

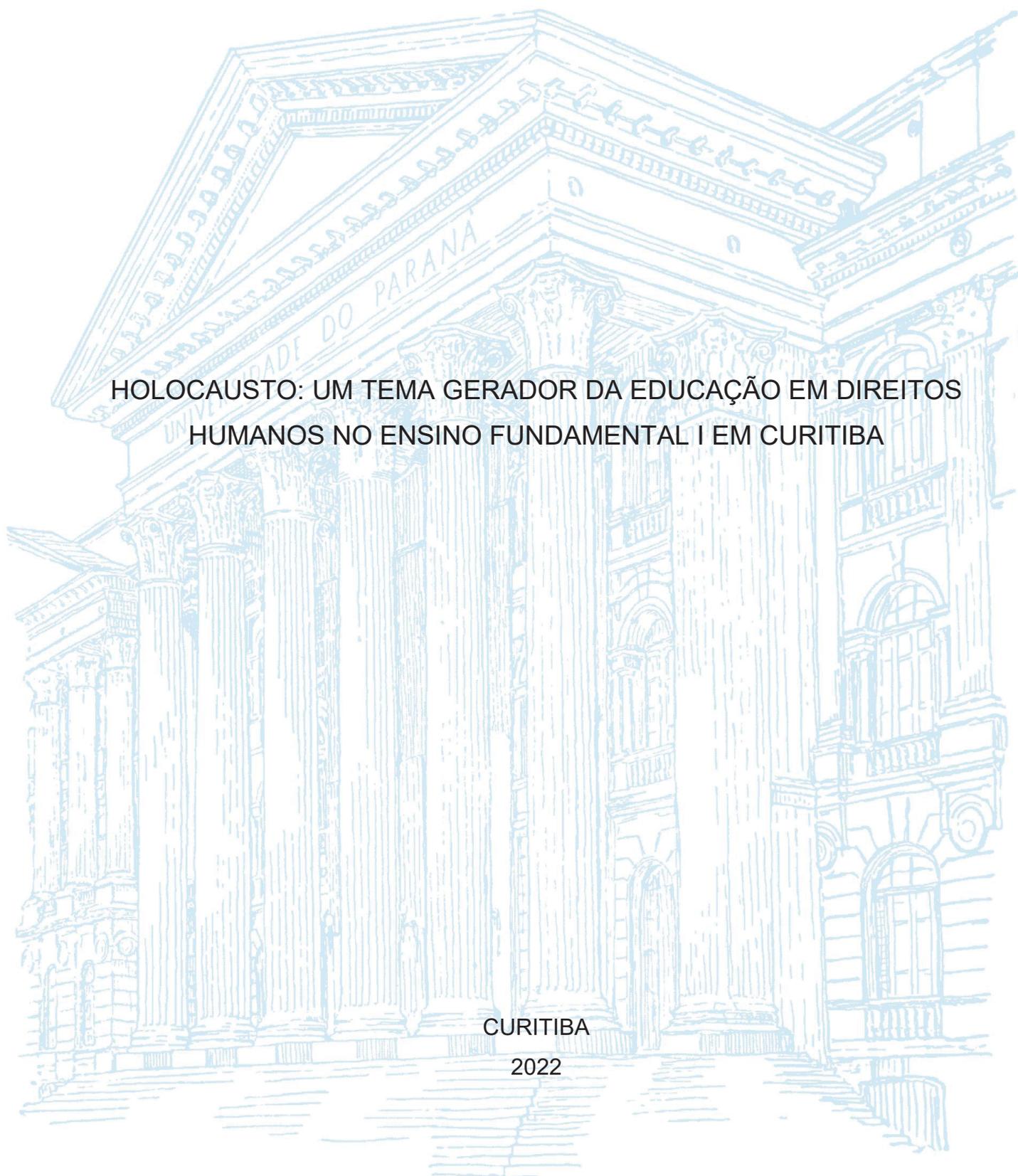
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUZILETE FALAVINHA RAMOS

HOLOCAUSTO: UM TEMA GERADOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CURITIBA

CURITIBA

2022



LUZILETE FALAVINHA RAMOS

HOLOCAUSTO: UM TEMA GERADOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ramos, Luzilete Falavinha

Holocausto : um tema gerador na Educação em Direitos Humanos no ensino fundamental I / Luzilete Falavinha Ramos. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Araci Asinelli-Luz

1. Direitos humanos – Educação. 2. Direitos humanos – Estudo e ensino. 3. Holocausto. 4. Ensino fundamental. 5. Pedagogia – Metodologia. I. Asinelli-Luz, Araci. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de LUZILETE FALAVINHA RAMOS intitulada: *Holocausto: um tema gerador da Educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental I em Curitiba*, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

21/03/2022 00:18:28.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 15:08:27.0

EDILSON APARECIDO CHAVES

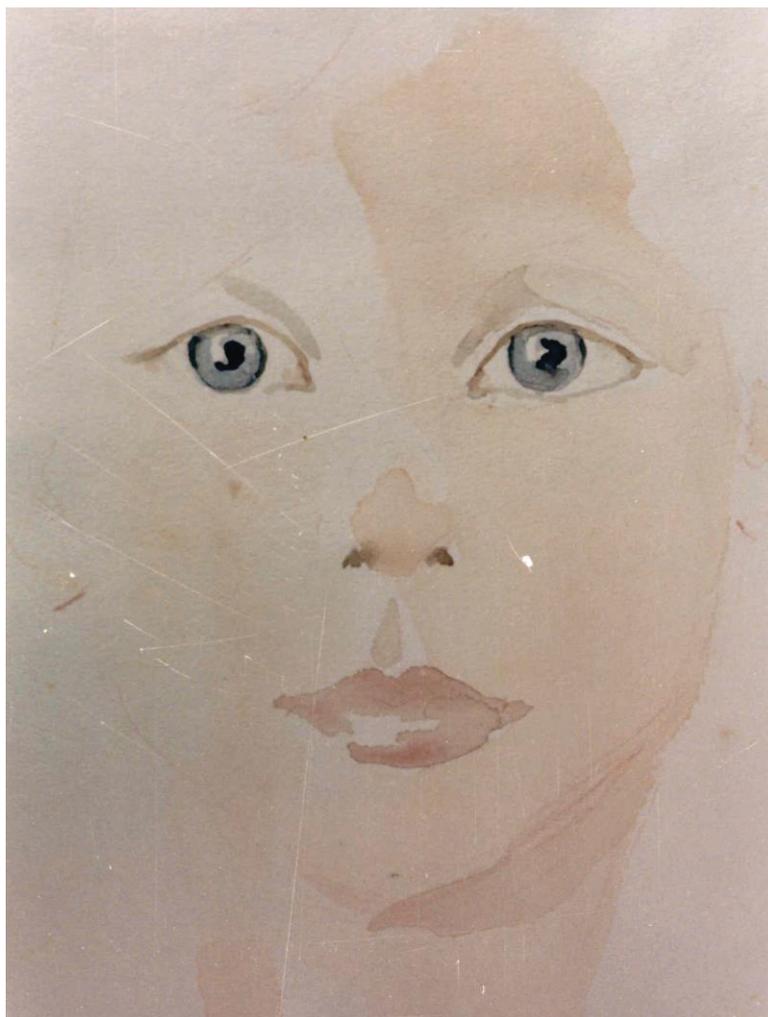
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 15:11:12.0

KARL SCHURSTER VERÍSSIMO DE SOUZA LEÃO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO)



Child's Face (aquarela)

Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944)

Acervo: Beit Theresienstadt, Kibbutz Givat Hayim-Ihud (Israel)¹

Dedico essa dissertação às crianças que tiveram suas vidas ceifadas durante o Holocausto e à todas as crianças que perdem sua vida na guerra cotidiana.

Dedico também esse trabalho a minha turma de alunos de 2009 que, junto comigo, abraçaram a ideia de conhecer a história do Holocausto a partir do olhar infantil e foram a prova viva de que é possível ensinar sobre essa história desde a mais tenra infância.

¹ Imagem com autorização de uso e recebida como cortesia da Beit Theresienstadt, Kibbutz Givat Hayim-Ihud, Israel, para uso exclusivo nessa dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, esse sopro vital que me inspira, me guia, me guarda e me faz seguir.

Aos meus antepassados que entre erros e acertos construíram o caminho por onde passo e aos meus pais que me deram a vida e seguraram minha mão durante todo o percurso do caminho.

Ao meu irmão, que como eu, abraçou a educação e faz dela, mais do que um trabalho, uma reverência às nossas raízes.

Ao meu ex-companheiro de vida e eterno amigo Lúcio Raupp que sempre foi um dos maiores incentivadores das minhas ideias malucas seja na vida profissional ou pessoal... ahhh e que também me ensinou, embalada ao som das bandas gaúchas, a torcer pelo Grêmio e pelo Criciúma independente da divisão em que estejam.

As participantes dessa pesquisa que compartilham comigo as angústias, os desafios e também as alegrias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de crianças.

A equipe gestora da escola que sempre permitiu que o novo adentrasse os portões da instituição por acreditar que o trabalho docente está para além dos conteúdos prescritos no currículo.

Ao diretor do Museu do Holocausto de Curitiba, Carlos Reiss que encontrou uma brecha para me incluir na equipe, mesmo como voluntária, quando, segundo ele, meu “passe era muito caro”.

A minha eterna *morá* Denise Weishof que, através do hebraico se tornou minha amiga e me acolheu no departamento Pedagógico do Museu, onde juntas caminhamos pelo desafiador percurso do ensino da Shoá e também foi a responsável pelo resumo em hebraico que compõe esse documento.

A minha amiga, companheira de hebraico, cientista, doutora e internacional Silvia Danielle que além de me incentivar incansavelmente para que fizesse o mestrado, foi também *my private english teacher*.

Aos meus amigos, doutores na filosofia, Leandro Costa, Leonardo Camargo e Valmir de Costa que dedicaram algum tempo seja para me explicar sobre a fenomenologia, ou para discutir comigo os textos de Foucault antes de eu ter que apresentá-los nas aulas do professor João Paulo Pooli.

Aos meus colegas da turma de mestrado com os quais compartilhei as angústias, os medos, as incertezas e também as vantagens de sermos a turma da transição entre o presencial e a vida remota imposta pela pandemia.

As minhas colegas Janete e Marta com as quais dividi cafés, segredos, leituras numa orientação mútua que misturava vida e academia e que nos permitiu “amarrarmos as saias” e seguirmos juntas até o fim desse processo e para além dele.

A professora Tânia Maria Baibich que foi a primeira a ler meu projeto de pesquisa quando o mestrado era só uma possibilidade e não uma realidade, e foi enfática em dizer para eu correr atrás do meu sonho.

A professora Maria Luiza Tucci Carneiro que, gentilmente, dedicou parte do seu tempo para responder meus questionamentos e enviar materiais para a construção do lastro histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre Ensino da História do Holocausto.

Ao professor Maurício César Vitória Fagundes que, com amorosidade freireana, me fez perceber as diversas possibilidades dialógicas que minha pesquisa apresentava e se debruçou comigo na escrita de artigos comprovando que o ensino da história do Holocausto também pode estar linkado com o pensamento de Paulo Freire.

Ao professor Karl Schurster, amigo querido que precisei atravessar o oceano para encontrar e com quem a vida permitiu dividir estudos, escritas, projetos de trabalho, questões ordinárias e a validação dessa pesquisa.

Ao professor Edilson Chaves, amigo mais que especial de alma elegante e gentil que a academia me deu mesmo antes de eu fazer parte dela e que me mostrou, através de ações concretas, que “acender a luz do outro, não apaga a sua” e sim a faz chegar ainda mais longe como um verdadeiro farol a guiar embarcações desavisadas.

E por fim, mas não menos importante, a minha orientadora professora Araci que se permitiu imergir na história do Holocausto ao me aprovar para o programa. Agradeço por ter me dado liberdade de construir e trilhar esse percurso acadêmico de acordo com a minha vontade, curiosidade e necessidade; por ter me provocado, com questionamentos inusitados, a romper padrões e me atrever; por ter partilhado comigo questões acadêmicas e também pessoais a cada café após a sessão de cinema, infelizmente interrompida pela pandemia. Enfim, sou grata por tê-la conhecido nessa etapa de nossas existências e aprender tantas coisas que estão para além das normas acadêmicas e das revisões sistemáticas e que seguirão comigo nos próximos percursos, porque a vida da gente é, como diz Cora Coralina, “feita de pedaços de outras gentes” que vão engrandecendo a nossa história até nos tornarmos “um imenso bordado”.



Flowers and Butterflies

Margit Koretzová

Acervo: Jewish Museum in Prague (República Tcheca)²

A BORBOLETA³

(Pavel Friedman, 1921-1944)⁴

Nunca mais vi outra borboleta

A última, mais do que última borboleta.

Cheia de vida e brilho, cheia de encanto amarelo.

Lágrimas cantantes que o sol deixou escorrer sobre a pedra branca.

Estonteantemente amarela.

Sem hesitar foi carregada para o alto.

Foi porque desejava beijar o mundo pela última vez.

Há sete semanas eu vivo aqui.

Dentro desse gueto.

Aqui encontrei minha gente.

As flores à distância me chamam.

Juntamente com os galhos floridos das castanheiras no campo.

Eu nunca mais vi outra borboleta.

Aquela borboleta foi à última.

Borboletas não vivem no gueto.

² Direito de imagem cedido pelo Jewish Museum in Praga para uso exclusivo nessa dissertação.

³ Tradução nossa. Fonte: "I never saw another butterfly – Children's Drawings and Poems from Terezin Concentration Camp, 1942-1944", segunda edição expandida com prefácio de Chaim Potok, 1996.

⁴ O poema está preservado no Museu Judaico de Praga (arquivo número 101516, I-8) em cópia datilografada em papel fino na coleção de poesia de Pavel Friedman. Pavel Friedman nasceu em 7 de janeiro de 1921, em Praga e deportado para Terezin em 26 de abril de 1942. Ele morreu em Auschwitz em 29 de setembro de 1944.

RESUMO

Ao se verificar que em uma determinada escola da Rede Municipal de Educação de Curitiba, um grupo de professoras desenvolvia atividades relacionadas ao projeto de Educação em Direitos Humanos (EDH) fazendo uso de recortes da História do Holocausto como tema gerador, nasceu o desejo de investigar como se deu esse processo. Dessa forma, a presente dissertação tem por objetivo analisar como o uso do holocausto como tema gerador para a discussão sobre preconceito, racismo e violação aos direitos humanos, modifica a ação pedagógica escolar no tocante a Educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental I. Na tentativa de entender como se deu a escolha pelo tema holocausto e como tais práticas pedagógicas se desenvolveram, essa pesquisa de caráter qualitativo, exploratório, descritivo utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevista e grupo focal, junto a seis professoras de uma unidade escolar que desenvolveu o projeto entre os anos de 2009 e 2019. Como referencial teórico tem-se Adorno (2012), Schurster (2016, 2017, 2018), Freire (1981, 1986, 1987, 1992, 1996, 2006) e demais documentos oficiais relacionados a Educação em Direitos Humanos. Além disso, os relatórios, contendo as atividades realizadas dentro do projeto de Educação em Direitos Humanos, enviados anualmente pela escola à Secretaria Municipal de Educação foram utilizados para fins de análise documental. A análise dos dados foi feita a partir de três Núcleos de Significação (Aguiar e Ozzela 2006, 2013), a implantação e consolidação do projeto de EDH na escola, a história do holocausto vinculada à EDH e o processo de formação e autoformação docente acerca da história do holocausto e seu ensino que permitiram compreender, a partir da perspectiva das participantes, o processo de consolidação da EDH na unidade escolar. Os resultados apontam para uma reformulação da compreensão do que é a EDH pelas professoras participantes a partir do momento em que se envolveram com a história do holocausto e passaram a utilizá-la como tema gerador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. O modo como cada uma se aproximou do tema se deu por distintos caminhos, e, embora a mantenedora tenha encerrado em 2014 as formações para professores acerca do ensino do holocausto e nenhuma das participantes tenha estado nessas formações, todas seguiram seus projetos com o tema ampliando cada vez mais as possibilidades. Perceberam nele um campo fértil para o trabalho com questões que atravessam os conteúdos programáticos e falam de aspectos da vida cotidiana tornando mais significativa a aprendizagem dos estudantes. Para elas, a importância do ensino da história do holocausto reside no fato de que aspectos que tornaram possível esse momento histórico ainda estão presentes na sociedade e precisam ser identificados e combatidos como forma de prevenir outras formas de barbáries.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Violação dos Direitos Humanos. Pedagogia de Projetos. História do Holocausto.

ABSTRACT

When verifying that in a certain school of the Municipal Education Network of Curitiba, a group of teachers develops activities related to the Human Rights Education (HRE) project using clippings from the History of the Holocaust as a generating theme, the desire was born to investigate how gave this process. In this way, this dissertation aims to analyze how the use of the holocaust as a generating theme for the discussion about prejudice, racism and disrespect for human rights, modifies the school pedagogical action regarding Human Rights Education in Elementary School I. In an attempt to understand how the choice for the holocaust theme and how such pedagogical practices were developed, this qualitative, exploratory, descriptive research used as instruments for data collection an interview and a focus group, together with six teachers from a school unit that developed the project between the years 2009 and 2019. As a theoretical reference, Adorno (2012), Schurster (2016, 2017, 2018), Freire (1981, 1986, 1987, 1992, 1996, 2006) and other official documents related to Human Rights Education. In addition, the reports containing the activities carried out within the Human Rights Education project, sent annually by the school to the Municipal Department of Education, were used for document analysis purposes. Data analysis was carried out from three Meaning Centers (Aguiar and Ozzela 2006, 2013), the implementation and consolidation of the HRE project in the school, the history of the holocaust linked to the HRE and the process of teacher training and self-training on the subject of education. history of the holocaust and its teaching that allowed to understand, from the perspective of the participants, the process of consolidation of the HRE in the school unit. The results point to a reformulation of the understanding of what HRE is by the participating teachers from the moment they got involved with the history of the holocaust and started to use it as a generating theme for the development of pedagogical practices. The way in which each one approached the theme took different paths, and although the sponsor ended the training for teachers on the teaching of the holocaust in 2014 and none of the participants had been in these trainings, all followed their projects with the theme expanding more and more possibilities. They perceived it as a fertile field for working with issues that cross the syllabus and talk about aspects of everyday life, making student learning more meaningful. For them, the importance of teaching the history of the Holocaust lies in the fact that aspects that made this historic moment possible are still present in society and need to be identified and fought as a way of preventing other forms of barbarism.

Keywords: Pedagogical Practices. Teacher Training. Violation of Human Rights. Project Pedagogy. History of the Holocaust.

RESUMEN

Al verificar que en cierta escuela de la Red Municipal de Educación de Curitiba, un grupo de docentes desarrolla actividades relacionadas con el proyecto Educación en Derechos Humanos (EDH) utilizando recortes de la Historia del Holocausto como tema generador, el deseo de investigar cómo se llevó a cabo este proceso. De esta manera, esta tesis tiene como objetivo analizar cómo el uso del holocausto como tema generador de la discusión sobre el prejuicio, el racismo y el irrespeto a los derechos humanos, modifica la acción pedagógica escolar en cuanto a la Educación en Derechos Humanos en la Enseñanza Básica I. En un intento de comprender cómo la elección por la tema del holocausto y cómo se desarrollaron tales prácticas pedagógicas, esta investigación cualitativa, exploratoria, descriptiva, utilizó como instrumentos de recolección de datos la entrevista y el grupo focal, con seis docentes de una unidad escolar que desarrolló el proyecto entre los años 2009 y 2019. Adorno (2012), Schurster (2016, 2017, 2018), Freire (1981, 1986, 1987, 1992, 1996, 2006) y otros documentos oficiales relacionados con la Educación en Derechos Humanos se utilizan como referentes teóricos. Además, para el análisis documental se utilizaron los informes de las actividades realizadas dentro del proyecto Educación en Derechos Humanos, enviados anualmente por la escuela a la Secretaría Municipal de Educación. Se realizó el análisis de datos de tres Centros de Sentido (Aguar y Ozzela 2006, 2013), la implementación y consolidación del proyecto EDH en la escuela, la historia del holocausto vinculada a la EDH y el proceso de formación y autoformación docente sobre el tema de la educación historia del holocausto y su enseñanza que permitió comprender, desde la perspectiva de los participantes, el proceso de consolidación de la EDH en la unidad escolar. Los resultados apuntan a una reformulación de la comprensión de lo que es la EDH por parte de los docentes participantes desde el momento en que se involucraron con la historia del holocausto y pasaron a utilizarla como tema generador para el desarrollo de prácticas pedagógicas. La forma en que cada uno abordó el tema tomó caminos diferentes, y aunque el patrocinador finalizó la capacitación para docentes sobre la enseñanza del holocausto en 2014 y ninguno de los participantes había estado en estas capacitaciones, todos siguieron sus proyectos con el tema ampliándose más. y más posibilidades. Lo percibieron como un campo fértil para trabajar temas que atraviesan el programa de estudios y hablan de aspectos de la vida cotidiana, haciendo más significativo el aprendizaje de los estudiantes. Para ellos, la importancia de enseñar la historia del Holocausto radica en que los aspectos que hicieron posible este momento histórico aún están presentes en la sociedad y necesitan ser identificados y combatidos como una forma de prevenir otras formas de barbarie.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas. Formación de Profesores. Violación de los Derechos Humanos. Pedagogía del proyecto. Historia del Holocausto.

תקציר

כאשר מוודאים כי בבית ספר מסוים של רשת החינוך העירונית של קוריטיבה, קבוצת מורים מפתחת פעילויות הקשורות לפרויקט החינוך לזכויות אדם (HRE) תוך שימוש בקטעים מתולדות השואה כנושא מחולל, נוצר רצון לחקור כיצד תהליך זה התרחש. לפיכך, התזה הנוכחית שואפת לנתח כיצד השימוש בשואה כנושא מחולל לדיון על דעות קדומות, גזענות וחוסר כבוד לזכויות אדם, משנה את הפעולה הפדגוגית הבית ספרית בנוגע לחינוך לזכויות אדם בבית הספר היסודי.

בניסיון להבין כיצד נבחר נושא השואה וכיצד פותחו פרקטיקות פדגוגיות כאלה, המחקר האיכותני, החקר והתיאורי הזה המשמש ככלי איסוף נתונים ראיון, שאלון וקבוצת מיקוד, עם שש מורות מבית הספר שפיתח הפרויקט בין שנות 2009 ל-2019. כהתייחסות תיאורטית יש לנו את אדורנו (1995), שורסטר (2016, 2017, 2018), פריירה (1981, 1986, 1987, 1992, 1996, 2006) ומסמכים רשמיים אחרים הקשורים לחינוך לזכויות אדם. כמו כן, הדיווחים, המכילים את הפעילויות שבוצעו במסגרת פרויקט החינוך לזכויות אדם, הנשלחים מדי שנה על ידי בית הספר למחלקת החינוך העירונית, שימשו לצורכי ניתוח מסמכים.

ניתוח הנתונים בוצע משלושה מרכזי משמעות (Aguiar; Ozzela 2006, 2013), יישום וגיבוש פרויקט ה-HRE בבית הספר, תולדות השואה הקשורה ל-HRE ותהליך הכשרת המורים וההכשרה העצמית על תולדות השואה והוראתה, שאפשרו להבין מנקודת מבטם של המשתתפים את תהליך הגיבוש של ה-HRE ביחידה הבית-ספרית.

התוצאות מצביעות על ניסוח מחדש על ההבנה של מהי HRE על ידי המורות המשתתפות מרגע שהיו מעורבות בהיסטוריה של השואה והחלו להשתמש בה כנושא מחולל לפיתוח פרקטיקות פדגוגיות. האופן שבו כל אחת ניגשה לנושא עבר מסלולים שונים, ולמרות שהספונסר סיים את ההכשרה למורים בנושא הוראת השואה ב-2014 ואף אחת מהמשתתפות לא היתה בהכשרות אלו, כולן עקבו אחר הפרויקטים שלהן כשהנושא התרחב יותר לעוד אפשרויות. הן תפסו את זה כתחום פורה לעבודה עם נושאים שחוצים את הסילבוס ומדברים על היבטים של חיי היום-יום, מה שהופך את למידת התלמידים למשמעותית יותר.

