação e introduziu no conjunto de nações europeias o espírito comercial de concorrência competitiva”, segundo Arendt (2012). Com isto, os judeus perderam a exclusividade de financiar os Estados, perdendo também, gradativamente, seus privilégios. Ricos, ainda, mas destituídos de poder, os judeus começaram a ser cada vez mais hostilizados. Para a autora,

na era imperialista, a riqueza dos judeus havia se tornado insignificante; para a Europa, desprovida de equilíbrio de poder entre as nações que a compunham, e carente de noções de solidariedade intereuropeia, o elemento judeu, intereuropeu e não nacional, tornou-se objeto de ódio, devido à sua riqueza inútil, e de desprezo, devido à sua falta de poder (ARENDR, 2012, p. 36).

Essa crescente hostilização iria se transformar no que Arendt denominou como uma “espécie de antissemitismo liberal”, comparando os judeus à nobreza, “por alegar que ambos se aliavam financeiramente contra a burguesia em ascensão”, ainda, segundo a autora. Some-se a isto, a influência das teorias de supremacia racial dos social-darwinistas, que só iria recrudescer ainda mais o antissemitismo no final do século.

4.1.2 A influência do darwinismo social

Stewart Chamberlain, com seu livro *As fundações do século XIX*, publicado em 1900, impressionou muitos de seus leitores com o apelo à ciência para apoiar seus argumentos; sua contribuição mais importante a esse respeito foi fundir antissemitismo e racismo com darwinismo social. O cientista inglês Charles Darwin sustentou que os reinos animal e vegetal estavam sujeitos à lei da seleção natural, na qual os mais capacitados sobrevivem e os mais fracos ou menos adaptados sucumbem, assegurando assim o melhoramento das espécies. Darwinistas sociais aplicaram esse modelo também à raça humana. Aqui já estavam agrupadas, portanto,

algumas das ideias-chave que mais tarde seriam adotadas pelos nazistas (EVANS, 2010).

Evans esclarece que as atrocidades perpetradas pelo nazismo não foram a única catástrofe ocorrida na primeira metade do século XX, citando como exemplo o “reinado de terror” do regime stalinista ao longo dos anos de 1930. Entretanto, de longe, a ideologia nazista foi a que produziu efeitos mais profundos e duradouros, a partir da discriminação racial e do ódio como o centro dessa ideologia.

Com os avanços da medicina no final do século XIX, notadamente a genética, não demorou para que muitos propagadores do antissemitismo buscassem justificativas retirando seus argumentos da fisiologia, da biologia, da genética e da bacteriologia (SCHILLING, 2016). Nomes como Hermann Ahlwardt, Ludwig Schemann, Wilhelm Marr, Heinrich von Treitschke, Alfred Ploetz, e Ernst Haeckel, por exemplo, são lembrados por Evans como alguns dos principais disseminadores das doutrinas de supremacia racial amparados por argumentos “científicos”, na Alemanha daquele período. Foi Marr, inclusive, quem, pela primeira vez, teria utilizado a expressão “antissemitismo”. Já Treitschke, popularizou a frase que acabaria se tornando o *slogan* dos nazistas, “os judeus são nosso infortúnio”. Ploetz, por sua vez, argumentou que “uma junta médica deveria assistir a todos os nascimentos e determinar se o bebê estava apto a sobreviver ou deveria morrer por ser fraco ou inadequado”. O movimento de higienização racial que se formou a partir dessas teorias, acabaria cunhando o termo alemão *minderwertig*, cuja tradução literal é “sem valor”, utilizado no meio médico e de assistentes sociais como forma de classificar as pessoas (EVANS, 2010). O autor salienta que

Ao rotular as pessoas dessa maneira, os higienistas sociais abriram caminho para o controle, abuso e por fim extermínio dos “sem valor” pelo Estado, por meio de medidas como esterilização forçada e até execução, o que alguns deles no mínimo já defendiam antes de 1914 (EVANS, 2010).

Mas essas teorias não eram difundidas exclusivamente na Alemanha, segundo Schilling (2016). Elas eram amplamente difundidas e aceitas por intelectuais respeitáveis em toda a Europa no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial. O filósofo e diplomata francês Joseph Arthur de Gobineau, e o britânico Stewart Chamberlain, anteriormente citado, eram os seus principais expoentes. Hitler não se refere textualmente a nenhum destes autores em seu livro *Mein Kampf*, mas é clara a influência dessas teorias para a construção da ideologia nazista, e cujos argumentos seriam utilizados como justificativa para a “solução final da questão judaica”.

As teorias eugenistas, de supremacia racial, portanto, já estavam postas na virada do século XIX para o século XX, o darwinismo social já era amplamente difundido, discutido e por muitos até, defendido, assim como também já era sabido quem compunha a raça eleita, superior, que deveria dominar, e quem compunha o lado oposto, que deveria ser subjogado e, na medida do possível, extirpado. Também já era sabido que, dentre estes últimos, estavam os judeus. Em 1925, com a publicação do livro *Mein Kampf*, todas as ideias contra os judeus, os eslavos, os ciganos e outras minorias, e as bases da ideologia nazista, já estavam postas. Entre a publicação do livro e a chegada democrática de Adolf Hitler ao poder, em 1933, foram apenas oito anos, e em 1935 o parlamento alemão, o *Reichstag*, aprovava as Leis de Nuremberg, que imputava uma série de medidas restritivas ao povo judeu. O que viria a partir daí, era só uma questão de tempo.

Para Pereira e Gitz (2014), o Holocausto talvez pudesse ter sido evitado, se a maioria das pessoas, e não apenas a maioria dos alemães, não tivesse se omitido. Entre 1933 e 1937, 38.000 cópias de *Mein Kampf* foram vendidas na Inglaterra, em versão inglesa, e em 1938, mais 63.000 cópias. Nos Estados Unidos, no mesmo período, foram vendidas 7.600 cópias⁵. Muito antes da descoberta dos campos de concentração e extermínio, portanto, o mundo já tinha conhecimento das intenções de Hitler, mas por várias razões, convenientemente optaram pela omissão. Pereira e Gitz afirmam que

Os aliados sabiam dos campos de concentração e poderiam ter bombardeado as linhas férreas usadas pelos alemães para o transporte dos judeus, mas não o fizeram. [...] As igrejas sabiam do projeto de eutanásia de Hitler antes de ele ser colocado em prática e, como regra, calaram. Assim, o extermínio de crianças com retardo mental, austríacas e alemãs, e também de alguns doentes físicos, começou no fim do verão de 1939, antes mesmo da ordem de Hitler ter sido assinada. Em outubro daquele ano, o programa estava em pleno funcionamento (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 07).

A partir de julho de 1941, foi criada a comissão para a solução final da questão judaica, ou *Endlösung der Judenfrage*. Foi esta comissão a responsável por implementar métodos industriais de matança nos campos de extermínio, e criou o sistema de transporte em trens da morte dos grandes guetos para os campos. O resultado disso foram os quase seis milhões de judeus, ciganos, homossexuais, deficientes, dissidentes políticos e outras minorias mortos nas câmaras de gás, com o poderoso pesticida Ziklon-B. Afinal, tratava-se de “vermes a serem eliminados”. Durante a Conferência dos Subsecretários de Estado, conhecida como a Conferência de Wannsee, ocorrida em 20 de janeiro de 1942, em uma hora e meia a “questão”

⁵ Fonte: documentário Entenda o Holocausto, produzido pela NBC Universal Studios, no ano de 2009, e exibido através do CTV, da FIERJ que se encontrava disponível no Youtube, mas foi retirado por questões de licença. Acervo pessoal do autor.

foi resolvida. Naquele momento, “a Solução Final foi recebida com ‘extraordinário entusiasmo’ por todos os presentes [...]” (ARENDDT, 1999, p. 129).

4.2 O ensino do Holocausto como dever de memória

O tempo apagará a memória? (FEDELI; MIGOTTO, 2019).

O Holocausto, enquanto fato histórico, ocorreu em um dado período, em função de diversos elementos contextuais, como apontamos anteriormente. No entanto, a discriminação e o preconceito racial ainda estão muito presentes no nosso dia a dia, no mundo em geral, e na sociedade brasileira em particular. Ou seja, embora o contexto histórico em jogo naquele momento tenha se modificado, a discriminação e o preconceito não desapareceram, apenas se apresentam sob outras formas. Às vezes mais sutis, outras nem tanto. É nosso dever enquanto educadores contribuir para uma formação cidadã, ensinando conceitos históricos que possam ajudar as novas gerações a lançarem uma visão mais ampla sobre o mundo em que vivem. Espera-se, com isso, que elas possam ao menos ter a opção de melhor escolher suas decisões e, quiçá, que suas escolhas tenham a potência de romper com a realidade presente, e as auxiliem a criar novas realidades.

Neste sentido, dentre as disciplinas que fazem parte do currículo escolar, talvez a História seja a que reúna as melhores condições de proporcionar esta mudança de perspectiva, justamente por se constituir na ciência que estuda o passado, trazendo à luz esses acontecimentos do passado para que possamos refletir sobre eles, contribuindo para que sejam norteadores de nossas ações no presente e possamos, assim, vislumbrar um futuro mais justo. Afinal, “estudar o passado é um modo de romper com o presente, com o estado atual das coisas, mas, sobretudo, de produzir a novidade (o futuro), de criar ‘novos mundos possíveis’” (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 17).

Retomando a questão do espaço temporal entre o presente e a “descoberta” dos campos de extermínio, são 76 anos ou, dito de outra forma, são três quartos de século. E não, não podemos permitir o esquecimento de Auschwitz. Porque, mesmo as crianças ou os mais jovens que passaram pelo pesadelo de Auschwitz, Treblinka, Birkenau, Sobibor, Dachau, Bergen-Belsen, Theresienstadt, Stutthof ou qualquer uma das tantas denominações que aquelas verdadeiras indústrias da morte tenham recebido, hoje já são anciãos. E o que dizer dos que eram então adultos? Muitos já se foram, e com eles suas memórias. Para que esse passado nunca seja esquecido, mesmo que a voz do último sobrevivente seja silenciada para sempre pelo decurso natural da vida, cabe à História o reconhecimento do passado. Aquele

passado que já é ausente enquanto memória individual, mas que esteve lá, e que é dado à memória social e coletiva o esforço de reencontrá-lo e assegurar o seu reconhecimento. Como ressalta Ricouer, “Ainda que não estando mais lá, o passado é reconhecido como tendo estado. [...] e não temos nada melhor do que a memória para nos assegurar de que alguma coisa se passou realmente antes que declarássemos lembrar-nos dela” (RICOUER, 2003).

E o que assegura e chancela este passado como “tendo estado”, é justamente o testemunho de seus sobreviventes. Para que se reconheça, para que jamais esqueçamos, e para que uns e outros não tenham a pretensão e a insistência de distorcê-lo ou negá-lo, pois, ainda de acordo com Ricouer,

O testemunho é, num sentido, uma extensão da memória, tomada na sua fase narrativa. Mas só há testemunho quando a narrativa de um acontecimento é publicitada: o indivíduo afirma a alguém que foi testemunha de alguma coisa que teve lugar; a testemunha diz: “creiam ou não, em mim, eu estava lá” (RICOUER, 2003).

Primo Levi é um dos que esteve lá. E sobreviveu. E deu seu testemunho. Em seu livro *É isto um homem?*, o autor enfatiza:

[...] justamente porque o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver, é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. Sim, somos escravos, despojados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, destinados a uma morte quase certa, mas ainda nos resta uma opção (LEVI, 1988, p. 55).

E a opção que restava a Levi era quase uma só: a de sobreviver, sobreviver para testemunhar. Sobreviver para dar seu testemunho às novas gerações sobre os horrores pelos quais passaram milhões de seres humanos nos campos de concentração e extermínio. Testemunho que tem o intuito, de acordo com Agamben, de “narrar ‘o que aconteceu’ e de afirmar, ao mesmo tempo, que ‘o que aconteceu’, não faz parte do narrável” (AGAMBEN, 2008, p. 11). O dever de memória se traduz, neste sentido, como um sentimento de responsabilidade com relação ao passado. Uma “memória verdadeira”, uma memória justa capaz de fazer justiça às vítimas do passado (BOUTON, 2016). Em síntese, trata-se da responsabilidade em não deixar que um passado específico seja negligenciado.

E essa tentativa de negligenciar o passado faz parte de uma corrente de pensamento, normalmente ligada a grupos de extrema-direita e notadamente após o final da Segunda Guerra Mundial, que ficou conhecida como negacionismo, justamente por ter como um de seus principais objetivos, através de uma pseudo-historiografia, conforme ressalta Moraes, “defender e reabilitar o nacional socialismo, o III Reich e seus líderes; provar a ausência de

culpa da Alemanha pela deflagração da II Guerra Mundial e negar a existência dos campos de extermínio e do Holocausto nazista” (MORAES, 2008, p. 1). Utilizando-se de argumentos falsos, com pouco ou nenhum embasamento científico ou evidências contundentes, procuram legitimar seu discurso objetivando invalidar a razão e relativizar tudo. Os negacionistas alegam, por exemplo, que o assassinato dos milhões de judeus, homossexuais, ciganos, eslavos, e outras minorias é, na verdade, uma grande mentira criada pelos aliados após o término da guerra, ligados aos “judeus sionistas fundadores do Estado de Israel”, como parte de um grande “complô judaico internacional” (CASTRO, 2014, p. 9).

Este complô, conforme salienta Castro, estaria diretamente ligado à publicação do livro *Os Protocolos dos Sábios de Sião*, e que, segundo o autor, teria sido “forjado pela polícia política do regime czarista” de Nicolau II e amplamente divulgado como justificativa do movimento bolchevique, apoiado por judeus sionistas, para derrubar o regime na Rússia e estender seu domínio pelo mundo todo. Muitos dos argumentos do livro foram pormenorizados por Adolf Hitler em seu livro *Mein Kampf*, e também serviram de base à ideologia nazista. Dentro da lógica negacionista, o livro se tornou uma prova irrefutável da conspiração internacional judaica. O perigo do negacionismo, portanto, como sublinha Caldeira Neto (2009), não está apenas em negar o Holocausto, mas em agir “como uma mentira organizada destinada a destruir tudo o que nega e aos que se opõem aos seus argumentos” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1119).

Mas, como relativizar o sofrimento dos que lá estiveram ou alegar como falsos os testemunhos dos sobreviventes? Em *O que resta de Auschwitz*, Agamben faz uma profunda análise sobre estes relatos, destacando a situação-limite a que eram submetidos os prisioneiros dos campos. Em um destes relatos, Primo Levi descreve a atividade que era atribuída aos *Sonderkommando*, equipes formadas pelos próprios deportados para atender às demandas das câmaras de gás. Ele diz:

A figura extrema da “zona cinzenta” é o *Sonderkommando*. As SS recorriam a esse eufemismo – Esquadrão Especial – para nomear o grupo de deportados a quem era confiada a gestão das câmaras de gás e dos fornos crematórios. Eles deviam levar os prisioneiros nus à morte nas câmaras de gás e manter a ordem entre os mesmos; depois arrastar para fora os cadáveres, manchados de rosa e verde em razão do ácido cianídrico, lavando-os com jatos de água; verificar se nos orifícios dos corpos não estavam escondidos objetos preciosos; arrancar os dentes de ouro dos maxilares; cortar os cabelos das mulheres e lavá-los com cloreto de amônia; transportar depois os cadáveres até os fornos crematórios e cuidar da sua combustão; e, finalmente, tirar as cinzas residuais dos fornos (AGAMBEN, 2008, p. 34).

Ou então quando outro sobrevivente relata o sentimento de culpa que muitos, assim como ele, carregavam pelo simples fato de terem sobrevivido:

Não se pode sobreviver ao campo de concentração sem o sentimento de culpa por termos tido tão incrível sorte quando milhões pereceram, muitos deles na frente dos nossos olhos [...]. Mas nos campos a pessoa era forçada, dia após dia, durante anos, a assistir a destruição de outros, sentindo – contra qualquer julgamento – que deveria ter intervindo, sentindo-se culpada por não tê-lo feito e, acima de tudo, sentindo-se culpada por ter frequentemente ficado feliz por não ter sido ela a morrer, uma vez que sabia que não se tinha o direito de esperar ser o único poupado (B. Bettelheim, *Sobrevivência e outros estudos*, p. 278-279, apud AGAMBEN, 2008, p. 95).

São leituras difíceis, *É Isto um Homem?* e *Os Afogados e os Sobreviventes*, de Primo Levi, ou *O que resta de Auschwitz*, de Giorgio Agamben, ou mesmo *Eichmann em Jerusalém*, de Hannah Arendt, só para me ater, como dito anteriormente, a autores que ousaram rememorar o imemorable, e narrar o inenarrável. Assim como os dois excertos acima, extraídos da obra de Agamben, existem um cem número de outros relatos tão ou até mais dramáticos do que os selecionados, que nos ajudam a ter a mais absoluta e inequívoca convicção de sua veracidade. É dever da História, e é nosso dever enquanto educadores, preservar essas memórias e nos levantarmos contra quaisquer manifestações cujo objetivo seja promover seu esquecimento ou negar sua existência. Como postula Caldeira Neto,

As particularidades e horrores do Holocausto não devem ser esquecidos, é papel da História e dos historiadores (assim como profissionais de diversas outras áreas do saber) preservarem esta memória. O genocídio choca não apenas por seus números, mas também pelos seus métodos e frieza (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1120).

O ensino do Holocausto na Educação Básica torna-se, portanto, de fundamental relevância, com o intuito de que sirva como uma ferramenta para o combate à intolerância e ao racismo, como também para se buscar o reconhecimento da memória do Holocausto através do ensino de sua história. E, justamente por entender ser um dever de memória, compreendendo que a luta pela tentativa de “não esquecer jamais” se dê através do exercício da memória, é que acredito ser mais do que justo encerrar este capítulo com alguns depoimentos de sobreviventes.

Seja qual for o fim dessa guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos; ninguém restará para dar testemunho, mas, mesmo que alguém escape, o mundo não lhe dará crédito”. Talvez haja suspeitas, discussões, investigações de historiadores, mas não haverá certezas, porque destruiremos as provas junto com vocês. E ainda que fiquem algumas provas e sobreviva alguém, as pessoas dirão que os fatos narrados são tão monstruosos que não merecem confiança: dirão que são exageros da propaganda aliada e acreditarão em nós, que negaremos tudo, e não em vocês. Nós é que ditaremos a história dos *Lager* – campos de concentração.

Primo Levi⁶

Eu estive frente a frente com a morte muitas vezes. Numa delas, um oficial apontou uma arma para mim e minha reação foi mostrar indiferença, pois estava desnutrida,

⁶Primo Levi, *Os Afogados e os Sobreviventes*, 1990, p. 09.

pesando cerca de 30 quilos e ainda com muitas dúvidas sobre tudo o que acontecia. Estou aqui e acho que minha indiferença tirou o prazer dele em me matar.

Nanette Blitz Konig⁷

Fui levado para Auschwitz-Birkenau em 1944. Minha mãe morreu lá, na câmara de gás. Eu me lembro do transporte para lá. Eram vagões que carregavam gado. Minha mãe foi levada com as mulheres. Nunca mais a vi. Ela foi assassinada na câmara de gás e queimada no crematório. Na chegada, o que eu vi em uma hora, uma pessoa pode viver mil anos que não verá.

Aleksander Henryk Laks⁸

Havia um canal e era preciso correr de cada lado e jogar a cinza na água. Não sabia o que estavam fazendo. Quando voltei, perguntei a um senhor mais idoso: 'O que eu fiz?' Me perguntou quando eu tinha chegado e eu respondi: 'Ontem'. E ele me disse: 'toda a tua família foi reduzida a cinzas neste canal quatro horas depois da tua chegada'. Foi ali que compreendi onde estava. Penso nisso todos os dias, sobretudo à noite. É muito profundo. Setenta e cinco anos depois, vivemos com isso, não se esquece, não se pode esquecer.