מבחינתן, החשיבות של הוראת תולדות השואה נעוצה בעובדה שהיבטים שאיפשרו את הרגע ההיסטורי הזה עדיין קיימים בחברה וצריך לזהות אותם ולהילחם בהם כדרך למניעת צורות אחרות של ברבריות.

מילות מפתח: פרקטיקות פדגוגיות. הכשרת מורים. הפרת זכויות אדם. פדגוגיה של פרויקטים. תולדות השואה.

MEMORIAL ACADÊMICO⁵

Nasci numa família onde a instituição escolar esteve presente muito antes de eu nascer. E quando afirmo isso, estou me referindo a dois aspectos específicos: à escola construída pela família do meu pai, na Zona da Mata, ao norte de Minas Gerais e que levou o nome do meu bisavô; e às mulheres professoras que compunham a minha família materna.

Meu pai oriundo de uma família composta por negros, índios e portugueses, estudou numa escola construída pelo próprio avô em sua fazenda para atender as crianças da família e também da vizinhança. A Escola Municipal José de Paiva Ramos existe até hoje no município de Frei Gaspar. A concepção de que o estudo é o legado mais importante que os pais podem deixar para os filhos nos foi transmitido pelo meu pai que concluiu seus estudos técnicos quando meu irmão e eu já éramos adolescentes. Ele não só nos cobrava que nos saíssemos bem nos estudos como era uma presença constante nas festas e reuniões da escola.

Minha mãe era a responsável por nos acompanhar nas tarefas de casa, no estudo na véspera da prova e fazia isso com tal rigidez que beirava a severidade. Oriunda de uma família de imigrantes italianos, onde o pai era extremamente preconceituoso com as pessoas que não faziam parte dessa cultura, ou que tinham a pele negra, minha mãe foi a única das irmãs que não seguiu no caminho do magistério. Minha tia mais velha, numa época em que o exercício do magistério não exigia formação, mas apenas boa vontade, foi a primeira professora de uma escola rural na chácara da família daquele que mais tarde se tornaria seu marido. Mas eu só soube dessa informação, quando na virada do século, fomos convidados a participar de uma homenagem póstuma para ela na escola em que trabalhou e que hoje faz parte da Rede Municipal de Ensino de Piraquara: Escola Rural Municipal Marilda Cordeiro Salgueiro.

Minha primeira infância se deu entre as cidades de Piraquara (região metropolitana de Curitiba) e Pelotas (município da região sul do Rio Grande do Sul) por causa do trabalho do meu pai. Porém minha primeira formação (pré-escola, 1ª e 2ª série na época) aconteceu na Escola Municipal Manoel Eufrásio (conhecida como Grupo Escolar) em Piraquara sob o olhar atento da minha tia do meio e das minhas primas que eram professoras nessa escola. Lembro-me com muito carinho da professora Laudicéia Polatti que me acolheu na pré-escola, no meio do ano letivo de 1984 e que pacientemente me dava colo, quando o choro era compulsivo porque eu não queria ficar ali. E entre cadernos de caligrafia e de desenho para a prática de exercícios repetitivos para motricidade fina, aprendi a escrever meu nome. Esse foi um ano muito difícil, pois além de ter que cortar o “cordão umbilical” com minha mãe

⁵ Descrição da trajetória acadêmica da autora. Por isto este memorial está escrito em primeira pessoa.

e ter que ir para a escola todas as manhãs, também perdi minha avó materna (com quem convivia diariamente) num dia ensolarado.

No ano seguinte, estava na primeira série com a professora Marli Wandembruck, com quem aprendi a ler rapidamente sob as batidas da sua régua de acrílico de um metro. Foi a primeira vez que vi uma régua tão grande e tão barulhenta. Na segunda série me deparei com a professora Jaqueline Ribas, com quem tive meu primeiro conflito acadêmico que resultou na primeira ida da minha mãe à escola por convocação. Ao final desse ano letivo, nos mudamos para Curitiba, porque meu pai considerou que na capital, meu irmão e eu teríamos mais e melhores condições de estudo e, futuramente, de trabalho também. Na terceira série me encantei com o modo acolhedor da professora Edvalda e na quarta série me impactei com a rigidez germânica da professora Maria Cristina que tinha um sobrenome impronunciável. Foi nessa primeira etapa da minha formação que comecei a dizer que seria professora quando crescesse.

Entre as brincadeiras do dia a dia, fazer de conta que estava dando aula era uma delas. Já que nas minhas brincadeiras eu era mãe das minhas bonecas e saía para trabalhar numa escola. Mas foi quando entrei para o “ginásio” (hoje Fundamental II) é que decidi definitivamente que seria professora. No ginásio encontrei amigas que também queriam ser professoras e, por isso, nossas brincadeiras giravam entre o jogo de vôlei e fazer de conta que dávamos aulas, agora como especialistas, onde cada uma escolhia uma disciplina e trocávamos de ambiente a cada 50 minutos para encarar novos alunos imaginários.

Uma vez decidido por qual caminho seguiria na formação, decidi com minhas amigas (as mesmas que brincavam de dar aulas comigo) prestar prova para o teste seletivo do Instituto de Educação do Paraná, hoje, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. E ali fui vendo, a cada aula, a cada estágio, a cada passagem do ano, a cada Festival Folclórico, meu desejo de ser professora ir, aos poucos, tornando-se realidade. Fui uma normalista do Instituto de Educação com direito a ser eternizada naquela foto clássica na escadaria da fachada da instituição e que compõe o hall dos formandos.

Conclui o magistério em 1996 e no ano seguinte comecei a trabalhar como professora no município de Piraquara. Foi um retorno para casa e uma imersão no mundo das artes. Trabalhei na mesma região onde a minha tia mais velha iniciou seu trabalho como professora. Como professora de artes, fui incentivada pela pessoa que coordenava essa área no município a fazer a graduação de Arte-Educação. No princípio achei meio estranha a proposta, porque não me imaginava estudando artes, já que meu desejo era as Ciências Biológicas. Sonhava em trabalhar na área da Genética. Porém as Ciências Biológicas me apresentavam um empecilho: o curso era ofertado em tempo integral na UFPR. Eu não tinha como apenas estudar, logo um curso integral estava além das minhas possibilidades, mas mesmo assim, prestei vestibular por dois anos para essa área, o primeiro no ano em

que conclui o magistério e o segundo no mesmo ano em que tentei para Arte-Educação com habilitação em Artes Cênicas, na antiga Faculdade de Artes do Paraná, hoje, UNESPAR.

A escolha pela habilitação em Artes Cênicas se deve ao fato de que eu queria fazer um curso no período da tarde, e como além da prova escrita havia a prova específica para o curso, julguei que interpretar estava mais próximo de mim do que tocar algum instrumento, ou desenhar com técnica. E assim entrei na FAP, e descobri um mundo de possibilidades e liberdades. Mesmo tendo que dar aula pela manhã em Piraquara, ir para a Faculdade a tarde e encarar a Educação de Jovens e Adultos a noite, foram 4 anos em que me diverti e dos quais guardo, talvez, as melhores memórias das etapas formativas pelas quais passei. Não consegui ler na íntegra todos os textos solicitados, fui reprovada em uma disciplina porque não conseguia ficar até o final dela, já que precisava sair uns minutos antes para conseguir chegar com o menor atraso possível na escola, onde meus alunos adultos me esperavam. Dividi a faculdade com as oficinas de teatro, no Teatro da Praça de Araucária. E ao final da graduação conclui que todo mundo, uma vez na vida, deveria fazer uma graduação em artes. É outro mundo, com teoria também, mas muito mais colorido, leve, livre e poético.

Concluída a graduação, me dediquei inteiramente ao trabalho, fiz o concurso para o segundo padrão e passei a ficar o dia todo apenas em Curitiba, já que de Piraquara me despedi no final do ano de 1999. Trabalhei por 8 anos no C.E.I. Carlos Drummond de Andrade, uma escola integral na periferia da cidade. Lá trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos por quatro anos e por 8 com alunos do Fundamental I. E posso dizer que nesse tempo fui uma professora rígida e muito parecida com a minha professora da primeira série, só que sem a régua de acrílico. Extremamente conservadora e totalmente contrária ao trabalho por projetos. Em 2007, solicitei uma licença sem vencimento e fui morar em Criciúma, no extremo sul de Santa Catarina. Lá fui contratada como professora de Artes para trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I do SESI Escola. Minha experiência de um ano nessa instituição foi um divisor de águas na minha vida profissional. Foi lá, que sem opção, tive que obrigatoriamente trabalhar com metodologia de projetos e aprender que os alunos não precisavam me chamar de professora, mas sim pelo nome. Foi uma rica experiência que marcou a minha vida profissional para sempre. Ao retornar para Curitiba fui lotada no C.E.I. Issa Nacli, onde sigo trabalhando até hoje. Nessa escola iniciei meu trabalho no contra turno desenvolvendo projetos na área de robótica.

No ano de 2009 foi quando entrei em contato com o Ensino da História do Holocausto obrigatoriamente. A Secretaria de Educação do Município estava realizando a II Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto e solicitou a todas as escolas da rede que enviassem, obrigatoriamente, um representante. O evento era destinado aos professores que atuavam a partir do 4º ano. Eu não tinha turma no ensino regular, mas era a única professora que estava

de permanência e que, como disse a diretora na época, “era a professora cuja falta menos impactaria na dinâmica do cotidiano escolar”. Na época, eu tinha uma turma de 17 alunos com idades entre 5 e 6 anos que estudavam comigo na oficina de Ciência e Tecnologias.

Hoje penso que foi muito bom não fazer falta na escola naquele dia! Naquela Jornada me deparei com uma imensidão de informações e foi quando o Holocausto foi me apresentado como conteúdo. Fiquei impactada com tudo o que vi e ouvi naquele longo dia no Salão de Atos do Parque Barigui. E por isso não me conformaria em voltar para a escola com tantas informações e guardá-las apenas para mim. Então decidi arriscar e transformar o Ensino do Holocausto em um projeto piloto, já que meus alunos eram crianças do primeiro ano e não poderiam participar do concurso criado para alunos no ciclo II. Pensando no filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, onde o diretor propõe falar sobre acontecimentos da época da Ditadura Militar no Brasil a partir do olhar de uma criança que faz o personagem principal, pensei em propor o estudo do Holocausto a partir do olhar infantil. E assim iniciei uma pesquisa por materiais que pudessem ser usados para desenvolver esse projeto. Na pesquisa me deparei com o Campo de Terezin e com os poemas e desenhos produzidos por crianças e adolescentes que por ali passaram. E a partir desses poemas e desenhos desenvolvi o projeto que durou um semestre e que culminou em um prêmio criado especialmente para contemplá-lo.

No ano seguinte e pelos próximos três anos fui desenvolvendo com o mesmo grupo de alunos outros projetos relacionados ao tema e vinculados ao Programa Universidade e Escola, aprofundando-o pouco a pouco. A cada nova informação, os alunos apresentavam novos questionamentos que me impulsionavam a fazer novas pesquisas e ir mergulhando mais e mais na História do Holocausto. Essa viagem sem volta me levou para o curso de Língua e Cultura Hebraica no Celin e depois no Centro Israelita do Paraná - CIP. Rendeu-me fazer uma formação para as professoras e professores da Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann em 2012 sobre o projeto que desenvolvi sobre o Campo de Terezin, e em 2018 adentrar os portões do CIP como morá⁶ do fundamental I, onde fiquei até o final de 2019. Levou-me a participar dos eventos promovidos pelo LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica), na tentativa de compreender melhor o ensino de história para crianças. No ano de 2013 comecei a trabalhar como voluntária no Museu do Holocausto de Curitiba e lá permaneço até hoje desenvolvendo no Departamento Pedagógico materiais educativos e formação com professores. Na escola onde trabalho, o Ensino da História do Holocausto que começou como um assunto tímido e um projeto piloto foi tomando proporções maiores e seduzindo outras professoras a se aventurarem nesse trabalho. Por muitas vezes ouvi que o trabalho que vinha sendo desenvolvido daria uma pesquisa. Já que quando os trabalhos são apresentados, muito professores não acreditam que

⁶ Transliteração da palavra hebraica מורה que significa professora.

as cerca de 1,5 milhão de crianças que tiveram suas vidas ceifadas durante o Holocausto.

Ao concluir esse memorial me dou conta de que minha relação com a educação se estabeleceu muito antes de eu nascer e posso dizer que sou herdeira da crença dos meus antepassados de que educar é um ato importante e essencial. Nunca ter pensado em outra profissão que não o magistério me fez escolher as rotas exatas para chegar até ele. O que eu nunca poderia imaginar é que os caminhos seguiriam para além dele e me levariam muito mais longe. O trabalho que apresento aqui é só um dos destinos além, mas existem outros (documentados ou não). Hoje me dou conta que o trabalho com o Ensino do Holocausto me apresentou pessoas, lugares, possibilidades e novos conhecimentos. No entanto, o leque de possibilidades que ele abre para discutir questões como preconceito, discriminação, intolerância, violência entre outros me faz acreditar que a cada nova discussão que proponho aos meus pequenos alunos, além de educar para a diversidade estou (re)significando minha própria história. História essa que traz no seu princípio meus antepassados escravizados, minha bisavó indígena que foi caçada no mato como um bicho pelo meu bisavô português, pela minha bisavó italiana e seu filho (meu avô) que julgavam inferiores todos aqueles que tinham características diferentes das deles, ou o meu próprio pai que sentiu na pele o preconceito aos afrodescendentes embora não se desse conta disso.

Logo, minha história com a educação está entrelaçada com a minha própria história de vida e familiar, por isso posso afirmar que foi o magistério que me escolheu e não o contrário. Onde pretendo chegar? Não sei, porque desde o princípio só me deixei levar por um projeto que vai além do meu querer e que é muito maior do que eu. Nessa existência só sigo o curso das águas sem brigar com a correnteza porque tenho certeza de que estou no caminho certo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – Marcos Importantes da EDH.....	37
TABELA 2 – Marcos do Ensino do Holocausto.....	44
GRÁFICO 1 – Idade das participantes.....	62
GRÁFICO 2 - Tempo de atuação como docente.....	62
GRÁFICO 3 - Nível de escolaridade das participantes.....	63
GRÁFICO 4 - Área de Formação.....	63
GRÁFICO 5 - Área de atuação na escola.....	64
TABELA 3 - Organização dos temas a serem trabalhados na EDH divididos por anos escolares.....	66
QUADRO 1 – Relação entre objetivos e metodologias.....	74
FIGURA 1 – <i>Word Cloud</i> gerado a partir de palavras registradas pelas Participantes.....	77
TABELA 4 – Organização dos pré-indicadores.....	84
TABELA 5 – Organização dos pré-indicadores e indicadores...	89
TABELA 6 – Organização dos indicadores e núcleos de Significação.....	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.3.1 Objetivo Geral.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	22
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2. O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS.....	25
3. O ANTES.....	26
3.1 O ENSINO DO HOLOCAUSTO VINCULADO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO LÓCUS ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	27
3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	35
3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	38
3.4 AS JORNADAS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO.....	42
4. O DURANTE.....	51
4.1 O ENSINO DO HOLOCAUSTO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	52
4.2 HOLOCAUSTO: UM TEMA GERADOR.....	56
5. METODOLOGIA.....	60
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	60
5.2 COLETA DE DADOS.....	78
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
7. O DEPOIS.....	99
7.1 NÚCLEO 1: A IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	100
7.2 NÚCLEO 2: A HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO VINCULADA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	107
7.3 NÚCLEO 3: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO E SEU ENSINO.....	114
8. CONSIDERAÇÕES.....	121
REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Para que servem as pessoas da formosa ciência?⁷
Para que serve a beleza das mulheres?
Para que serve o mundo, quando não existe direito?
Para que existe o sol, quando não há dia?
Para que existe Deus? Por acaso para castigar?
Ou para que as pessoas sejam melhores?
E para que sejamos só bestas que sofrem
Para que se apodreçam dentro do jugo da paixão?
Para que serve a vida, se é um sofrimento?
Por que o mundo é somente uma muralha?
Sim, filho, as coisas são como são
Para que tu sejas um homem. E lutes!
(Hanus Hachengurg 1929-1943)⁸

Hanus foi uma das cerca de 15.000 crianças que passaram pelo Campo de Trânsito Theresienstadt, localizado a aproximadamente 62 km a noroeste de Praga. Os poemas e desenhos dessas crianças e jovens nos apresentam, através de seus olhos, o contexto caótico e inóspito promovido pelo Holocausto. Foram poemas como este que serviram de subsídios para o Ensino do Holocausto num projeto piloto desenvolvido com um grupo de crianças do Ensino Fundamental I⁹ numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e que deu origem à pesquisa que apresentamos aqui.

Nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2014, Curitiba sediou as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município com a *Bnai Brith*, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). O evento de caráter

⁷ Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly- Children's Drawings and Poems from Terezin Concentration Camp, 1942-1944, 1993.

⁸ Hanus Hachenburg nasceu em Praga em 12 de julho de 1929 e foi deportado para Terezin em 24 de outubro de 1942. Morreu em 18 de dezembro de 1943, em Auschwitz.

⁹ Corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), compreendendo os estudantes de 6 a 10 anos de idade.

formativo era destinado a professoras e professores que atuavam nas escolas do município a partir do Ciclo II.¹⁰

As Jornadas findaram em 2014, no entanto, em uma escola pública da cidade, alguns trabalhos relacionados ao tema Holocausto vêm sendo desenvolvidos desde 2009. Por isso buscamos conhecer esses trabalhos com o tema e que foram realizados com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2009 e 2019. Esse não se trata de um trabalho sobre o preconceito na escola, mas sobre como recortes da história do holocausto são utilizados como temas geradores para trabalharem os mais diversos aspectos suscitados pela Educação em Direitos Humanos (EDH)

Pensando na EDH, o município tem utilizado, desde 2005, estratégias metodológicas na efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08¹¹, estratégias essas que ao longo dos anos vêm sendo melhoradas e ampliadas tendo como marco importante o Currículo do Ensino Fundamental de 2016. Esse documento consolidou a Educação em Direitos Humanos como tema integrador e transversal nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de Ensino Fundamental – séries iniciais e finais - dando ênfase na promoção de ações que favoreçam a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminações étnico-raciais, de gênero, geracional, de crença, políticas e culturais. O que acreditamos ser, referenciando Adorno, uma educação dirigida a uma autorreflexão que promove o esclarecimento geral dentro de uma perspectiva intelectual, cultural e social, evitando assim a repetição de

¹⁰ Segundo Milliante e Vieira (2017), a partir do parecer nº 487/99, o município passou a substituir gradativamente as séries anuais por ciclos de aprendizagem prevendo quatro ciclos da seguinte forma distribuídos: Ciclo I com duração de dois ou três anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de seis anos; Ciclo II com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove anos a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a dez anos; Ciclo III com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de onze anos a completar no primeiro ano civil do terceiro ciclo a doze anos; Ciclo IV com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de treze anos a completar no primeiro ano civil do quarto ciclo a catorze anos. Segundo de 2010, com o Ensino Fundamental sendo definidos com nove anos, os ciclos compreenderam os seguintes anos: Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos, Ciclo II – 4º e 5º anos, Ciclo III – 6º e 7º anos, Ciclo IV – 8º e 9º anos

¹¹Lei 10.639/03 torna obrigatório o Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A Lei 11645/08, altera a Lei 9.394/96 que já havia sido modificada pela Lei 10.639/03, e torna obrigatório então o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

barbáries definidas pelo autor como “extremismo” exemplificado como “o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura”. (1995, p. 117)

Se pensarmos, então, em projetos pedagógicos que trabalham com o tema Holocausto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentro de um contexto escolar que tem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma proposta de Educação em Direitos Humanos, temos aí um campo interessante e fértil a ser investigado. Por isso, nos debruçamos em conhecer e analisar este processo, envolvendo esses projetos e suas proponentes. Compreender como esse trabalho acontece, qual a sua viabilidade, quais metodologias são utilizadas, como as proponentes se relacionam e com eles se ligam a proposta de Educação em Direitos Humanos, bem como se refletem no processo de formação continuada das professoras e de seus/suas estudantes.

Consideramos relevante essa pesquisa porque seu foco é algo novo no campo da educação. Tentando construir o lastro histórico que origina o foco dessa pesquisa é que decidimos passar pelo antes, pelo durante e chegando ao depois do trabalho a ser investigado. No antes temos então uma revisão sistemática acerca do Ensino do Holocausto vinculado à educação em Direitos Humanos no lócus escolar, o histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto, acontecidas em Curitiba, bem como o histórico da implantação da Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Conhecer o que já vem sendo escrito sobre o ensino do holocausto numa perspectiva da EDH no lócus escolar bem como os dois históricos é uma forma de facilitar o entendimento do contexto em que se desenvolveram os projetos que têm o Holocausto como tema gerador, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No durante, o foco está voltado para os projetos desenvolvidos a partir do Ensino da História do Holocausto. Para isso propomos a análise dos relatórios de atividades que foram enviados à Secretaria Municipal de Educação e entrevistas com as professoras que desenvolveram esses projetos buscando entender como esse trabalho se originou, como ele se desenvolveu, quais os aspectos positivos e negativos, quais recortes da História do Holocausto foram feitos para o trabalho, os materiais de subsídio, as formações, entre outros aspectos. E, finalmente, no depois está o impacto do trabalho com a História do Holocausto na prática pedagógica das professoras envolvidas e as propostas de continuidade ou não dos projetos.

Acreditamos que essa pesquisa evidencia trabalhos que acontecem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que partem do que Schurster (2017) chama de “traumas coletivos” para que, lidando com “histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas” (BORRIES, 2018), se possa pensar e refletir questões relacionadas aos Direitos Humanos.

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Ao pensarmos na pesquisa com professoras que atuam em uma escola pública do município de Curitiba, que tem consolidado no seu Currículo do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, no Projeto Político Pedagógico de suas unidades, a Educação em Direitos Humanos como tema integrador e transversal¹², temos como delimitação da pesquisa identificar:

- Quais as razões que levaram as participantes a fazerem a escolha pela história do holocausto como ponto de partida para construção das práticas pedagógicas relacionadas à Educação em Direitos Humanos?
- Quais estratégias as professoras participantes utilizaram para transformar recortes da história do holocausto em temas geradores?
- Como, na perspectiva de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, a história do holocausto, utilizada como tema gerador, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação em Direitos Humanos?

1.2 JUSTIFICATIVA

O modo como o Holocausto foi produzido de forma industrial¹³ e sistematicamente organizado, o número exorbitante de vítimas e, até mesmo, a

¹² Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e que apresentam os temas transversais, o conceito de transversalidade se traduz como a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (p. 30) Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

¹³ Encontramos na obra *Modernidade e Holocausto*, de Zygmunt Bauman, uma descrição feita por Henry Feingold que demonstra como o espírito do sistema industrial estava presente na Solução Final: “Auschwitz foi também uma extensão mundana do moderno sistema fabril. Em vez de produzir bens, a matéria-prima eram seres humanos e o produto final, a morte, com tantas unidades por dia cuidadosamente registradas nos mapas de produção do administrador. As chaminés, que são o próprio símbolo do moderno sistema fabril, despejavam uma fumaça acre de

brutalidade com que foi executado costuma chamar atenção das pessoas que se impressionam com essa história. Procurar entender como um dos graves crimes contra a humanidade foi perpetrado por cidadãos comuns de uma sociedade considerada como uma das mais eruditas e desenvolvidas da época, parece ser uma busca que acontece tanto no campo da pesquisa acadêmica como na busca individual e curiosa daqueles que se interessam pelo tema. E, talvez, um dos modos de se conhecer essa história por diferentes perspectivas seja a investigação de como as pessoas envolvidas (vítimas, perpetradores e observadores) se comportavam durante esse período. O uso de relatos pessoais de sobreviventes, que é a proposta da Escola Internacional de estudo do Holocausto do *Yad Vashem*¹⁴ para se trabalhar o tema, pode aproximar o fato histórico da realidade contemporânea. Os relatos de pessoas que arriscaram suas vidas na tentativa de salvar os que eram perseguidos podem demonstrar as muitas formas de resistência ao preconceito na mesma proporção em que pode demonstrar a preocupação com a sobrevivência do outro traduzido em gestos de solidariedade.

A proposta metodológica para o ensino desta temática apresentada pela Escola Internacional de Estudo do Holocausto do *Yad Vashem*, prevê a necessidade de criar empatia do estudante com os indivíduos citados nas histórias pessoais desse fenômeno histórico. Criar empatia nesse caso não se trata apenas de pressupor que ao vivenciar sentimentos e emoções do outro se possa contribuir para a imunização da indiferença nas relações entre as pessoas (AGUIAR, 2018). Trata-se também de apreender, olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado remetendo o sujeito do presente para o passado com todo seu contexto e, a partir daí refletir sobre seus conceitos e atitudes diante de situações de desrespeito aos direitos humanos seja por preconceito ou racismo. O que para Lee

carne humana sendo queimada. A malha ferroviária da Europa moderna, com sua brilhante organização, passou a transportar uma nova matéria-prima para as fábricas. E da mesma maneira que fazia com outros tipos de carga. Nas câmaras de gás as vítimas inalavam gases letais desprendidos por pelotas de ácido prússico, produzidas pela avançada indústria química da Alemanha. Engenheiros projetaram os crematórios; administradores de empresa projetaram o sistema burocrático, que funcionava com um capricho e eficiência que nações mais atrasadas invejariam. Mesmo o próprio plano global era um reflexo do moderno espírito científico desvirtuado. O que testemunhamos não foi nada menos que um esquema de engenharia social em massa." (p.27).

¹⁴ Segundo informa Schurster (2017), o Yad Vashem é uma instituição que foi fundada em 1953 com o objetivo de proteger a memória do passado ressignificando-a para o futuro, atuando em quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. Localizada na cidade de Jerusalém, em Israel, a instituição abriga a *International School for Holocaust Studies*, fundada em 1993 e responsável pelo pilar educação através da produção, publicação e difusão de material de ensino. (p.151-152).

(apud BARCA, 2003) é uma operação mental, onde colocar-se no lugar do outro em termos históricos é compreender o contexto que envolve as ações do sujeito, sua intencionalidade, possibilidade e limite para realização de tal ação. Da mesma forma, levando em consideração a maturidade das crianças, apresenta uma proposta espiral de complexificação de conteúdos e abordagens referente ao Holocausto, conforme o ano de escolarização. Assim, segundo pesquisas realizadas *in loco* pelo professor Karl Schurster em 2014, temos como temas centrais que aparecem fixos em todas as etapas de escolarização da educação infantil ao ensino médio: a vida dos judeus antes do holocausto; contexto histórico; a resistência dos judeus durante o Holocausto; os perpetradores, observadores passivos e os Justos das nações; voltar a viver. Os desdobramentos de tais temas estão adequados a cada etapa e são abordados a partir de uma metodologia que utiliza os testemunhos de vítimas como a melhor forma de abordar esse genocídio.

Partindo dessa perspectiva do Ensino e do Estudo da história do Holocausto é que julgamos pertinente pesquisar a utilização de elementos desse fato histórico com alunos do Ensino Fundamental I, como um tema gerador para a discussão sobre preconceito, racismo e desrespeito aos direitos humanos (violações dos Direitos Humanos), pode ser fundamental para verificar se há mudanças e permanências na ação pedagógica escolar. Ao pensar nas possibilidades que o tema Holocausto propicia, acreditamos ser necessário verificar como se dá este trabalho em uma escola que realiza projetos com este tema com alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I observando suas contribuições para o trabalho com o Projeto de Educação em Direitos Humanos e seu impacto na prática pedagógica das professoras envolvidas.

Além disso, a pesquisa traz relevâncias de caráter pessoal, ao revisitar práticas que contribuem para a constituição pessoal e profissional das pesquisadoras; social porque busca verificar como a história do Holocausto, nos seus diversos recortes pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a educação em direitos humanos; acadêmica, porque contribui para aumentar as discussões sobre o Holocausto no campo da educação, mais especificamente no ensino fundamental I, lacuna percebida quando da realização de uma revisão sistemática. Acreditamos também, que essa pesquisa contribui academicamente para o fortalecimento de práticas pedagógicas que

acontecem na escola básica e que precisam ser conhecidas, vistas, ouvidas e documentadas.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Analisar como o uso do holocausto como tema gerador para a discussão sobre preconceito, racismo e desrespeito aos direitos humanos, modifica a ação pedagógica escolar no tocante a Educação em Direitos Humanos, no Ensino Fundamental I.

1.3.2 Objetivos específicos

- Descrever como foi realizado o trabalho com recortes da história do Holocausto vinculado à Educação em Direitos Humanos, com alunos do Ensino Fundamental I entre os anos de 2009 e 2019 em uma escola da rede municipal de educação de Curitiba;
- Sistematizar o histórico da implementação da Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME);
- Compreender como o uso de recortes da história do holocausto como tema gerador impacta nas práticas pedagógicas das professoras e na sua compreensão acerca da EDH.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação estará subdividida da seguinte forma: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise e Discussão de Resultados, Considerações Finais, Referências e Anexos. Os aportes teóricos têm como base os documentos oficiais nacionais e regionais relacionados à Educação em Direitos Humanos; Adorno, Schurster, Carneiro e Reiss no tocante ao Ensino do Holocausto; Freire na perspectiva dos temas geradores; Gherhardt, Silveira, Flick, Aguiar e Ozzela para as questões da metodologia.

Na introdução apresentaremos um plano geral do que foi a pesquisa e seus objetivos. A fundamentação teórica estará dividida em três grupos de títulos: O antes, que abrangerá o Holocausto vinculado à educação em Direitos Humanos no

lócus escolar, a Educação em Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Educação de Curitiba e as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto; o durante com os títulos O Ensino do Holocausto em uma escola da Rede Municipal de Educação de Curitiba e o Holocausto na perspectiva do tema gerador; e o depois apresentando os núcleos de significação que apresentam o processo de implementação e consolidação da EDH na escola pesquisada a partir do olhar das participantes, obtido nas entrevistas, no questionário, no grupo focal e na leitura dos relatórios de EDH enviados anualmente pela unidade escolar à SME.

O primeiro título (o antes) está relacionado tanto ao tratamento do assunto em pesquisas acadêmicas a partir de uma revisão sistemática, como no lastro histórico da implementação e implantação do Projeto de Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir de informações contidas em documentos oficiais do município. Também está relacionado ao histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto em Curitiba, da mesma forma apoiado em documentos da Secretaria Municipal de Educação e periódicos da época, cujas informações foram produzidas pela assessoria de imprensa de uma das instituições parceiras no evento. O segundo título (o durante) irá narrar, a partir dos relatos das professoras envolvidas na pesquisa, bem como da análise dos relatórios das atividades desenvolvidas como o trabalho com o Ensino do Holocausto aconteceu no período de 2009 à 2019 e como esse se vinculou ao trabalho com o Projeto de Educação em Direitos Humanos. E o terceiro título (o depois), que está posto ao final da dissertação logo após a metodologia, falará de como a EDH foi se constituindo na escola pesquisada de acordo com as impressões das professoras participantes considerando a análise das informações obtidas a partir das entrevistas e do grupo focal.

A metodologia, dentro de uma perspectiva qualitativa, exploratória e descritiva apresentará detalhadamente os instrumentos utilizados para coleta dos dados devidamente relacionados a cada um dos objetivos específicos, visando atingi-los. A análise dos resultados, realizada a partir dos núcleos de significação, mostrará em detalhes como se desenvolveu o exame de cada um dos dados coletados, bem como, os critérios de escolha e exclusão das informações que compõem os resultados. A conclusão trará considerações acerca de todo o processo da pesquisa, destacando os resultados e possibilidades seguida pelas

referências contendo as fontes utilizadas como base para a elaboração, produção, execução e escrita da pesquisa.

2 O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS

Fundada em 1993, a Escola Internacional para Estudos do Holocausto do *Yad Vashem*, em Israel, é o órgão responsável pela produção, publicação e difusão de materiais para o Ensino do Holocausto para as diferentes etapas educativas das instituições israelenses e de outros países que apoiam suas ações nas propostas dessa escola. Suas produções estão pautadas numa visão multidisciplinar que enfatiza o dever da memória, como os indivíduos viviam antes, durante e depois do Holocausto. Assim também, o Museu do Holocausto de Curitiba, fundado em 2011 e que tem seus pilares em consonância com o *Yad Vashem*, apresenta seu espaço expográfico disposto de forma que o visitante transite entre a vida judaica antes, durante e depois do Holocausto.

Após uma visita da orientadora dessa pesquisa ao espaço do Museu, surgiu então a proposta de escrevermos esse documento seguindo essa mesma organização temporal, pensando justamente em como a ideia do antes, do durante e do depois poderiam também compor a estrutura de uma dissertação. Assim como no museu, a ideia para esse documento é favorecer o acompanhamento dos processos históricos que antecederam a construção das práticas pedagógicas, um dos objetos desse estudo. Como tais processos influenciaram na construção e execução das práticas relacionadas ao ensino do Holocausto na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e, finalmente, os resultados obtidos com o desenvolvimento e consolidação dessas práticas.

3. O ANTES

*Quem estava indefeso em Praga,
e quem era rico antes,
É uma pobre alma aqui em Terezin,
Seu corpo está machucado e dolorido.
Quem foi endurecido antes,
Vai sobreviver hoje em dia.
Mas quem estava acostumado com servos
Afundará em seu túmulo.
(Miroslav Kosek, Hanus Löwy, Bachner) ¹⁵*



House at Terezin (aquarela sobre papel)¹⁶

Hana Kohnová (1931-1944)¹⁷

Acervo: Jewish Museum in Prague

¹⁵ Rima infantil escrita a caneta em um formulário de escritório alemão. Está assinado "Koleba: Kosek, Löwy, Bachner". Miroslav Kosek nasceu em 30 de março de 1932 em Horelice, na Boêmia, e foi deportado para Terezin em 15 de fevereiro de 1942. Morreu em 19 de outubro de 1944 em Auschwitz. Em Terezin, ele morava no lar infantil L410. Eli Bachner nasceu em Ostrava em 20 de maio de 1931, e foi deportado de Praga para Terezin em 21 de fevereiro de 1942. Ele foi enviado para Auschwitz com sua família em 18 de maio de 1944. Ele sobreviveu e imigrou para Israel em março de 1947, onde vive com a família. O terceiro autor, Hanus Löwy, nasceu em Ostrava em 29 de junho de 1931 e foi deportado para Terezin em 30 de setembro de 1942. Ele morreu em Auschwitz em 4 de outubro de 1944. Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly, 1993.

¹⁶ Imagem cedida pelo Jewish Museum in Prague para uso exclusivo nessa dissertação.

¹⁷ Hana Kohnová nasceu em 7 de julho de 1931 e foi deportada de Praga para Terezin em 14 de dezembro de 1941. Ela foi enviada para Auschwitz em 18 de maio de 1944, onde faleceu. Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly, 1993.

3.1 O ENSINO DO HOLOCAUSTO VINCULADO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO LÓCUS ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

O Holocausto¹⁸ ocorrido na Europa no século XX é considerado um fato recente na história. Porém, mais recente ainda são os estudos voltados para o ensino desta temática numa perspectiva educacional. Desde 2013, o Estado de Israel tem incorporado no currículo oficial, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o ensino da história do Holocausto seguindo a filosofia da Escola Internacional de Estudo do Holocausto *Yad Vashem*. A proposta metodológica para o ensino desta temática apresentada pela instituição rompe com a “pedagogia do horror” tão difundida entre os anos de 1960 a 1980 através de imagens fortes e violentas. Cabe ressaltar que essa pedagogia teve sua importância ao denunciar os horrores cometidos durante a Segunda Guerra num momento em que a sociedade silenciava e queria esquecer o holocausto. Ao romper com essa proposta metodológica, o *Yad Vashem* propõe o ensino do Holocausto numa perspectiva humanística em relação aos personagens envolvidos na História (perpetradores, vítima e observadores). E nesse caso, estudar esse passado passa pela reflexão das sensibilidades dos homens daquele tempo, “sobre alteridade do passado e sobre a natureza das marcas de historicidade que permite reconfigurar o tempo do acontecido” como coloca Pesavento (2007) ao explicar como o historiador Johan Huizinga (1924) explana as formas de se recuperar as sensibilidades do fato histórico passado como algo que vai além do comumente uso das fontes históricas (apud PESAVENTO, 2007).

No Brasil, segundo Carneiro (2013), o Ministério da Educação reconhece a importância de se preservar a história do Holocausto como parte fundamental do processo educacional. Alguns projetos de Lei tornaram obrigatório o ensino do Holocausto nas escolas municipais. É o caso do projeto de lei nº 10.965 de 18/10/2010, em Porto Alegre e o projeto de lei nº 499/11 do Rio de Janeiro. Em

¹⁸ Segundo site do *United States Holocaust Memorial Museum*, o significado moderno do Holocausto é o da perseguição e extermínio sistemático, apoiado pelo governo nazista, de cerca de seis milhões de judeus. Durante o Holocausto as autoridades alemãs também destruíram grandes partes de outros grupos considerados “racialmente inferiores”: os ciganos, os deficientes físicos e mentais, e eslavos (poloneses, russos e de outros países do leste europeu). Outros grupos eram perseguidos por seu comportamento político, ideológico ou comportamental, tais como os comunistas, os socialistas, as Testemunhas de Jeová e os homossexuais. Ver mais em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>.

2017, o tema ingressou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina de História do 9º ano, na unidade temática Totalitarismos e Conflitos Mundiais, movido por questões políticas e pressão da comunidade judaica, o que tem sido motivo de discussão entre elaboradores do documento e historiadores, já que estes últimos não foram consultados quando de sua elaboração, que parece ter sido construído muito mais para atender interesses políticos do que acadêmicos. No documento, no texto explicativo sobre os conteúdos de história do 9º ano, há uma menção sobre a inserção dos conflitos mundiais e nacionais afirmando que este estudo permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade.

Considerando os fatos citados, foi realizado um estado do conhecimento que procurou evidenciar artigos que apresentassem estudos desenvolvidos sobre o Holocausto numa perspectiva educacional e vinculada à educação em Direitos Humanos. Este se realizou em três etapas: busca por descritores no DeCS, uso dos descritores selecionados para busca de produção científica presente apenas em artigos nas bases de dados da CAPES (periódicos), REDALICY, ERIC e BVS e seleção de artigos que contemplavam os principais critérios estabelecidos (abranger a vinculação do tema holocausto com a Educação em Direitos Humanos, terem sido publicados entre os anos de 2016 e 2020, trazerem no título alguma referência ao *locus* escolar e em seus resumos referências ao Ensino Fundamental). O estudo realizado teve como foco o período compreendido entre os anos de 2016 e 2020 tendo em vista as possíveis discussões sobre o Ensino do Holocausto após a implantação do mesmo no currículo oficial de Israel (2013), da criação de Leis em alguns municípios brasileiros (2010 e 2011) e o ingresso do tema na BNCC (2017).

Foi necessário utilizar três descritores para encontrar artigos que abrangessem a vinculação do tema Holocausto com a Educação e com os Direitos Humanos. Dessa forma foram utilizados: “Holocausto”, “Holocausto AND Educação” e “Holocausto AND Direitos Humanos”. Os artigos encontrados em cada descritor foram selecionados levando em consideração, além da temporalidade (2016-2020), trazerem em seus títulos alguma referência ao *locus* escolar e em seus resumos referências ao Ensino Fundamental. O que significa dizer que foram excluídas toda e qualquer produção que não fosse redigida como artigo, que fosse anterior ao ano de

2016, e que aparecesse duplicada nas bases de dados. Ao final do estado do estudo restaram 4 (quatro) artigos que atendiam os critérios estabelecidos. Os artigos foram lidos na íntegra para que se pudesse fazer uma discussão acerca de como o tema Holocausto é proposto na educação e sua vinculação com a educação em Direitos Humanos. Da mesma forma, evidenciar a pouca incidência do tema em artigos que discutem educação. Com a leitura integral dos artigos, buscou-se elencar os pontos convergentes acerca do Ensino do Holocausto no lócus escolar.

Em uma primeira consulta, foi realizada a pesquisa tendo como descritores: “Holocausto AND Direitos Humanos”. Sobre esse descritor foram encontrados 205.733 artigos, dos quais foram salvos 3 porque traziam no título e no resumo menção ao lócus escolar. Já com o descritor “Holocausto AND Educação”, foram encontrados 201 artigos, dos quais foram salvos 2 após verificação de que também traziam no título e no resumo menção ao lócus escolar. Na busca pelo descritor “Holocausto”, foram encontrados 5.590 artigos, tendo sido escolhidos para análise 4 com menção ao lócus escolar, sendo que um foi excluído por duplicação, ficando 3 artigos para leitura completa. Ao final, verificou-se que os títulos selecionados para leitura completa apareciam repetidos de um descritor para o outro. O que significa dizer que os 3 artigos selecionados no descritor “Holocausto AND Direitos Humanos” estavam contidos nos 4 artigos relacionados ao descritor “Holocausto”, da mesma forma que os dois artigos selecionados pelo descritor “Holocausto AND Educação”.

Meinerz e Camargo (2019), no artigo “Reconhecimentos, sensibilidades e relações étnico-raciais: a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto em Porto Alegre” fazem o entrecruzamento de duas pesquisas em andamento no Rio Grande do Sul e que estão situadas no Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma das pesquisas é a investigação de um mestrado acadêmico em Educação que almeja historicizar o processo de composição da Lei Municipal nº 10.965/2010 que impõe o Ensino do Holocausto dentro dos conteúdos de História das escolas da rede municipal de Porto Alegre. A outra se trata de um projeto de pesquisa institucional de longo prazo que objetiva investigar a recepção das Leis Federais nº 10.639/03 e

nº 11.645/08¹⁹ já consolidadas no Ensino de História a partir de discursos e práticas educativas, coletivas ou individuais de professores dos municípios gaúchos de Cachoeirinha e Palmares do Sul. O enfoque do artigo está nos contextos de composição e de recepção das legislações correlatas às políticas afirmativas que atingem os currículos de História, dentro e fora do Brasil, relacionando-as com os projetos de educação das relações étnico-raciais e de educação para os direitos humanos. Segundo os autores, ambas as Leis aparecem como formas de romper os silenciamentos e resultam justamente dos agenciamentos dos grupos que lutam por direitos à memória e à equidade. Ambas trazem temas sensíveis ao ensino ligados aos processos de reparação histórica, nos quais os direitos de história e memória foram negados ou silenciados. Por este motivo, essas políticas afirmativas e seus impactos nos currículos de história têm interface não apenas com o projeto de educação das relações étnico-raciais, mas também com o plano de educação para os direitos humanos.

Silva e Schurster (2016), no artigo “A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente” a discussão sobre as experiências de um campo relativamente novo, denominado de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”, que coloca os genocídios no espaço das lutas e batalhas por uma política da memória. Dentro dessa nova pedagogia, os autores destacam o ensino do Holocausto, preferencialmente chamado por eles de *Shoah*. Segundo eles a historiografia do Holocausto deve ser estudada por oferecer exemplos desde o trabalho da memória “viva” dos sobreviventes, os “testemunhos”, até a construção narrativa do fenômeno. Afirmam ainda que ao ampliar o estudo sobre o ensino de História dos regimes autoritários, ainda mais na vertente dos traumas coletivos, se está travando uma luta não só pela memória, mas também pelo fomento do lema “nunca mais” nas novas gerações. Por este motivo se faz necessário revisitar e atualizar os conteúdos que integram os currículos da educação básica seja no nível infantil, fundamental ou médio e, assim, verificar o papel da escola, dos textos e instrumentos didáticos e como eles têm sido utilizados

¹⁹ Lei 10.639/2003 estabelece diretrizes e obriga a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. A Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

na formação educacional das crianças e jovens. Eles acreditam que é pela História que a escola deve desempenhar um papel central no debate da sucessão de crimes, individuais, massivos, sequenciais ou coletivos, baseado no ódio de tipo variado, que embora já vividos coletivamente como barbárie, ainda assim continuam ocorrendo com frequência, demonstrando permanência. Defendem a ideia de que cabe em grande parte a escola pesquisar, debater e ensinar, no campo da História em estreita cooperação com as demais disciplinas, a diversidade, evitando e amenizando a multiplicação de sintomas, atos e comportamentos permanentes de discriminação e ódio. Sendo assim, os autores evidenciam a importância do debate amplo sobre a necessidade de um retorno ao Holocausto, sua natureza, sua história e, também a forma de como tem sido ensinado nas escolas de formação de nível básico, já que o ensino e a construção das condições pedagógicas para a História da *Shoah* seguem pouco frequentes.

Mitnik (2016) em seu trabalho intitulado *“Holocaust Studies in Austrian Elementary and Secondary Schools”* afirma que embora a Educação sobre o Holocausto esteja incluída na maioria dos currículos de História do mundo Ocidental, ela ainda é controversa na Áustria. O grande desafio didático nesse país é a centralidade do fato na figura de Hitler, dando a ideia de que apenas uma pessoa cometeu esses crimes e crueldades. Em sua pesquisa o autor identifica que mesmo os alunos austríacos e alemães tendo um conhecimento prévio sobre Hitler e a Segunda Guerra Mundial, a sociedade austríaca e seus políticos não querem se ver associados a este capítulo sombrio, por isso os livros didáticos podem criar identidades e negar desagradáveis incidentes no passado de uma nação trazendo dados não discutidos, fotos e imagens descontextualizadas. Ao considerar que o livro didático é um dos principais instrumentos nas aulas de História, materializando o currículo editado no país em questão, o autor se propõe a pesquisar esses manuais aprovados e distribuídos aos alunos austríacos sobre aprendizagem social/cívica, ao que concluiu que nenhum deles incluiu os termos “judeu” ou “holocausto” e que em apenas um exemplar os austríacos foram apresentados como perpetradores. Embora a academia se divida sobre qual a melhor idade para o Ensino do Holocausto, Mitnik mostrou em sua pesquisa que nas escolas primárias austríacas os tópicos Nazismo e Segunda Guerra Mundial são apresentados por ocasião do Dia Nacional Austríaco (26/10). Embora, o termo Educação para o

Holocausto não seja aceito na comunidade científica alemã, o Conselho da Europa e a UNESCO tentaram formular diretrizes centrais para esse ensino seguindo três princípios: combater o racismo contemporâneo e sentimento antissemita, e conhecerem a crueldade nazista; aprender sobre o Holocausto irá tornar os alunos conscientes do significado dos direitos humanos; aprender sobre o Holocausto deve ter valor para a vida dos alunos. Embora muitas narrativas de livros didáticos pelo mundo sugiram uma ligação entre Educação em Direitos Humanos e Ensino do Holocausto onde os alunos ao serem confrontados com a história do Holocausto tornarão mais relevantes as questões relacionadas aos Direitos Humanos; na academia alemã há contra teses que rejeitam a relação entre o Ensino do Holocausto e uma eficiente educação para os Direitos Humanos. Por fim, e com o objetivo de propor uma maior reflexão sobre o tema entre os estudantes austríacos e alemães, Mitnik sugere ações que levem os alunos a desenvolverem empatia pelas vítimas daquela época e serem capazes de entender o sofrimento das pessoas no presente. Da mesma forma, afirma que como para os alunos acima dos 14 anos o trabalho com o tema é enfadonho, há que se dissipar essas impressões criando interesse entre eles, sendo necessário apresentar o fato histórico de uma maneira que os ajude a reconhecer o significado do fato para a sociedade local.