Menahem Haberman⁹

Para sobreviver como um homem, não como um cadáver ambulante, como um ser humano humilhado e massacrado, mas ainda um ser humano, era preciso antes de mais nada manter-se informado e ciente de qual era seu ponto sem retorno, o ponto além do qual nunca, sob circunstância alguma, se cederia ao opressor, mesmo que isso significasse arriscar-se ou perder-se a vida. Isso significava estar ciente de que, caso sobrevivesse ao preço de ultrapassar este ponto, a pessoa estaria apegando-se a uma vida que perdera todo o seu sentido. Significaria sobreviver – não com um respeito próprio reduzido, mas sem nenhum.

Bruno Bettelheim¹⁰

⁷Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/04/5-historias-de-sobreviventes-do-holocausto-que-vieram-para-o-brasil.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

⁸Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2015/01/25/interna_mundo,468016/sobreviventes-de-auschwitz-detalham-o-horror-vivido-no-campo-de-extern.shtml. Acesso em: 24 jul. 2020.

⁹Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/01/22/interna_internacional,1116105/ultimos-sobreviventes-contam-como-e-envelhecer-com-auschwitz-na-memori.shtml. Acesso em: 24 jul. 2020.

¹⁰B. Bettelheim, *O coração informado*, 1985, apud Agamben, 2008, p. 63.

5 PERFORMANCE NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PERFORMANCE PILOTO

O propósito de ensinar o Holocausto nos ensinos fundamental e médio não é criar novos valores universais, mas levar os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro (PEREIRA e GITZ, 2014, p. 18).

A partir de performances sobre o Holocausto que haviam sido realizadas em duas escolas da rede pública estadual de ensino, na capital Florianópolis, a Escola de Educação Básica Ildelfonso Linhares e a Escola de Ensino Médio Antonio Paschoal Apóstolo, realizadas em 30/08/2018 e 26/10/2018, desenvolvi uma análise baseada nas respostas de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, a um questionário. Esta análise teve como base a metodologia de análise de conteúdo, segundo os estudos de Bardin (1977) e Franco (2005). Pretendeu-se identificar, por meio de categorias, os aspectos mais significativos da performance, do ponto de vista dos/as estudantes, por meio de classificação das unidades de significação, levantando-se, a seguir, a sua frequência. Esses dados serviram para compreender a relevância da performance, assim como alguns aspectos que poderiam ser aprofundados.

5.1 Descrição da performance

A seguir, passo a descrever de que maneira se desenvolveu a performance analisada no caso de ambas as escolas. Destaco que, por questões de logística, foi necessário que os/as estudantes já estivessem devidamente acomodados/as na sala de multimídia antes do início da atividade, e sem a minha presença. Foi devidamente explicado a ambas as turmas, que a partir da aula seguinte iniciáramos a abordar o conteúdo dos Regimes Totalitários que precederam a Segunda Guerra Mundial, e que a ascensão do nazismo proporcionara um dos mais temíveis e sombrios capítulos da história da humanidade, através da tentativa de extermínio do povo judeu durante o que ficou conhecido como Holocausto, ou Shoah.

As duas turmas foram orientadas a, após o sinal, imediatamente se dirigissem à sala de multimídia, e que eu já os aguardaria no local (é claro que eu não estaria lá, que só entraria depois, mas eles/as não sabiam disso). Para tanto, foi necessário o auxílio de um segundo professor para conduzi-los/as para uma sala já preparada antecipadamente com Datashow, notebook, caixas acústicas e telão. Aos estudantes, assim que adentrassem na sala, foi solicitado que fixassem no peito uma estrela de Davi, a mesma que os judeus eram obrigados a usar para identificá-los onde quer que estivessem.

Eles/as também tiveram que assinar uma lista de presença que substituiria a chamada (Apêndice I), que foi feita de modo a tentar reproduzir as listas que os alemães utilizaram durante a desocupação dos guetos, com a letra “J” como marca d’água, com o carimbo nazista e com todos os nomes dos meninos precedidos de Israel, e das meninas precedidos de Sarah, em alusão às leis antisemitas¹¹, que obrigavam os judeus que tinham o primeiro nome de origem não judaica a acrescentar Israel ou Sarah aos seus nomes, e também à obrigatoriedade de ter a letra “J” carimbada em seus passaportes.

Figura 1. Passaporte judeu.



Fonte: Jornal Hora Extra¹²

Como dito anteriormente, esta etapa inicial foi realizada por um segundo professor, devido a eu já estar devidamente caracterizado com o uniforme do pijama listrado e minha entrada na sala só ocorreria em um segundo momento. A fixação da estrela no peito e a lista de chamada semelhante às utilizadas pelos nazistas, teve como objetivo provocar o estranhamento dos/as estudantes e servir como uma preparação para o que se sucederia.

O material inicial era composto de slides em PowerPoint reproduzidos automaticamente, constituindo-se de imagens legendadas de cenas envolvendo judeus, desde o momento em que eram retirados dos guetos e encaminhados aos trens que os conduziram aos campos de extermínio, à “solução final”, que consistia nos fornos crematórios em escala industrial, cujas imagens sucedem-se durante a execução da canção *Yerushalayim Shel Zahav*, interpretada pela cantora israelita Ofra Haza¹³. Esta canção é uma das mais conhecidas na

¹¹O Ministério do Interior alemão começou a elaborar uma nova lei, promulgada em 17 de agosto de 1938, que tornou compulsório que todos os judeus usassem um nome judaico ou, se não o possuísem, adiciassem o nome “Israel” ou “Sara” a seus nomes a partir de 1º de janeiro de 1939. Com isso, os judeus agora podiam ser identificados automaticamente pelos documentos de identidade pessoal que todo alemão, conforme costume de longa data, era obrigado a trazer consigo e mostrar às autoridades quando solicitado. Para muitos judeus, essa lei também deixou claro, de maneira humilhante, que agora eram inferiores sob todos os aspectos, marcados como uma raça separada (EVANS, 2005).

¹²Disponível em: <<https://jornalhoraextra.com.br/coluna/quebra-de-contrato-o-dia-seguinte/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=72QC8EGnxTw>>. Acesso em: 02 set. 2018.

língua hebraica, sendo quase um hino para o povo judeu, e sua melodia, por si só, remete a um momento de profunda reflexão.

A primeira imagem do PowerPoint é a representação da bandeira nazista vermelha, com a suástica preta ao centro. Quando criei o PowerPoint pensei numa forma de encerrar a sequência de imagens que repetissem a ideia de que aquilo não deveria e não poderia nunca mais voltar a ocorrer, então decidi traduzir a frase “Nunca mais!” em diversas línguas. Os dois últimos slides são uma sequência desta frase, que vai surgindo na tela em cada uma das línguas representando as nações envolvidas no conflito da Segunda Guerra Mundial. No último slide aparece o pijama listrado e, sobrepondo-se a ele a mesma frase, em português: “Nunca mais!” O tempo total de duração do PowerPoint é de cinco minutos e vinte e sete segundos, que coincide com o tempo de execução da canção.

Imediatamente após a finalização do PowerPoint ocorreu a entrada performática devidamente caracterizado com o uniforme listrado, e com um cartaz que, de um lado reproduz exatamente o slide inicial, que é a bandeira nazista com a suástica, e do outro lado a frase “Nunca mais!”.

Figura 2. Entrada na sala após o término do PowerPoint.



Fonte: Acervo do autor.

Por alguns minutos fico parado, imóvel, segurando o cartaz com a imagem da bandeira voltada para os/as estudantes, olhando-os fixamente em silêncio. Um silêncio propositalmente perturbador, haja vista minha expressão fixa, segurando a bandeira nazista. Em seguida, viro o cartaz ao contrário, mostrando a frase que elas/as haviam acabado de ver no PowerPoint.

Figura 3. Segurando o cartaz com a frase Nunca mais!



Fonte: Acervo do autor.

A partir destes elementos, inicia-se a contextualização daquele personagem, com a explicação do significado do uniforme listrado, da estrela, do triângulo, da cor do triângulo, do número no peito (32030), que também era tatuado no braço dos prisioneiros.

Figura 4. A tatuagem no braço.



Fonte: Acervo do autor.

Em um segundo momento da aula, o aprofundamento do tema através do documentário Entenda o Holocausto¹⁴.

A título de ilustração, apesar deste trabalho de pesquisa não ter tido o foco de analisar separadamente cada um dos elementos que compuseram a aula como um todo, deixei registrado ao final (Apêndice II), as fontes utilizadas para elaborar o material de suporte para a referida aula.

¹⁴O documentário Entenda o Holocausto foi produzido pela NBC Universal Studios, no ano de 2009, e exibido através do CTV, da FIERJ que se encontrava disponível no Youtube, mas foi retirado por questões de licença. O documentário aborda o pensamento revisionista e negacionista, e sua atuação com o intuito de promover o antissemitismo. Procura ainda traçar as origens do Holocausto, relacionando-o diretamente à publicação do livro Mein Kampf, de Adolf Hitler, em 1925, associado à implementação das leis antijudaicas, a partir de 1933, e de como elas foram ficando cada vez mais restritivas ao longo da década de 1930, até se converterem nas práticas de extermínio em massa. Trata, também, da implementação dos métodos industriais de extermínio, através das câmaras de gás e dos fornos crematórios, a chamada “solução final da questão judaica”.

5.2 As escolas e os sujeitos

A performance piloto foi realizada inicialmente na Escola de Educação Básica Ildefonso Linhares, localizada no bairro Carianos, próximo ao Aeroporto Internacional Hercílio Luz, à Base Aérea de Florianópolis e ao Estádio da Ressacada, sede do Avaí Futebol Clube. O padrão socioeconômico da comunidade do entorno da escola é de classe média, constituída, em sua maioria, por profissionais liberais, do comércio, funcionários públicos e militares. Trata-se de uma escola de porte pequeno, que funciona nos três turnos, atendendo o Ensino Fundamental, no período diurno, e o Ensino Médio, no período noturno. A opção por esta escola deveu-se ao fato de já ter lecionado nela no ano de 2017, e ter sido muito bem recebido tanto pela equipe gestora e docente, quanto pelo corpo discente, o que resultou em uma afinidade muito grande com a mesma.

A outra escola em que o estudo prático investigativo foi aplicado, foi a Escola de Ensino Médio Antônio Paschoal Apóstolo, que é a escola em que lecionei no ano de 2018, tendo ocorrido com duas turmas reunidas em uma mesma aula. O motivo da escolha por duas turmas deveu-se ao fato de haver três turmas de terceiro ano nesta escola. A grade curricular do Ensino Médio contempla 02 aulas de História semanais, e o horário das aulas estava organizado de modo que a disciplina de História fosse ministrada para duas turmas por noite. Diante disso, tornou-se necessário solicitar à equipe pedagógica um ajuste no horário das demais disciplinas para que, ao menos duas turmas pudessem ter a disciplina de História simultaneamente. Devido às particularidades da aula, envolvendo caracterização e performance, se tornaria inviável de ser aplicada em ambas as turmas, na mesma noite, de forma isolada turma por turma. Cabe o esclarecimento de que os/as estudantes não haviam sido comunicados previamente que a aula ocorreria desta forma, apenas que deveriam se dirigir à sala de multimídia e se acomodarem em seus lugares sob a responsabilidade do segundo professor, e que eu chegaria em seguida.

A escola Antonio Paschoal Apóstolo está localizada no bairro Muquém, norte da ilha. É uma escola com características muito particulares, no que diz respeito à estrutura física. Ela ocupa o mesmo espaço físico da Escola Estadual Básica Muquém, de Ensino Fundamental, que funciona no período matutino e vespertino, com direção e equipe pedagógica distintas, embora grande parte do corpo docente efetivo leccione em ambas. O Ensino Médio é noturno. A comunidade do entorno é composta majoritariamente por trabalhadores de prestação de serviços, da construção civil e do comércio, constituindo-se das chamadas classes C e D.

No que diz respeito ao corpo discente, os/as estudantes estão inseridos/as num contexto de indisciplina, baixa autoestima, uso de drogas, desestruturação familiar, gravidez precoce, cujo reflexo mais evidente é o baixo rendimento escolar de parte muito significativa de alunos/as.

Pelo fato de a pesquisa envolver seres humanos, notadamente estudantes de Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual de ensino, devido ainda ao fato de a mesma partir de um experimento ocorrido dentro de sala de aula, que resultou nos relatos escritos de estudantes, importante ressaltar que ela seguiu integralmente todos os critérios éticos de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos respectivos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e descrição dos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção das narrativas, e a não estigmatização (inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou condição econômico-financeira), garantindo a não utilização das informações em prejuízo de pessoas e/ou comunidades, bem como com a anuência por escrito dos/as envolvidos/as.

A fim de preservar o sigilo e a identidade dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, evitar que a associação do relato escrito ao nome do/a aluno/a pudesse, de alguma forma, interferir na análise, optou-se de imediato por apagar os nomes e substituí-los por cores¹⁵, em ambas escolas.

5.3 Análise da performance piloto

Na Escola de Ensino Básico Ildefonso Linhares, o estudo foi aplicado no dia 30/08/2018 em um terceiro ano, turma 301, composta de 25 estudantes que, na sua maioria, haviam sido meus alunos e minhas alunas em 2017, cursando à época o segundo ano do Ensino Médio.

A intervenção ocorreu com a presença em sala de aula de 21 estudantes, sendo que, devido a falhas no preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de estudantes menores de 18 anos, preenchidos inadvertidamente pelos/as próprios/as estudantes ao invés dos responsáveis, bem como a não entrega do mesmo por outros/as, resultou na

¹⁵A opção da troca dos nomes dos(as) estudantes por cores deu-se em alusão ao filme *Cães de Aluguel*, de Quentin Tarantino, filme de 1992 em que os personagens, ao se reunirem para planejar um grande roubo de diamantes, se auto identificam por cores, para que, em caso de insucesso na empreitada, nem eles mesmos soubessem a real identidade de seus comparsas. Ressalto ainda que, a partir dessa substituição, a descrição de seus relatos passa a ser feita exclusivamente no gênero masculino, ou seja, sendo descrito como o aluno ou o estudante, igualmente com o intuito de desvincular qualquer depoimento com determinado aluno ou aluna, devido não ser o objetivo desta pesquisa quantificar se meninas foram mais sensíveis ao conteúdo que meninos, ou vice-versa.

seleção de apenas 09 questionários válidos. Destes, houve apenas um de estudante menor, cujo TCLE foi devidamente assinado pelo responsável.

Na Escola de Ensino Médio Antonio Paschoal Apóstolo, a intervenção foi realizada no dia 26/10/2018 em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, especificamente a turma 302, composta de 25 estudantes, e a turma 303, com 28 estudantes. As duas turmas juntas, somavam 53 estudantes. Estavam presentes na aula apenas 28 estudantes, e a todos/as os/as participantes foi distribuído um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice III) junto ao questionário, sendo que apenas 14 devolveram os relatos escritos. Destes, somente 11 foram selecionados para a análise, devido aos outros três não terem sido entregues junto com o TCLE. Cabe salientar que, dentre eles, apenas 02 eram menores de 18 anos, cujos TCLEs foram assinados pelos pais e/ou responsáveis.

O questionário aplicado aos/às estudantes consistia em duas perguntas:

1. “Descreva em algumas linhas quais impressões sobre o Holocausto lhe causou a aula do último dia 30/08/2018, ou 26/10/2018”. Com esta pergunta tínhamos a intenção de perceber de que modo os/as estudantes identificavam as principais características do Holocausto.
2. “Quais aspectos deste período histórico ficaram mais marcantes a partir desta aula”, ou seja, as marcas do período percebidas através da performance. Com esta pergunta, tínhamos a intenção de enfatizar a mediação da performance no tratamento deste conteúdo curricular.

De imediato, o que ficou bastante perceptível é que os/as estudantes, de modo geral em ambas as escolas, misturaram os dois aspectos (os elementos característicos do Holocausto enquanto fenômeno histórico e os aspectos característicos da performance sobre este tema) em suas respostas. Diante desta constatação, preferiu-se agrupar em quatro categorias todas as ocorrências, por ordem decrescente de frequências, distribuídas em subcategorias. Os quatro grupos de respostas e suas respectivas subcategorias em torno das quais as respostas foram agrupadas e analisadas são:

1. **Impacto da performance sobre o Holocausto nos/as estudantes:** com o percentual de 36,1% das ocorrências, esta categoria diz respeito ao impacto que o conteúdo causou nos/as estudantes, relacionado a sentimentos e memórias que afloraram a partir daquela aula, corroborando que eles/as possam ter ficado impactados/as com a aula, por se tratar de um tema sensível. Ela foi dividida em duas subcategorias:

- Relativa aos sentimentos que afloraram durante aquela aula: nesta subcategoria destacamos os substantivos mais recorrentes, como por exemplo, medo, revolta, desconforto, nojo, raiva, espanto. O estudante Roxo (P.A.), destaca, [...] “fica um sentimento de revolta, ‘por termos’ deixado isso acontecer”. Já, Bordô (P.A.), enfatiza: “desconforto pelas cenas que passavam e pensar que faziam isso por um motivo tão fútil e também agonia para que acabasse logo para não pensar em tamanho sofrimento das pessoas”. O aluno Lilás (I.L.), por exemplo, afirma: “neste breve tempo de aula foi o suficiente para me deixar pensativo e com uma enorme tristeza, infelizmente existem pessoas capazes de cometer tais atos tão repudiantes”. Para Sépia (I.L.), “a impressão que ficou na aula de hoje foi, simplesmente, nojo e raiva do ser humano, por ser cheio de maldade”. Ébano (I.L.) relata: “o Holocausto, fato histórico desumano e muitas vezes esquecido, quando abordado desta forma, causa espanto”.

As escolhas que foram feitas para compor o ato performático que introduziu o estudo deste tema como parte do conteúdo programático do terceiro ano do Ensino Médio, tiveram como pressuposto o impacto que uma abordagem que primasse pelo sensível, pela emoção, poderia causar nos/as estudantes, permitindo ou possibilitando um momento de introspecção e reflexão sobre as atrocidades cometidas naquele período, cujo resultado foi a perda de milhões de vidas de forma tão desumana e cruel.

Ao serem conduzidos/as à sala de multimídia, sem terem exatamente a noção de como transcorreria aquela aula, já que eu enquanto professor responsável pela disciplina não os acompanhava, e tampouco os aguardava na sala ao chegarem; ao serem convidados assim que adentraram na sala a fixar na roupa junto ao peito uma estrela de Davi; ao se depararem com seus nomes já previamente preenchidos em uma lista de presença, escritos com fonte semelhante às das máquinas de datilografia antigas, acrescidos de Israel e Sarah, e com símbolos nazistas; ao assistirem a uma sequência de fotos dos horrores psicológicos e físicos pelos quais os judeus foram submetidos, desde a desocupação dos guetos até o último ato: a tampa de ferro dos fornos crematórios, que eram operados igualmente por prisioneiros judeus, intencionou-se que essas ações tivessem um caráter provocativo, e esperava-se que ele/as fossem profundamente impactados na meia luz proporcionada pelo Datashow, que aquele momento de quase escuridão, os/as remetesse àquele passado, os/as permitisse um momento de reflexão.

Tudo isso ao som da canção hebraica *Yerushalayim Shel Zahav*, cuja melodia, quase um lamento, associada às imagens, torna-se muito perturbadora, intentando com isso o apelo emocional como fator de desencadeamento de uma aprendizagem significativa. Se algo lhe

toca, se algo lhe emociona, é um sinal interno de que algo importante está lhe acontecendo (ALMEIDA, 2016).