Vitale e Clothey (2019) apresentam sua pesquisa sob o título de “*Holocaust Education in Germany: ensuring relevance and meaning in an increasingly diverse community*”, a partir de uma análise documental do currículo referente a etapa formativa do *Gymnasium* (correspondente às séries finais do ensino fundamental no Brasil), na cidade de Hamburgo, na Alemanha. A proposta era apresentar dados que demonstrassem de que forma acontece a apresentação do Holocausto e do Nacional-Socialismo nos livros e materiais curriculares utilizados e como essa apresentação reflete nas mudanças demográficas dos alunos. As autoras optaram por Hamburgo por ser esta uma cidade com longa história de diversidade e o destino europeu com o 2º maior número de refugiados e a etapa do *Gymnasium* por ser o nível mais alto, geralmente reservado para os alunos mais bem sucedidos academicamente. Segundo elas, a pesquisa revelou que os materiais curriculares analisados ainda apresentam o Holocausto da perspectiva dos cidadãos alemães nativos, os valores dos dominantes sem ouvir outras vozes. Como os materiais analisados datavam de 2015, ano em que a imigração começou, principalmente de

refugiados árabes, as autoras afirmam que há necessidade de se reavaliar os materiais produzidos mais recentemente de forma a verificar se o currículo se tornou inclusivo dado a este novo grupo demográfico. A questão que elas levantam se dá porque boa parte desses refugiados e imigrantes que compõem as escolas alemãs nos últimos anos é oriunda de países, cujos alguns líderes, negam o Holocausto. Por isso os contextos culturais desses imigrantes precisam ser considerados, já que podem trazer para a sala de aula uma compreensão significativamente diferente dos fatos do Holocausto, com alguns ensinamentos de que era uma conspiração ou que era uma “luta igual” em que tantos judeus como nazistas eram agressores ativos. Elas acreditam que o Holocausto deve ser visto como um conteúdo que facilite a comunicação aberta e honesta sobre diversidade cultural e religiosa, propiciando a tolerância, a não violência²⁰, os direitos humanos e a democracia para todos os alunos. Sua pesquisa ainda toca em outro ponto delicado sobre o Ensino do Holocausto, a falta de formação consistente e o treinamento adequado de professores em como apresentar o assunto de forma eficaz e sensível. Segundo elas, o aumento da xenofobia, do antissemitismo, da islamofobia e do radicalismo só pode ser erradicado com uma educação eficaz e poderosa. Sendo assim, o Holocausto como o ápice da destruição humana calculada, deve ser ensinado para uma população estudantil cada vez mais diversificada cultural e religiosa com relevância, sensibilidade e reflexão. O que requer formação abrangente de professores sobre o tema, oportunidades de capacitação contínua, materiais didáticos que levem em consideração o crescimento cultural, o pluralismo da sala de aula e uma mensagem consistente em todas as áreas educacionais.

A presente análise demonstrou, que a falta de material adequado, a falta de formação profissional relacionada ao tema, conceitos equivocados acerca do Holocausto são alguns dos elementos impeditivos de uma educação efetiva envolvendo o assunto e para os quais convergem os quatro artigos analisados, mesmo que em perspectivas e contextos diferentes. Esses apontamentos feitos nos artigos vão ao encontro do que o professor Michel Gherman apresenta no prefácio do livro *Luz sobre o Caos*, de Carlos Reiss (2018), afirmando que educar sobre o

²⁰ Baseado em Seña (1990) numa citação feita por Renner (2018) num artigo sobre Desobediência Civil e Não Violência, esse último termo está relacionado não apenas a exclusão de atos de violência física, mas também a exclusão de ameaças, de coações, de intimidação ou qualquer pressão que restrinja ou elimine a autonomia das pessoas.

Holocausto é uma das tarefas mais complexas no campo do ensino, uma vez que é importante entender efetivamente as motivações que se têm ao transformar esse tema em componente curricular.

Ao procurarmos evidenciar a incidência do tema Holocausto dentro de uma perspectiva educacional com contribuições para a Educação em Direitos Humanos, o que encontramos foram poucos estudos que trouxeram a abordagem delimitada. Muitos dos achados num primeiro momento eram produções que relacionavam o Holocausto a outros aspectos (saúde, sociedade, política) além de serem produções internacionais. Mas se por um lado foi difícil encontrar artigos com o recorte escolhido, por outro a busca feita utilizando três descritores resultou na recorrência dos quatro artigos selecionados para leitura completa nas três bases de dados escolhidas para essa busca justamente por estarem inclusos na mesma interface.

O trabalho de Meinerz e Camargo (2019) traz reflexões acerca da necessidade de Leis e ações ligadas à educação que promovam a denúncia e ao mesmo tempo a reparação histórica das minorias. Se Meinerz e Camargos falam da necessidade de um ensino dos temas sensíveis como sendo os assuntos que são evitados em sala de aula por abordar processos não resolvidos socialmente, envolvendo injustiças, crimes e violações dos direitos humanos; Silva e Schurster (2016) trazem a necessidade da inserção da “pedagogia dos traumas coletivos” nas salas de aulas nos diferentes níveis educacionais como forma de compreender como as feridas do passado foram causadas e como elas refletem diretamente no tempo presente de determinadas sociedades. E, ainda, levantam como questionamento se no Brasil estão sendo construídos os recursos pedagógicos necessários para a construção de uma convivência, presente e futura, fraterna e despida dos tremendos efeitos nefastos do racismo e da negação do outro.

No âmbito internacional, os artigos de Mitnik (2016), Vitale e Clothey (2019) demonstram uma preocupação com o Ensino do Holocausto e do Nacional-Socialismo em países como a Áustria e a Alemanha, berço desses eventos históricos. A pesquisa de Mitnik traz apontamentos acerca do que seria um Ensino do Holocausto eficaz e com lições ligadas aos Direitos Humanos num país onde Hitler ainda aparece como sendo o centro do fato histórico e como único responsável pelas atrocidades cometidas. Segundo o autor, se faz importante

pensar a relação do Ensino do Holocausto com a Educação em Direitos Humanos envolvendo os alunos dos níveis elementar e secundário (correspondente ao Ensino Fundamental I e II brasileiro)²¹. E é na perspectiva de um Ensino do Holocausto que promova discussões acerca do preconceito e da intolerância que Vitale e Clothey fundam sua pesquisa na tentativa de verificar como o tema é apresentado nas escolas alemãs com a grande presença de alunos imigrantes oriundos de países onde o Holocausto, por vezes, é negado. Bem como, esse ensino pode promover a inclusão, tornando o Holocausto não apenas restrito a questão judaica, mas numa perspectiva universal.

Independentemente dos locais de fala de onde originam as pesquisas analisadas, todas elas se referem, especificamente à disciplina de História como o campo principal onde o tema Holocausto está enraizado, discutem a questão curricular e a inserção do conteúdo Holocausto numa perspectiva universal e enfatizam a importância de um Ensino do Holocausto que promova um olhar inclusivo para o outro numa perspectiva da Educação para os Direitos Humanos.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Embora tenhamos indícios históricos de que as primeiras questões relacionadas ao que seria uma declaração dos Direitos Humanos, não na forma como conhecemos, mas com características de garantia das necessidades básicas para sobrevivência das pessoas estejam atribuídas ao Cilindro de Ciro (539 a.C), foi só a partir das duas grandes Guerras Mundiais que se passou a discutir com maior incidência. Contudo, o documento mais importante e impactante sobre direitos Humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948. (PRIORI; KISCHENER, 2019)

Segundo nos explica Pini (2020), os Direitos Humanos (DH) são universais, indivisíveis e interdependentes. No entanto, o que se vê ainda é uma luta de diferentes, grupos, classes e movimentos para que essas tais características sejam

²¹ Ensino Fundamental I corresponde às séries iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) e atende estudantes de 6 a 10 anos. Ensino Fundamental II corresponde às séries finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) e atende estudantes de 11 a 14 anos.

evidenciadas na vida prática nos diferentes contextos sociais. Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), muitos direitos ainda não são assegurados hoje em dia em alguns países, mesmo que signatários da Declaração, como é o caso do Brasil, o que requer discussões e reflexões mais profundas sobre a condição humana nos mais diversos contextos. Surge então a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos (EDH), possibilidade que começou a ser discutida em 1993 na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, na Áustria. Nessa ocasião foram eleitos quatro pontos centrais que devem favorecer a discussão da EDH nas diversas políticas, sendo eles: Educação Básica, Educação Superior, Formação de Servidores Públicos, Formação da Segurança Pública e do Sistema de Justiça.

No Brasil, o debate sobre a EDH é recente e data após o fim do Regime Civil-Militar (1964-1985), numa tentativa de pensar a violação dos DH cometidas nesse período e em outros momentos da história do país, começando pelas violações cometidas contra o povo indígena e contra os negros. A constituição de 1988 traz um marco jurídico importante para a questão dos DH, assegurando pela primeira vez a garantia dos direitos sociais. A professora Maria Nazaré Tavares Zenaide (2020) em uma formação sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) faz um breve panorama desse processo no país, afirmando que é possível considerar o período de 1995 a 2004 como sendo a década dos Direitos Humanos. É nesse período que se estabelece a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal (1995) que passa a receber uma demanda de vários grupos sociais, resultando no estabelecimento de uma Agenda para um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). O primeiro PNDH vem para responder as graves violações dos direitos humanos no país que ficaram em evidência com os massacres do Carandiru (1992), da Candelária (1993) e do Carajás (1996) que foram grandes contradições à Carta Democrática de 1988. Documento esse que previa uma nova ordem democrática chamando atenção para a necessidade da construção de um novo modo de pensar e agir do estado, o que pareceu ser um passo institucional importante para a EDH. Aqui fica evidente que as discussões dos DH no Brasil da época aconteceram por causa de uma demanda emergencial que era a questão da violência. Por isso, além de atender a vítima e cuidar dela, era preciso pensar ações para mudar a mentalidade dos agentes públicos, da

sociedade, da escola e do cidadão que juntos compunham uma sociedade desigual, racista, homofóbica e machista.

Em 2003, temos o marco para a Educação em Direitos Humanos (EDH) que foi a segunda revisão do PNEDH que incluiu no campo da educação as questões da diversidade. Também nesse ano é composto o Comitê Nacional de EDH que passou a pensar os cinco eixos para essa educação: Educação e Mídia, Segurança Pública, Educação Não-Formal, Educação Básica e Educação Superior. Em 2006 é concluída e publicada a versão definitiva do PNEDH, conforme encontramos na página do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sendo definido como

[...] uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades” (BRASIL 2018, s/p)

A Lei 12528/2011 cria a Comissão Nacional da Verdade (CNV) que, instituída no ano seguinte, tem como objetivo apurar as graves violações aos Direitos Humanos ocorridas no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988. A Medida Provisória (MP) nº 632 prorrogou o mandato dessa comissão até 2014 que findou seus trabalhos com a entrega dos relatórios contendo as atividades realizadas, os fatos examinados, as conclusões e recomendações aos Ministérios da Casa Civil, da Justiça, da Secretaria-Geral da Presidência da República e da Secretaria de Direitos Humanos.

Em 2012 são criadas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Foi a primeira política pública a reconhecer as orientações do PNEDH, tornando o Ministério da Educação o 1º órgão do Estado a implementar o que foi traçado no PNEDH na Educação Básica e Superior.

TABELA 1- MARCOS IMPORTANTES DA EDH

Ano	Ação
1988	Traz pela primeira vez a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados)

	o que denota um importante marco jurídico na transição da democracia e institucionalização dos Direitos Humanos no país.
Ano	Ação
1995-2004	Período considerado como a década dos Direitos Humanos.
1995	Estabelecimento da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal.
1992, 1993 e 1996	Carandiru, Candelária e Carajás, massacres que foram grandes contradições à Carta Democrática de 1988 e que impulsionaram a criação do 1º PNDH
1996	1º Programa Nacional de Direitos Humanos
2003	Marco para a EDH com o 2º PNDH que inclui na educação questões da diversidade e composição do Comitê Nacional de EDH.
2006	Publicação definitiva do PNDH
2011	Criação da Comissão Nacional da Verdade, com atividades concluídas em 2014.
2012	Criação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

FONTE: Elaborada por Ramos e Asinelli-Luz (2022) com base nos dados de Zenaide (2020).

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

A relação da Secretaria de Educação do município de Curitiba com a Educação em Direitos Humanos começa na criação de estratégias metodológicas para favorecer a efetivação da Lei 10.639/03 e conseqüentemente da Lei 11.654/08,

considerando o compromisso permanente e a responsabilidade do Estado no enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação social, de raça e gênero.

Em 2005, professores de História do município propuseram e executaram planos de formação continuada para os demais professores atuantes nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental visando à inserção do trabalho com as leis acima referidas, nos componentes curriculares de História, Geografia e Arte. Para isso foram estabelecidas parcerias com a Universidade Federal do Paraná e com o Projeto Cor da Cultura²². Também foram feitos investimentos para a aquisição de livros paradidáticos e de literatura infantil relacionados ao tema.

Os encontros formativos com profissionais que trabalhavam nas escolas da Rede Municipal de Educação (RME) eram chamados de fóruns étnicos raciais. Tinham como objetivo a troca de experiências relacionadas às práticas pedagógicas, o acompanhamento e planejamento das ações formativas para o ano seguinte e o controle social. O citado controle social refere-se aos representantes de movimentos sociais, universidades e sindicatos também presentes nesses fóruns. Cabe-nos lembrar que a Educação em Direitos Humanos é um processo construído no curso da história, fruto das lutas sociais e que por isso deve acontecer em todos os espaços da vida social, trabalhando concepções, atitudes, valores e práticas. Concomitante aos processos acima descritos, também foram construídas as primeiras Comissões de Educação e Diversidade Étnico-Racial nas 185 escolas do Ensino Fundamental da rede buscando cumprir o artigo 8º da Deliberação nº 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná que diz:

Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. (PARANÁ, 2006, s/p.)

Em 2013, a continuidade do trabalho assume a dimensão da Gestão Escolar das escolas do Ensino Fundamental, ampliando a responsabilidade das gestoras e

²² Criado em 2004, o projeto visa contribuir com a implementação da Lei 10.639 /2003 e é uma parceria entre Petrobras, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Ministério da Educação, por meio do SECADI, Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, Fundação Roberto Marinho, via Canal Futura, e a TV Globo. Ver mais em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>.

gestores das unidades com a implementação das DNEDH em atendimento à Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação que, dentre outras coisas, estabelece no § 2º “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.” Tal documento tem como pressuposto os artigos 3º e 5º da Constituição Federal, respectivamente:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, s/p)

E “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)”. Logo, o documento refere-se à eliminação de todas as formas de preconceito e discriminações étnico-raciais, de gênero, geracional, de crenças políticas e culturais, alterando assim a denominação das Comissões de Educação e Diversidade Étnico-Racial para Comissões para Educação e Diversidade Étnico-Raciais, de Gênero e Sexual.

Em 2014, as ações de Educação em Direitos Humanos no município foram ampliadas e redigiu-se a escrita de um Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos. O documento levou as equipes gestoras das escolas de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da RME a se comprometerem em promover, anualmente, ações de proteção, promoção, prevenção e defesa de direitos. No mesmo ano, o nome da Comissão é alterado para Educação e Diversidade e se instituiu a Comissão Interna, composta por representantes dos Núcleos Regionais de Educação, Departamentos e Coordenadoria da estrutura central da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

O Currículo do Ensino Fundamental, em 2016, consolidou a Educação em Direitos Humanos como tema integrador (DH e Cidadania) e transversal. Essa transversalidade foi inserida também nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, numa consonância com o alerta que Zenaide (2020) faz sobre ser impossível existir apenas uma disciplina de DH, eles têm que estar postos

transversalmente²³. Essa transversalidade posta nos PPPs das escolas propõem não só uma ampliação de conteúdo, mas também uma ação docente que, como sugerem Bidinotto e Fagundes

[...] faz as aproximações desses pressupostos com as intencionalidades do Projeto Político-Pedagógico da escola em que atua, projetando-se na intencionalidade de sujeito social e político que se deseja formar, mirando e se inspirando em um processo de emancipação humana". (2020, p. 24513).

Nesse ano, a comissão passa a ter outro nome, agora Comissão de Educação em Direitos Humanos.

No ano de 2017, surgiu a necessidade da criação de uma Coordenadoria que concentrasse a Rede de Proteção, o Programa Transformando Realidades (equidade na educação) e a Gerência de Educação em Direitos Humanos, tendo como princípios a promoção, proteção, prevenção, defesa e reparação de direitos. Dessa forma se constituiu a CEFAR- Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção composta pelas gerências de Rede de Proteção, de Equidade e de Educação em Direitos Humanos que trabalham juntas com o objetivo de pensar a educação como política social, ampliando a discussão sobre a relação entre a educação e a garantia de direitos das crianças e estudantes da RME. A gerência de Educação em Direitos Humanos tem como objetivos: articular, apoiar, acompanhar e propor ações de prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, orientando as unidades educacionais em seus planos de ação para a EDH; acompanhar a implantação e execução do projeto de prevenção à intimidação sistemática; realizar atendimentos aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; executar a formação continuada das Comissões das unidades educacionais, Comissão Interna, grupo de estudos, organização do trabalho pedagógico, semana de estudos pedagógicos no referente à EDH; acompanhar outros programas relacionados à EDH.

²³ A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam para a aplicação da transversalidade. Isso diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para metodologia da área a perspectiva do tema. (<https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>)

Nesse mesmo ano também aconteceu a ampliação do Projeto de Educação em Direitos Humanos para os Centros Municipais de Educação Infantil e contratados, lembrando que até então o projeto tinha sido implantado apenas nas escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Por isso, essas unidades de educação infantil também passaram a ter Comissões de Educação em Direitos Humanos e a escrever Planos de Ação e Relatórios Finais. Numa tentativa de favorecer a organização e sistematização dos trabalhos da EDH nessas novas unidades, a gerência de EDH elaborou eixos temáticos:

- História e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10639/03)
- História e Cultura Indígena (Lei 11645/08)
- Relações de gênero (ODS 5)²⁴
- Cidadania (Direitos das Crianças e dos Adolescentes - ECA)
- Cidadania (Direitos dos Idosos - Estatuto do Idoso)
- Prevenção às violências (Lei 10.632/10 - Bullying)
- Prevenção às violências (Lei 11343/06 - Drogas)
- Pobreza e desigualdade social (ODS 1 e 10)²⁵

Atualmente as ações formativas relacionadas aos temas História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Cidadania, Prevenção às Violências estão sob a responsabilidade da Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção e Gerência de Educação em Direitos Humanos. Esses departamentos também são responsáveis pela preservação e análise dos relatórios e planos de ação, acompanhamento de denúncias e atendimento a todas as 510 unidades educacionais.

3.4 AS JORNADAS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO

Pensando nas Jornadas como numa ação educativa para professores e alunos, não há como discorrer sobre elas sem antes fazer um breve histórico dos marcos mundiais e nacionais estabelecidos para o Ensino do Holocausto. Carlos

²⁴ Igualdade de Gênero

²⁵ Erradicação da Pobreza e Redução das Desigualdades, respectivamente.

Reiss, coordenador-geral do Museu do Holocausto de Curitiba, em seu livro publicado em 2018, faz um apanhado histórico do Ensino do Holocausto desde os primórdios apontando para as mudanças de paradigma ao longo do processo. Segundo ele, até o início dos anos 1980, o Holocausto era ensinado nas escolas israelenses de forma pouco sistemática e sem qualquer obrigatoriedade curricular. Só em 1983 foi organizado o primeiro currículo voltado exclusivamente às particularidades da *Shoah*²⁶, no país. Ao passo que nos Estados Unidos, o primeiro currículo escolar publicado como resposta a grande demanda das escolas públicas que apoiavam currículos com o tema de genocídio, aconteceu em 1973. E em 1977, a criação do *Simon Wiesenthal Center*, organização internacional de direitos humanos que trabalha, desde então, o tema da tolerância ligado às histórias do Holocausto, foi outro estímulo pedagógico ao processo que vinha sendo construído. Em 1993 foi inaugurado o *United States Holocaust Memorial Museum*, em Washington, que além das exposições permanentes criou um centro avançado de estudos do Holocausto, bem como um programa de capacitação de pedagogos e professores da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Fora de Israel e dos Estados Unidos, Reiss (2018) destaca outro marco importante: a criação do *The International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), em 1988, organização intergovernamental criada em Estocolmo que, com o objetivo de expandir o ensino do Holocausto oficialmente nos futuros países membros, alterou definitivamente as relações entre Educação e Holocausto, estabelecendo diretrizes gerais para esse ensino. Segundo o autor, em 2000, o IHRA organizou o Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto que culminou numa Declaração composta de oito tópicos²⁷, dos quais destaca os tópicos 4 e 5 por considerar os mais relevantes para a retrospectiva histórica. No ano de 2021 o Brasil apresentou, junto com Chipre, a sua carta para fazer parte do grupo dos países

²⁶ גיוש – Termo hebraico que significa “destruição” ou “catástrofe”. Ver mais em: <https://www.dw.com/pt-br/o-significado-de-holocausto/a-1874158>

²⁷4- **Comprometemo-nos a fortalecer** nossos esforços para promover a educação, a memória e a pesquisa sobre o Holocausto, tanto naqueles de nossos países que já fizeram muito quanto naqueles que optarem por se juntar a esse esforço. 5- **Compartilhamos o compromisso** de encorajar o estudo do Holocausto em todas as suas dimensões. Vamos promover a educação sobre o Holocausto em nossas escolas e universidades, em nossas comunidades e incentivá-la em outras instituições. Ver mais em: <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/stockholm-declaration>

observadores e foi aceito. Atualmente, são 35 países²⁸ membros da aliança oficial, dentre eles a Argentina, se comprometendo com a implementação de políticas e programas nacionais de apoio à educação, memória e pesquisa sobre o Holocausto.

TABELA 2 – MARCOS DO ENSINO DO HOLOCAUSTO

Ano	Local	Marco
1973	Estados Unidos	Primeiro currículo que contemplou o tema Holocausto.
1983	Israel	Primeiro currículo voltado às particularidades da <i>Shoá</i>
1977	Estados Unidos	Criação do <i>Simon Wiesenthal Center</i> , organização internacional de direitos humanos que trabalha, o tema da tolerância ligado às histórias do Holocausto
1988	Estocolmo	Criação do <i>The International Holocaust Remembrance Alliance</i> (IHRA), com o objetivo de expandir o ensino do Holocausto.

²⁸ São considerados países membros aqueles aprovados pelo plenário da IHRA após envio de carta oficial de inscrição assinada por um representante governamental como, por exemplo, o Ministro das Relações exteriores ou o Ministro da Educação. Após o envio da carta e antes da aprovação, os países candidatos à adesão da IHRA são inicialmente aceitos como países Observadores ou de Ligação e participam igualmente dos grupos de trabalho como os países membros. Atualmente a IHRA tem 35 países membros: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Bulgária, Canadá, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Espanha, Estados Unidos da América, Estônia, Finlândia, França, Grécia Hungria Irlanda, Israel Itália, Letônia Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos Polônia, Portugal, Noruega, Reino Unido, República Checa, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça. Nove países observadores: Albânia, Bósnia e Herzegovina, Brasil, Chipre, El Salvador, Moldávia, Mônaco, Turquia e Uruguai.

Ver mais em: <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/countries-membership>

Ano	Local	Marco
1993	Estados Unidos	Inauguração do <i>United States Holocaust Memorial Museum</i> , que criou um centro avançado de estudos do Holocausto para capacitar professores da Educação Infantil ao Ensino Médio.

FONTE: Elaborada por Ramos e Asinelli-Luz, 2022 com base em Reiss, 2018.

No Brasil, algumas ações isoladas são realizadas na direção do ensino, da memória e da pesquisa do Holocausto. Podemos destacar as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto (cuja primeira edição foi no ano de 2002, em São Paulo), núcleos judaicos de pesquisa como os da UFMG (2005) e UFRJ (2008), leis municipais que tornam obrigatório o ensino do Holocausto em Porto Alegre e Rio de Janeiro, e, mais recentemente (2017) o ingresso do tema na Base Nacional Comum Curricular.