Almeida aponta que estudos nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Sociologia, vêm procurando demonstrar a existência de intrínseca relação entre o papel das emoções e o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, estes estudos evidenciam que, ao serem estimuladas pelas emoções, regiões específicas do cérebro são ativadas, favorecendo a aprendizagem. Do resultado destes estudos com o processo de ensino e aprendizagem, ela destaca “a importância da ‘hominização’, como aspecto fundamental para a educação voltada para a condição humana”, e que o desenvolvimento das competências emocionais “revelam ser a ‘chave’ para a aquisição da aprendizagem significativa e o fundamento para a formação holística do ser humano” (ALMEIDA, 2016, p. 11-12).

Ao optar pelo caminho da performance docente, objetivei inicialmente justamente a possibilidade de mobilizar os/as estudantes para a aprendizagem, de modo a despertar neles/as o interesse e a curiosidade em participar das aulas. Partindo-se do pressuposto que a aprendizagem é um processo, e que este processo se desenvolve em várias etapas, estabeleci como etapa inicial o interesse e a curiosidade pelo diferente, pelo não usual, pelo que pudesse inicialmente surpreendê-los/as. Percebendo que o objetivo inicial havia sido atingido, o da surpresa e interesse pelo que pudesse vir a partir da aparição em sala de aula caracterizado – por ser uma prática pouco usual no âmbito da rede pública de ensino – percebi igualmente a potencialidade dessa prática em avançar para além da mera caracterização, intuindo que ela poderia se tornar um facilitador da compreensão de determinado fato ou momento histórico, através da dramatização de um pequeno recorte deste fato, agregando outros elementos audiovisuais, como sons, imagens, trechos de vídeos, e música. A junção de vários elementos possibilita uma maior dramaticidade, com potencial de atingir emocionalmente os/as estudantes. De acordo com Almeida (2016),

as emoções, numa perspectiva cognitiva, surgem como elementos da cognição; como mecanismos mentais presentes na percepção, no pensamento, na atenção, na memória, de cada indivíduo; a serem utilizados sempre que necessário para dar respostas apropriadas aos acontecimentos a que sejam submetidos (ALMEIDA, 2016, p. 3).

As trilhas sonoras são peças fundamentais nas obras cinematográficas e, quando bem empregadas, têm a capacidade de despertar emoções e sensações muitas vezes até difíceis de explicar, a tal ponto que não conseguimos sequer imaginar determinadas cenas sem o respectivo acompanhamento musical, cujo efeito emocional certamente será totalmente diverso se a retirarmos das cenas. É o caso, por exemplo, do clássico filme de Michael Curtiz,

Casablanca, de 1942. Os encontros e desencontros de Rick (Humphrey Bogart) e Lisa (Ingrid Bergman) teriam o mesmo potencial avassalador se não tivessem sido “embalados” ao som de *A Time Goes By*, de Frank Sinatra? Ou mesmo no belíssimo Cinema Paradiso, de Giuseppe Tornatore, de 1988, com a irretocável trilha sonora de Ennio Morricone. A cena de abertura do filme, cuja música (Cinema Paradiso Main Theme) se repete quase no final, durante a implosão do prédio do antigo cinema, ou mesmo quando Salvatore (totó), já um homem de meia idade revê, sozinho, todas as cenas que eram censuradas e cortadas dos filmes que passavam naquele cinema, ao longo de sua infância (Toto and Alfredo), seriam tão emocionantes sem essas músicas? Muito provavelmente, não.

Rodrigues (2011) assevera que, ao longo da história do cinema, a importância da trilha sonora passou a ser vislumbrada como um enorme potencial para intensificar a força da imagem e do enredo de um filme. Segundo o autor,

A música filmica pode se desdobrar e operar em diversos fluxos paralelos na experiência do espectador: marca referencialmente a narrativa, enfatiza emoções particulares sugeridas por ela, produz conotações e funciona como recurso de continuidade. A trilha sonora pode, igualmente, aludir a um enredo sentimental de uma personagem ou de uma coletividade, sugerir pressentimentos ou assumir uma espécie de função retórica (RODRIGUES, 2011, p. 116).

Gorbman (1987), compartilha do mesmo sentimento, ao afirmar que a música “explica, sublinha, imita, enfatiza ações narrativas e climas sempre onde é possível; ela veste o coração do espectador em sua luva e contribui para a definição de um universo dramático, cuja moralidade transcendental deve ser a da emoção (GORBMAN, 1987, apud BAPTISTA; FREIRE, 2006, p. 746).

O que se pretendeu ao elaborar o PowerPoint com a sequência de cenas que se sucedem durante a execução da canção *Yerushalayim Shel Zahav*, foi justamente afetar emocionalmente os/as estudantes e, assim, esperava-se que ficassem sensibilizados com a dor daquelas vítimas, e que fossem igualmente surpreendidos e mantivessem o mesmo estado emocional após minha entrada na sala – ao acenderem-se as luzes imediatamente após o término da canção – com aquele uniforme listrado, com a estrela no peito, com os sapatos rasgados, com o rosto empalidecido, e trazendo às mãos o cartaz simbolizando a bandeira nazista com a suástica, fitando-os silenciosamente por alguns minutos. Minutos perturbadores, com o intuito de que servisse como um momento de reflexão sobre o que tinham acabado de assistir, sintetizado na curta frase que encerrou a sequência de imagens, e que retornava ao ser virado o outro lado do cartaz: Nunca mais!

Acredito que, pelas expressões descritas nas respostas às perguntas, os/as estudantes tenham sido efetivamente impactados pela forma com que o tema foi apresentado a eles/as e que, portanto, tenha cumprido seu principal objetivo quando foi pensado neste formato, que era sensibilizá-los/as quanto a um tema sensível e controverso, e que tenha tido a potência de causar repulsa, indignação e reprovação com relação àquele passado, e que isso tenha sido possível graças ao tratamento estético com que foram criados e organizados os elementos que compuseram aquela aula, cujo objetivo, mais do que a transmissão de um conteúdo previsto na grade curricular, foi o de causar emoção aos participantes.

Outro sentimento que também foi evidenciado nas respostas, foi a empatia, porém não descrito textualmente, mas enquanto sentimento de se colocar no lugar do outro, trazendo o conceito de empatia como fator importante quando o conteúdo aborda um tema sensível, como é o caso do Holocausto. Carmim (I.L.) escreveu: “este tema realmente é muito tocante e através da aula podemos sentir de uma certa forma o que os judeus, negros, homossexuais, passaram naquele momento”. Para o aluno Magenta (I.L.),

Causou dor, o coração apertou e até desceu uma discreta lágrima, eu me imaginei lá, perdendo minha família, sendo tirado da minha família, ser considerado algo inimaginável, pior que qualquer coisa já criada, e o pior de tudo, não poder fazer nada, nada para ajudar a mim ou aos outros, única coisa era esperar a morte.

É bastante plausível que, se no questionário entregue aos/às estudantes houvesse uma pergunta do tipo: você sentiu empatia pelas vítimas do Holocausto após ter assistido a esta aula? muito provavelmente boa parte, senão a maioria dos/as alunos/as encontraria alguma dificuldade em responder. O sentimento empático, entretanto, foi evidenciado pelas respostas, podendo-se aferir que, mesmo por um breve instante, ao invés de trazer o passado para o presente, a ação empática os remeteu para o passado com todo o seu contexto (AGUIAR, 2018). Tal percepção fica evidente na resposta do aluno Amarelo (P.A.), quando ele descreve: “senti medo pelos que passaram por tais situações, senti o desespero, senti a dor, senti a revolta pelos ditadores, senti a incapacidade dos fracos, e senti o calor do fim. Senti”.

- Relacionada à memória, nos casos em que eles/as conseguiram estipular uma conexão entre o passado e o presente ou mesmo ao futuro, através de expressões ligadas à ideia daquilo voltar a acontecer. Nesta subcategoria ‘memória’, o aluno Laranja (P.A.), por exemplo, lembra que “precisamos aprender urgentemente com os erros do passado, para não repeti-los”. Nesta mesma linha de pensamento, o aluno Azul (P.A.) diz:

Acho essa aula muito importante, pois infelizmente temos essa mancha na história que não pode ser apagada ou esquecida, afinal: “aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo” – George Santayana.

Para o aluno Cinza (P.A.), a conexão passado/presente é bem explícita: “em tempos turbulentos como os atuais onde o ódio alheio predomina na cabeça do povo, é sempre bom lembrar o caos para que não se repita”. Para Roxo (P.A.), “foi possível se ‘transportar’ para a época o que fez com que sentíssemos na alma um pouco do peso desta crueldade”. O aluno Rosa (I.L.), por exemplo, descreve “o medo dessa ‘execução em massa’ acontecer de novo, isso me faz pensar e refletir que pode sim acontecer de novo, e que foi real o que aconteceu”. O aluno Sépia (I.L.) diz: “quando ouço falar sobre esse assunto fico muito preocupado com a possibilidade de acontecer algo parecido novamente”. Ou no sentido de percepção do futuro que poderiam ter aquelas pessoas, lembradas pelo aluno Carmim (I.L.) ao escrever: “fico pensando nas coisas que passavam pela cabeça do povo judeu com relação ao ‘futuro’, no conflito interno que passavam sem ter o que fazer, apenas esperar”.

Estas falas dos estudantes, em certo sentido, vão ao encontro das reflexões de Adorno (1986), em seu texto Educação após Auschwitz, ao afirmar que “para a educação, a exigência de que Auschwitz não se repita é primordial”. Segundo o autor, a possibilidade de reincidência da barbárie persiste, e está intimamente ligada ao estado de consciência ou inconsciência dos homens. Para ele, “a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem”. Adorno diz que é necessário buscar as raízes que tornaram possíveis a prática do genocídio, ao que denomina de “volta ao sujeito”, ou seja,

Deve-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. Deve-se mostrar esses mecanismos a eles mesmos e buscar evitar que eles se tornem assim novamente, enquanto se promove uma conscientização geral desses mecanismos (ADORNO, 1986, p. 2).

O autor é enfático ao afirmar que “a educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica”. Neste sentido, cabe a nós educadores, proporcionarmos aos/às estudantes uma educação inclusiva, de aceitação do outro, que esteja imbuída dos princípios de alteridade. E como isso pode ser trabalhado no currículo, no processo de ensino e aprendizagem? No caso da História, trazendo ao debate temas em que estes princípios tenham sido desrespeitados, para que sejam um trampolim para a compreensão de questões relacionadas ao preconceito, à intolerância racial ou religiosa, ao desrespeito à diferença.

Pereira e Gitz (2014) lembram que

é preciso aprender com a História e que ensinar História é também ensinar a construir comportamentos, atitudes e modos de vida. Logo, ensinar o Holocausto é ensinar a olhar para as coisas da vida de agora, para a relação que, hoje, estabelecemos com os outros e com as suas singularidades (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 75).

Compreendo que os excertos extraídos dos relatos dos estudantes tenham elementos que permitem inferir que houve uma aproximação deste passado traumático e que dele se depreende que precisamos estar vigilantes para que situações como aquela não voltem a se repetir. A partir destas percepções é que podem ser introduzidas questões do presente, aproximando os/as estudantes com essas questões, visando sempre minimizar ações de intolerância e preconceito, o que efetivamente foi feito na sequência da mesma aula, cujo intuito foi que ele/as tivessem a capacidade de, além de compreender o sofrimento do outro, pudessem tomar aquilo como experiência que os/as toca e os/as torna outra coisa, em termos de suas relações com o mundo e com as pessoas.

2. Sobre o Holocausto enquanto fenômeno histórico: aqui consideramos as colocações dos/as estudantes que se referem diretamente aos aspectos que ficaram mais evidentes em torno do Holocausto. As respostas também foram organizadas em duas subcategorias:

- **Comportamento dos nazistas:** nesta subcategoria, chamou a atenção dos/as alunos/as aspectos da conduta alemã naquele período, manifestada através de expressões como crueldade, fanatismo, desumanidade, sadismo, atrocidade, dentre outros.

O estudante Laranja (P.A.), por exemplo, escreveu, “uma pessoa que realmente viveu e morreu pela crueldade de um ideal fútil, foi muito impactante e esclarecedor”. Já o estudante Cinza (P.A.) diz, “o sentimento de repulsa é inevitável pensando em como funcionava a cabeça de pessoas tão desumanas cometendo atos tão hediondos”. Ébano (I.L.), por exemplo, escreve: “A comprovação desse árduo e cruel massacre, que comprovam o quanto foi verídico e horrível”. Para o aluno Sépia (I.L.), “é difícil acreditar que o ser humano é capaz de cometer uma atrocidade dessas”. No caso do aluno Magenta (I.L.), o aspecto categorizado como sadismo, foi expresso por ele como “a alegria. A alegria na morte dos judeus era aterrorizante, nazistas sorriam e festejavam cada morte de judeu ‘conquistada’”.

- **Discriminação:** esta subcategoria refere-se à discriminação tanto racial, quanto de outros aspectos, como a discriminação em relação aos negros e homossexuais. Verde (P.A.), por exemplo, salienta que “naquela época quem poderia fazer parte era ‘os puros’, e o

resto que era (gays, judeus e negros) eram mortos injustamente, pelo fato deles acharem que esse povo não faz parte da mesma raça”. Âmbar (P.A.) ressalta “a forma desumana em que os judeus e minorias eram tratadas e a forma que as pessoas foram manipuladas para se sentirem superiores aos outros”.

“É difícil tentar entender o que se passa na cabeça de pessoas doentias e preconceituosas como esses soldados e militares”, escreveu Ciano (I.L.). O aluno Sépia (I.L.), por exemplo, diz: “o que mais me doeu o coração foi ver as imagens daquelas crianças inocentes ‘caminhando para a morte’. E também o fato de fazerem experiências com os judeus como se fossem ratos. Nem ratos são tratados da maneira como foram aqueles judeus”.

3. Aspectos associados à performance: nesta categoria destacamos os textos que evidenciaram aspectos diretamente relacionados ao estilo da aula, envolvendo a performance, com expressões como criatividade, realismo, caracterização, entre outras. O aluno Cinza (P.A.) escreve, “o sofrimento e o desespero retratados durante a aula foram, de fato, reais”. Para Amarelo (P.A.), outros aspectos mereceram destaque: “achei incrível! Um assunto tão importante abordado de uma maneira tão criativa, e ao mesmo tempo respeitosa, honrosa. Foi de fazer refletir, compreender e, principalmente, sentir”. O aluno Vermelho (P.A.) salienta que “foi uma aula que parecia muito real, pelo contexto, vestimenta e características reais”.

O que se pode inferir a partir dos relatos dos/as estudantes de ambas as escolas, mas na turma da escola Ildefonso Linhares ficou mais evidente já que esta categoria obteve o menor percentual de ocorrências, é que talvez, devido à segunda pergunta não ter sido mais direta, especificando que se pretendia analisar em que medida a caracterização e performance tenha lhes impactado, possam ter ocorrido com menor frequência relatos nesta categoria. Apesar disto, para alguns, este aspecto foi ressaltado. É o caso do aluno Carmim (I.L.), ao escrever que “a aula de hoje foi algo muito impactante creio que não apenas para a minha pessoa como para todos na sala”. Seguindo esta mesma linha, o colega Ébano (I.L.) diz: “a aula foi forte, impactante, de certa forma triste, mas que com certeza, ficará marcado em cada um”. O aluno Rosa (I.L.), da mesma turma, descreve:

Os números. Número de pessoas mortas, número de dias ocorridos, os números da data. Saber que números eram pessoas levadas para a morte, e o número 32030 um dia foi alguém, que tinha uma família, amava alguém, tinha sentimentos e vontades.

O aluno Púrpura (I.L.), igualmente menciona o número em seu relato: “o que mais marcou foi quando tinham que usar um número de identificação e a estrela de Davi, mostrando que eram judeus”.

4. Aspectos relacionados às experiências dos sujeitos: a quarta categoria diz respeito às experiências dos sujeitos, às condições a que foram submetidas as vítimas do Holocausto, lembradas pelos/as alunos/as através de expressões como tortura, sofrimento, desespero, apatia, violência, agressão, ou até mesmo sua resignação em ter de aceitar a situação. Esta categoria foi a menos evidente nas respostas. O aluno Carmim (I.L.) destaca, “o aspecto mais marcante na minha opinião é o fato de que as vítimas do Holocausto não tinham ideia do que estava por vir, porém, tiveram que aceitar a situação e ir diretamente para sua morte”. Para Ciano (I.L.), “ver o ser humano ser capaz de fazer agressões, torturas e dentre outras violências com uma nação por apenas serem negros, homossexuais, etc., é revoltante”. Já o aluno Grená (I.L.), por exemplo, escreve: “o ser humano não mede esforços para conseguir o que quiser até mesmo torturar pessoas, ou colocar à prova quanto uma pessoa aguenta sem comer até morrer, ou quanto frio aguenta”.

A seguir, o quadro das categorias identificadas nos questionários:

Quadro 1

Frequência de ocorrências				Nº	%
Categorias identificadas				130	
RELACIONADAS AO IMPACTO NOS ESTUDANTES					
Subcategoria sentimentos		Subcategoria memória			
Escola 1. Paschoal Apóstolo	Escola 2. Ildefonso Linhares	Paschoal Apóstolo	Ildefonso Linhares		
Arrepio medo desespero revolta dor empatia tristeza repulsa desconforto agonia ansiedade	Nojo tristeza repúdio empatia dor aperto espanto raiva revolta	naquela época nos dias de hoje apagada esquecida lembrar o passado recorrente nos dias de hoje momento atual aprender com os erros deixar seguidores memória	relação ao futuro voltar a acontecer		
RELACIONADAS AO SIGNIFICADO DO FENÔMENO HISTÓRICO					
Subcategoria comportamento		Subcategoria discriminação			
Paschoal Apóstolo	Ildefonso Linhares	Paschoal Apóstolo	Ildefonso Linhares		
perseguição manipulação imagem do salvador opressão ódio crueldade atrocidades superioridade	sadismo atrocidade desumanidade fanatismo maldade superioridade crueldade	raça pura gays judeus negros homossexuais diferente discriminação exclusão selecionados	Preconceito judeus, negros homossexuais tratados como ratos como nada raça ariana raça perfeita		

maldade fanatismo desumanidade					
RELACIONADAS À PERFORMANCE					
Paschoal Apóstolo		Ildfonso Linhares			
Características exemplos criatividade admiração abordagem honrosa respeitosa orgulho realismo caracterização impactante esclarecedor	Impactante chocante os números o número e a estrela no uniforme			20	15,3
RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS					
Paschoal Apóstolo		Ildfonso Linhares			
Tortura sofrimento desespero apatia	aceitar a situação agressão tortura violência massacre			18	13,8

A partir desta categorização, destacamos, com 36,1% a categoria relativa ao impacto do Holocausto nos/as estudantes, o que se relaciona tanto a sentimentos quanto a aspectos associados às relações entre passado, presente e futuro, portanto, à memória. Ficou evidente em alguns desses relatos que é importante estudar os temas sensíveis do passado, mesmo que causem desconforto, no intuito de se objetivar a construção de um futuro melhor.

Em seguida, destacamos as características do fenômeno histórico em si, identificadas por eles/as por meio do comportamento dos nazistas, que, de modo geral, agiam de forma cruel e opressora, e com um franco sentimento de superioridade, procurando literalmente excluir aqueles que eram tidos como inferiores, de acordo com 34,6% das ocorrências nesta categoria, podendo-se inferir, como hipótese, que o caráter desumano do Holocausto foi o que impactou os/as alunos/as, tanto no que se refere ao comportamento quanto à discriminação de modo geral.

Aspectos da performance enquanto recurso didático, não foram tão evidenciados nas respostas, que tiveram 15,3% das ocorrências, talvez, como já dito anteriormente, devido à subjetividade da pergunta, propositadamente elaborada sem citar a palavra performance, com o intuito de tentar perceber se naturalmente os/as alunos/as a mencionariam nos relatos.

As percepções dos/as estudantes da escola Ildefonso Linhares não foram muito diferentes das observadas nas turmas da escola Paschoal Apóstolo, entretanto a frequência de ocorrências é que se modificou, porém em percentuais muito próximos, sendo que a categoria que mais se distanciou entre as turmas das duas escolas foi relativa aos aspectos da performance, relativamente mais observados pelos/as estudantes da Paschoal Apóstolo que pelos/as da Ildefonso Linhares.

O foco das questões apresentadas aos/às estudantes, ao final da performance, foi o potencial de sensibilização em relação ao tema do Holocausto, tendo em vista que, ao abordar temas sensíveis no ensino de História, considera-se que:

enunciar o passado numa aula de História constitui um procedimento de narrativização – prática da escrita da História – que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como História às novas gerações (PEREIRA, 2017, p. 2).

Neste sentido é que, ao reconstituir a caracterização de um prisioneiro de um campo de concentração nazista, cujo número do uniforme, 32030 corresponde a uma pessoa real, que vivenciou todos os horrores da guerra, e não sobreviveu para narrar suas memórias, se pretendeu sensibilizar os/as estudantes sobre um momento tão marcante na história da humanidade, “numa tentativa de trazer para o aluno uma ferramenta pedagógica que o aproximaria emocional e historicamente do fato histórico” (NEVES, 2018, p. 15). Para Pereira,

uma aula de História é um ato dramático. É a dramatização o elemento expressivo que torna o passado e o presente vivos e pulsantes. O ato dramático recupera o elemento estético que cria um conjunto de encontros e relações que chamamos aula de História (PEREIRA, 2017, p. 4).

Igualmente bem vinda é a citação ao poeta e romancista inglês do século XVIII, Thomas Gray, feita por Aleida Assmann: “Meia palavra sobre um lugar ou perto dele vale uma carga inteira de lembranças” [*Half a Word fixed upon or near the spot, is worth a cart-load of recollection*] (ASSMANN, 2011, p. 342). Trazer para dentro do espaço da sala de aula, mesmo que de forma sucinta, através de uma (representação) performatizada, o drama de um prisioneiro de um campo de concentração, tem o mesmo intuito das palavras de Thomas Gray, ou seja, aproximar os/as estudantes de uma lembrança através da sensibilidade que a arte proporciona, considerando-se ainda, segundo Assmann, que “hoje é sobretudo a arte que tematiza a crise da memória e encontra novas formas para a dinâmica da recordação e do esquecimento culturais” (ASSMANN, 2011, p. 26). Ou ainda, de acordo com

Hartman (2000), “para transmitir a experiência terrível precisamos de todas as nossas instituições da memória: da escrita histórica tanto quanto do testemunho, do testemunho tanto quanto da arte”. (HARTMAN, 2000, apud DANZIGER, 2007, p. 7). Todo ato pedagógico é, na verdade, um ato de intervenção na formação.

São escolhas difíceis, e trabalhar com esses temas trazendo a dramatização como recurso didático central envolve correr riscos, como salienta Alberti. Cabe ao professor decidir se vale a pena corrê-los. Segundo a autora, “é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta” (ALBERTI, 2014, p. 2). Seja o Holocausto, a escravidão no Brasil colônia, a diáspora forçada dos povos africanos do início da Idade Moderna, ou a saga da travessia mediterrânea da diáspora contemporânea, a violência contra a mulher, ou o fundamentalismo islâmico e o terror no mundo árabe, em se tratando de temas sensíveis, é importante que professores/as e alunos/as busquem “formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatar relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória”, conforme Pereira (2017, p. 5).

O autor enfatiza a necessidade urgente de se problematizar o modo como se constroem as narrativas dos passados sensíveis e traumáticos no ensino de História, cujos processos de narrativização têm o potencial de resgatar o caráter ético e estético do ensino, citando como exemplos a escravidão e o Holocausto, como um dever de memória às novas gerações, “na perspectiva de que essas lembranças são parte da criação de uma sociedade nas quais nem a tortura, nem o genocídio tenham mais lugar e que a pluralidade possa ser um modo de vida” (PEREIRA, 2017, p. 2). Assim, o caráter ético refere-se ao potencial de despertar nos/as estudantes a indignação, reprovação ou repulsa diante das injustiças sociais e violação dos direitos humanos, permitindo pensar em outras propostas de mundo, em que a intolerância, o preconceito e o ódio racial não tenham espaço, e o caráter estético relaciona-se à forma com que esses temas podem ser abordados, “permitindo causar sensações e criar novas experiências de vida aos alunos”.

E de que forma o ensino de História pode contribuir para a reconstrução de lugares de memória, resgatando este passado traumático dentro de um caráter estético citado por Pereira, e proporcionando aos/as estudantes experienciar este passado, para que eles/as sejam tocados por esta experiência, conforme proposto por Larrosa (2002)? Acreditamos profundamente que a performance tenha o potencial de cumprir este papel. Este talvez seja ainda um objetivo futuro, mas no concreto, no dia a dia, o que venho percebendo é o interesse dos/as estudantes

em participar das aulas, a interatividade na troca de opiniões, a atenção nas aulas, e a melhoria substancial da relação professor/aluno.

Difícil, no entanto, é mensurar se em sala de aula os objetivos foram plenamente atingidos, tendo em vista se tratar de conceitos subjetivos, que envolvem a ética, o respeito, a tolerância e a empatia, e que, por ser o ambiente escolar constituído de múltiplos sujeitos, cada qual com suas histórias de vida e seus valores, que já trazem consigo sua bagagem cultural, trazer esses temas para discussão e debate dentro da sala de aula, não é garantia de mudança de atitude.

Entretanto, se ao sensibilizar os/as estudantes, e as respostas dadas nos questionários apontam para que tenham sido sensibilizados, pela forma com que o conteúdo foi abordado, proporcionei a eles/as uma oportunidade de reflexão sobre estas questões, para que possam ao menos ter a opção de fazer escolhas, só por este motivo todo este percurso já valeu a pena.

Trabalhar com o passado histórico, utilizando-se da performatização de um recorte deste passado, mostrou-se prazerosa e gratificante, mas muito mais do que isso, mostrou-se potente como elemento capaz de surpreender, e ao surpreender, instigar os/as estudantes a uma reflexão sobre um passado traumático. O conjunto dos elementos que compuseram a performance foram pensados com o intuito de, lembrando Aldous Huxley (1954), abrir as portas da percepção, ou seja, permitir que os sentidos fossem acionados para proporcionar um olhar sensível sobre aquele passado, possibilitando uma experiência através dos sentidos, em que a estética foi minuciosamente planejada para transmitir conceitos éticos. Mais do que isso, ela teve a pretensão de um dever de memória.

Além disso, a aplicabilidade de diferentes linguagens no ensino de História, notadamente as linguagens artísticas, fazendo esta ponte entre arte, teatro, corporeidade e história, tem o potencial de dinamizar o aprendizado da História, de ressignificar as relações no espaço da sala de aula, de proporcionar novas experiências tanto para professores/as quanto para alunos/as, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva. Segundo Dal Bello, “é através de sua docência como performers que os professores imprimem modos mais produtivos e apaixonados de serem presentes em aula” (DAL BELLO, 2013, p. 146).

6 INTERVENÇÃO PERFORMÁTICA NA ESCOLA: O PAPEL DAS FONTES BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS

Refletindo sobre a minha motivação para a proposta de desenvolver performances docentes, identifico as minhas experiências pessoais, que envolvem minha familiaridade com palco e uma certa facilidade em me expor em público, que remontam aos tempos de minha adolescência, quando integrava, junto com mais quatro colegas de escola, uma banda de rock, atuando como vocalista, nos primeiros anos da década de 1980. Ou ainda à minha primeira graduação (não concluída) em Publicidade e Propaganda, na Unisinos, em São Leopoldo/RS, na década de 1990, em que cheguei a representar num palco durante uma disciplina de Português, cuja ênfase dada pela professora era a oralidade e a expressividade corporal, e que voltariam a se fazer presentes ao longo de minha graduação em História, já na UFSC, em 2007, nas disciplinas de História do Oriente Antigo e História Medieval. Experiências que me permitiram retomar a teatralidade e a expressão corporal como parte importante da composição na forma como iria apresentar os seminários relativos às duas disciplinas. Foram experiências marcantes e, de certa forma, decisivas, para que eu adotasse esta forma de me expressar, agora atuando como professor de História. Lembrando mais uma vez Larrosa, quando ele afirma que experiência é

o que me acontece, e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2015, p. 48).

E, ao partilhar da ideia de experiência que Larrosa nos propõe, partilho igualmente da ideia de Almeida (2016), de que essas minhas experiências me instigam a buscar uma aprendizagem significativa, que possibilite ao aluno e à aluna “organizar hierarquicamente os conhecimentos adquiridos e consolidados, previamente, para ter acesso a novos conceitos”, e que isso pode ocorrer através de “informações advindas do ambiente externo que influenciam as reações do cérebro humano” (ALMEIDA, 2016, p. 4). Isso significa que a ação docente tem papel de destaque na aprendizagem significativa, haja vista que “um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, revela o papel das emoções como característica fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas” (CASSASSUS, 2009, apud ALMEIDA, 2016, p. 6).

Ainda neste aspecto de trabalhar pelo viés do emocional, Soares Junior (2019) salienta que

uma aula de História que não toca, que não acontece, que não faz sentido, não promove a experiência, não é imaginada, não é sensível. [...] Não se vive o que não se sente, e vice-versa. Nossos alunos não viveram a História, mas precisam refletir sobre a História, passar pela experiência do imaginar, do sentir para construir sua própria História (SOARES JUNIOR, 2019, p. 179).

Ao ingressar no programa de mestrado, apesar de já ter em mente a ideia geral de fazer uma reflexão sobre a performance, não tinha ainda claro que a escolha incidiria na performance sobre o Holocausto, tampouco que esta decisão me levaria a voltar a investigar a trajetória de vida de Szmaglinski, e, ainda, que este método investigativo se aproximaria do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). O que havia, até então, era o desejo de desenvolver uma pesquisa sobre um método de trabalho, sobre uma ferramenta de ensino baseada na dramatização e na performance, que já faziam parte do meu dia a dia enquanto professor de História. Porém, ao longo da definição do tema da pesquisa, reconheci aquele incômodo com o nome de Henryk Szmaglinski e seu número 32030, que me acompanhava sempre após citá-lo em minhas aulas. Esse incômodo foi um fator decisivo para eu optar por este viés e não por qualquer outra performance que já havia realizado em aulas envolvendo outros conteúdos.

Além disso, outro fator que impulsionou a escolha, foi o reconhecimento da necessidade de aprofundar alguns aspectos da performance, como por exemplo, como se dá a construção de um personagem histórico, com o intuito de representar um acontecimento histórico do passado. E também a importância da busca de fontes nesse exercício que cabe tanto ao historiador quanto ao professor de História.

A aproximação com o paradigma indiciário ocorreu ao longo do processo de construção da pesquisa, na medida em que se tornava cada vez mais necessária a investigação sobre este personagem do passado, e que essas eventuais descobertas possibilitariam a ressignificação da performance que até então havia elaborado para abordar o tema na escola. Logo, muito mais do que o método investigativo pela busca por vestígios nem sempre tão evidentes, a maior contribuição talvez tenha sido a de que, a micro-história apontada por Ginzburg (1989), parte do pressuposto de que uma pessoa comum pode ser representativa para ilustrar um determinado momento histórico. E de que essa aproximação não se deu a priori, ela também ocorreu de forma processual, enquanto a pesquisa ia se desenvolvendo a cada etapa, em especial a partir do momento em que novas

informações sobre Szmaglinski emergiam. De como meu personagem, uma pessoa qualquer, um entre milhões de prisioneiros dos campos de concentração nazistas, acabou por se transformar, em certa medida, em um porta-voz daquele momento histórico.

Com o intuito de revisitar a performance, ao fazer uma reflexão sobre ela, agora com o foco na construção do personagem, é que procurei minuciosamente investigar a partir do número 32030, quem teria sido Henryk Szmaglinski. Borges (2008, p. 211) assinala a importância do uso de fontes biográficas no sentido de se tentar “esmiuçar o percurso de uma vida”, com a finalidade de “pensar um indivíduo em sua trajetória, suas origens, sua personalidade e seu ‘contexto’”. Para a autora, a pesquisa sobre a vida de determinada pessoa só é possível “por intermédio das ‘vozes’ que nos chegam do passado, dos fragmentos de sua existência que ficaram registrados, ou seja, por meio das chamadas fontes documentais” (BORGES, 2008, p. 212). As fontes documentais nos permitem muitas vezes, além de saber sobre uma pessoa, contextualizar o período histórico em que ela viveu. Ainda, de acordo com a autora, os historiadores são impulsionados pela “adrenalina das descobertas”, que funcionam como um “afrodisíaco” para os pesquisadores.

Embora não tenha tido a intenção de elaborar uma biografia de Szmaglinski, o percurso de investigação, após meses de buscas na Internet por quaisquer indícios que me levassem a alguma informação sobre o seu nome ou número, me fizeram deduzir que, por se tratar de um prisioneiro dos campos de concentração, talvez obtivesse alguma informação a seu respeito no Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, em Washington, ou no Memorial do Holocausto de Israel, Yad Vashem. Minha ideia inicial era obter uma fotografia dele, pois queria conhecer sua imagem. Enviei e-mail para ambos e, algumas semanas depois, recebi resposta do Yad Vashem de que nada havia sido encontrado relativo àquele nome. Entretanto, para minha enorme surpresa, do museu de Washington a resposta foi positiva até certo ponto pois, apesar de não haver nenhuma foto de Szmaglinski, a pessoa que me atendeu, de nome Steven Vitto, ligado ao *Holocaust Survivors and Victims Resource Center*, do *United States Holocaust Memorial Museum*, me enviou diversos documentos relativos ao ingresso (*Mal eingeliefert*) dele no Campo de Stutthof, Polônia, na data de 17/05/1944.

Szmaglinski havia sido preso (*Verhaftert*) pela Gestapo no dia 20/01/1944, em Danzig, na Polônia, conforme documento que contém seus dados pessoais, sua assinatura e sua impressão digital (Anexo I). Ele foi acusado de ter trabalhado para gangues antialemãs para prejudicar o império¹⁶ (*sich für deutschfeindliche banden zum schaden des reiches betätigt*), de acordo com o documento da Polícia Secreta de Estado, a SS (Anexo II).

Maravilhado com a documentação que me havia sido enviada pelo funcionário do Museu de Washington, e ainda mais curioso e disposto a me aprofundar um pouco mais na

¹⁶Minha tradução.

vida de Szmaglinski, lembrei-me de quando havia feito a busca por um número de um prisioneiro qualquer em 2014, e resolvi consultar novamente a página da Wikipedia que me oportunizara a descoberta do número 32030, porém agora com um olhar mais apurado. Cabe salientar que tanto o número quanto o nome de Henryk apareceram ao longo de um texto que se referia, na verdade, à sua irmã gêmea, Lydia Główniczewska.

Os dois irmãos participaram de atividades de resistência e ajuda aos guerrilheiros que se opunham aos nazistas. Ela foi presa em 24 de dezembro de 1943 e levada ao mesmo Campo de Stutthof, onde permaneceu até 1945, porém conseguiu sobreviver, retornou a Mosna, casou-se, teve quatro filhos, e viveu até 1991. Sua ficha de entrada no Campo também foi enviada pelo funcionário do museu de Washington: ela recebeu o número 29659 (Anexo III).

Henryk Szmaglinski, nascido em Mosna, distrito de Konitz, Polônia, em 20 de fevereiro de 1926, trabalhador rural, filho de agricultores, atuou como membro da resistência polonesa contra a ocupação nazista, preso no dia 21.01.1944 sob a acusação de colaborar com guerrilheiros antialemães e por ter-se escondido por aproximadamente 05 meses sem se apresentar ao trabalho. Foi deportado para o Campo de Stutthof, em maio de 1944, conforme constam em documentos da Gestapo (Anexos IV e V).

Entretanto, o que chama a atenção nos documentos analisados é que, mesmo havendo um curto espaço de apenas 27 dias entre a sua captura e a de sua irmã, e em ambas as fichas constarem os nomes dos mesmos pais (*Name der eltern*), e de uma irmã (*Schwester*), chamada Martha Szmaglinski, em nenhuma de suas fichas, de Henryk e de Lydia, consta alguma referência de que eram irmãos, ou de que eram irmãos gêmeos, o que causa estranhamento, haja vista as experiências que eram realizadas com gêmeos¹⁷ em alguns campos.

Barros (2010), ao citar a revolução documental pelo qual passou a historiografia entre os séculos XIX e XX, no que diz respeito à escolha das fontes pelos historiadores, faz um breve relato de sua trajetória, passando pelos documentos políticos, em seguida dando lugar aos documentos administrativos, comerciais, eclesiásticos e cartoriais, o que ficou conhecido como “história serial”, que perdurou até a década de 1970, quando, a partir dos anos de 1980, o olhar dos historiadores se voltou para as fontes jurídicas e policiais, dada a sua riqueza de detalhes e sua dialogia, “no sentido de que são espaços de manifestação para muitas vozes sociais” (BARROS, 2010, p. 76). Entrava em cena, a partir daí, a micro-história, segundo o autor,

¹⁷No documentário “Entenda o Holocausto” (Op cit), é relatado que os gêmeos eram submetidos às mais variadas torturas, para medir sua resistência à morte.

uma modalidade historiográfica que se mostra pronta a mergulhar no projeto de enxergar grandes questões sociais a partir de uma escala de observação reduzida, porém com um olhar intensivo, que aproxima o historiador do olhar do detetive ou do criminalista que investigam indícios, mas também do médico que tenta enxergar a grande doença por trás dos pequenos sintomas (BARROS, 2010, p. 77).

Acredito que esta renovada busca pelos indícios, pelos vestígios do passado de Henryk Szmaglinski, se aproxima do que vem a ser a micro-história citada por Barros e, principalmente, ao que Ginzburg denominou de paradigma indiciário. Neste sentido, acho muito pertinente a comparação que o autor faz ao citar o consagrado detetive criado pelo escritor Conan Doyle, Sherlock Holmes, devido à característica investigativa desta metodologia. Além disso, essa abordagem me parece especialmente interessante na construção de personagens de modo geral, como se faz, por exemplo, no caso do teatro. Como fazer com que pessoas comuns revelem circunstâncias históricas? Isso considerando que pessoas comuns têm o poder também de contar a História.

De volta à página da Wikipedia, reli atenciosamente as informações ali contidas, procurando detalhes antes despercebidos, quando me dei conta das informações destacadas em azul, que são hiperlinks com boxes que, ao serem abertos, nos trazem outras informações. Me ative aos nomes dos lugares: Mosna, Czersk, Stutthof. Me ocorreu que, se em Stutthof houve um importante Campo de Concentração, ele poderia ter se transformado em um museu. Com a ajuda do Google Tradutor, traduzi as palavras museu e holocausto para o alemão, e iniciei nova busca no Google: *Muzeum Holocaust Stutthof*. Localizei a página do *Muzeum Stutthof*, com um e-mail para contato. Enviei mensagem, e fui rapidamente atendido pela gentilíssima Dr.^a Danuta Drywa, que me enviou praticamente os mesmos documentos que já havia recebido do Museu de Washington. Entretanto, ela ficou muito curiosa com meu interesse nesta pessoa, e acabou me enviando uma mensagem me questionando sobre este interesse, que acho importante transcrever:

Dear Mr. Cunha,
I send you some documents of Henryk Schamglinski (Szmaglinski) and his sister Lidia, she was in Stutthof too. We have only documents not photos. I am sorry. Nobody from they's family write to museum last time. I will try to find in other sources. But I have one question, if I can, why you, in a distant country, is interesting of him? That's just my curiosity.
Best regards
Danuta Drywa¹⁸

¹⁸Prezado Sr. Cunha, envio alguns documentos de Henryk Schamglinski (Szmaglinski) e sua irmã Lidia, ela também esteve em Stutthof. Temos apenas documentos, não fotos. Sinto muito. Ninguém da família deles escreveu para o museu da última vez. Vou tentar encontrar em outras fontes. Mas eu tenho uma pergunta, se eu puder, por que você, em um país distante, tem interesse da parte dele? Isto é apenas a minha curiosidade. Cumprimentos, Danuta Drywa (minha tradução).