No Brasil, a partir de 2008, têm sido propostos em diferentes municípios Projetos de Lei que condicionam a obrigatoriedade do “Ensino do holocausto”, tendo o município do Rio de Janeiro como pioneiro, através do PL 4.782/08, de autoria da então vereadora Teresa Bergher. O caso do Rio de Janeiro é emblemático, a hoje lei 5.267/11, antes de sua aprovação passou em 2009 por um parecer de inconstitucionalidade sob a argumentação das diretrizes do ensino ser responsabilidade da federação e não dos municípios. Igualmente relevante se torna o caso de Curitiba, primeiro município brasileiro a ter um museu do holocausto, e, ainda assim, não logrou sucesso na aprovação do projeto. A guisa de mais exemplos podemos citar ainda a lei 10.965/10, do município de Porto Alegre e o Projeto de lei 112/09 do município de São Paulo. (SCHURSTER; LEITE, 2018, p.4)

As Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto surgem de inquietações resultadas de ações educativas desenvolvidas pela professora Maria Luiza Tucci Carneiro ao longo da sua formação acadêmica e atuação no magistério. Além disso, segundo a própria Maria Luiza afirma:

[...] já havia constatado que o tema não integrava o conteúdo programático do ensino do Ensino Fundamental, Médio e Universitário. Raras eram as escolas não-judaicas que se preocupavam em discutir o tema em sala de aula. Alguns professores, inclusive, evitavam tocar no assunto por desconhecerem sua importância para a formação dos jovens pautada no respeito à diversidade, coexistência e Direitos Humanos. (CARNEIRO, 2020, s/p.)

A realização da primeira Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto, que envolveu os educadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, aconteceu numa parceria entre o Laboratório de Estudos sobre a Intolerância (LEI) da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1970 pela pesquisadora Anita Novinski e a organização judaica de Direitos Humanos B'nai B'rith. Nessa ocasião, a professora Maria Luiza era a diretora de Projetos de Pesquisa do LEI e procurou oferecer aos professores que participaram da Jornada, materiais para pesquisa com o objetivo de incentivar alunos e educadores a produzirem novos projetos sobre o tema do Holocausto. A partir de 2006 a parceria passou a ser entre a B'nai B'rith e o Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER) fundado e coordenado pela professora Maria Luiza. De modo geral as Jornadas foram propostas e realizadas em outras cidades fora do estado de São Paulo (Rio de Janeiro, Porto Alegre, Brasília e Curitiba) sempre numa parceria da Loja B'nai B'rith²⁹ local com a Secretaria de Educação local.

Preocupados com a proliferação do anti-semitismo e com a ausência do tema da história do Holocausto nas salas de aula, resolvemos ampliar as fronteiras das jornadas atendendo aos educadores do Rio de Janeiro. Nesta capital, as jornadas foram endossadas pelo Programa de Estudos Judaicos da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, coordenado pela Prof^a Dr^a Helena Lewin. (CARNEIRO, 2020, s/p.)

Tinham por objetivo refletir sobre a responsabilidade do Estado na preservação da vida dos cidadãos, por meio:

- da análise crítica dos discursos de ódio e, mais especificamente, da reciclagem das teorias antissemitas adotadas pela Alemanha nazista e endossadas pelos países ocupados e/ou colaboracionistas (como foi o caso do Brasil que aplicou Circulares Secretas contra os judeus entre 1933-1948);
- de ações educativas (exposições, oficinas de teatro e música, jornadas, livros paradidáticos e livros de memórias) desenvolver atitudes que favoreçam o

²⁹ Criada há 174 anos (1843) e atuando em mais de 50 países, a B'nai B'rith (Filhos da Aliança) é uma organização não governamental internacional que trabalha em prol dos direitos humanos, do respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa e social. Os princípios da organização são a beneficência, a fraternidade e a harmonia. No ano de 1932, a B'nai B'rith inicia suas atividades no Brasil, com a constituição de grupos denominados de Lojas, tendo como presidentes membros da comunidade judaica alemã. Em 1942, devido às Leis do Estado Novo proibindo o funcionamento de sociedades estrangeiras, ou com diretorias e membros de outras nacionalidades, a B'nai B'rith teve que suspender as suas atividades oficiais, que só foram retomadas em 1954. Ver mais em: https://prosas.com.br/empreendedores/12796#!#tab_vermais_descricao

respeito à diversidade, a convivência democrática e a construção da cidadania;

- dos testemunhos dos sobreviventes do Holocausto, presentes em todas as Jornadas, avaliar os traumas causados pelas políticas de exclusão e extermínio, incluindo a experiência de privação da cidadania (ao serem tornados apátridas); a perda do direito de usufruir de um espaço público em virtude da inexistência de um vínculo político com o Estado.

Além disso:

- orientar os educadores sobre o tema do Holocausto que, se avaliado sob múltiplos aspectos, pode alertar sobre as consequências catastróficas das políticas racistas (ou políticas de exclusão) adotadas pelos regimes totalitários e autoritários, além de chamar a atenção para o perigo do negacionismo sobre o Holocausto enquanto genocídio;
- demonstrar que o estudo do passado desempenha um importante papel de conscientização da humanidade como um todo, alertando para que ações violentas/genocidas nunca mais aconteçam;
- incentivar os educadores e seus alunos, a perceberem as principais diferenças de vida entre um país que segue e respeita os fundamentos do Estado democrático e outro regido pelos valores de um Estado totalitário.

Carneiro (2020) afirma que os temas das Jornadas eram pensados na tentativa de atender os objetivos. E que, portanto, eram criadas situações que colocavam os professores diante do passado a partir do teatro, do cinema, da poesia, dos símbolos, das estatísticas. Pesquisadores bolsistas do Arqshoah-LEER-USP eram envolvidos em peças teatrais e entrevistas com sobreviventes e refugiados do nazismo, na tentativa de torná-los ativistas e educadores dedicados à causa. Os temas escolhidos para as Jornadas em cada cidade eram de livre escolha dos organizadores locais, assim como os conteúdos das apostilas que eram entregues aos professores, os convidados para as palestras e a dinâmica das Jornadas. Uma ou outra palestra acontecida nas Jornadas de São Paulo era replicada nas outras cidades, da mesma forma que sobreviventes do Holocausto radicados em São Paulo e Rio de Janeiro eram levados para as outras cidades. Em Curitiba, a primeira Jornada aconteceu em 2008, sob a responsabilidade da Loja B'nai B'rith local presidida por Leon Knopfholz e Roland Hasson em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Desta vez, estendemos o programa aos professores de Curitiba que – através da história, da matemática, da geometria, das artes cênicas e da

literatura – serão incentivados a discutir o tema da intolerância e do Holocausto, em particular, nas salas de aula. Estas experiências têm mostrado que não podemos ficar acomodados diante do silêncio imposto pela história oficial e pela ignorância que, muitas vezes, abrem espaço para a proliferação da mentira, do racismo e dos mitos políticos. Os neo-nazistas proliferam por todo o mundo globalizado, assim como, o anti-semitismo revive travestido de anti-sionismo. (CARNEIRO, 2020, s/p.)

Sob o tema “História de muitas vidas... Metodologia e Novas Abordagens”³⁰, o evento reuniu professores representantes das escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da RME, contou com palestrantes de São Paulo e Porto Alegre. De modo geral, o que se verificou a partir do material impresso entregue aos professores participantes, essa primeira Jornada teve como propósito introduzir o tema Holocausto para os participantes, levando-os a conhecerem o fato histórico a partir de palestras sobre esse fenômeno na história, a história audiovisual do nazismo e do holocausto, o diário de Anne Frank, a história do holocausto presente na literatura e o trabalho com o tema dentro da linguagem teatral.

Dando sequência, no ano seguinte, para o mesmo público o tema da Jornada foi “Holocausto – Crime contra a Humanidade” que contou com palestrantes³¹ de São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse evento o objetivo esteve em aprofundar o estudo do Holocausto iniciado no ano anterior o que aparece explicitado nas palavras da Secretária da Educação na época, Eleonora Bonato Fruet (2009), ao dizer que a SME e as instituições parceiras estavam oferecendo mais uma vez, aos seus profissionais de educação um momento de estudo e reflexão a respeito de questões que levaram à violação da igualdade de direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, culminando no Holocausto. Acrescentou ainda que a ideia de reunir num documento impresso os temas trabalhados nas palestras proporciona aos participantes um suporte teórico e metodológico com subsídios que poderão

³⁰ Maria Luiza Tucci Carneiro LEER/USP (Holocausto: história e memória); Wagner Pinheiro Pereira – LEER/USP (O cinema dos horrores: história audiovisual do nazismo e do holocausto); Marili Berg (Anne Frank: uma vida, um registro); Lucius de Mello – LEER/USP (Ensinando a história do holocausto através da literatura. Ficção e realidade no romance “A travessia da Terra Vermelha”); Leslie Marko- LEER/USP (Integração: o teatro na educação).

³¹ Maria Luiza Tucci Carneiro LEER/USP (Crimes e utopias do Terceiro Reich); Wagner Pinheiro Pereira – LEER/USP (O Julgamento de Nuremberg e de Eichmann em Israel: o cinema como fonte, prova documental e estratégia pedagógica); Leslie Marko – LEER/USP (Teatro, um olhar crítico sobre a barbárie); Silvia Lerner (Imagens Antissemitas: do III Reich ao Irã. A construção do pensamento Antissemita); Helena Lewin PEJ/UERJ (Solidariedade em tempos sombrios: um tributo aos “Justos entre as Nações” e aos “Salvadores de Judeus”); Adriana Dias UNICAMP (A web na sala de aula: desafios para o educador); Isaac Cubric (As atividades dos Oskars Schindlers brasileiros); Roberto Lopes LEER/USP (Testemunhas da catástrofe: diplomatas sul-americanos diante do drama dos judeus na Europa).

contribuir para as ações pedagógicas dos profissionais da Educação de Curitiba no contexto escolar. Por isso o material impresso entregue aos participantes tratou de temas como os crimes do Terceiro Reich, o Julgamento de Nuremberg e de Eichmann em Jerusalém, os Justos entre as Nações, o uso de imagens antisemitas no Terceiro Reich e na atualidade por meio de charges na Internet, além de trazer propostas metodológicas para o trabalho com o tema no teatro e a partir de testemunhos de sobreviventes e as cartas vencedoras do concurso proposto na Jornada de 2008.

No ano de 2010 aconteceu a última Jornada em parceria com o LEER na cidade de Curitiba. Segundo informações contidas na página da Confederação Israelita do Brasil (CONIB), o evento reuniu cerca de 200 professores e teve como tema “Intolerância e Holocausto: Como estudar e Ensinar em Sala de Aula”³². Seguindo um cronograma parecido com as edições anteriores, o objetivo foi abordar a importância do estudo do Holocausto e métodos para seu ensino. Assim como nas Jornadas anteriores, estiveram presentes sobreviventes do holocausto. Sara Goldstein e Nanette Konig deram seus depoimentos contando sobre a vida antes, durante e depois desse momento histórico.

Embora existisse certa valorização pelos especialistas locais, os principais palestrantes das Jornadas eram de São Paulo e Rio de Janeiro. Nessas três Jornadas, foram idealizadas Concursos de Redação, com o objetivo de incentivar os professores e suas classes a produzirem conteúdo e inovarem objetivando a interferência na realidade.

As Jornadas tiveram um intervalo de 4 anos e a última aconteceu no ano de 2014 sob o tema “Preconceito e Discriminação & a Liberdade de Falar”. Ao contrário das anteriores, essa foi numa parceria com a UFPR e por isso a maioria dos palestrantes³³ eram locais, sendo apenas um do Rio Grande do Sul. Também indo na contramão das Jornadas anteriores, essa não idealizou um concurso, tendo

³² Maria Luiza Tucci Carneiro – LEER/ USP (Holocausto: abordagens multidisciplinares); Wilson Maske – PUCPR (Por que a experiência nacional socialista foi possível na Alemanha?); Túlio Chaves Novaes – LEER/USP (As Leis de Nuremberg: a institucionalização da exclusão e das minorias durante o Nazismo). Ver mais em: <https://www.conib.org.br/200-professores-curitibanos-assistem-a-seminario-sobre-intolerancia-e-holocausto/>

³³ Marcos Gonçalves – UFPR (O lugar dos campos de concentração na ditadura nacional-socialista); Antonio Godino Cabas – UFPR (Da Solução Final, do gerente operacional e do homem contemporâneo); Marion Brepohl de Magalhães – UFPR (Preconceito, discriminação, ideologia racista); Ronilso Pacheco da Silva – PUCRS (Reflexão sobre os sem-rostos: pretos, pobres e periféricos na lacuna da ruptura ética)

apenas um caráter meramente formativo sem propor intervenções em sala de aula. Os temas, embora partissem do Holocausto e elementos que o compuseram, tinham uma abrangência mais ampla indo ao encontro de uma proposta metodológica que parte da História do Holocausto para discutir questões atuais de violação aos Direitos Humanos. Nessa Jornada, o Museu do Holocausto de Curitiba, inaugurado em 2011, esteve representado na pessoa do coordenador-geral, Carlos Reiss, que apresentou a proposta pedagógica da instituição.

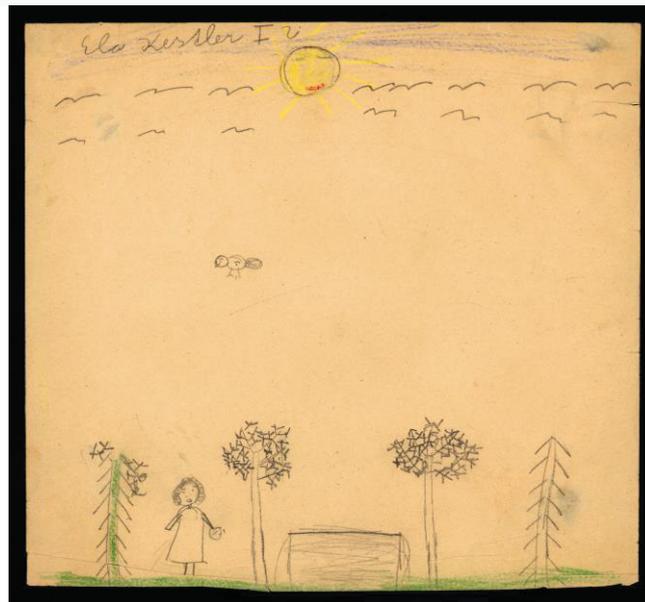
O que se sabe é que em 2014 também foram encerradas as Jornadas em São Paulo, assim como pouco a pouco nas demais cidades. Muitos podem ter sido os fatores que contribuíram para esse encerramento, aqui elencamos alguns citados pela professora Maria Luiza (2020):

- dificuldade para encontrar patrocinadores e colaboradores para atender um número cada vez maior de inscritos; obter o retorno imediato e/ou em médio prazo, digo de alguns meses), da aplicação dos conteúdos e estratégias pedagógicas sugeridas durante as Jornadas;
- dificuldade para obter o retorno e/ou acompanhar de perto as aplicações em sala de aula das nossas sugestões, visto que os professores geralmente são obrigados a “obedecer” ao conteúdo programático indicado pelo MEC-Parâmetros Curriculares, dependendo muito dos coordenadores de área em suas instituições;
- com relação ao Concurso de Redação: os textos inscritos vinham, geralmente, da classe de um mesmo educador que havia frequentado a Jornada, sendo muitos com autoria compartilhada entre aluno/professor e pesquisa (corta e cola) da Internet. Dificuldades também em nomear certo número de Jurados/Especialistas com tempo e conhecimento para avaliar as redações

Contudo, o encerramento das Jornadas não significou o fim das ações educativas. Prova disso são as inúmeras ações do LEER em parceria com outras instituições no viés da formação sobre o tema em São Paulo, de outras ações em outras cidades do país e nos trabalhos desenvolvidos em determinada escola de Curitiba e que dão origem a essa pesquisa. Como bem afirma a professora Maria Luiza Tucci Carneiro, mudaram-se o formato e as estratégias de conscientização, mas os objetivos seguem sendo os mesmos.

4. O DURANTE...

*Durante noite roxa ensolarada
Sob grandes castanheiros floridos
No horizonte cheio de poeira
Ontem, hoje, os dias são todos assim.
As árvores florescem em beleza,
Adorável, também, sua própria madeira toda retorcida e velha
Que estou meio com medo de olhar
Em suas coroas verdes e douradas
O sol fez um véu de ouro
Tão lindo que meu corpo dói
Acima, o céu grita com azul
Convencido de que sorri por algum engano.
O mundo está em chamas e parece sorrir
Eu quero voar, mas onde, quão alto?
Se em arame farpado, as coisas podem florescer
Por que não poderia? Eu não vou morrer.
(Anônimo)³⁴*



Landscape with trees (lápis e giz pastel)³⁵

Alzbeta Kestlerová (1942)³⁶

Acervo: Jewish Museum in Prague

³⁴Escrito pelas crianças nos quartéis L318 e L417, com idades entre 10 e 16 anos. Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly- Children's Drawings and Poems from Terezin Concentration Camp, 1942-1944, 1993.

³⁵Direito de imagem autorizado pelo Jewish Museum in Prague para uso exclusivo nessa dissertação.

³⁶Nasceu em Praga em 23 de julho de 1933 e foi deportada para Terezin em 28 de abril de 1942. Em Terezin viveu na casa número 13 e pertencia ao Grupo I. Morreu a 23 de outubro de 1944, em Auschwitz. Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly, 1993.

4.1 O ENSINO DO HOLOCAUSTO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

A história da unidade escolar que pesquisamos com o Ensino do Holocausto, inicia em 2009 com a participação da pesquisadora, à época professora, na 2ª Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto. Enquanto professora trabalhava no período da tarde, com alunos que frequentavam o contra turno, e que no ensino regular estavam no 1º ano do Ensino Fundamental I. Pensando num projeto experimental, a professora desenvolveu atividades que contassem, a partir de recortes da história do Holocausto, a história de outras crianças.

Esse foi um processo que exigiu pesquisa por parte da docente, já que a Jornada em si tinha um foco mais teórico e que favorecia o trabalho com os estudantes dos ciclos II, III e IV. Num processo de estudo e adequação do projeto à faixa etária dos alunos e pensando no que eles eram capazes de compreender, numa ação que Bidinotto e Fagundes (2020) definem como plena consciência do que se faz, por que faz, como faz e principalmente para quem o faz, optou-se pelo trabalho a partir de poemas e desenhos de crianças que estiveram confinadas no Campo de Trânsito de Terezín. A ideia foi então, apresentar a História do Holocausto a partir do olhar infantil, numa referência ao filme brasileiro dirigido por Cao Hamburger, “Ano em que meus pais saíram de férias”, de 2006, que retrata sob a ótica de um garoto a questão da ditadura militar e da copa de 1970. O projeto recebeu o nome de “Resistir à tirania é possível”, em alusão ao tema do concurso de redação proposto pela Jornada naquele ano. De modo geral contou com a produção de desenhos, colagens, poemas e murais como resultado das reflexões e discussões realizadas ao longo do projeto visando relacionar as situações vividas pelas crianças de Terezín com situações cotidianas dos estudantes nos diversos aspectos.

Muitas das técnicas realizadas nas produções dos estudantes eram referências às técnicas artísticas desenvolvidas com as crianças de Terezín sob a orientação de Frederieke Brandeis que, como nos apresenta Bosi (1999), levou as crianças a estudar as cores e a luz, a fazer colagens sobre desenhos como um meio de reconstrução psicológica dos pequenos prisioneiros que assistiam às cenas de deportação dos próprios pais, viam mortos nas ruas, roubavam alimentos e carvão para se aquecer. Aproximar os estudantes dessas produções era uma forma de

promover a discussão e a reflexão de suas próprias realidades. Em outras palavras era discutir um contexto histórico do passado e, ao mesmo tempo, permitir que a realidade registrada nos desenhos e poemas das crianças de Terezin trouxessem a identificação, introjeção, projeção, introspecção e compensação funcionando como recursos para a projeção da realidade dos estudantes, tal qual se dá no trabalho com a literatura infantil.

O texto escrito direcionado à criança pode ter aplicabilidade terapêutica, isto é, pode produzir emoções e apaziguá-las, proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos - conduzindo ao equilíbrio necessário à mente infantil; pode produzir o riso – que transforma a dor em prazer; pode construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projeção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção - pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprimindo o real. (CALDIM, 2004, p.72)

Ao final do trabalho, os estudantes produziram coletivamente um texto contendo suas impressões e conclusões sobre a História do Holocausto. Embora o texto produzido não pudesse concorrer ao concurso de redação, porque a faixa etária dos estudantes era inferior ao estabelecido no regulamento, a SME tomou conhecimento do projeto e premiou os estudantes numa categoria criada para atender essa demanda denominada Projeto Piloto.

Dando continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior sobre o Holocausto, no ano de 2010 foi desenvolvido um novo projeto com o mesmo grupo de alunos. Na tentativa de aprofundar tais conhecimentos bem como conhecer a cultura judaica e suas contribuições na formação da cultura brasileira, desenvolveram-se atividades tendo como pano de fundo algumas das obras dos artistas Lasar Segall e Marc Chagall que contemplam o tema Holocausto e cultura judaica. O projeto recebeu o nome de “O Holocausto e a Cultura Judaica retratados nas obras de Lasar Segall e Marc Chagall”, vinculado aos conteúdos curriculares, esteve diretamente ligado às disciplinas de História e Ensino Religioso e surgiu dos questionamentos que os estudantes levantaram ao longo do projeto anterior e que, em virtude do tempo, não puderam ser elucidados. Nesse projeto, além da professora que desenvolveu o trabalho anterior, participou aquela que chamaremos aqui de Professora 3³⁷,

³⁷ A metodologia traz em sua descrição as opções das pesquisadoras pela escolha de números para identificar as participantes e assim preservar suas identidades. Dessa forma, o número 3, nessa parte do texto não se refere a uma questão de ordem numérica relacionada a quem iniciou primeiro

responsável na época pelas aulas de Ensino Religioso. Esse projeto marca a inserção de uma nova professora no trabalho com o tema.

Em História, este trabalho esteve ligado ao eixo cultura, o que permitiu aos estudantes compreender quem são os judeus e como o Holocausto interferiu diretamente na aniquilação e reconstrução desta cultura. Não se tratando de destacar a cultura judaica de modo proselitista, e sim desenvolvendo um trabalho sobre um povo (imigrante) e sua cultura que, assim como tantas outras, também influenciou a formação da cultura popular brasileira. Prova desta importância está na aprovação, em 2008, do projeto de lei do então deputado federal Marcelo Itagiba³⁸ que determina o dia 18 de março como O Dia Nacional da Imigração Judaica. O Ensino Religioso também foi contemplado já que "como área do conhecimento deve trabalhar seus conteúdos de forma sistemática e em articulação com as demais áreas" (CURITIBA, 2006, p. 9). Neste caso, tendo como objeto de estudo a manifestação do sagrado no judaísmo "possibilitando aos estudantes a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e social, uma visão global de mundo e de pessoa, assim como o respeito às diferenças no convívio social". (CURITIBA, 2006, p. 9).

O que se viu com o desenvolvimento desse projeto foram os primeiros passos na direção daquilo que Paulo Freire (2006) (presente nos debates sobre EDH) materializou como o fundamento da EDH: trabalhar interdisciplinarmente as áreas do conhecimento. E vamos mais adiante, considerando que este projeto, desenvolvido em 2010 foi mediar no processo de conhecimento e assimilação dos saberes sem negar aos alunos o contato não somente com a sua cultura, mas também com a cultura de outros povos de forma harmônica e respeitosa, representando um dos maiores desafios do docente que pretende a emancipação, conforme Bidinotto e Fagundes (2020).

Cabe destacar que esse trabalho desenvolvido em 2010 também esteve vinculado a um programa denominado Projeto Escola & Universidade. Este consistia em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e universidades

o trabalho, mas sim a participação da professora 3 nesse momento do projeto desenvolvido na escola.