Respondi a ela sobre minha pesquisa de mestrado e, em especial, sobre como se deu a escolha do tema Holocausto a partir daquele incidente envolvendo o aluno que desenhava a suástica em sua carteira. A partir de então já trocamos diversos e-mails, e ela tem se mostrado muito receptiva e disposta a ajudar no que for possível, nesta minha investigação.

Outra descoberta que fiz relendo o texto da Wikipedia com a lupa de um investigador como Sherlock Holmes, foi que o Cemitério Honorário das Vítimas do Fascismo de Czersk, na Polônia, homenageou Szmaglinski com um túmulo simbólico. Novamente recorri ao Google e localizei a página da Escola Primária nº 1 de Czersk, e que, pelo que entendi, é a mantenedora do Cemitério, e ali obtive uma relação com o número de todos os túmulos e os nomes das vítimas, contendo também um mapa das respectivas lápides. O túmulo de Henryk Szmaglinski é o de número 87. A título de esclarecimento, a relação contém 04 páginas, com 175 nomes. Em respeito a essas vítimas, anexeï a relação na sua íntegra, contendo todas as páginas (Anexo VI).

De posse desta nova descoberta, enviei e-mail para a Escola de Czersk, solicitando uma foto do túmulo 87 e, em seguida, à Dr.^a Drywa, pedindo sua ajuda no sentido de tentar obter junto ao cemitério, a foto do túmulo de Szmaglinski.

Fazendo uma analogia com a metodologia de pesquisa investigativa citada por Barros (2010), em que os inquéritos criminais, processos e registros judiciais, ganharam o status de fontes preciosíssimas para os historiadores, percebo claramente o quão prazeroso e enriquecedor pode se tornar esta busca às escuras, como se na cena de um crime, o investigador lança a luz de sua lanterna por baixo de um móvel, e lá no fundo encontra um retalho de pano, um fio de cabelo, um botão, e que acaba por se tornar peça da maior relevância no rumo das investigações. O autor entende que

É preciso examinar, nestes casos, “os pormenores mais negligenciáveis”. Esta atenção simultânea aos detalhes e pormenores, de um lado, e às muitas vozes de um texto ou às múltiplas versões de um processo, de outro, corresponde ao que estaremos chamando aqui de uma ‘análise intensiva das fontes’ (BARROS, 2010, p. 84).

E é justamente isso o que vim tentando fazer para, minimamente, reconstruir alguns elementos da trajetória de vida desta pessoa, na perspectiva da micro-história, e o que mais me motivou (e acho importante deixar registrado) é que esta investigação ocorreu em tempo real. Exatamente no momento em que escrevia estas linhas, pois continuei trocando e-mails com a Dr.^a Drywa que, de Stutthof, como já dito anteriormente, mostrou-se muito disposta em ajudar a montar as peças, os retalhos e os fios

espalhados por baixo de móveis, que me ajudaram a compor um pequeno excerto que seja, ou do que possa ter sido o pouco tempo de vida e do imensurável sofrimento pelo qual passou Szmaglinski, após ter ingressado no Campo de Stutthof, naquele 17/05/1944, apenas três meses depois de seu aniversário de 18 anos.

Esta busca por fontes biográficas não teve a finalidade de construir a biografia de Szmaglinski, uma vez que não se pretendeu contemplar a totalidade da sua vida. As fontes, porém, permitiram identificar alguns episódios de sua trajetória, marcada pelo fato de ter se tornado prisioneiro de um campo de concentração, o que levou à sua morte. Karsburg (2015) esclarece que, condicionado às fontes que se obtém neste tipo de investigação, torna-se mais adequado falar-se em trajetória de vida do que biografia, justamente devido às fontes delimitarem muitas vezes um determinado espaço temporal que, no caso de Szmaglinski, ao curto período entre sua captura e sua morte. No entanto, se mostraram suficientes para dar o embasamento para a reconstrução e aprimoramento de um personagem do passado. Segundo o autor, “existe melhor maneira de enxergar a história do que pelo ponto de vista dos que dela participaram?” (KARSBURG, 2015, p. 33).

Seu nome está em uma listagem, assim como o de sua irmã Lygia. (Anexos VII e VIII). É simplesmente impossível negar esta história. São documentos que se constituem, portanto, como fontes primárias da legitimidade deste passado e que permitem a sua identificação de maneira empática. Ou ainda como uma estratégia para rememorar este passado, o que também vem a ser, em última análise, um dos objetivos do ensino de História. Pereira entende que “é todo este vasto e dialógico universo o que se mostra como principal objeto de investigação para a análise micro-históricográfica que se torna possível a partir deste tipo de fontes” (2010, p. 87).

Para a minha enorme surpresa e, em total estado de perplexidade, ao abrir meu e-mail, no dia 19/09/2020, às 06h30, havia uma resposta da Dr.^a Drywa ao meu pedido: ela havia enviado fotos do Cemitério de Czernik, e do túmulo 87. Ela viajou aproximadamente 135 km, entre Stutthof e Czernik, acompanhada de um fotógrafo do museu, para fotografar o túmulo de Henryk Szmaglinski. Não contive as lágrimas ao ver as fotos da lápide da pessoa que procurava, desde 2014. Minha busca havia chegado ao fim.

Figura 5. Túmulo 87, de Henryk Szmaglinski.



Foto de Wiesław Leszczyński.

Figura 6. Da esquerda para a direita, o penúltimo túmulo.



Foto de Wiesław Leszczyński.

Finalizo lembrando que, em 2014, Henryk Szmaglinski era apenas um número. Em seguida ganhou para mim um nome, um local de nascimento, uma família, uma história, um túmulo e, principalmente, uma memória. Um cidadão comum e, exatamente por isso, também um personagem histórico. Um ser único, entre as seis milhões de vítimas do nazismo. E que agora, mais do que nunca, será para mim e para os/as estudantes reverenciado toda a vez que vestir o uniforme listrado com o número 32030 costurado ao peito e me dirigir a uma sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como desconsiderar o momento que vivemos atualmente, de negação da ciência, de deturpação dos acontecimentos históricos, de enorme aprofundamento das divergências ideológicas, em que a intolerância, o ódio e o preconceito parece que tomaram conta do inconsciente coletivo, e o pensamento fascista voltou à discussão devido a certas atitudes, comportamentos e discursos de algumas autoridades. Por isso mesmo, trabalhar com temas sensíveis que proporcionem uma reflexão sobre as consequências extremas de atos de intolerância e racismo, torna-se muito mais que oportuno, torna-se de extrema relevância, na tentativa de oportunizar aos jovens uma mudança de perspectiva no que diz respeito a estes atos e comportamentos inaceitáveis.

Após esses mais de dois anos de imersão no material selecionado para a pesquisa e produção do texto ora apresentado, é incontestável que as impressões e reflexões proporcionadas pelos/as autores/as aqui citados, deixaram marcas e que, sem sombra de dúvida, mudarão profundamente meu olhar e minha abordagem sobre o ensino do Holocausto a partir desta pesquisa e das descobertas que ela me proporcionou.

O aprimoramento pela busca das fontes biográficas através do método investigativo que se aproxima do paradigma indiciário, como já citado, a insistência, as portas que foram sendo abertas na medida em que novas informações chegavam e eram imediatamente checadas, fizeram com que a pesquisa assumisse um caráter eminentemente processual, que foi se constituindo a cada nova informação, a cada dado novo. Todos estes fatores oportunizaram, além de novas descobertas, um enorme aprendizado, que proporcionou mudanças significativas no meu modo de olhar para este recorte do passado. Lembrando do pensamento dialético de Heráclito de Éfeso, da Grécia antiga, de que “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio, pois ambos terão mudado” (KONDER, 1985, p. 8). Posso afirmar que, da próxima vez que entrar em sala de aula com o intuito de apresentar o conteúdo sobre o Holocausto, vestido com a jaqueta que leva o número 32030 no peito, não estarei mais me banhando no mesmo rio.

Não saberia, entretanto, neste momento, descrever como será esta abordagem performática, e talvez esta seja a lacuna que deixará de ser preenchida na presente dissertação. Talvez eu devesse propor uma nova abordagem, a partir dos elementos apresentados ao longo da pesquisa, mas não me sinto em condições de fazê-lo no momento. O afastamento da docência para a dedicação à pesquisa e escrita da dissertação me fez perder um pouco o ritmo

de sala de aula e, conseqüentemente, do planejamento de uma aula. Porém, mesmo não o tendo feito neste momento, a percepção de que a abordagem deste conteúdo será impactada significativamente pelos resultados das reflexões proporcionadas pela pesquisa, me parece muito cristalina. O professor que se afastou da escola para a realização deste aprendizado tão significativo proporcionado pelo ProfHistória, não será o mesmo professor pesquisador que retornará, talvez no próximo ano letivo. Se, ter entrado para o mestrado em 2018 foi a realização de um sonho, o percurso ao longo desses mais de dois anos foi um enorme desafio.

Retomando o fio condutor que deu sentido a esta dissertação, posso dizer que ela partiu de uma inquietação pessoal a respeito da desmotivação de estudantes com relação aos conteúdos curriculares da disciplina de História, que me motivaram a pensar em uma forma diferente e inovadora de mediação didática, através da performance. E que esta opção de mediação é apenas uma dentre tantas possibilidades que professores e professoras dispõem para que possam aproximar os saberes escolares dos/as alunos/as, de modo que possam ser compartilhados de maneira sensível, uma vez que a mediação através da performance propicia a sensibilização e compartilhamento de impressões e sentimentos. E que os saberes escolares derivam de fato dos saberes docentes que, por sua vez, são compostos por saberes da própria experiência, tanto profissional como pessoal.

Quando optei por adotar a performance como possibilidade de dinamizar minha prática docente, fazia isso de forma meramente intuitiva e experimental, porém, desde o início tinha em mente que este tipo de abordagem encontrava espaço e tinha o potencial de proporcionar aprendizagens significativas. Percebia a curiosidade e o súbito interesse de boa parte dos/as estudantes em participar das aulas, porém sem qualquer embasamento teórico que pudesse corroborar ou mesmo sustentar minha intuição.

Ao ingressar no curso de mestrado, já tinha em mente a ideia de investigar o potencial desta ferramenta como possibilidade de mediação didática, mas sem muita convicção de que haveria possibilidade de fazê-lo, pois não se tratava de observar e analisar a prática de outro/a colega, e sim a minha própria. Após minha reaproximação com a pesquisa acadêmica, ao longo do mestrado, no entanto, tive a oportunidade de aprofundar teoricamente esses temas, dialogando com autores que trazem os conceitos de autoetnografia, prática autorreflexiva, por exemplo. Ou mesmo os conceitos de performance, pedagogia performativa, performance docente e suas possibilidades na aproximação com a educação. A discussão com esses autores me permitiu constatar que estava no caminho certo, tanto no que diz respeito ao me colocar ao mesmo tempo como investigador e sujeito investigado, como na potencialidade da performatização em sala de aula em produzir aprendizagens significativas.

Por último, procurei demonstrar os caminhos que trilhei na busca pelas fontes que me proporcionaram a descoberta de uma pessoa comum, uma entre as milhões de vítimas do nazismo, mas que, através de sua curta trajetória que o conduziu a um campo de concentração e de lá não sobreviveu, me proporcionou o tão almejado regozijo de quem se volta ao passado em busca de vestígios, de pistas, dos indícios que permitem ao pesquisador remontar o quebra-cabeças objeto de sua busca, e que servem, como bem lembrado por Borges (2008), como afrodisíaco, como estimulante a qualquer pesquisador/a.

E é neste sentido que entendo uma das contribuições importantes deste trabalho de pesquisa: a importância de utilizar a metodologia investigativa por evidências para a construção de trajetórias de vida de pessoas, recriadas com base nessas fontes. A partir delas, selecionar os elementos mais significativos como suporte para compor uma performance ao mesmo tempo estética, mas que, antes de tudo, seja ética.

Desse modo, além da criação de personagens com base histórica, utilizo imagens, sons, músicas e recortes de vídeos e, assim, procuro desenvolver minhas performances. A exemplo de Hannah Röch, artista expoente do movimento dadaísta, no início do século XX, com suas fotomontagens e colagens, ao selecionar o momento histórico que será abordado, recorto trechos de documentários, reportagens televisivas, fotografias, filmes e músicas, fazendo uma colagem e unindo todos estes elementos. Saliento que esses aspectos não foram objeto de estudos deste trabalho, mas poderiam vir a ser em outras futuras pesquisas.

Procura-se, com isso, “mexer” com os sentidos e preparar os/as estudantes para a performatização da aula, como suportes à construção do personagem que remete ao acontecimento histórico em estudo, de modo a evocar a memória reconstruída com aspectos artísticos, objetivando-se cumprir o dever de memória no ensino de História.

Embora não tenha sido elaborada uma nova proposta de performance baseada nas fontes obtidas ou nas reflexões teóricas aqui apresentadas, a dimensão propositiva da pesquisa consistiu no seu próprio processo de construção. Além disso, acredito que a principal contribuição desta pesquisa, além do exercício de investigação/autorreflexão, com suas implicações para minha prática docente futura, possa ser o indicativo da eficácia da performance como dispositivo pedagógico e comunicacional. Para que professores/as de outras áreas do conhecimento inclusive, mas da História em particular, dada sua característica de construção de narrativas do passado, possam, quem sabe, recorrer a personagens históricos comuns e suas micro-histórias, para ilustrar suas narrativas e rememorar aquele passado, assumindo, deste modo, o aspecto dramático do ensino.

REFERÊNCIAS

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

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. Ensino de história a partir do teatro: entre práticas e representações. *In*: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos. **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blücher, 2016. Cap. 3. p. 59-72. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/completo.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ALMEIDA, Roselina Nunes de. As contribuições das emoções no processo ensino aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016, Fortaleza. **Anais eletrônicos**. Fortaleza: UECE, de 24 a 27 maio 2016. Disponível em: <<http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos.html>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ANDRADE, Breno Gotijo, *et al.* Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**. v.2, n.17, jul/dez. Londrina: UEL, 2011, p. 257-282. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239/10066>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a performance na escola? **Cad. Cedes**. v.37, n.101, jan/abr. Campinas: UNESP, 2017, p. 83-106. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00083.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/fnlcu/Downloads/INTRODU%C3%87%C3%83O%20E%20CAP%C3%8DTULO%20V.%20Espa%C3%A7os%20da%20recorda%C3%A7%C3%A3o.%20ASSMANN,%20Aleida.%202011.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16. 2006, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: ANPPOM, 2006, p. 745-749. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. **Revista Sociedade e Estado**. v.29, n.3, set./dez. 2014, p. 727-746. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/se/v29n3/a04v29n3.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BEVILACQUA, Viviane. Importância da história. **A Notícia**. Florianópolis, 08 jun. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Rio de Janeiro: ANPEd, abr. 2002, p. 20-28. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56. Disponível em:
<<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/larrosa.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BORGES, Vavy Pacheco. Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia. *In*: PINSKY, Carla Bassanesi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 203-233.

BOUTON, Christophe. Responsabilidade pelo passado: lançando luz no debate sobre o "dever de memória" na França. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 7, n.1. Morrinhos: UEG, jan./jul. 2016, p. 271-283. Disponível em:
<https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/issue/view/Revista%20Expedi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antíteses**, v.2, n.4. Londrina: UEL, jul./dez. 2009, p. 1097-1123. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/325>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CAON, Paulina Maria. Jogos, performances e performatividades na escola: das experiências corporais à problematização de discursos. **Cad. Cedes**. v.37, n.101, jan/abr. Campinas: UNESP, 2017, p. 107-130. Disponível em:
<<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/168673>>. Acesso em: 28 set. 2018.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. Extrema-direita, pseudo-história e conspiracionismo: o caso do negacionismo do Holocausto. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16. 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014, 14p. Disponível em:
<<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/site/anaiscomplementares#R>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, n. 42, out/dez. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 141-162. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155022262010.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. **Performances docentes: um estudo a partir da prática de professores de teatro**. 2013. 155 p. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/85184/000908973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa; ICLE, Gilberto. Pode o professor ser um performer? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 36. 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DANZINGER, Leila. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 50-58, out. 2007. ISSN 1982-3053. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/985/1094>>. Acesso em: 19 set. 2019.

EVANS, Richard J. **A chegada do Terceiro Reich**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

EVANS, Richard J. **O Terceiro Reich no poder**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

FAUSTO, Boris. A interpretação do nazismo, na visão de Norbert Elias. **Mana - Estudos de Antropologia Social**. v.4, n.1. Rio de Janeiro: UFRJ, abr. 1998. p. 141-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 maio 2020.

FERREIRA, Cláudia Passos. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis**, vol.1, n.21, Rio de Janeiro, 2011, p. 471-490. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A Formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 2002. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://cahisufpr.files.wordpress.com/2009/04/bach_liezt_2.doc>. Acesso em: 30 maio 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2.ed.: Liber Livro Ed., 2005.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula**. 2018. 364 p. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo, 2.ed.: Cia. das Letras, 1989, p. 143-179.

GOFFMAN, Ervin. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, 10.ed.: Vozes, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. Companhia das Letras, 1995.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. Cedes**. v.37, n.101. Campinas: UNESP, jan/abr. 2017, p. 7-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

ICLE, Gilberto; DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. Pode o professor ser um performer? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceito, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

KARSBURG, Alexandre. A micro-história e o método da microanálise na construção de trajetórias. *In*: VENDRAME, Maíra Ines (org.). **Micro-história, trajetórias e imigração**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 32-52.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v.22, n.1. Porto Alegre: UFRGS, jan/jun. 1997. p. 95-112. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71466/40542>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MACHADO, Cleyton. **Práticas teatrais no ensino de história: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. 2017. 130 p. Dissertação (Mestre em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://profhistoria.ufsc.br/files/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-CLEYTON-MACHADO-1.pdf>>. Acesso em 07 maio 2018.

MACMILLIAN, Margaret. **Paz em Paris: a conferência de Paris e seu mister de encerrar a Grande Guerra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MARCHI, Darlan de Mamann. Representações sociais, teatro e ensino de história: um diálogo possível. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10. 2010, Santa Maria. **Anais eletrônicos**. Santa maria: ANPUHRS, 2010, 17p. Disponível em: <<http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, 262p.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74. Campinas: Unicamp, abr. 2001. p. 121-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e as disputas de memória: reflexões sobre intelectuais de extrema-direita e a negação do holocausto. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13. 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2008, 09p. Disponível em: <http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212957377_ARQUIVO_Artigo-ANPUH-2008.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Curr%C3%ADculo_Quest%C3%B5es_Atuais.htm?hl=id=djh45WzxEKMC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q=valida%C3%A7%C3%A3o&f=false>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MOURA, Assis de Souza. O teatro de improviso como prática educativa no ensino de história. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: entre o nacional e o regional, 13. 2008, Guarabira. **Anais eletrônicos**. Guarabira: ANPUHPB, 2008. 10p. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Assis%20Souza%20de%20Moura%20TC.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NEVES, Priscilla Piccolo. **O ensino do nazismo na educação básica: um diálogo entre história e literatura através do paradidático o holocausto judaico**. 2018. 131 p. Dissertação (Mestre) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<http://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-completa-finalizada-e-assinada-Priscilla-Piccolo-defesa-3.pdf>>. Acesso em 07 set. 2018.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. A reflexão e o professor como investigador. *In*: GTI (org.) **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/oliveira_serrazina.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “Novas” e “diferentes” linguagens e o ensino de história: construindo significados para a formação de professores. **EntreVer**, v.2, n. 2. Florianópolis, jan./jun. 2012, p. 262-277. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/1647/2561>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

PACHECO, Daniela Cristina. **Performances mito-narrativas no ensino de História**. 2016. 105 p. Dissertação (Mestre) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:

< <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5786/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Daniela%20Cristina%20Pacheco%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PAVARINI, Gabriela, SOUZA, Débora de Hollanda. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. **Psicologia em Estudo**, v.15, n.3. Maringá, jul./set. 2010, p. 613-622. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a19.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PEREIRA, Juliano da Silva. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de história. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. 2013, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares#J>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2. 2017, Criciúma. **Anais eletrônicos**. Criciúma: UNESC, p. 1-6. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

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

PINEAU, Elise Lamm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v.35, n.2. Porto Alegre: UFRGS, maio/ago 2010, p. 89-113. Disponível em: <[file:///C:/Users/Admin/Downloads/14416-49954-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/14416-49954-2-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 177 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86833/rachel_dp_me_ia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 jul. 2019.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v.4, n.4, out/nov/dez 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/SECAO_LIVRE_ARTIGO_6-Alcides_e_Rosangela.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBAS, Mariná Holzmann. O desenvolvimento profissional e a formação de professores. *In*: CAVAGNARI, L.B. et. al. **Organização escolar e trabalho pedagógico:** livro 3. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010, p.77-129.

RICOUER, P. **Memória, história e esquecimento**. Budapeste: [s.n.]. 2003. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/ricoeur-memoria-historia-esquecimento.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

RITIVOI, Andreea Deciu. **Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa:** lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros). São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RODRIGUES, Lisiane Sales; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Autoetnografia na pesquisa em educação histórica um desafio autonarrado. **História & Ensino**, v.21, n.2, jul/dez. Londrina,

2015. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/295099512_Autoetnografia_na_pesquisa_em_educacao_historica_um_desafio_autonarrado>. Acesso em 30 out. 2018.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. Sonoridades do cinema: Tarkovsky e a heterocronia da escuta. **Mediação**, v.13, n.13, jul/dez. Belo Horizonte: FUMEC, 2011, p. 113-122. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/issue/view/67>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v.35, n.2. Porto Alegre: UFRGS, maio/ago. 2010, p. 22-35. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077003>>. ISSN 0100-3143. Acesso em: 20 jun. 2018.

SCHILLING, Voltaire. **Compreenda a formação do pensamento político de Hitler**.

Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/compreenda-a-formacao-do-pensamento-politico-de-hitler,741606014f9d5f3bfb392c0b59ee145djspj7ymt.html>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 54-66.

SILVA, Marcos Antonio da. O trabalho da linguagem. **Revista Brasileira de História**, v. 6, n. 11. São Paulo, set. 1985 / fev. 1986, p.45-61, Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. A pesquisa no ensino de história: o potencial das diferentes fontes e linguagens. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 4. 2014, Jataí. **Anais eletrônicos**. Goiás, 2014. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/2014/anais2014.html>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. **História & Ensino**, v.25, n. 02. Londrina: UEL, jul/dez. 2019, p. 167-190. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32579>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de história. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPUHSP, 2011. 11p. Disponível em:

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800_ARQUIVO_TextoANPUH2011.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v.29, n.103. Campinas: Unicamp, mai/ago. 2008, p. 535-554. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

APÊNDICES:

Apêndice I

Lista de chamada entregue aos estudantes no início da aula.



Lista de Chamada - 26/10/2018

	Nome	Visto
▼	Israel Filipe Fabiane	
▼	Sarah Florência Jucie Sandin	
▼	Sarah Francieli Adelaide Cardoso	
▼	Sarah Gabriela Karolina Wacherhage	
▼	Sarah Gabriele Guimarães da Silva	
▼	Israel Guilherme Ferreira	
▼	Israel Gustavo Zanateli de Souza	
▼	Israel Jean Carlos Flaron de Oliveira	
▼	Israel João Victor Carneiro de Chaves	
▼	Israel Jorge Luiz Piccoli Junior	
▼	Sarah Karina de Campos	
▼	Israel Luiz Gabriel de Oliveira Cangussu	
▼	Sarah Maria Eduarda Carnevale F. do Nascimento	
▼	Israel Matheus Rickelmy Souza Silva	
▼	Israel Nicolas Passarelli Madureira Valente	
▼	Israel Pedro Scholl Rosa	
▼	Sarah Raquel Machado da Silva	
▼	Sarah Roberta Nunes de Almeida	
▼	Israel Rodrigo Gabriel Rodrigues	
▼	Israel Samuel Pacheco Caldeira	
▼	Israel Sandro Jeová Teixeira	
▼	Sarah Silvana dos Santos Helena Rodrigues	
▼	Sarah Tahis Machado Martins	
▼	Israel Thomas Damião Ribeiro	

Apêndice II

Fontes consultadas para a construção da aula performance

Documentários:

ANNE Frank parallel stories. Direção: Sabrina Fedeli e Anna Migotto. Produção: 3D Produzioni e Nexo Digital. Intérprete: Helen Mirren, Martina Gatti. Fotografia de Alessio Viola. Itália: Netflix, 2019.

CAMPO de Concentración de Terezin (Theresienstadt). Jose Fernandez Life, film & videomaker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-vvb_uhj2M>. Acesso em: 12 set. 2020.

DISCURSO de Adolf Hitler à Juventude Hitlerista em 1942. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tKGBrsIkbec>>. Acesso em: 12 set. 2020.

ENTENDA o Holocausto. Produção: NBC Universal Studios. Estados Unidos: CTV FIERJ, 2009. Acervo pessoal do autor.

I GUERRA Mundial: o fim de uma era. Direção: Don Horan. Produção: Sammy Jackson e Mort Zimmermann. Estados Unidos: The History Channel, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s25JGNCSu4M>>. Acesso em: 12 set. 2020.

II GUERRA Mundial. Produção: CBS Studios. Estados Unidos: Central Globo de Jornalismo, Globo Repórter. 1989. Acervo pessoal do autor.

Músicas:

Ángel Miret; Valeriano Orobón Fernández – Marcha triunfal: a las barricadas! 1933. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=op3w3wMqdwg>>. Acesso em: 12 set. 2020.

Apparat – Goodbye, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_7ctaQEFJoA>. Acesso em: 12 set. 2020.

Carl Orff – Fortuna, 1937. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-SOYIwj_NM>. Acesso em: 12 set. 2020.

Dotan – Home II, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oTVKeVReIgc>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Apêndice III



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A intencionalidade do instrumento de investigação *Narrativa escolar e sensibilidade histórica* é operacionalizar uma interpretação histórica das narrativas de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio a partir de uma aula performática de tema sensível (holocausto), no qual os(as) alunos(as) foram convidados a participar do objeto de pesquisa, respondendo a duas questões acerca de suas observações após a aula transcorrida, a saber: 1. **Descreva em algumas linhas quais impressões sobre o holocausto lhe causou a aula de hoje?** 2. **Quais aspectos deste período histórico ficaram mais marcantes a partir desta aula?** A hipótese do trabalho a ser corroborada na pesquisa empírica, fundamenta-se no pressuposto de que a escritura de *narrativas dialógicas* constitui fonte histórica para a interpretação da potencialidade da performance dramática em despertar nos(as) estudantes a empatia histórica a partir de um tema sensível. Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, por isto os(as) participantes estão sendo devidamente informados(as). O sujeito da pesquisa tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, bem como, uma síntese adequada das condições de acompanhamento, tratamento e/ou de orientação, conforme o caso. Informa-se que para isso, basta que o(a) participante entre em contato com o pesquisador. É garantido o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos respectivos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e descrição dos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção das narrativas, e a não estigmatização (inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou condição econômico-financeira), garantindo a não utilização das informações em prejuízo de pessoas e/ou comunidades. Tem-se a ciência de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicação mediante artigo e apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza. Reitera-se que em todas as publicações ou divulgações, serão garantidos o sigilo e a confidencialidade dos dados referentes à identificação dos participantes da pesquisa.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA:

Nome completo: Flávio Teixeira da Cunha

Documento de Identificação: RG 5180013 SSP SC

Endereço completo: Servidão da Mata, nº 136, Vargem Grande, Florianópolis, Santa Catarina.

Endereço de e-mail: fnlcunha@gmail.com Telefone: (48) 99135-7452.

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo:

Documento de Identificação RG:

Nome do responsável:

Documento de identificação RG:

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em 30/08/2018, concordei em participar, na qualidade de participante do instrumento de investigação intitulado **Narrativa escolar e sensibilidade histórica** após estar devidamente informado/a sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra ao pesquisador. As informações fornecidas aos pesquisadores serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade dos proponentes do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer ônus financeiro (despesas) em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste

consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão ao professor-pesquisador do projeto acima citado”.

Florianópolis, ____ de setembro, de 2018.

(Assinatura do voluntário)

(Assinatura do pesquisador)

ANEXOS

Anexo I

Cartão de identificação com dados pessoais de Henryk Szmaglinski

Konzentrationslager ~~Polizeihäftling~~ Stutthof Art der Haft: Pol.Häftl Gef. Nr.: 32 030

Name und Vorname: Schmaglinski Henryk
geb.: 22.20.2.26 zu: Mossen Kr. Konitz
Wohnort: w.o. Post Heiderode
Beruf: Landarbeiter Rel.: kath.
Staatsangehörigkeit: VD Stand: led.
Name der Eltern: Ignatz Sch. tot 1939 + Franciszka geb. Rasse: Wielgosz tot 1934
Wohnort: Schwester: Martha Schmaglinski Rasse: Schlachta Kr. Pr. Stargard - ost Schlachta
Name der Ehefrau: Schwester: Martha Schmaglinski Rasse: Schlachta Kr. Pr. Stargard - ost Schlachta
Wohnort: Schlachta Kr. Pr. Stargard - ost Schlachta
Kinder: Alleiniger Ernährer der Familie oder der Eltern:
Vorbildung: Volksschule
 Militärdienstzeit: von — bis
 Kriegsdienstzeit: von — bis
Größe: 162 Nase: normal Haare: blond Gestalt: schlank
Mund: klein Bart: normal Gesicht: rund Ohren: normal
Sprache: polnisch Augen: blau Zähne: vollst.
Ansteckende Krankheit oder Gebrechen: keine
Besondere Kennzeichen: keine
Rentenempfänger: —

Verhaftet am: 20.1.44 wo: am Orte
 1. Mal eingeliefert: 23.2.44 2. Mal eingeliefert: Stapo Danzig - Z.St.
 Einweisende Dienststelle: Stapo Danzig - Z.St.
Grund: Arbeitsflucht
Parteizugehörigkeit: von — bis
Welche Funktionen: keine
Mitglied v. Unterorganisationen: keine
Kriminelle Vorstrafen: keine
Politische Vorstrafen: keine

Ich bin darauf hingewiesen worden, dass meine Bestrafung wegen intellektueller Urkundenfälschung erfolgt, wenn sich die obigen Angaben als falsch erweisen sollten.

v. g. u. Szmaglinski Heinrich **Der Lagerkommandant**

KL 42/4 43 500 000

Anexo II

Custódia de proteção da Gestapo

Geheime Staatspolizei
Geheimes Staatspolizeiamt

Berlin SW 11, den 27. April 1944
Prinz-Albrecht-Straße 8

IV A 6 b - H.Nr. S. 22215

Schutzhaftbefehl

Vor- und Zuname: Heinrich S z m a g l i n s k i

Geburtstag und -Ort: 20.2.1926 zu Mossen, Krs. Konitz

Beruf: Landarbeiter

Familienstand: ledig

Staatsangehörigkeit: DVL Abteilung 3

Religion: katholisch

Rasse (bei Nichtariern anzugeben):


Wohnort und Wohnung: Mossen, Krs. Konitz

wird in Schutzhaft genommen.

Gründe:

Er — ~~Sitz~~ — gefährdet nach dem Ergebnis der staatspolizeilichen Feststellungen durch sein — ~~ihre~~ — Verhalten den Bestand und die Sicherheit des Volkes und Staates, indem er — ~~für~~ — sich für deutschfeindliche Banden zum Schaden des Reiches betätigt.

gez. Dr. Kaltenbrunner.



Beglaubigt:

Krause

Untersturmführer.

G.St. Nr. 101 a.

Anexo III

Cartão de identificação com dados pessoais de Lydia Szmaglinski

KL: ~~Konzentrationslager Stutthof~~ **PA** ~~Polizeihaftling~~

Häfl.-Nr.: 29 659

Häflings-Personal-Karte

Fam.-Name: Schmaglinski	Überstellt	Personen-Beschreibung:
Vorname: Lydia	am: _____ an KL.	Grösse: 163 cm
Geb. am: 20.2.26 in: Mossen		Gestalt: schlank
Stand: ledig Kinder: _____	am: _____ an KL.	Gesicht: oval
Wohnort: Mossen, Krs.Konitz		Augen: blau
Strasse: _____	am: _____ an KL.	Nase: dick
Religion: kath. Staatsang.: VD.		Mund: normal
Wohnort d. Angehörigen: Schwester:	am: _____ an KL.	Ohren: normal
Martha Schmaglinski, Ahr.		Zähne: gut
W.O.: _____	am: _____ an KL.	Haare: blond
Eingewiesen am: 24.12.43		Sprache: polnisch, deutsch
durch: Stapo Danzig	am: _____ an KL.	
in KL.: Stutthof		Bes. Kennzeichen: keine
Grund: unbekannt	Entlassung:	Charakt.-Eigenschaften: _____
Vorstrafen: keine	am: _____ durch KL.:	Sicherheit b. Einsatz: _____
	mit Verfügung v.: _____	

Strafen im Lager:	Art:	Bemerkung:
<div style="font-size: 1.5em; transform: rotate(-90deg); position: absolute; left: -100px; top: 50px;"> 7066 Schmaglinski Lydia </div>		keine Schmaglinski Lydia

Körperliche Verfassung: **gut**

Anexo IV

Documento de detenção da Gestapo

Geheime Staatspolizei
Staatspolizeileitstelle Danzig

**Häftling
Der Lagerstufe I**

Danzig, den 19 M.a.i. 1944
Neugarten 27
Fernsprecher 210 51

gb-Nr. IV 6 b Nr. 924/44 a
(Bei Antwortschreiben anzugeben)

An die
Kommandantur des Konzentrationslagers Stutthof
(5 a) in Stutthof.

K o m m a n d a n t
K o n z e n t r a t i o n s l a g e r S t u t t h o f
T a g : 22 MAI 1944

Betrifft: Heinrich S z m a g l i n s k i, geb. am 20.3.1926 zu Mossen, Krs. Konitz, dortselbst wohnhaft gewesen, Landarbeiter, ledig, katholisch.

Vorgang: Ohne.

Anlagen: - 3 -
In der Anlage übersende ich die Schutzhaftunterlagen für den Obengenannten.
Sz. wurde am 21.1.44 in Mossen, Krs. Konitz, festgenommen, weil er sich im August 1943 von seiner Arbeitsstelle unerlaubt entfernt hat. Bis zu seiner Festnahme hat er sich in einem selbstgebauten Hausbunker verborgen gehalten. Sz. unterhält ferner Beziehungen zu polnischen Banden.

Im Auftrage
M. Krawiec

Identificação: Heinrich Szmaglinski, nascido em Mossen, distrito de Konitz, morador do local, trabalhador rural, solteiro, católico.

Processo: Sem

Anexos: - 3 -

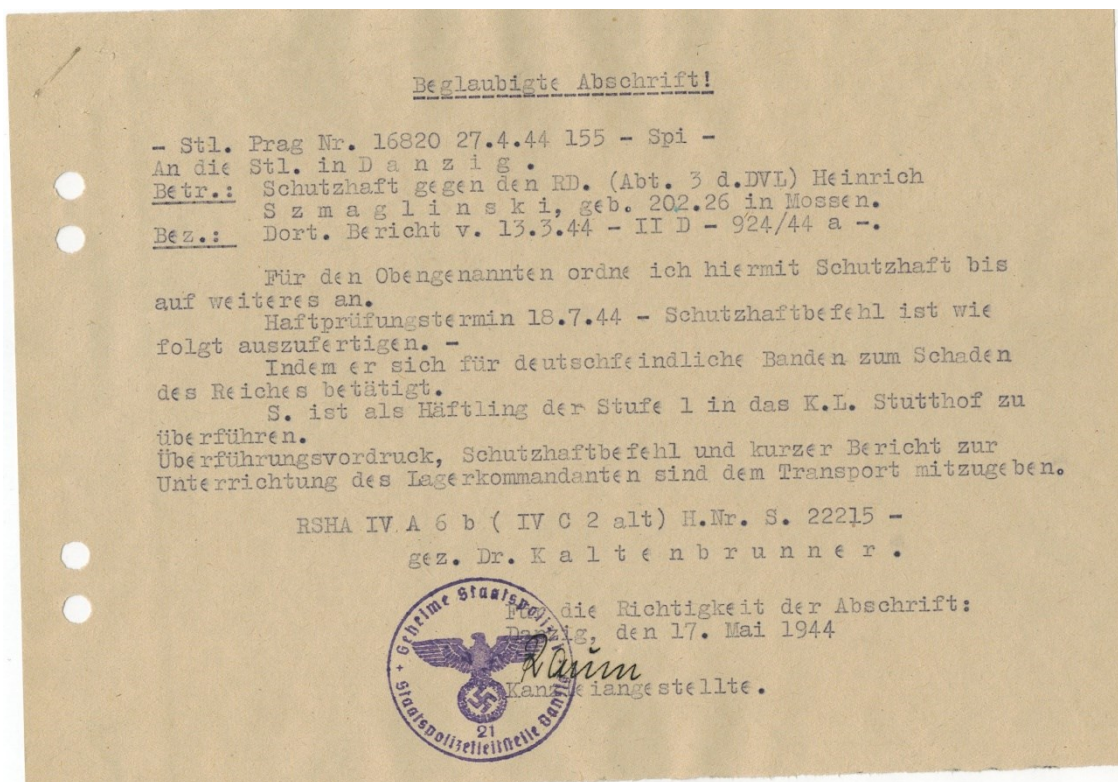
Estou enviando a você os documentos de detenção para o acima mencionado no recinto.

Szmaglinski foi preso em 21.1.1944 em Mossen, distrito de Konitz, porque deixou seu local de trabalho sem permissão em agosto de 1943. Até sua prisão, ele estava escondido em um bunker construído por ele mesmo. Szmaglinski também mantém relações com gangues polonesas.¹⁹

¹⁹Minha tradução.

Anexo V

Ordem de transferência para o Campo de Concentração de Stutthof

Transcrição Certificada!

Para o acima exposto, por meio deste, faço uma ordem de proteção até novo aviso.

Data do teste de detenção 18.7.44 - O mandato de custódia de proteção deve ser emitido da seguinte forma. -

Trabalhando para gangues antialemãs em detrimento do Reich.

Szmaglinski será transferido para o Campo de Concentração de Stutthof como prisioneiro nível 1.

O formulário de transferência, o mandato de custódia de proteção e um breve relatório para informar o comandante do campo estão incluídos no transporte.

Pela exatidão da cópia:

Danzig, 17 maio de 1944.²⁰

²⁰Minha tradução.