³⁸ Descendente de judeus vindos da Romênia e da União Soviética foi Deputado Federal entre os anos de 2007 e 2011.

credenciadas, onde os projetos eram submetidos à análise e aprovação de professores das universidades, que orientavam e acompanhavam mensalmente seu desenvolvimento. O projeto foi orientado pelos professores Américo Agostinho Rodrigues Walger e Marcus Levy Albino Bencosta, ambos do Setor de Educação da UFPR.

Em 2011, o projeto foi ampliado sendo desenvolvido pelas duas professoras do projeto anterior, mas agregando uma turma a mais. O trabalho desenvolvido teve por objetivo partir do recorte do Holocausto relacionado ao que o *Yad Vashem* (2020) denomina como “voltar a viver”. Ou seja, partiu do fenômeno imigratório de judeus saídos do império russo na tentativa de fugir dos *pogroms*³⁹, como também, os judeus oriundos de outras partes da Europa após o Holocausto.

Com o nome “Cândido Portinari e a Série Israel: um paralelo entre as culturas israelense e brasileira”, o projeto buscou viabilizar o conhecimento sobre a multiculturalidade presente em Israel levando à comparação com a cultura brasileira, seja na relação entre os *kibutzim*⁴⁰ e as colônias agrícolas do Brasil, o deserto israelense e a questão dos retirantes do sertão brasileiro, as danças de roda características das etnias que habitam em Israel e as cirandas presentes no folclore brasileiro e, até mesmo, a presença das três maiores religiões monoteístas do mundo em Israel e a multireligiosidade presente no Brasil. O trabalho considerou ainda, a questão da presença de judeus em várias partes do mundo (considerados também cidadãos israelenses) assim como no Brasil, que também abarca a presença de diversos imigrantes que acabam por se tornarem cidadãos brasileiros e contribuem de forma significativa para a formação da nossa sociedade e da nossa cultura.

O desenvolvimento do projeto procurou agregar os estudos de Cândido Portinari e a Série Israel às necessidades de desenvolvimento da leitura, da

³⁹ Palavra russa que significa “causar estragos”, “destruir violentamente”. Historicamente, o termo refere-se aos violentos ataques físicos da população em geral contra judeus, tanto no império russo como em outros países. Ver em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/pogroms>

⁴⁰ Plural da palavra *kibutz* que deriva da palavra hebraica *kvutzá*, que significa grupo. Foi o nome atribuído às comunidades agrícolas criadas por imigrantes judeus que se estabeleceram na Palestina no início do século XX, em que todas as propriedades e meios de produção eram coletivos. Ver mais em: conib.org.br/kibutzim-dao-vida-ao-deserto-de-arava-no-sul-de-israel/

oralidade e da produção escrita previstos na disciplina de Língua Portuguesa. Também procurou contemplar os conteúdos previstos em outras áreas do conhecimento da grade curricular do 3º e 4º anos, a fim de contribuir com o desafio proposto pela unidade escolar. Para aquele momento a escola desejava desenvolver projetos que potencializem as práticas de linguagem e raciocínio lógico-matemático para ampliar estratégias de aprendizagem propiciando chegar à média estipulada para o IDEB 2011.

Esse também foi um trabalho submetido, aprovado e desenvolvido dentro do Projeto Escola & Universidade, sob a orientação dos professores Américo Agostinho Rodrigues Walger e Marcus Levy Albino Bencosta, ambos da UFPR.

Portanto, como acontece com qualquer tema sombrio da história da humanidade, ao qual as crianças podem ser expostas, a ideia é dar a elas as informações de que precisam para gerar um sentimento de responsabilidade afetiva pela vida do outro. Toda a abordagem desse tema pode ser mantida de forma espiral, ou seja, de modo que a cada ano o aluno seja apresentado a mais e mais sobre o assunto, já que a carga emocional de um evento como a Shoah é imensa. Uma das coisas mais importantes para entender é que aprender sobre a Shoah deve ocorrer em um quadro de um processo educacional. Os educadores devem estar constantemente focados no valor da atividade que constroem para as crianças e devem se perguntar o que exatamente está sendo alcançado. (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p.198)

Ao analisarmos essa primeira parte histórica do contato da escola com o Ensino do Holocausto, observamos uma construção gradual de uma metodologia que se aproxima do que Freire (1987) chama de tema gerador. Segundo Bidinotto e Fagundes (2020) a construção de temas geradores se dá a partir da pesquisa no ensino e o ensino por meio da pesquisa colocando tanto o/a educador/a quanto a/o estudante na condição de sujeito produtor de seus conhecimentos, evidenciando situações-limites como desafios a serem superados.

4.2 HOLOCAUSTO: UM TEMA GERADOR

Segundo Paulo Freire (1987), os temas geradores podem assumir caráter universal ou temas mais peculiares, denominados também de situações-limites. São objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes. O uso do Holocausto como um tema gerador tem como finalidade provocar os estudantes a adentrar criticamente na temática, no seu contexto histórico, político e econômico, ou seja, na sua dimensão de totalidade. Nesse

contexto ele pode ser considerado como um tema provocador de denúncia e anúncio, em defesa do que Freire (1987) chama de *ser mais*. A construção do Holocausto provocou exatamente o contrário, pois essa vocação de *ser mais* foi negada ao se tentar um processo de desumanização numa distorção da história, mas não uma vocação histórica. A desumanização se dá com a coisificação da pessoa, a retirada de direitos humanos universais, como a dignidade humana, e a violação de direitos, como o direito à vida.

A construção do Holocausto como um tema gerador na perspectiva freireana “implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está no sujeito” (FREIRE, 1987, p.97). Nesse caso existe uma relação dialética de busca já que trata de fatos e promove a relação estudantes-mundo colocando-os numa postura ativa de investigação. Essa postura investigativa assumida pelos estudantes e estimulada pela temática significativa reflete na tomada de consciência da sua própria realidade e os estimula a denunciar as desumanizações.

Quando pensamos em estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, parece ainda mais latente a ideia do uso de temas geradores buscando apresentar conhecimentos que conversem com suas próprias realidades. A infância é um período em que muitos conceitos estão em construção e boa parte das sensações e sentimentos são demonstrados de forma espontânea e nem sempre em palavras, por isso um trabalho que trate de situações reais envolvendo o conflito e as consequências disso para o convívio em sociedade pode ser mais facilmente assimilado. Segundo Bettelheim (2002) “bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem”, dessa forma os “conflitos internos e emoções violentas originados em impulsos primitivos e emoções violentas” estão presentes nas crianças, que precisam aprender a lidar com eles. Por isso, elas apresentam interesse por histórias que despertem certo medo, que tratam das relações entre o bem e o mal e, de alguma forma, as levam a uma identificação com a história ou com o personagem. Então trabalhar com temas geradores que tragam como recursos relatos pessoais e reais de pessoas que viveram o Holocausto pode ajudá-las a lidar com seus próprios conflitos internos e, ao mesmo tempo, se tornarem menos indiferentes ao que acontece com outras

peças, e não apenas com aquelas com quem tem vínculo. Dentro dessa perspectiva e segundo COOPER (2012), “História envolve tentar entender atitudes e valores de pessoas no passado, as quais podem ser diferentes das suas; isto ajuda a tentar ser tolerante para com os outros e a entender você mesmo.” Em outras palavras, trabalhar questões voltadas para o preconceito à diversidade na infância é desenvolver o que BAIBICH (2012) define como pedagogia do antipreconceito, cuja imaginação é o principal instrumento no combate à intolerância e às violências já que imaginar o outro e imaginar-se no lugar do outro colabora para a compreensão do que determinados comportamentos podem causar nos indivíduos que são discriminados.

Se pensarmos que uma das primeiras medidas tomada em 1933 pelo regime nazista alemão visando a *Gleichschaltung*⁴¹, foi a criação da Agência de Educação Política Nacional (NAPOLA) e que com isso a escola passou a ser a principal instituição responsável pela formação de uma elite nazista para a administração do Estado (SILVA, 2017), podemos então perceber a importância da instituição escolar enquanto espaço formativo capaz de construir, sistematizar e transmitir conhecimentos de acordo com uma ideologia. E se ela pode ser utilizada pelos nazistas como uma ferramenta para difusão de uma ideia que levou a perpetuação da violência, hoje ela pode ser um campo para a proliferação de ações que promovam uma educação para a diversidade e assim uma cultura de tolerância. Portanto a educação é o campo onde devem florescer todas as discussões relacionadas às causas e consequências de uma postura intolerante diante da diversidade. Ela permite a formação de conceitos e ideias que permeiam a vida cotidiana e as relações sociais. É um campo adequado para a formação humana, o espaço certo para uma educação preventiva integral (ASINELLI-LUZ, 2000). Nesse contexto, é um instrumento de combate e luta, com a capacidade de transformação, como afirma Carneiro (2008).

A utilização do Holocausto como tema gerador para a discussão sobre preconceito, racismo e desrespeito aos direitos humanos, fazendo uso da pedagogia do antipreconceito, pode ser importante instrumento na promoção de mudanças na ação pedagógica escolar visando alcançar os objetivos propostos dentro de uma

⁴¹ Processo de ajustamento ideológico de toda a sociedade aos princípios do Nacional-Socialismo, segundo definição de Vinicius Liebel, 2017.

educação crítica para a diversidade. Muito embora, questões relacionadas à intolerância e desrespeito ao outro estejam presentes na história muito antes dos acontecimentos ocorridos na Europa do século XX e possam ser encontrados em outros fatos históricos presentes nos próprios livros didáticos, o Holocausto parece ser o fenômeno que concentrou de maneira sistemática e legalizada o maior número de ações que violentaram a condição humana. Para Pereira e Gitz (2014) o Holocausto é um disparador de debates sobre temas como *bullying*, violência homofóbica, violência na escola e outras formas de intolerância presentes no cotidiano. Embora o tema só apareça como conteúdo no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola básica, desde suas séries iniciais se depara com diferentes tipos de violências que podem ser trabalhadas (*bullying*, racismo, intolerância religiosa e de gênero e outros temas anteriormente citados) na sua relação com a história do holocausto.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.

De acordo com a abordagem, definimos a pesquisa como sendo qualitativa, exploratória e descritiva dividida em três etapas: análise documental, realização de entrevistas e realização de grupo focal. Considerando que a análise documental consistiu na leitura flutuante dos relatórios da EDH redigidos pelas participantes e enviados anualmente à SME.

Qualitativa por considerarmos que ela se ocupou de aspectos que não podem ser quantificados. O que significa dizer, que a pesquisa observou, analisou e explicou as relações estabelecidas pelas professoras participantes com o Ensino do Holocausto na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, considerando que esta relação se trata de uma relação social já que, como nos apresenta Forquin (1993), toda educação é sempre educação de alguém por alguém, compreendendo a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa (conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores). Para Minayo (2001 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A proposta de pesquisa qualitativa foi desenvolvida com um grupo de seis participantes (professoras) que desenvolveram projetos relacionados à EDH tendo recortes da história do Holocausto como temas geradores nas séries iniciais do ensino fundamental de uma determinada escola pública do município de Curitiba, entre os anos de 2010 a 2019.

A escola na qual o projeto, foco da pesquisa se realizou, foi fundada há 45 anos e está localizada em um bairro da região leste da cidade. Atualmente conta com 550 alunos matriculados da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, dos quais 330 frequentam a escola em período integral. A unidade

escolar também conta com uma turma de Classe Especial⁴² e uma turma de Sala de Recursos⁴³. Os estudantes que frequentam a escola em tempo integral têm sua rotina dividida em dois períodos, sendo um dedicado às disciplinas curriculares, comumente chamado pela comunidade escolar de período “regular”, e outro denominado pela comunidade escolar como “integral” que compreende o que a SME denomina de práticas⁴⁴. Dessa forma, ao frequentar o contraturno, os estudantes entram em contato com as Práticas de Língua Portuguesa, Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologias. A escola também conta com biblioteca, quadra poliesportiva, parquinho, solário e um amplo pátio externo, espaços esses que são utilizados para as mais diversas atividades, muitas delas contempladas nos planejamentos pedagógicos das professoras. No total, a escola conta com 91 funcionários entre concursados e contratados, sendo que 66 deles são professoras e 1 professor.

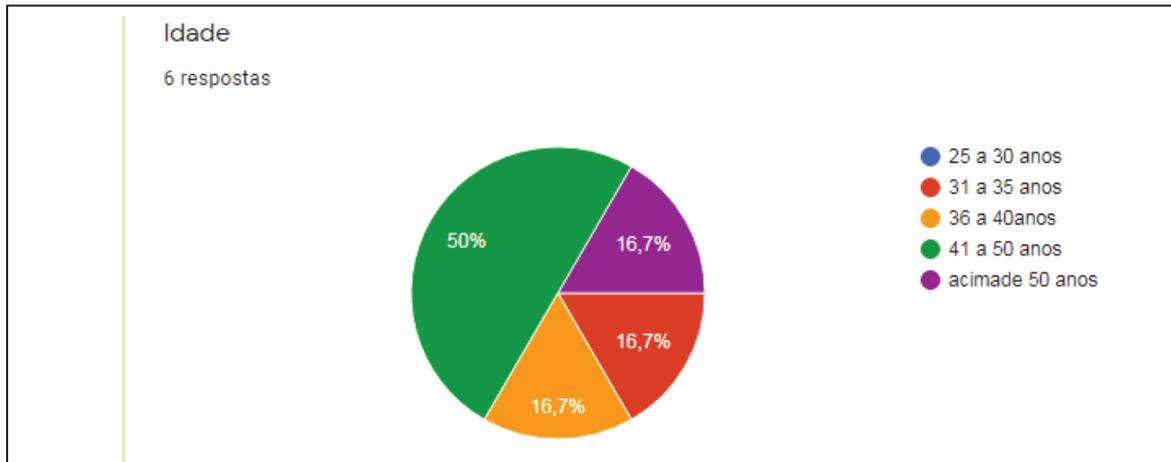
As professoras participantes distinguem-se pela idade, pela formação e pelo tempo em que trabalham na escola conforme demonstram os gráficos de 1 a 5.

⁴² O programa é destinado a atender estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que apresentam defasagem cognitiva significativa. As classes especiais estão dentro das escolas regulares e são organizadas com um trabalho diferenciado, com estratégias específicas, mas com o mesmo conteúdo curricular oferecido a todos os estudantes neste estágio da escolarização. Este programa tem caráter transitório e o objetivo principal de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, além de trabalhar com Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, para o retorno ao ensino regular, dependendo do desenvolvimento cognitivo e acadêmico do estudante. Ver mais em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/classes-especiais/3794>

⁴³ As atividades da Sala de Recursos Multifuncionais destinam-se as crianças/estudantes com deficiência, a partir de 4 anos de idade, matriculados no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Esse atendimento pode se estender até o 5º ano do ensino fundamental. São 92 salas, distribuídas em escolas das 10 regionais, que contam com materiais diferenciados para atendimento educacional especializado e funcionam no horário contrário ao de aula. Os professores, com especialização em educação especial e/ou Inclusão, trabalham para desenvolver habilidades cognitivas em estudantes com deficiência, dislexia (dificuldade de leitura), discalculia (dificuldade com raciocínio lógico), disortografia (dificuldade com linguagem escrita), dislalia (dificuldade de articular palavras) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), por meio de projetos de trabalho. Ver mais em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/salas-de-recursos/3793>

⁴⁴ Na educação integral o termo prática é concebido como organização didático pedagógica que tem como objetivo qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares. Ver mais em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/praticas-educativas/4429>

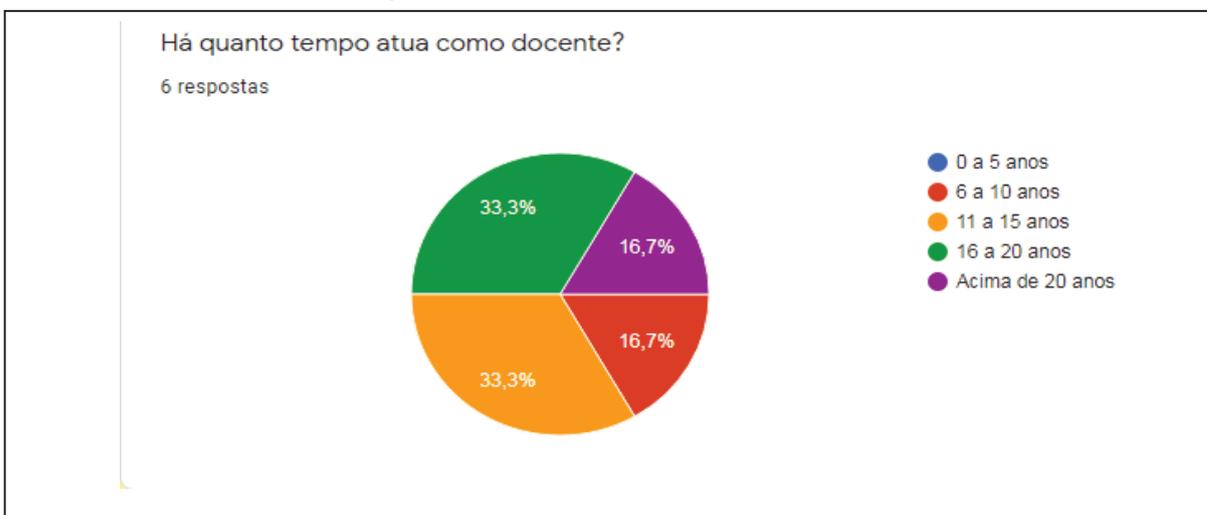
GRÁFICO 1: IDADE DAS PARTICIPANTES



Fonte: Elaborado a partir do Questionário Google Forms (2021)

No item idade, o gráfico mostra que 50% (3) das participantes têm entre 41 e 50 anos, e as demais, 16,7% correspondendo 1 participante acima de 50 anos, 1 participante tem entre 36 e 40 anos e 1 participante entre 31 e 35 anos. Isso significa que a maioria das participantes têm idades acima dos 40 anos.

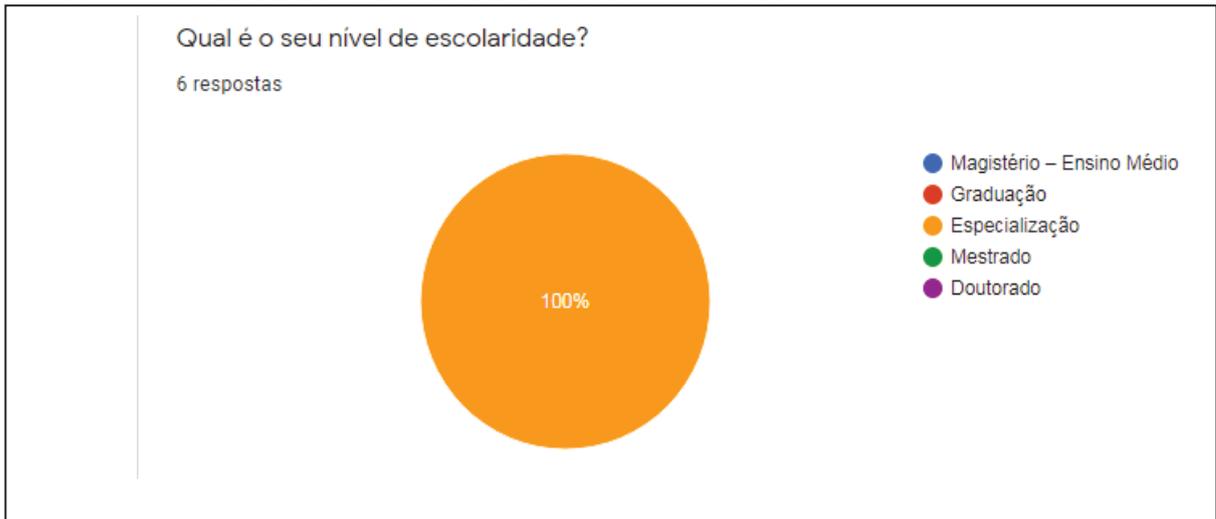
GRÁFICO 2: TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE



Fonte: Elaborado a partir do Questionário Google Forms (2021)

Sobre o tempo de atuação no magistério o que se observa é que 2 participantes desenvolvem suas atividades como docentes entre 16 e 20 anos, outras 2 entre 11 e 15 anos, 1 acima de 20 anos e 1 entre 6 e 10 anos. Essas informações nos mostram que apenas uma das participantes está no início da carreira em relação as demais participantes.

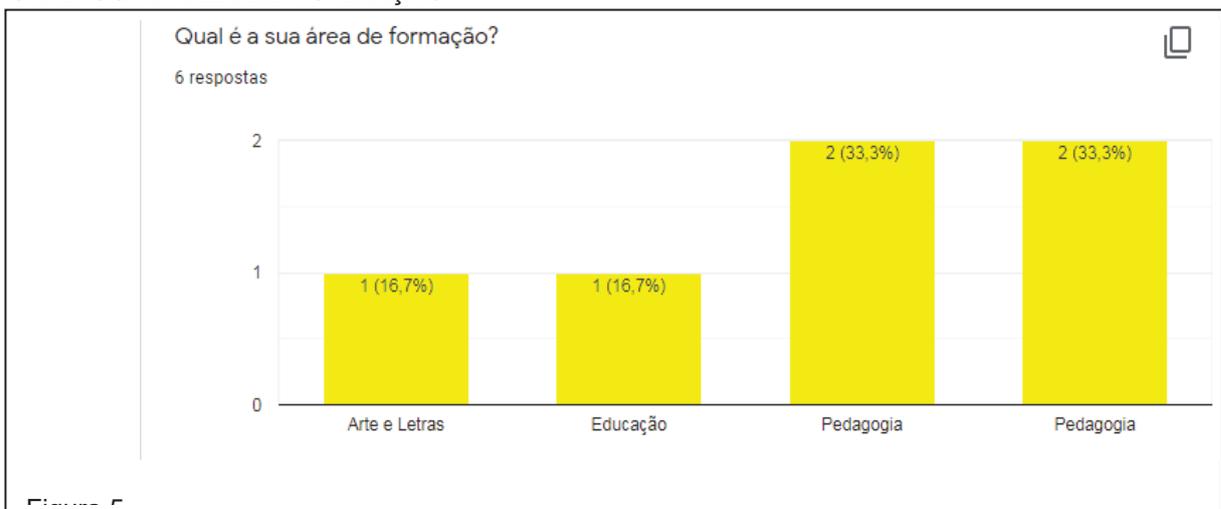
GRÁFICO 3: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS PARTICIPANTES



FONTE: Elaborado a partir do Questionário Google Forms (2021)

O gráfico nos mostra que as 6 participantes têm formação superior e que todas fizeram algum curso de especialização na pós-graduação.

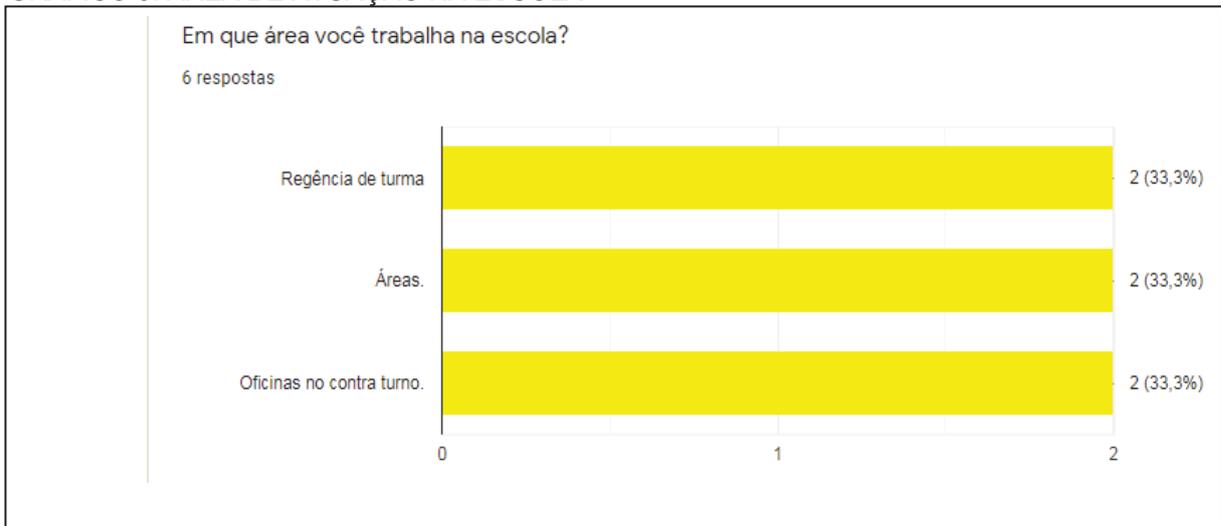
GRÁFICO 4: ÁREA DE FORMAÇÃO



FONTE: Elaborado a partir do Questionário Google Forms (2021)

Sobre a formação das participantes, o que os gráficos mostram é que 4 são formadas em Pedagogia, 1 tem formação no chamado Magistério Superior, por isso, identificado no gráfico como Educação e 1 delas tem duas graduações sendo elas na área das licenciaturas em Arte e Letras. Esse é um dado muito importante, porque nos mostra que nenhuma delas é historiadora o que de alguma forma reflete no modo como elas se relacionam, se apropriam e realizam práticas pedagógicas a partir de um conteúdo que aparece de forma específica na área de História.