Anexo VI

Lista de nomes dos sepultados no Cemitério de Czernik

07/09/2020

Escola primária nº 1 em Czernik





**SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1
im. JANUSZA KORCZAKA
w CZERNIKU**



Casa, E-mail, Contato, Livros didáticos, Google Apps, Office 365, Diário eletrônico, Calendário, Segunda-feira, 7 de setembro de 2020. Fim do FERIADO em -6 dias.

Filme escolar

Czernik e seus arredores


- » Mostrar no mapa
- » História de Czernik
- » Calendário
- » Igreja em Czernik
- » Cemitério Honorário
- planta e lista
- capelas
- cruzes

Sobre nossa cidade e seus arredores

PLANO E LISTA DOS AMADOS NO CEMITÉRIO

Existem vários túmulos no plano. Para uma melhor clareza do plano, apenas os números extremos para uma determinada linha são colocados, ou seja, com qual número começa e com qual número da sepultura uma dada linha termina. De acordo com esses números, é elaborada uma lista dos enterrados.

(clique para ampliar)



Livros didáticos

A lista de livros didáticos para o novo ano letivo de 2020/2021 que você deve comprar por conta própria

- Classes da 1ª à 8ª série
- pré-escolar

Para o pai

- Seguro de estudante para o ano letivo de 2020/2021

Cardápio

- Anúncios do diretor
- CIÊNCIA no SP1
- PARA PAIS
- PARA PROFESSORES
- PAINEL DE INFORMAÇÕES
- PARA O 8º GRADUADORES

Cardápio do jantar

- Direito
- escolar Sobre a escola Czernik e a Associação de arredores
- SU
- ZHP
- Pedagogia e psicóloga
- Fonoaudióloga
- Porta-voz dos Direitos do Estudante
- Knighthood

Atividades extracurriculares

- Notícias categorias
- Agenda 2019/2020
- Sucessos e celebrações

Promoção da saúde

- Ecologia
- Desporto
- Vela
- Línguas estrangeiras e regionais
- Biblioteca
- Świątlica

Desenvolvimento do Calendário n-ii

- Os melhores alunos.
- Boletim informativo.
- Entretenimento. Vários

Para o estudante

- Regulamentos
- Competições 2018/2019
- Torneios AGAR.IO
- AGARIO-2016
- AGARIO-2017

E-Matemático do Ano

- Tudo sobre a competição
- Iniciar sessão

Tarefas e exercícios:

- Tarefas interativas

Disciplinas

Técnicas:

- Técnica (K.Mróz)

História:

- História (M.Talewski)

Informática:

- TI (K. Kosecki)

Nossas competições

- Concurso Nacional de Computação Gráfica "Férias Seguras"

LISTA DOS AMADOS

1. Padre Paweł Klamann (26 de novembro de 1914 - 1 de novembro de 1939)
Sacerdote católico de Czernik. Ele morreu em Needles. mostrar foto
2. Marianna Cieślak (30 de janeiro de 1887 - 21 de novembro de 1944)
A mãe do fazendeiro. Ela morreu nas mãos do Jagdkommando
3. Bronisława Bielińska? (13/12/1888 - 01/10/1945)
4. Jan Fierek (12 de abril de 1908 - 5 de setembro de 1944)
Um fazendeiro assassinado pelo Jagdkommando em Ostrowite.
5. Franciszek Wielgosz (4 de outubro de 1884 - 25 de outubro de 1944)
Um fazendeiro assassinado na cidade de Ostrowite pelo Jagdkommando.
6. Salomea Wielgosz (19 de fevereiro de 1892 - 25 de outubro de 1944)
Esposa de um fazendeiro assassinada pelo Jagdkommando em Ostrowite.
7. Zofia Wielgosz (15 de dezembro de 1919 - 25 de outubro de 1944)
Filha de um fazendeiro assassinada pelo Jagdkommando na cidade de Ostrowite.
8. Anzeim Krzoska (20/09/1886 - 15/09/1944)
Fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
9. Bernard Krzoska (12 de fevereiro de 1918 - 12 de fevereiro de 1944)
. Assassinado pela polícia alemã.
10. Leokadia Krzoska (7.7.1922 - 29.7.1945) Filha de um fazendeiro. Ela morreu em Stutthof.
11. Paulina Rolbiecka (16 de fevereiro de 1882 - 4 de dezembro de 1944)
A esposa do fazendeiro. Assassinado na aldeia de Kurcze pelo Jagdkommando.
12. Anastazy Rolbiecki (4 de outubro de 1882 - 4 de dezembro de 1944)
Fazendeiro. Assassinado na aldeia de Kurcze pelo Jagdkommando.
13. Leon Kortas (27 de junho de 1887 - 4 de novembro de 1939) Um jardineiro de Mokre. Assassinado na floresta perto de Łuków. Membro do Supremo Tribunal Federal.
14. Tomasz Kortas (9 de dezembro de 1872 - 4 de novembro de 1939)
Oficial dos correios, presidente da Ação Católica, membro do Supremo Tribunal Federal. Assassinado perto de Łuków.
15. Franciszka Ciemieńska (30.9.1902 - 20.11.1944)
Mulher de fazendeiro. Assassinado em Bielawy pelo Jagdkommando.
16. Józef Ciemieński (31/08/1871 - 2011/1944)
Fazendeiro. Assassinado em Bielawy pelo Jagdkommando.
17. Józef Ciemieński (7.2.1944 - 20 de novembro de 1944)
Fazendeiro. Assassinado em Bielawy pelo Jagdkommando.
18. Marta Ciemieńska (2.6.1911 - 20.11.1944)
A esposa do fazendeiro. Assassinado em Bielawy pelo Jagdkommando.
19. Tumba sem nome
20. Klemens Napiontek (20/11/1910 - 11/11/1944)
Assassinado na floresta perto de Niezurawa pelo Jagdkommando. Fazendeiro de Kurcze.
21. Agnieszka Napiontek (25 de agosto de 1917 - 9 de dezembro de 1944)
A esposa do fazendeiro. Assassinado na aldeia de Kurcze pelo Jagdkommando.
22. Edmund Rolbiecki (21 de maio de 1911 - 11 de novembro de 1944)
Filho de um fazendeiro. Assassinado na aldeia de Kurcze pelo Jagdkommando.
23. Alfons Truszkowski (11/03/1915 - 10/11/1943)
Filho de fazendeiro. Assassinado pelo Jagdkommando.
24. Kazimierz Witkuli (14 de fevereiro de 1904 - 4 de novembro de 1939)
Proprietário da estufa. Vereador. Membro PZZ. Assassinado na floresta perto de Łuków.
25. Michał Jankowski (8.8.1897 - 11.11.1939) Um bombeiro da prisão. Ele morreu em Needles.
26. Jan Pacek (26 de agosto de 1897 - 4 de novembro de 1939)
Sargento aposentado. Assassinado na floresta perto de Łuków.
27. Bernard Drażek (4.5.1886 - 4.11.1939)
Um fazendeiro de Mokre. Assassinado na floresta perto de Łuków.
28. Franciszek Drażek (8 de outubro de 1885 - 23 de outubro de 1939)
Fazendeiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
29. Alfons Żurek (10 de julho de 1914 - 4 de novembro de 1939)
Ferroviário em Mokre. Assassinado na floresta perto de Łuków.
30. Stanisław Kwaśniewski (13/11/1905 - 11/11/1939) Um professor de Mokre. Ele morreu em Needles.
31. Edmund Kosiedowski (29 de agosto de 1911 - 30 de outubro de 1944)
Assassinado em Czernik pelo Jagdkommando.
32. Jan Pianowski (17 de dezembro de 1872 - 4 de novembro de 1939)
Um fazendeiro de Mokre. Membro da Ação Católica. Assassinado na floresta perto de Łuków.
33. Józef Brzeziński (13 de agosto de 1875 - 6 de setembro de 1939)
Antigo diretor da escola em Czernik. Ele morreu em Bydgoszcz.
34. Wojciech Klamann (24 de setembro de 1909 - 10 de dezembro de 1942)
Fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
35. Józef Thrun (27 de agosto de 1920 - 17 de novembro de 1943)
Morreu nas mãos do Jagdkommando.
36. Franciszek Brzeziński (24 de setembro de 1903 - 6 de setembro de 1939)
Ferroviário. Ele morreu em agulhas
37. Jan Pliszka (24 de novembro de 1922 - 26 de outubro de 1939)
Estagiário de cabeleleiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.

07/09/2020

Escola primária nº 1 em Czernsk

38. Wiktor Kaszubowski (14 de abril de 1913 - 15 de outubro de 1939)
Fazendeiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
39. Józef Rostankowski (28 de janeiro de 1871 - 4 de novembro de 1939)
Fazendeiro. Assassinado na floresta perto de Łuków.
40. Teodor Skuczynski (1.4.1916 - 15.7.1940)
Professor. Ele morreu em Mauthausen.
41. Franciszek Skuczynski (30 de outubro de 1888 - 23 de outubro de 1939)
Ferroviário. Ele morreu em Needles.
42. Bronisław Zdunek (23 de fevereiro de 1903 - 4 de novembro de 1939)
Comerciante. Assassinado na floresta perto de Łuków.
43. Leon Kruger (05/10/1901 - 11/11/1939)
Carpinteiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
44. Stanisław Łonski (10 de novembro de 1901 - 2 de setembro de 1939)
Ferroviário. Ele morreu em Sarock.
45. Roman Gliń (6.7.1895 - 9.10.1939)
Professor. Ele morreu em Strong.
46. Ferdynand Hibner (1875 - 16 de fevereiro de 1945)
Morreu na campanha de 1945.
47. Benedykt Ossowski (18/09/1915 - 26/03/1942)
Estudante de Direito. Ele morreu em Sandomierz.
48. Leon Bielawski (14 de abril de 1880 - 7.3.1945)
Fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
49. Bronisława Bielawska (13 de dezembro de 1888 - 10 de janeiro de 1945)
A esposa do fazendeiro. Ela morreu em Rofulice.
50. Jan Galkowski (19/09/1877 - 22/09/1943)
Szewc. Ele morreu em Stutthof.
51. Józef Galkowski (11 de agosto de 1903 - 8 de agosto de 1943)
Morreu em Stutthof.
52. Leonard Górecki (29/09/1913 - 23/12/1940)
Confeiteiro. Ele morreu em Oramienburg.
53. Filomena Kiedrowska (18 de outubro de 1916 - 15 de outubro de 1944)
Vendedora. Ela morreu nas mãos do Jagdkommando.
54. Jan Kiedrowski (20 de novembro de 1910 - 18 de outubro de 1944)
Fazendeiro. Assassinado perto de Struga pelo Jagdkommando.
55. Franciszek Kiedrowski (7.2.1878 - 18 de outubro de 1944)
Farmer. Assassinado perto de Struga.
56. Jan Langowski (17 de novembro de 1912 - 18 de maio de 1943)
Decapitado em Królewic.
57. Józef J Jazdewski (6.3.1879 - 4.11.1945)
Escriturário. Ele morreu em um lugar desconhecido.
58. Andrzej Marmurowicz (23 de novembro de 1879 - 4 de novembro de 1939)
Um comerciante de Czernsk. Assassinado na floresta perto de Łuków. Presidente da PZZ.
59. Bernard Malinowski (17.5.1896 - 5.3.1941) Railwayman
- Ele morreu em Oświęcim.
60. Brunon Malinowski (25.8.1904 - 5.3.1941) Railwayman
- Ele morreu em Oświęcim.
61. Alojzy Knut (22 de setembro de 1914 - 2 de dezembro de 1944)
Trabalhador florestal. Assassinado em uma floresta perto de Ustron pelo Jagdkommando.
62. Roman Łacki (6.2.1922 - 10.5.1943)
Decapitado em Moabit em Berlim. Um túmulo simbólico.
63. Leon Jasnoch (14 de novembro de 1922 - 14 de setembro de 1944)
- Ele morreu em um campo de concentração.
64. Stanisław Jasnoch (13 de maio de 1926 - 10 de fevereiro de 1945)
Morreu na campanha de 1945.
65. Wincenty Jasnoch (16 de maio de 1927 - 18 de maio de 1943)
- Ele morreu em Stutthof.
66. Franciszek Lubinski (4 de novembro de 1922 - 6 de agosto de 1940)
Morreu em Mauthausen.
67. Antoni Joppek (17 de abril de 1914 - 10 de setembro de 1939)
- Ele morreu em Needles.
68. Augustyn Narloch (14 de abril de 1908 - 23 de outubro de 1939) Um
trabalhador. Ele morreu em Stutthof.
69. Edmund Nabożny (27 de outubro de 1902 - 2 de novembro de 1940) Um
policia. Ele morreu em Mauthausen.
70. Leon Skwierawski (2.8.1911 - 12.4.1944) Railwayman
- Executado no Príncipe.
71. Leon Szyca (7.4.1886 - 4.11.1939) Prefeito
da vila de Mokre. Assassinado na floresta perto de Łuków.
72. Jan Niemczyk (20.6.1905 - 9.7.1941)
Carteiro. Ele morreu em Stutthof.
73. Teofil Ossowski (26 de abril de 1900 - 16 de outubro de 1939)
Fazendeiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
74. Ignacy Ossowski (31 de janeiro de 1882 - 4 de novembro de 1939)
Um comerciante de Czernsk. Assassinado na floresta perto de Łuków. Vice-prefeito. Membro PZZ.
75. Emilia Grzywacz (9 de junho de 1874 - 20 de junho de 1944)
Esposa de um fazendeiro. Ela morreu em Kofulice.
76. Jan Kelpiński (15 de fevereiro de 1924 - 8 de abril de 1942)
Filho de um fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
77. Józef Kelpiński (26 de janeiro de 1919 - 17 de janeiro de 1943)
Fazendeiro. Executado no Príncipe.
78. Franciszek Jaster (5.8.1905 - 10.11.1939)
Ferreiro. Ele morreu em Needles.
79. Izidor Król (6.7.1896 - 11.11.1939)
Fazendeiro. Ele morreu em Needles.
80. Feliks Wardyn (30 de outubro de 1896 - 4 de novembro de 1939)
Forester. Assassinado na floresta perto de Łuków.
81. Antoni Zemke (24 de fevereiro de 1886 - 4 de novembro de 1939)
Um médico de Czernsk. Assassinado na floresta perto de Łuków.
82. Aleksander Kozłtzer (12/01/1870 - 10/04/1940)
Construtor. Ele morreu em um lugar desconhecido.
83. Alfons Rafiński (8.4.1910 - 24.10.1944)
Fazendeiro. Assassinado na floresta Nowa Juńca pela polícia alemã.
84. Jan Rózewicz (11 de abril de 1904 - 26 de abril de 1944) Um
trabalhador. Ele morreu em Stutthof.
85. Teofil Skuczynski (1.4.1916 - 15.7.1940)
Professor. Ele morreu em Mauthausen.
86. Wawrzyniec Szostak (1.7.1885 - 14.9.1939) Um
policia de Łęga. Assassinado em sua própria casa.
87. Henryk Szmagliński (20 de fevereiro de 1926 - 1945)
Filho de um fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
88. Tumba sem nome.
89. Bolesław Wardyn (22.7.1902 - 17.9.1939)
Carteiro de Gotelpy. Um túmulo simbólico.
90. Jan Przybył (7 de setembro de 1903 - 16 de outubro de 1944)
Fazendeiro. Assassinado em uma floresta em Klaskawa pelo Jagdkommando.
91. Bronisława Przybyłowa (25.7.1908 - 16.10.1944)
A esposa do fazendeiro. Assassinado em uma floresta em Klaskawa pelo Jagdkommando.
92. Aloysius da Itália (15/09/1899 - 17/09/1939)
Ferroviário. Ele morreu em um lugar desconhecido.

REGULAMENTOS
Resultados das edições
anteriores do concurso:
2020
2019
2018
2017
2016
2015
2014
2013
2012
2011
2010
2009 2009
2008
2007
2006

 **livro de visitas**



**ANTIGO LIVRO DE
HÓSPEDES**

07/09/2020

Escola primária n° 1 em Czersk

93. Franciszek Ossowski (4 de abril de 1920 - 6 de dezembro de 1944)
Morreu nas mãos do Jagdkommando.
94. Franciszek Ossowski (09/08/1913 - 05/03/1945)
. Trabalhador. Ele morreu em um lugar desconhecido.
95. Stanislaw Ossowski (21 de abril de 1921 - 5 de agosto de 1944)
Um aprendiz de jardinagem. Ele morreu em um lugar desconhecido.
96. Benedykt Ossowski (20 de março de 1918 - 16 de outubro de 1944) O
moleiro. Ele morreu nas mãos do Jagdkommando.
97. Franciszek Kiełpiński (17.9.1887 - 3.9.1944)
Fazendeiro. Ele morreu nas mãos do Jagdkommando.
98. Damazy Łukowicz (30 de novembro de 1898 - 7 de setembro de 1944)
Fazendeiro. Ele morreu após 2 anos escondido.
99. Tumba sem nome.
100. Wincenty Taszka (6 de julho de 1888 - 4 de novembro de 1939)
Um comerciante de Czersk. Assassinado na floresta perto de Łuków.
101. Antoni Okonek (1.9.1887 - 4.11.1939)
Carpinteiro da Boêmia. Assassinado na floresta perto de Łuków. Membro PZZ.
102. Baltazar Ossowski (16 de maio de 1884 - 4 de novembro de 1939)
Comerciante. Membro PZZ. Assassinado na floresta perto de Łuków.
103. Jan Wilka Czarnowski (7.5.1897 - 4.11.1939)
Proprietário da cervejaria em Czersk. Vereador. Membro PZZ. Assassinado perto de Łuków.
104. Józef Piekarek (11 de novembro de 1889 - 4 de novembro de 1939)
Artista pintor de Czersk. Assassinado na floresta perto de Łuków.
105. Stanislaw Jędrzejewski (19/19/1911 - 27/08/1942)
Comerciante de Czersk. Ele morreu em Stutthof.
106. Jan Mroczyński (20 de maio de 1886 - 11 de novembro de 1939)
Carpinteiro. Ele morreu em Needles.
107. Damazy Tylicki (12 de dezembro de 1895 - 4 de novembro de 1939)
Proprietário de uma leiteria de Czersk. Assassinado na floresta perto de Łuków.
108. Franciszek Lilla (31/01/1900 - 01/04/1939)
Comerciante. Membro PZZ. Assassinado na floresta perto de Łuków.
109. Bronislaw Ossowski (19 de agosto de 1916 - 25 de julho de 1943)
Estudante. Ele morreu em um lugar desconhecido.
110. Antoni Ossowski (7.11.1885 - 4.11.1939)
Szewc. Członek SN. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
111. Julian Butowski (22.10.1876 - 4.10.1942)
Kowal. Zginął w Stutthofie.
112. Jan Klin (25.9.1880 - 4.11.1939)
Kupiec z Czerska. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
113. Grzegorz Piepke (15.8.1886 - 4.11.1939)
Kupiec z Czerska. Członek PZZ. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
114. Józef Szewell (10.12.1889 - 4.11.1939)
Restaurator. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
115. Edmund Jagalski (29.11.1889 - 4.11.1939)
Kupiec. Członek PZZ. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
116. Alojzy Głaza (30.1.1904 - 4.11.1939)
Pracownik browaru. Prezes SN. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
117. Juliusz Franciszek Fischer (3.1.1907 - 4.11.1939)
Nauczyciel z Czerska. Członek PZZ. Zamordowany w lesie pod Łukowem.
118. Boleslaw Mlinowski (17.10.1902 - 11.11.1939)
Stolarz. Zginął w Iglach.
119. Józef Cyrzon (2.2.1886 - 10.11.1939)
Rolnik. Zginął w Iglach.
120. Jan Myk (5.3.1890 - 11.11.1939)
Rolnik. Zginął w Iglach.
121. Maksymilian Cyrzon (2.2.1883 - 10.11.1939)
Zginął w Iglach.
122. Boleslaw Stopnowski (19.10.1889 - 28.10.1939)
Właściciel fabryki w Czersku. Zginął w nieznanym miejscu.
123. Otton Stefan Sabinarz (2.9.1887 - 20.10.1939)
Wydawca "Echa Borów Tucholskich". Zamordowany w Chojnicach.
124. Stanislaw Kardasz (5.1.1884 - 18.10.1939)
Ślusarz. Zginął w Iglach.
125. Alfons Łącki (26.5.1916 - 18.10.1944)
Piekarz. Zginął z rak Jagdkommando.
126. Anna Galińska (20.10.1913 - 11.11.1939)
Krawcowa. Zginęła w Iglach.
127. Józef Weltrawski (19.3.1914 - 21.8.1941)
Umysłowo chory. Zginął w Stutthofie.
128. Jan Weltrowski (5.6.1907 - 20.1.1943)
Syn rolnika. Zginął w Stutthofie.
129. Leon Weltrowski (6.6.1907 - 20.1.1943)
Robotnik. Zginął w Mauthausen.
130. Feliks Czapiewski (21.9.1908 - 5.11.1939)
Nauczyciel. Zginął w Mauthausen.
131. Paweł Czystowski (20.11.1903 - 16.6.1942)
Kolejarz. Zginął w Stutthofie.
132. Franciszek Biały (5.1.1883 - 22.5.1943)
Kolejarz. Zginął w Stutthofie.
133. Boleslaw Majewski (21.11.1893 - 19.2.1942)
Zarządca łąk państwowych w Czersku. Zginął w Oświęcimiu.
134. Ignacy Grada (18.5.1908 - 15.6.1942)
Rolnik. Zginął w Stutthofie.
135. Zygfryd Brzeziński (3.1.1916 - 6.9.1939)
Nauczyciel. Zginął w Grossboru.
136. Józef Pepliński (26.1.1919 - 11.3.1944)
Syn rolnika. Stracony w Królewiczu.
137. Franciszek Pepliński (13.1.1884 - 11.10.1943)
Rolnik. Stracony w Królewiczu.
138. Konrad Landowski (16.2.1908 - 31.5.1943)
Pomocnik kupiecki. Zginął w Stutthofie.
139. Alfons Klos (31.10.1905 - 1.12.1941)
Rzeźnik. Zginął w Stutthofie.
140. Feliks Czapiewski (21 de setembro de 1908 - 6 de agosto de 1941)
Professor. Ele morreu em Mauthausen.
141. Brunon Mogulski (5.11.1904 - 23.10.1939)
Reustaurator. Ele morreu em Needles.
142. Józef Warczak (19 de março de 1885 - 27 de agosto de 1943)
. Ele morreu nas mãos do Jagdkommando
143. Bronislaw Warczak (25/03/1922 - 27/08/1943)
Miller. Ele morreu em Mauthausen.
144. Willy Jednoralski (21 de abril de 1911 - 16 de outubro de 1939)
Comerciante. Ele morreu em Needles.
145. Jan Jednoralski (8 de agosto de 1907 - 18 de outubro de 1939)
Comerciante. Ele morreu em Needles.
146. Czeslaw Babiński (21 de fevereiro de 1927 - 4 de abril de 1945)
Morreu em Zolstet (Alemanha)
147. Józef Polum (18 de agosto de 1921 - 5 de agosto de 1944)
executado em Gdańsk.