GRÁFICO 5: ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA



FONTE: Elaborado a partir do Questionário Google Forms (2021)

Quando investigamos sobre as funções que as participantes desempenham na escola, observamos que 2 delas são regentes de turma. E no contexto dessa escola, regente de turma é a professora que permanece mais tempo com os estudantes, (cerca de três dias da semana, ou 12 horas semanais) e que é responsável por ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Outras 2 participantes atuam nas chamadas “áreas” e que consistem em disciplinas que são ministradas nos dias em que a professora regente está de hora-atividade⁴⁵. São disciplinas que compõem as “áreas”: arte, educação física e ensino religioso. No caso dessas duas participantes, não está especificado em qual dessas três áreas elas atuam. E por fim, temos 2 participantes que trabalham especificamente com os estudantes nas oficinas do contra turno que, como já mencionado anteriormente nesse mesmo texto, são denominadas de Práticas. Assim como as participantes que atuam nas áreas, as que atuam nas práticas também não especificam quais são as práticas.

Seguindo na caracterização metodológica dessa pesquisa, a classificamos como sendo uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) esse tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico,

⁴⁵ A hora-atividade é um período da carga horária dos professores dedicado às atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. Ver mais em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Hora-atividade-momento-de-estudo-reflexao-e-planejamento-de-atividades-para-os-estudantes>

entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão proporcionando maior familiaridade com o problema de forma a torná-lo mais explícito. Por pautarmos nossa investigação em material bibliográfico, documentos e coleta de dados junto aos participantes, caracterizamos nossa pesquisa como sendo de campo, conforme conceitua Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009). E como pretende descrever os fatos de determinada realidade, também é considerada descritiva.

Uma vez descrito o delineamento da pesquisa passamos para a descrição dos procedimentos que foram pensados para atender os objetivos da mesma. Optamos por descrever cada um dos objetivos específicos com os respectivos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para elucidá-los. Ao final, trazemos essas mesmas informações em forma de tabela para melhor ilustrar nossas ações.

Um dos objetivos desta pesquisa é a descrição de como foi realizado o trabalho com recortes da história do Holocausto vinculado ao Projeto de Educação em Direitos Humanos, com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2009 e 2019 em uma determinada escola da RME. Para isso, realizamos leitura flutuante dos relatórios enviados anualmente à SME, onde constam as atividades realizadas na escola dentro do Projeto de EDH. Durante as leituras observamos o modo como a EDH foi se consolidando ao longo dos anos de 2013 a 2019. Cabe ressaltar que, embora existam registros de que as primeiras ações pedagógicas que trabalharam com o tema holocausto tenham acontecido em 2009, apenas em 2013 a produção de um relatório passou a ser solicitado pela SME às unidades escolares. Por esse motivo a leitura flutuante dos relatórios produzidos por essa escola se restringiram ao período de 2013 a 2019. Ao longo das leituras foi possível observar que houve uma mudança significativa no modo como as professoras receberam a implementação da EDH na escola num primeiro momento e como ela foi se consolidando de forma transversal ao longo dos anos a partir de práticas pedagógicas pensadas e refletidas por essas professoras.

O primeiro relatório, datado de 2013, foi composto por treze slides no formato *power point*. O primeiro slide trazia como título “Organizando um Currículo

para o trabalho com a diversidade Étnico Racial”, seguido pelos próximos slides que apresentavam os objetivos da escola ao desenvolver as atividades, algumas fotos de relatórios de algumas professoras sobre as atividades que desenvolveram, fotos das atividades de cada uma das turmas e, ao final, o registro dos desafios que a escola encontrou durante o processo de desenvolvimento das atividades. O que chama atenção é a presença de uma tabela intitulada “Datas Comemorativas” e que traz como tema “Diversidade Étnico Racial”, que demonstra ser uma forma de organização do trabalho na escola naquele momento, dividido por tema e pelas etapas formativas. De acordo com a organização apresentada construímos a Tabela 3 para melhor ilustrar:

TABELA 3: ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS A SEREM TRABALHADOS NA EDH DIVIDIDOS POR ANOS ESCOLARES

Ano	Tema
1º ano	Músicas e Brincadeiras
2º ano	Trajes e Costumes
3º ano	Literatura
4º ano	Personalidades
5º ano	Personalidades

FONTE: Elaborada por RAMOS e ASSINELLI-LUZ (2021) com base no relatório de EDH de 2013 da escola pesquisada.

Além da organização dos temas divididos nos anos escolares, a tabela presente no relatório, também trazia os nomes das professoras distribuídos nos meses do ano, indicando a data em que as mesmas deveriam fazer as apresentações de seus trabalhos.

Ao realizarmos a solicitação dos relatórios, o referente ao ano de 2014 não foi enviado nem pela escola, nem pela SME, o que nos levou a considerar a possibilidade do mesmo ter se perdido. O que não significa que a escola não realizou o trabalho em EDH, mas sim que as práticas pedagógicas realizadas nesse ano e que foram registradas no relatório (já que essa é uma prática obrigatória) não puderam ser analisadas nessa pesquisa por ausência de material.

O relatório de 2015 aparece formatado de maneira próxima ao que se pede nos documentos acadêmicos, apresentando capa, resumo, introdução e descrições individuais das professoras acerca das práticas desenvolvidas. Cada uma das descrições aparece dentro de uma tabela padrão que tinha como itens a serem preenchidos: objetivos, área de formação humana, duração, encaminhamento metodológico, recursos, avaliação e referências. O formato desse relatório nos dá indícios de que houve uma mudança no modo como as professoras passaram a entender a EDH, a selecionar os temas a serem trabalhados e o planejamento de práticas mais reflexivas e significativas para os estudantes. Nesse relatório aparecem práticas que vão na direção da transversalidade do trabalho com direitos humanos vinculado aos conteúdos curriculares. Também foi possível observar que, embora a lei 11.654/2008 estivesse presente nas atividades desenvolvidas com os estudantes, outros temas também apareceram o que nos leva a entender que as professoras passam a ter autonomia na escolha do tema sobre o qual desejam construir e desenvolver suas práticas pedagógicas. As mais de 140 páginas desse documentam trazem uma mudança significativa entre as primeiras práticas desenvolvidas e documentadas no relatório de 2013 e as práticas desenvolvidas dois anos depois da implementação da EDH na escola. Isso aparece documentado nas considerações finais do relatório com a seguinte afirmação:

Num primeiro momento, diante do novo desafio e do novo formato do trabalho que antes era denominado étnico-racial e passou a chamar-se Educação em Direitos Humanos, houve uma certa insegurança e até dificuldade em compreender que tais temas já estavam inseridos indiretamente na prática cotidiana e dentro dos conteúdos, necessitando apenas serem sistematizados com um olhar mais direto sobre o tema. [...] houve um empenho grande em desenvolver tais atividades, de forma que elas estivessem ligadas ao conteúdo, mas também trabalhassem diretamente e sistematicamente a temática proposta. O que se viu foram atividades ricas e bem elaboradas buscando atingir os objetivos propostos para cada etapa de cada ciclo, bem como para as áreas e as atividades cotidianas da rotina escolar. (RELATÓRIO EDH, 2015, s/p)

Também nas considerações finais, a equipe que redigiu o documento apresenta a proposição de trabalho para o ano seguinte (2016), explicitando que a intenção é tornar o aniversário de 40 anos da instituição mais significativo para toda a comunidade escolar.

Em 2016, como anunciado no relatório do ano anterior, toda a escola esteve voltada para a questão da cultura árabe em comemoração ao aniversário de fundação da unidade escolar. O destaque do trabalho estava para a crise

humanitária que, na ocasião, contribuiu para um novo processo migratório de sírios para o Brasil, numa referência ao patrono da escola que também nasceu na Síria e imigrou para o país no início do século XX. O relatório de um pouco mais de 50 páginas, seguiu o formato do anterior e dessa vez acrescentou uma fundamentação teórica acerca da influência árabe na construção da sociedade brasileira, justificando a importância do trabalho realizado naquele ano. Seguindo o modelo descritivo em tabelas, como no relatório anterior, a mudança esteve no fato de que se antes as descrições das práticas eram individuais, nesse relatório as descrições falam de práticas coletivas, onde as professoras realizaram trabalho conjunto com seus pares que atuavam na mesma área do conhecimento, ou no mesmo ano escolar. Também os itens a serem preenchidos foram reduzidos a: temas abordados, descrição das atividades, estratégias e considerações finais. A leitura desse relatório nos fez identificar o uso de um tema gerador único para o trabalho na escola e que se dividiu em subtemas de acordo com os anos escolares. O que se observa é que a escola trabalhou em unidade e todas as práticas pedagógicas estavam entrelaçadas umas às outras.

Muito semelhante ao relatório de 2016 é o relatório do ano de 2017. Seguindo na metodologia do tema gerador, o assunto escolhido para o trabalho na escola foi “Regiões do Brasil”, que assim como no ano anterior, foi dividido em subtemas de acordo com os anos escolares. Contudo há uma mescla de trabalhos realizados individualmente por professoras e trabalhos em conjunto construídos por grupos de professoras, mostrando mais uma vez a liberdade e autonomia de cada profissional no modo de organizar seu trabalho pedagógico. A tabela de preenchimento aparece novamente modificada e os itens a serem preenchidos são os mesmos do relatório de 2015. Nas considerações finais do documento há uma afirmação interessante que ilustra o modo como os projetos de 2016 e 2017 resultaram numa mudança nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho pedagógico na escola. Segundo o documento:

De maneira geral, o trabalho com Educação em Direitos Humanos transformou e engrandeceu o cotidiano escolar. Favoreceu a apreensão de conhecimentos, mas também a produção deles, na medida em que através dos estudos e trabalhos, cada um pôde desenvolver sua perspectiva a respeito do que se estava tratando, numa dimensão humana. Ampliou as propostas pedagógicas da escola, numa perspectiva interdisciplinar, propiciou trocas antes não tão recorrentes e tornou-se foco da atenção de toda uma equipe. Mais do que isso, o desenvolvimento dos projetos, nesses

últimos dois anos, foi abraçado por todos que compõe um coletivo escolar: profissionais, famílias e estudantes. [...] o projeto promoveu a integração da comunidade escolar e da comunidade local numa dinâmica de construção e intercâmbio de saberes. (Relatório EDH, 2017, s/p)

O relatório de 2018 não faz menção há nenhum tema gerador e as práticas desenvolvidas parecem ter sido uma escolha individual de cada professora, ou de cada grupo de professoras já que as tabelas mostram relatos individuais e coletivos. Nesse documento, as tabelas trazem algumas modificações nos itens a serem preenchidos: tema, área do conhecimento ou campos de experiência, recursos e encaminhamentos. O item tema está relacionado aos eixos temáticos construídos pela própria SME numa tentativa de garantir e estabelecer um conjunto mínimo de assuntos a serem contemplados nas práticas desenvolvidas na EDH. Já o item área do conhecimento ou campos de experiência nos parece uma estratégia da própria unidade escolar para garantir que, mesmo com a elaboração dos eixos, se garanta a transversalidade da EDH e o trabalho interdisciplinar de forma a não retroceder a um momento em que a EDH era algo isolado no planejamento e fragmentado nas práticas das professoras. Tal preocupação aparece nas considerações finais do documento com a seguinte afirmativa:

Nos últimos anos observamos que a nossa escola vem conquistando avanços com relação ao trabalho com direitos humanos. Todos os temas acima citados foram abordados pelas turmas do regular e também nas Práticas de educação integral integrando-se a proposta curricular. [...] Observamos também uma fragilidade enquanto proposta pedagógica, sendo que estamos buscando estratégias para resolução, a fragmentação do trabalho com a divisão dos temas, porém com este resultado a equipe já está articulando para que todas as turmas perpassem por todos os temas, aprofundando uma temática. (Relatório EDH, 2018, s/p)

Ao realizarmos a leitura do relatório de 2019, nos deparamos com uma nova formatação. Tal documento resumiu-se ao preenchimento de um formulário enviado pela SME à unidade escolar. O formulário traz de início a justificativa do seu preenchimento tendo como base os documentos oficiais que o solicitam:

Relembramos que em conformidade com as Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08, Deliberação n.º 04/06, Portaria n.º 08/06, do Conselho Estadual de Educação do Paraná e de outras legislações que orientam a EDH na Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, as unidades educacionais devem elaborar o relatório final das ações desenvolvidas durante o ano em acordo com o Plano de Ação da unidade. Esse relatório ficará arquivado na SME. (Relatório EDH, 2019, s/p)

O relatório primou pelo trabalho coletivo, onde as práticas foram registradas por anos escolares e não por turmas nas quais as práticas foram desenvolvidas.

Dessa forma os itens a serem preenchidos eram: temas abordados, campos de experiência, encaminhamentos metodológicos, recursos, títulos de livros de literatura infantil trabalhados, títulos dos vídeos e documentários trabalhados, títulos das músicas trabalhadas, avanços conquistados, dificuldades encontradas e desafios para 2020 relacionados à Educação em Direitos Humanos. Um dado novo foi a necessidade de preenchimento das ações desenvolvidas pela equipe pedagógica administrativa no tocante à EDH, sob o título de “Ações equânimes da gestão”. Nesse item foi preciso preencher os temas abordados, os encaminhamentos, os avanços conquistados, as dificuldades encontradas e os desafios para 2020 relacionados à Educação em Direitos Humanos. E aqui nesses dois últimos itens é interessante perceber como a equipe gestora verifica a consolidação da EDH na unidade escolar como algo que envolve toda a comunidade escolar e não mais como algo fragmentado e isolado como no início de sua implementação. A equipe gestora também faz uma consideração importante em relação à mantenedora considerando como dificuldade seu pouco envolvimento nas ações da EDH em relação aos anos anteriores e do momento político que o país está vivendo.

O projeto de direitos humanos é uma prática consolidada em nossa escola, cresceu e desenvolveu-se muito nos últimos anos. Os professores e a equipe gestora hoje compreendem que necessita participação de toda comunidade escolar, pesquisa estudo e que deve ocorrer de forma transdisciplinar aos componentes curriculares. Percebemos um menor envolvimento e estímulo por parte da SME nestes últimos anos era um projeto bem alimentado e incentivado, que neste ano nos pareceu que não foi muito mencionado, e o momento político que interfere em maior cuidado ao abordar as temáticas para que não fossem mal compreendidos seus objetivos. (Relatório EDH, 2019, s/p)

Com exceção dos relatórios de 2013, onde o foco esteve todo voltado para as questões étnico-raciais, de 2014 que não foi encontrado e de 2016 que focou os estudos nas questões da cultura árabe, em todos os demais apareceu presente algum recorte da história do holocausto como tema gerador para trabalhar assuntos relacionados aos direitos humanos. Embora as primeiras práticas com o ensino do holocausto tenham iniciado em 2009 como um projeto piloto (e conforme já documentado no item 7 desse documento) e apareçam documentadas em relatos das professoras e diários de classe, nos relatórios da EDH o primeiro registro apareceu no relatório de 2015. Nele, o tema gerador era os idosos no holocausto e o trabalho estava vinculado ao eixo cidadania ao discutir a construção dos direitos desses sujeitos. No relatório de 2017, as Leis de Nuremberg e os Justos entre as

Nações foram os dois temas geradores utilizados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas ao eixo prevenção às violências. Já em 2018, foram trabalhados dois eixos para os quais também foram pensados dois temas geradores. Para o eixo relações de gênero, o tema gerador foi Anne Frank e para o eixo prevenção às violências, o tema gerador foi a perseguição aos judeus durante o holocausto. Em 2019, também foram utilizados dois temas geradores para trabalhar dois eixos distintos. Anne Frank aparece novamente como um tema gerador, mas ao contrário do eixo contemplado no ano anterior, em 2019 o eixo foi cidadania para abordar os direitos das Crianças e dos Adolescentes. Esse mesmo eixo também foi contemplado no tema gerador infância no holocausto que abordou concomitantemente o eixo prevenção às violências.

Além das informações contidas nos relatórios, também obtivemos informações a partir dos relatos das professoras nas entrevistas. Optamos por essa metodologia porque assim como afirmam Silva, Macêdo, Rebouças e Souza (2006), a entrevista fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos. Lembrando que a entrevista, por apresentar questões abertas permite ao entrevistador retomar conceitos e aprofundar informações, a fim de melhor compreender a informação dada pelo participante.

As entrevistas nos mostraram que num primeiro momento a EDH não fazia sentido para as participantes e que foi entendida como uma imposição da SME e da própria gestão da escola. Dessa forma suas práticas eram fragmentadas e não faziam sentido para os estudantes. As primeiras práticas pedagógicas realizadas na EDH, e que traziam como foco a questão étnico-racial, eram realizadas a partir de uma representação estereotipada dos povos africanos e indígenas, onde os estudantes não se envolviam com as discussões e as professoras as realizavam como cumprimento de protocolo escolar. Não havia uma conexão com as áreas do conhecimento, por isso as práticas aconteciam de forma isolada, num momento específico como se tratasse de outra área do conhecimento, outra disciplina curricular e que tinha como produto uma apresentação artística.

O processo de apropriação, por parte das professoras, do significado do que é a EDH aconteceu simultaneamente com a construção de práticas pedagógicas ligadas aos outros temas além dos propostos pela lei 11.645/2008. E muito embora, algumas das participantes tivessem conhecimento de práticas relacionadas ao ensino do holocausto acontecendo na unidade escolar, a escolha pelo uso de recortes desse fato histórico como tema gerador na EDH teve início com a percepção do envolvimento e da curiosidade dos estudantes quando questões relacionadas ao tema apareciam propostas em livros didáticos de outra área do conhecimento que não história.

A autonomia dada às professoras pela gestão escolar permitiu que pouco a pouco elas fossem construindo práticas envolvendo recortes da história do holocausto vislumbrando neles um vasto campo para discussões acerca dos Direitos Humanos. Ao perceberem que era possível fazer a conexão entre fatos ocorridos nesse período histórico com fatos que ocorrem na contemporaneidade e no contexto dos estudantes e ao perceberem o quanto os alunos eram empáticos aos temas, as professoras passaram a pesquisar sobre o holocausto e a transformarem recortes dessa história em temas geradores que abarcassem também os conteúdos curriculares previstos para cada ano escolar. Quanto mais essas práticas foram se tornando habituais, mais o conceito de transversalidade da EDH foi se consolidando e se naturalizando nos planejamentos das professoras e o tema holocausto passou a compor essa proposta de educação.

Outro objetivo desta pesquisa consistiu na sistematização do histórico da implementação da Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Por isso nos debruçamos sobre os documentos da SME que indicam a construção e consolidação da educação em direitos humanos nas escolas do município, bem como nos relatórios anuais enviados à SME e indicados nas entrevistas. O que se percebeu nessa leitura é que os primeiros movimentos relacionados à EDH se deram no âmbito da própria Secretaria de Educação de Curitiba motivados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e que propiciaram a proposição e execução de planos de formação continuada para profissionais do Ensino Fundamental I e II que atuavam nas áreas do conhecimento de História, Geografia e Artes. Em 2013, com o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), o trabalho de

implementação ganha a dimensão da gestão escolar das escolas do Ensino Fundamental onde a EDH passou a ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Essa educação fica ainda mais evidente e consolidada com a aprovação do Plano Municipal de Educação em 2015 e em 2017 com a criação de uma Gerência de Educação em Direitos Humanos dentro da SME com o objetivo de promover a proteção, a prevenção, a defesa e a reparação de direitos. Ainda em 2017 a EDH foi ampliada para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e contratados com a composição das Comissões de Educação em Direitos Humanos, a construção de Planos de Ação e a escrita de Relatórios Finais.

Para o próximo objetivo que é compreender como o uso de recortes da história do holocausto como temas geradores impactaram nas práticas pedagógicas das professoras e na sua compreensão acerca do que é a EDH utilizamos a entrevista e o grupo focal. O grupo focal, conforme Trad (2009) tem por finalidade reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionado. Além disso, permite colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema. O grupo focal nos permitiu aprofundar algumas questões que apareceram também nos questionários e entrevistas. A primeira foi em relação ao envolvimento das professoras nos projetos de EDH que tiveram recortes do holocausto como temas geradores; a segunda questão referiu-se ao porquê da escolha desse tema e como isso impactou na prática pedagógica de cada uma das participantes.

Para a primeira questão uma informação que pareceu recorrente esteve relacionada ao modo como o tema afeta as participantes. Todas elas demonstraram que seu envolvimento com o tema se deu em primeiro plano no campo das emoções, onde os diferentes recortes da história do holocausto utilizados como temas geradores para a construção das práticas pedagógicas levaram-nas a refletirem sobre seus próprios contextos. E ao serem afetadas passaram a pensar o tema como fundamental para a discussão das questões relacionadas aos Direitos Humanos, já que, segundo elas, o Holocausto traz em si todas as problemáticas numa concentração maior em um único momento temporal. Ideia essa que vem reforçada em suas falas com afirmação de que muitas das situações ocorridas durante o holocausto seguem acontecendo na contemporaneidade mesmo que de formas diferentes, em contextos diferentes, com pessoas diferentes e que, por isso, trabalhar com essa história é também pensar o presente na perspectiva da EDH. De

forma geral, o que se percebeu é que o envolvimento das professoras com o tema holocausto na EDH se deu no campo pessoal, foi uma escolha e não uma imposição ou influência. Conforme elas foram sendo “convidadas” pelas diferentes situações (muitas delas relacionadas à curiosidade dos estudantes sobre o tema) a se relacionarem com a temática, a história do holocausto passou a ser o caminho que elas e seus estudantes percorrem com naturalidade para desenvolver as práticas relacionadas à EDH, onde as primeiras mudanças acontecem nas próprias professoras.

No tocante a segunda questão, evidenciaram durante o grupo focal somado às informações trazidas nas entrevistas que a escolha pelo tema se deu em diferentes momentos por cada uma: o convite feito por uma colega para trabalhar com o tema, a presença dele no livro didático de outra área do conhecimento que não história, o pedido dos estudantes para conhecerem mais sobre o assunto e, até mesmo a empatia da professora com o tema. Ficou evidente que, independente dos motivos que as levaram ao trabalho com recortes da história do holocausto, o impacto na prática pedagógica está na percepção do quanto os estudantes se envolvem com o assunto e o quanto as práticas pedagógicas são construídas em conjunto com os estudantes. Outro fator importante é como ao escolherem trabalhar com esse tema a transversalidade da EDH passou a acontecer naturalmente no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. O trabalho com recortes da história do holocausto também teve impacto na forma como as participantes passaram a pensar a forma de planejar suas ações considerando a participação dos estudantes em discussões mais profundas e que conversem com a própria realidade deles, tornando as aulas significativas e permitindo a inter-relação entre os conteúdos curriculares partindo de um único tema.