07/09/2020

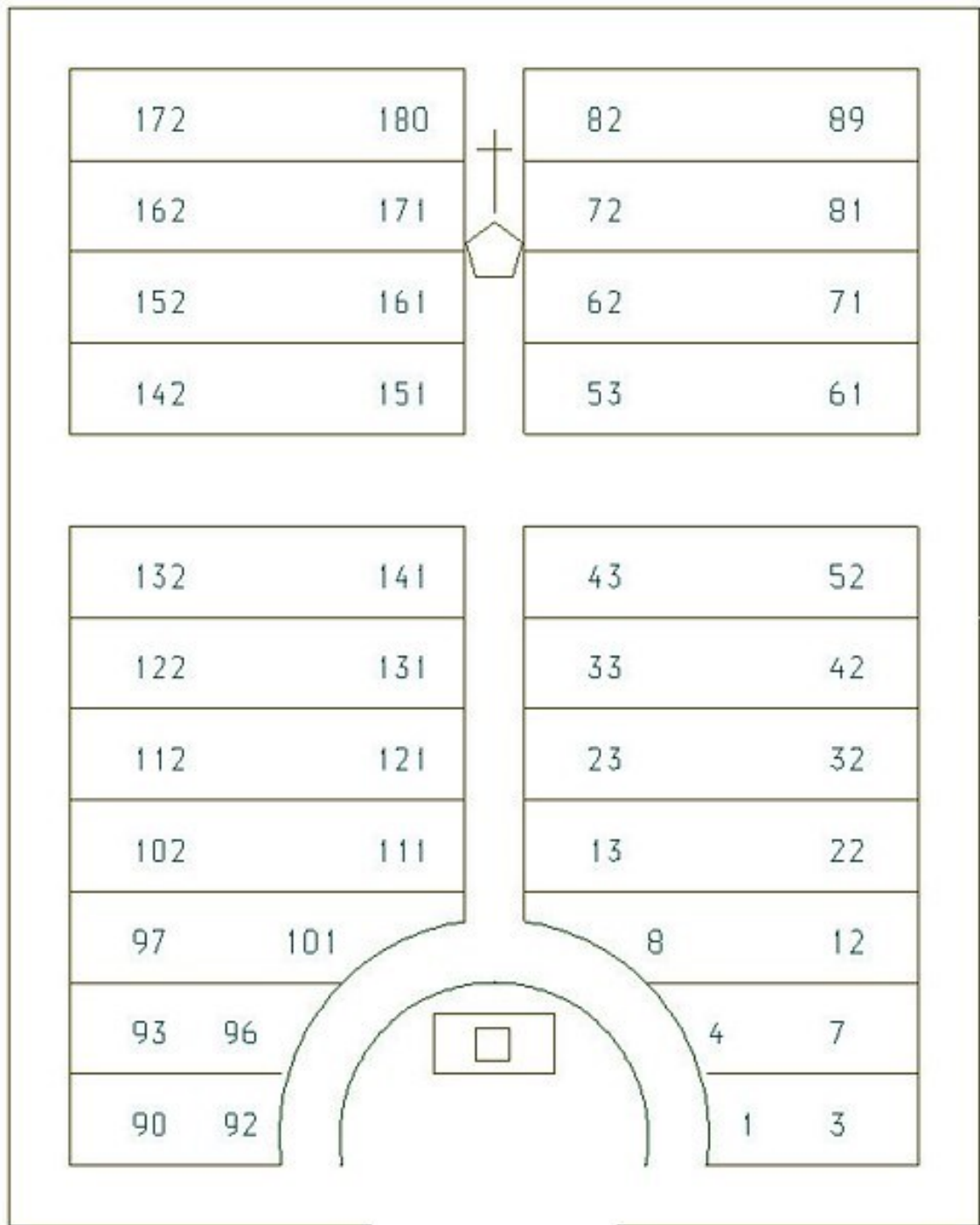
Escola primária nº 1 em Czernik

148. Michal Polum (26 de abril de 1892 - 22 de janeiro de 1944)
Fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
149. Bonifacy Kowalkowski (15.6.1871 - 1.5.1940)
Professor. Ele morreu em Oranienburg.
150. Jan Gottwald (27 de dezembro de 1893 - 29 de setembro de 1941)
Railwayman. Ele morreu em Oświęcim.
151. Józef Słomiński (31 de maio de 1915 - 11 de setembro de 1939)
152. Józef Słomiński (24 de dezembro de 1898 - 22 de março de 1945)
Escriturário dos correios. Ele morreu em Stutthof.
153. Brunon Miszke (15/02/1919 - 11/09/1939)
154. Julian Narloch (02/02/1912 - 16/06/1941)
Trabalhador. Ele morreu em uma prisão em Chojnice.
155. Bronisław Schmidt (19 de setembro de 1921 - 3 de setembro de 1943)
Ele morreu em Stutthof.
156. Leonard Przeworski (24 de maio de 1881 - 26 de junho de 1943)
Proprietário de uma farmácia. Ele morreu em Inowrocław.
157. Włodzimierz Szakun (22 de setembro de 1883 - 2 de fevereiro de 1944)
Professor. Membro do Parlamento em 1922-1927. Assassinado em Stutthof.
158. Władysław Pryba (30 de janeiro de 1891 - 5 de maio de 1945)
Fazendeiro. Ele morreu em Stutthof.
159. Bronisław Łoński (4 de outubro de 1886 - 18 de novembro de 1944)
Morreu em Stuttgart.
160. Ambrose Łoński (26 de novembro de 1919 - 21 de maio de 1945)
Morreu em Stutthof.
161. Padre Franciszek Smagliński (1.3.1906 - 6.1.1947)
162. Antoni, o Colecionador (10 de agosto de 1922 - 10 de fevereiro de 1944)
Ele morreu em Nordhausen.
163. Waclaw Bunikowski (3.11.1905 - 18.12.1944)
Açougueiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
164. Alfons Polum (27 de fevereiro de 1912 - 1 de julho de 1945)
Oficial do exército polonês
165. Wincenty Szpręga (25 de maio de 1897 - 5 de maio de 1943)
Advogado. Ele morreu em Stuttgart.
166. Wanda Jaraszkiewicz (4.8.1908 - 30.10.1944) Morreu
em Łęg pelo Jagdkommando.
167. Ignacy Jaraszkiewicz (20 de janeiro de 1908 - 28 de outubro de 1944)
Ele morreu nas mãos do Jagdkommando.
168. Jan Łącki (20 de fevereiro de 1910 - 10 de novembro de 1939)
Fazendeiro. Ele morreu em um lugar desconhecido.
169. Jan Labonz (1.2.1908 - 11.11.1939)
170. Maksymilian Labenz (2 de fevereiro de 1902 - 8 de novembro de 1939) Um
trabalhador .. Morreu em Agulhas ou Rytel
171. Henryk Lewiński (20 de maio de 1921 - 24 de dezembro de 1942)
Pintor. Ele morreu em Dachau.
172. Władysław Wojciechowski (8 de outubro de 1916 - 20 de outubro de 1944)
173. Tumba sem nome.
174. Bolesław Kemlada Grabowski (27 de novembro de 1875 - 13 de março de 1945)
Açougueiro. Ele morreu em Stuttgart.
175. Józef Gradowski (22 de agosto de 1892 - 11 de novembro de 1939) Um
alfaiate. Ele provavelmente morreu em Rytel.
176. Tumba sem nome.
177. Tumba sem nome.
178. Tumba sem nome.
179. Tumba sem nome.
180. Tumba sem nome.

Os dados pessoais devem ser complementados e possivelmente corrigidos. Por favor, envie seus comentários para Roman Bystryk na Escola Primária No. 1 em Czernik.

57356344 visitas únicas
Desenvolvido por PHP-Fusion © 2003-2020
Kazimierz Kosecki SP1 Czernik

Tema desenhado por: Brimstone



Anexo VII

Fragmento da lista de prisioneiros transportados para o Campo de Concentração de Stutthof, contendo o nome de Henryk Szmaglinski

61	Ilschanko	Michae				
62	Iwanow	Wassili				
63	Janneck	Mieczys)				
64	Jarocha	Jan				
65	Jasicki	Anton				
66	Jegorow	Alexander				
67	Jepewans	Andrej				
68	Kaminski	Theofil	5. 5.28	"		34 341
69	Katajew	Wladimir	21.10.25	"	Russe	36 381
60	Klich	Wladislaw	15.6.99	"	Pole	25 560
61	Kondin	Wassili	31.8.23	"	Russe	34 341
62	Kosobucki	Henryk	13.13.21	"	Pole	26 351
63	Kowalkowski	Anton	3.11.06	"	"	25 564
64	Kowalski	Stanislaus	3. 5.16	"	"	29 708
65	Kruszynski	Edwin	22.10.07	"	"	24 346
66	Kuantow	Michael	28.10.13	"	Russe	34 403
67	Kubera	Leo	19. 4.10	"	Pole	26 350
68	Ladkowski	Konrad	19. 2.23	"	Pole	17 789
69	Lahutta	Josef	16. 3.99	"	"	18 343
70	Leik	Anastasius	14.11.17	"	"	29 749
71	Lemanczyk	Wilhelm	31.12.04	"	V.D.	32 634
72	Libera	Alfons	22.12.21	"	Pole	32 037
73	Lipinski	Kasimir	22. 1.14	"	"	30 080
74	Wnuk-Lipinski	Theodor	15.12.21	"	"	24 068
75	Lonski	Theofil	25. 4.22	"	V.D.	29 605
76	Madon	Johannes-Herbert	3.10.19	"	Pole	26 345
77	Malischewski	Frank	10.12.06	"	"	17 636
78	Mankowski	Frans	29. 9.99	"	V.D.	29 328
79	Marciniak	Frans	21. 1.00	"	Pole	17 454
80	Michailow	Sergej	20.10.09	"	Russe	34 402
81	Mieniicki	Adalbert	17. 4.98	"	Pole	22 783
82	Minko	Wladimir	3. 5. 18	"	Russe	34 340
83	Miszewski	Bernhard	10. 5.99	"	Pole	26 340
84	Mlynski	Roman	28. 2.20	"	"	31 084
85	Modrzajewski	Johann	1. 3. 73	"	V.D.	34 317
86	Mizalowski	Iwan	24. 2.23	"	Russe	34 331
87	Olschowy	Leo	22.12.06	"	V.D.	27 071
88	Orlowski	Ludwig	24. 8.05	"	"	26 340
89	Ostrowski	Josef	28. 9.06	"	"	33 084
90	Pliszko	Hermann	5. 11.16	"	statenlos	25 572
91	Pocwiardowski	Heinrich	20.10.22	"	V.D.	17 562
92	Ponomarenko	Eduard	10. 9.18	"	Pole	26 340
93	Przebinda	Nikolai	28. 9.20	"	"	25 566
94	Ringwelski	Czeslaw	26. 9.21	"	Russe	34 791
95	Rojewski	Theodor	4. 1.19	"	Pole	32 038
96	Rosinski	Michael	5. 4.22	"	V.D.	36 080
97	Rujewski	Frans	29. 9.19	"	Pole	17 563
98	Sabselaki	Valentin	5. 2.12	"	"	34 788
99	Shupanenko	Kostek	24.12.25	"	Russe	25 567
100	Sircow	Sergej	5. 3.21	"	"	34 334
101	Siuda	Wladislaw	17. 8.23	"	"	33 788
102	Sobieraj	Boleslaw	20.10.11	"	"	36 585
103	Sorokin	Nikolai	11.11.02	"	Pole	34 329
104	Speier	Tadej	5. 5.23	"	"	26 571
105	Swiczynski	Valentin	12. 9.07	"	Russe	34 800
106	Schalewski	Wladimir	17.10.12	"	Pole	25 578
107	Schamachowski	Frans	14. 2.98	"	"	22 785
108	Schamirinski	Henryk	1. 6.08	"	V.D.	36 086
109	Schmitt	Edmund	18. 6.23	"	Russe	34 243
110	Stensel	Fronislaw	20. 2.26	"	V.D.	32 031
111	Stensel	Felix	6. 8.20	"	"	32 030
112	Stolz	Josef	30. 4.00	"	Pole	22 816
113			23. 5.96	"	"	21 985
114			24. 1.21	"	"	22.17 584
115				"	"	22 774

Anexo VIII

Fragmento da lista de prisioneiros transportados para o Campo de Concentração de Stutthof, contendo o nome de Lydia Szmaglinski

30

Konzentrationslager Stutthof
Kriegsgefangenen
Verzeichnis

Kurzbeschreibung der Häftlinge nach Haftunterlagen.

An das
~~Schutzhaftlager~~
Nachschub angeführte Häftlinge bittet die Abteilung II wie unten angegeben
zu sein zu kennzeichnen

F r a u e n							
1.	Anickowski	Hedwig	7.2.20	Sch.H.pol.	R.D.	30	586
2.	Brisochke	Hedwig	21.10.20	"	R.D.	30	471
3.	Braga	Klizabeth	28.2.24	"	V.D.	32	392
4.	Busak	Anna	6.12.29	"	Polin	32	626
5.	Černáková	Olga	1.10.22	"	Russin	34	239
6.	Čolabek	Leokadio	22.7.11	"	Polin	36	879
7.	Jakubowa	Maria	2.10.22	"	Russin	34	290
8.	Kontrachowa	Anna	25.8.25	"	"	34	304
9.	Koslowski	Sofie	15.4.27	"	V.D.	36	676
10.	Kostjukowa	Maria	16.2.22	"	Russin	34	307
11.	Kocowit sch	Nadjeschda	25.5.25	"	"	34	308
	Ostankowa	Marjara	11.12.22	"	"	34	309
12.	Paley	Idia	18.5.25	"	"	34	306
13.	Pietuchowa	Halina	9.1.21	"	"	34	251
14.	Przytarucki	Marta	20.9.22	"	Polin	34	176
15.	Rogowski	Klomsara	22.8.20	"	V.D.	29	279
16.	Rogowski	Johanna	25.10.25	"	"	29	278
17.	Rogowski	Margareta	22.10.21	"	"	29	286
18.	Sewo	Maria	5.1.12	"	R.D.	33	305
19.	Slawinski	Poliknia	29.5.11	"	Polin	34	170
20.	Smamińskaja	Nadjeschda	25.8.19	"	Russin	34	302
21.	Szosepanski	Hedwig	30.9.20	"	V.D.	29	286
22.	Szmaglinski	Idia	20.2.26	"	"	29	689
23.	Strzelecki	Halina	28.3.07	"	Polin	17	445
24.	Wischniewski	Helene	8.7.00	"	V.D.	30	361
M ä n n e r							
26.	Adamiw	Nikolai	5.5.05	"	Russe	34	305
27.	Adamszek	Dogmatow	7.12.19	"	Poln	22	481
28.	Andrzejewski	Isidor	1.10.19	"	"	26	347
	Bedziong	Kasimir	26.8.21	"	V.D.	26	596
	Belling	Anton	29.6.15	"	Stantenlos	25	574
30.	Bellwon	Pelix	18.1.24	"	"	25	575
31.	Blasskowiak	Leon	29.8.17	"	Poln	25	573
32.	Blichnha	Michael	15.8.25	"	Russe	34	309
33.	Boiko	Alexander	19.2.24	"	"	34	300
34.	Bittcher	Leo	6.10.14	"	Poln	22	789
35.	Bumistrow	Wassili	7.8.24	"	Russe	34	326
36.	Chudolewski	Josef	1.2.23	"	Poln	25	585
37.	Chajkowski	Josef	16.4.03	"	"	25	484
38.	Chajkowski	Michael	20.9.14	"	"	33	682
39.	Czernajew	Alexander	28.12.17	"	Russe	34	305
40.	Czernomann	Heinrich	17.7.20	"	Poln	17	521
41.	Dopierala	Theodor	4.1.19	"	"	17	775
42.	Fritschkowski	Leo	17.8.04	"	V.D.	29	296
43.	Gawin	Frans	1.1.13	"	Poln	29	613
44.	Gawronski	Bronislaw	12.1.04	"	"	25	582
45.	Gelicki	Frans	15.11.24	"	V.D.	27	384
46.	Gellig	Frans	15.9.06	"	Poln	34	922
47.	Gog	Tadeusz	4.12.27	"	Poln	37	285
48.	Grabowski	Boleslaus	27.12.75	"	Poln	34	777
49.	Gusowski	Wenzel	7.8.93	"	"	19	679