QUADRO 1: RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E METODOLOGIAS

Nº	Objetivos	Metodologias
01	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever como foi realizado o trabalho com a história do Holocausto vinculado ao Projeto de Educação em Direitos Humanos, com alunos do Ensino Fundamental I entre os anos de 2010 e 2019 numa escola da rede municipal de educação de Curitiba; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise dos relatórios anuais de atividades desenvolvidas em educação em DH; • Grupo Focal; • Entrevista; • O que a levou a desenvolver um

		<p>trabalho com o tema Holocausto com os alunos das séries iniciais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o recorte da História do Holocausto que você utilizou para desenvolver o seu trabalho e em que você pautou a sua escolha? • Você fez alguma devolutiva do projeto à Direção ou Secretaria Municipal de Educação? Caso afirmativo, o que foi e como foi recebida?
02	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar o histórico da implementação da Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME); 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura flutuante de documentos da SME e relatórios anuais enviados pela unidade escolar à SME com registros das atividades desenvolvidas em educação em DH; • Entrevista: • Relate sobre sua inserção no Projeto de Educação em Direitos Humanos implantado na escola e o que sabe sobre ele. • Quais temas você trabalhou no projeto de Educação em Direitos Humanos desde sua implementação? • Relate uma experiência pedagógica relacionada ao Projeto de Educação em Direitos Humanos que você desenvolveu e considerou exitosa, especificando a turma. Justifique sua escolha. • Anterior ao Projeto sobre o Holocausto, você já havia desenvolvido algum outro projeto de EDH? Em caso afirmativo,

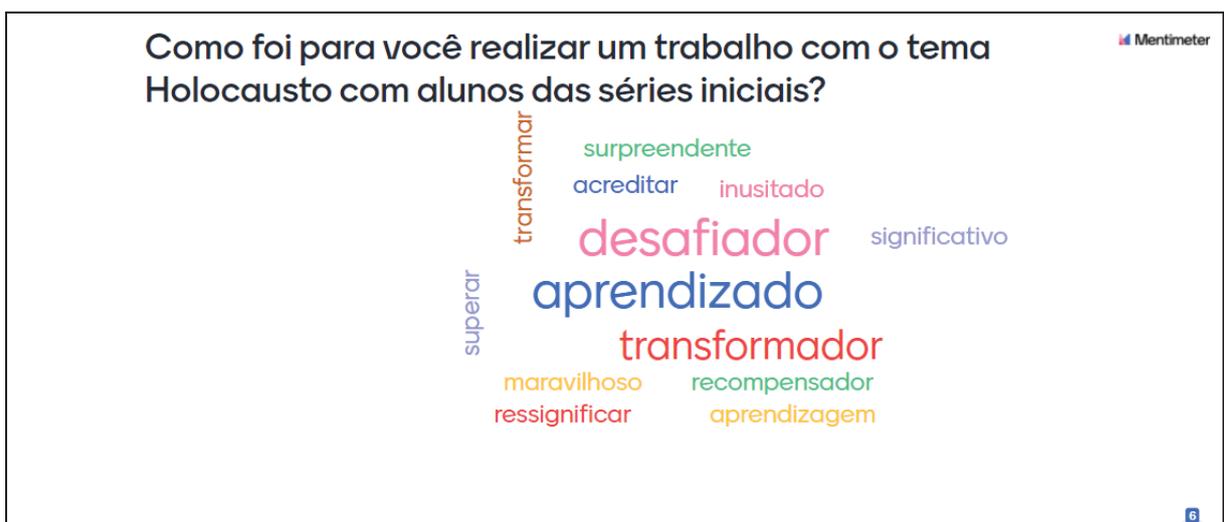
		qual foi, onde foi e qual o diferencial em relação ao ensino do Holocausto?
03	<ul style="list-style-type: none"> Compreender como o uso de recortes da história do holocausto como temas geradores impactaram nas práticas pedagógicas das professoras e na sua compreensão acerca do que é a EDH. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura flutuante dos relatórios anuais enviados pela unidade escolar à SME com registros das atividades desenvolvidas em educação em DH; Grupo Focal Entrevista: O que a levou a desenvolver um trabalho com o tema Holocausto com os alunos das séries iniciais? Como foi para você realizar um trabalho com o tema Holocausto com alunos das séries iniciais? Qual foi o recorte da História do Holocausto que você utilizou para desenvolver o seu trabalho e em que você pautou a sua escolha? Você fez alguma devolutiva do projeto à Direção ou Secretaria Municipal de Educação? Caso afirmativo, o que foi e como foi recebida? Caso exista, relate algum caso de envolvimento/resposta das famílias das crianças em relação ao projeto. Exemplos exitosos e não exitosos. Você considera que o projeto desenvolvido por você teve alguma relevância na sua vida profissional, bem como no processo formativo dos alunos

		<p>envolvidos? Justifique sua resposta;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, qual a importância de se trabalhar com o tema Holocausto? • O trabalho com a Metodologia de Projetos, ou Tema Gerador e a História do Holocausto teve alguma influência na sua prática pedagógica? Justifique sua resposta; • Você pretende continuar desenvolvendo projetos que tenham o Holocausto como disparador? Por quê?
--	--	--

FONTE: Elaborado por RAMOS e ASINELLI-LUZ (2021)

Durante o grupo focal foi solicitado às participantes que escolhessem três palavras que resumissem como foi para elas realizarem um trabalho com o tema holocausto com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. As palavras foram registradas na plataforma *Mentimeter* que gerou um gráfico digital denominado *word cloud* (Nuvem de Palavras – NP) que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Nele é possível verificar que quanto mais se repete a palavra maior e mais destacada ela aparece no gráfico, demonstrando o grau de relevância em relação às demais palavras. Depois de preencherem as palavras na plataforma o resultado que se obteve foi o seguinte:

FIGURA 1: *Word Cloud* gerado a partir de palavras registradas pelas participantes



FONTE: Mentimeter (2021).

Segundo o que se observa na nuvem de palavras (NP) é possível afirmar que aprendizado, desafiador e transformador são os termos utilizados pelas participantes para definirem sua relação com o trabalho com o tema holocausto. Essas palavras ilustram e confirmam as informações que estiveram presentes nos outros instrumentos de coleta de dados e que demonstram que para construir suas práticas pedagógicas com essa temática precisaram se aprofundar em suas pesquisas sobre o assunto. Aprendizado aqui se refere a esse processo de busca de informações sobre o assunto, as descobertas feitas durante tal busca, mas também se refere à aprendizagem que adquiram sobre a forma de se trabalhar com o tema, o que significa a EDH e de como realizar um trabalho a partir de temas geradores. Seguindo pela palavra desafiador, o gráfico evidencia os diversos cuidados que as participantes consideraram ao elaborar suas práticas. A disposição em estudar e se apropriar de um tema que quase não esteve presente no processo formativo das participantes. Também, fazer uso de um tema que não está presente no currículo previsto para as séries iniciais de forma a torná-lo significativo e empático aos estudantes. E por fim, escolher o recorte da história do holocausto a ser utilizado, transformá-lo em um tema gerador que proporcione discussões pertinentes que levem os estudantes a pensarem sua própria realidade sem chocá-los com a brutalidade que envolve esse momento. Transformador em dois aspectos, primeiramente pessoal no que diz respeito às professoras e aos estudantes num olhar atento para a realidade, na análise de suas ações em relação ao outro, na percepção de similaridades entre suas histórias pessoais e as narrativas de pessoas que viveram o holocausto. Em segundo lugar, no aspecto profissional ao modificarem suas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que modificaram seus olhares sobre o que de fato significa a EDH, tornando-as mais seguras na construção de propostas educativas que estejam para além do currículo.

5.2 COLETA DE DADOS

Tivemos como uma das etapas desta pesquisa a coleta de dados que aconteceu de três formas diferentes. A primeira delas consistiu na leitura flutuante, dos documentos históricos que tratam da implementação da educação em direitos humanos na SME, de relatórios sobre atividades desenvolvidas dentro do projeto de educação em DH redigidos pela unidade escolar investigada e enviados anualmente à SME no período de 2013-2019, apostilas entregues aos professores durante as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto (2008, 2009, 2010 e 2014). A segunda etapa consistiu no desenvolvimento de entrevistas que foram respondidas de dois modos: oralmente, por meio de áudios feitos pelo próprio celular; e escrito (à semelhança de um questionário) com as questões enviadas por e-mail através de formulário e retomadas oralmente conforme foi necessário compreender e/ou aprofundar conceitos e ideias, conforme descritos mais à frente. E por fim, a realização de um grupo focal também de forma remota utilizando um roteiro específico.

Para que a pesquisa pudesse ser iniciada foi necessário submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através de preenchimento do formulário contido na Plataforma Brasil. Tal submissão teve por objetivo obter a verificação e aprovação de que os procedimentos estabelecidos estavam em consonância com os princípios estabelecidos pela Resolução 466/2012 e 510/2016 para a ética na pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CHS) e do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Santos (2017 apud MAINARDES 2017) alerta que é preciso superar a ideia da ética na pesquisa apenas como uma norma a ser seguida ou como o preenchimento de um formulário. Para ele a ética na pesquisa precisa ser entendida como o ato de responsabilizar-se por outrem, onde a palavra-chave é alteridade.

Com o projeto aprovado, conforme Pareceres Consubstanciados da UFPR e da SMS passamos para a primeira etapa que foi ter acesso aos documentos da SME tais como históricos, relatórios e apostilas que documentam a implementação do Projeto de Educação em Direitos Humanos da SME, bem como a realização das Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto e o registro das atividades realizadas pelas professoras sobre o Ensino do Holocausto vinculado ao Projeto de Educação em Direitos Humanos. Iniciamos a análise que deu origem às escritas da fundamentação teórica sobre os processos históricos.

Para a realização dessa etapa, foi enviado um e-mail à Gerência de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba solicitando acesso aos relatórios, salientando a importância desses materiais para a pesquisa. As apostilas que documentam as Jornadas foram entregues pessoalmente à pesquisadora mediante assinatura de um termo de responsabilidade pela utilização e devolução do material à SME.

Cabe ressaltar que uma das metodologias de coleta de dados foi a entrevista e que pensando no contexto pandêmico que requereu isolamento e distanciamento social, ela se deu de forma remota. No entanto, algumas das participantes disseram que se sentiam melhor respondendo às questões por escrito. Por este motivo foram criados formulários que foram enviados por e-mail para serem respondidos dentro das condições e no tempo de cada uma das participantes. Estabelecemos com elas que aquelas que se sentissem confortáveis para realizarem a entrevista oralmente poderiam preencher o formulário num primeiro momento e posteriormente realizar a entrevista. Aquelas que optaram por responder de forma escrita, tiveram algumas questões retomadas posteriormente de forma oral, pois esse também foi um combinado com elas a fim de que as questões que não estivessem muito claras pudessem serem explicadas. Para que pudessemos organizar a metodologia da entrevista dessa forma, apoiamos nossa escolha em Flick (2013) que no tocante a entrevistas on-line afirma que:

Como alternativa você pode organizar as entrevistas on-line de forma assíncronica, em que você envia suas perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas de volta mais tarde: nesse caso vocês não precisam necessariamente estar conectados ao mesmo tempo. Esta última versão é realizada, principalmente, mediante trocas de e-mails, ou pelas redes sociais e se aproxima do que você faz em um estudo de questionário. (FLICK, 2013, p. 163)

As professoras selecionadas trabalham na mesma unidade escolar e realizam projetos que utilizam recortes da história do Holocausto como temas geradores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao projeto de EDH implementado na escola pela SME. Elas foram comunicadas pela pesquisadora de que um projeto de investigação estava sendo desenvolvido acerca da relação do tema holocausto com a EDH para fins de uma dissertação de Mestrado em Educação e foram consultadas se desejariam participar do mesmo. Diante da aceitação de todas as seis, em dezembro de 2020, por e-mail, elas

receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido em uma reunião remota antes da entrevista e que depois de assinado ficaram com uma cópia do documento para si e outra cópia digitalizada fora enviada à pesquisadora. Então iniciamos as entrevistas, que conforme relatado, tiveram as perguntas enviadas por e-mail em um formulário. Duas dessas professoras se propuseram a fazer a entrevista completa de forma oral e enviaram suas respostas por meio de gravações feitas com o aparelho celular. As demais responderam por escrito, no entanto, após a leitura das respostas pelas pesquisadoras, algumas questões foram retomadas de forma oral, também com respostas gravadas por meio do aparelho celular, a fim de ampliar algumas respostas. A fim de preservar a identidade das professoras, mas termos alguma forma de nominá-las na pesquisa, optamos pelo uso de números que seguiram a ordem do recebimento das respostas, dessa forma temos a Professora 1, a Professora 2, a Professora 3, a Professora 4, a Professora 5 e a Professora 6. Concluída a etapa das entrevistas, a próxima etapa foi a realização do grupo focal que também aconteceu de forma remota através de uma plataforma de reuniões e que permitiu aprofundarmos questões por meio do diálogo, trocas e complementações entre as participantes, que caracteriza a dinâmica do grupo focal.

Com todas as etapas da coleta de dados realizada, passamos para a análise de dados que passaram a constituir o *corpus* oriundo das entrevistas e do grupo focal. Para esse procedimento escolhemos os núcleos de significação que segundo Aguiar e Ozella (2006) é um procedimento que se escolhe para apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos participantes informantes.

Constituído a partir da psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico-dialético, Aguiar e Ozella (2016) apresentam seu método como sendo pensado para estudar o objeto no seu processo histórico. Logo, a concepção do método se dá na percepção do homem histórico:

[...] um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões-, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo. (AGUIAR; OZELLA, 2016, p.224)

Escolhemos esse método de análise por considerarmos as participantes da pesquisa como seres históricos que se relacionam entre si e com o fenômeno (objeto) e que se humanizam em contextos de atividade, na relação com os outros e com a ajuda de instrumentos, dos quais o mais importante é a linguagem, conforme ressaltam Aguiar, Soares e Machado (2015). Por isso, esse método se aplica a pesquisas que utilizam instrumentos de produção de dados que priorizam a linguagem por considerar que ela contém sentidos que podem ser desvelados pelo pesquisador durante o processo de análise dos dados.

Em pesquisas que se apoiam na perspectiva acima apontada as entrevistas, sessões de discussão, entre outros instrumentos de produção de dados que priorizam a linguagem, se constituem em espaços que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 37891)

Aguiar e Ozella (2016) afirmam que para uma pesquisa que propõe uma investigação dentro de abordagem sócio-histórica, são recomendados alguns instrumentos para a coleta de dados: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos complementados por entrevistas. Dentre eles a entrevista é enfatizada pelos autores como uma importante metodologia que permite o acesso aos sentidos e os significados.

Sendo assim o procedimento de análise que escolhemos divide-se em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Os pré-indicadores são os temas diversos que emergem após várias leituras “flutuantes” caracterizados pela repetição frequente, pela importância dada a eles na fala das participantes, pela carga emocional que apresentam, pela ambivalência ou contradição, pelas intenções não concluídas, entre outras. Os pré-indicadores propiciarão a construção dos indicadores e destes os núcleos de significação. Os indicadores são a união dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição reduzindo a diversidade de temas. Os núcleos de significação são então a articulação dos conteúdos (resultado da aglutinação) semelhantes, complementares ou contraditórios, possibilitando uma análise para além do aparente considerando a subjetividade, o contexto e a historicidade.

Aguiar, Soares e Machado alertam que:

Embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significação), esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, e sim que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa. (2016, p. 37893)

Concluídas essas três etapas, iniciamos então a análise dos núcleos de significação que se deu numa articulação entre os núcleos, que não se restringiu apenas a fala dos sujeitos, mas numa articulação com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permitiu acesso à compreensão na sua totalidade. (AGUIAR; OZELLA, 2016)

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao concluir a leitura das entrevistas por escrito, das transcrições das entrevistas e do grupo focal, compomos uma tabela reunindo expressões que representam a realidade sócio-histórica das participantes.

TABELA 4: ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

Pré-Indicadores
1 -Não sabia muito bem o porquê daquilo
2- Não havia nenhuma diretriz da escola nessa questão
3- As professoras se questionavam sobre porque trabalhar isso com os alunos
4- Imposição da escola que recebia como uma imposição da SME
5- Não era algo que a gente escolheu trabalhar
6-[...] a chegada das novas legislações que trazem os direitos humanos como diretrizes a serem trabalhadas dentro da escola
7 -[...] nas escolas deve estar dentro do currículo não sendo trabalhado de forma isolada
8- [...] direitos dos indígenas, que era um tema que não despertava a curiosidade dos estudantes
9-[...] trabalhando numa vertente que não era muito coerente, onde a gente achava que falar da questão do indígena era pintar a cara da criança, colocar o cocar e cantar uma música, ou trabalhar a questão das matrizes africanas era também falar a biografia de alguém e cantar uma música
10-Negro, mulher, direitos da criança, holocausto
11- Direitos dos indígenas; ano árabe; direitos dos imigrantes; direitos humanos: neonazismo. projeto yad v'yad (mãos dadas)
12- Lendas indígenas, usos e costumes do povo indígena, personalidades negras, usos e costumes das etnias, refugiados sírios, direito universal das crianças, estatuto do idoso.
13- [...] direitos dos indígenas, que era um tema que não despertava a curiosidade dos estudantes
14- [...] dos indígenas e dos negros.
15- [...] trabalhando numa vertente que não era muito coerente, onde a gente achava que falar da questão do indígena era pintar a cara da criança, colocar o cocar e cantar uma música, ou trabalhar a questão das matrizes africanas era também falar a biografia de alguém e cantar uma música*
15- [...] trabalhei o tema holocausto a partir da história de Anne Frank
16-[...] o projeto yad ve yad (mãos dadas) se estendeu por mais um ano letivo.
17- [...] o trabalho sobre refugiados sírios desenvolvido com alunos do segundo ano
18-[...] cenas teatrais a partir de assuntos como trabalho infantil, direito a educação, e holocausto.
19- "trabalho infantil: do gueto de Lodz aos dias de hoje", desenvolvido com alunos do 3, 4 e 5

anos, na oficina de língua portuguesa.
20 –[...] trabalhado com as turmas do 3º, 4º e 5º anos o tema holocausto, onde trabalhamos um pouco sobre as regiões, em específico a região sul e foi falado sobre o neonazismo.
21- [...] refugiados sírios e o contexto da criança refugiada.
22- [...] trabalhei a cultura árabe
23-[...] trabalhei o tema holocausto a partir da história de Anne Frank,
25 – [...] tive contato a partir de uma amiga
26 Na vida acadêmica por meio das aulas de história.
27- [...] na vida familiar com a história da minha bisavó que veio da Europa fugida da primeira guerra
28- [...] da visualização de um livro que falava sobre o holocausto
29- [...] minha mãe tinha amizade com um casal de judeus que viviam se escondendo mesmo morando no Brasil
30 – [...] na minha formação acadêmica nunca ouvi falar
31- [...] conheci o holocausto na adolescência
32- [...] fui ouvir falar da figura de Hitler já no ensino médio,
33- [...] compreender o assunto ou refletir sobre ele, somente na universidade e quando por mim mesma, através do meu interesse por filmes que abordavam o tema.
34- [...] rápida passagem lá no ensino fundamental II
35- [...] foi no projeto de direitos humanos desenvolvido pela escola.
36- Anne Frank e esse texto apareceu esse trecho no livro didático de língua portuguesa .
37- [...] a convite de uma professora que me chamou para trabalhar o holocausto a partir das obras de Marc Chagall e Lasar Segal.
38-Conheci o trabalho de algumas professoras com o primeiro ano do ensino fundamental sobre o holocausto e achei muito libertador.
39- Ele traz uma gama de assuntos que podem ser abordados de forma muito atual e sempre linkado com tudo que a gente vivencia.
40- Partiu do projeto de direitos humanos.
41-Foi feito um relatório sobre o assunto e uma apresentação.
42-[...] trazer vivências, situações, explorar reflexões trazendo um passado e ligando tudo isso ao nosso presente.
43- Dentro dos projetos de trabalho a gente consegue inserir isso em todas as disciplinas trabalhar essas temáticas sem elas estarem necessariamente postas no currículo.

44- A gente consegue fazer uma imersão dentro dessa proposta, dentro desse tema e trazer as crianças com a gente dentro dessa caminhada
45-[...] um grande aprendizado desde professores que teve que buscar novos conhecimentos, quanto para os alunos que além de aprender ainda compartilhavam suas experiências com muito entusiasmo com seus familiares.
46- [...] todo o interesse deles, meu e de buscar mais, fazer mais.
47- [...] os alunos tinham colocado para ela que queriam falar do holocausto através do teatro, eu aceitei de primeira o desafio.
48- [...] buscar mais e desenvolver mais com as crianças.
49- [...] quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto.
50-[...] fomos aprendendo e criando novas possibilidades juntos.
51- [...] tive que adquirir mais conhecimentos para trazer informações aos alunos.
52-[...] porque foi dessa turma que veio no livro e eles foram pedindo mais e mais e eu acabei tendo que estudar mais.
53- [...] e querem saber cada vez mais o que aconteceu então a gente vai conforme os alunos vão tendo "sede" daquilo a gente vai avançando cada vez mais.
54- [...] a história de Anne Frank e sua família.
55- Direitos das crianças.
56- Cartas e bilhetes.
57- Recorte artístico, trabalhando através de imagens que artistas produziram sobre o tema.
58- Os recortes foram feitos sempre pensando na realidade da criança naquele período histórico e trazendo para a realidade da criança hoje fazendo um comparativo dos tempos históricos.
59-Trabalho infantil - direitos da criança e adolescente.
60- Eu comecei a trabalhar o ensino do holocausto foi trabalhando a questão de identidade da criança trabalhar o contexto da criança em diversos tempos e aí a gente trabalhou o contexto da criança em uma situação de guerra.
61- Eu não fiz nenhum curso sobre esse assunto.
62- Acredito que um curso de formação específica sobre a história do holocausto, traria mais conhecimentos as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.
63- Não fiz nenhuma formação sobre o ensino do holocausto, não tive contato, não tivemos essa oportunidade de fazer formação.
64- Nunca fiz formação referentes ao tema, mas pretendo fazer.
65- Recentemente fiz uma formação específica sobre a história do holocausto que foi promovida pelo museu do holocausto.

66- Ainda não fiz, mas tendo oportunidade gostaria de fazê-lo.
67- [...] a partir dali que eu comecei a entender melhor (não o holocausto, mas como realizar um trabalho em direitos humanos).
68- O conhecimento sobre o tema o "holocausto", faz com que você reflita sobre a sua própria vida.
69- Eu ensinei e aprendi e vou levar para frente adquirindo mais conhecimento para que eu possa melhorar ainda mais trabalhos assim
70- Quando eu só sabia da história através de notícias e leituras eu tinha um pensamento, depois de pesquisar mais a fundo e trabalhar essa história com os alunos foi muito impactante para ambos.
71- Esse trabalho me transformou, mudou a minha sensibilidade, a minha forma de perceber o outro.
72- Eu amo trabalhar com esse tema, ele toca, ele mexe muito, é um tema que reflete imediatamente nas minhas ações que me faz buscar mais conhecimentos, que me faz querer crescer enquanto ser humano.
73- Para que a história não seja esquecida, para que possamos tentar fazer com que esse tipo de situação não se repita.
74- Não podemos esquecer o que aconteceu no passado, ou negar que isso aconteceu.
75- Nos dias atuais vemos claramente que ideias que sustentaram o holocausto ainda estão muito presentes em nossa sociedade, nunca esse tema foi tão emergente. Vemos notícias em jornais todos os dias, em que um determinado grupo se acha no direito de tirar vida de outros, ou se acham superior a outro, o racismo estrutural e cultural de nosso país nos mostra como as ideias do holocausto ainda estão presentes hoje.
76- [...] não deixar esquecido essa parte da história, e tentar fazer com que novas gerações diminuam esse tipo de atitude racista, preconceituosa, e de falta de respeito com a escolha do outro.
77- [...] sempre devemos lembrar desse fato histórico para que não venha se repetir.
78- [...] como o holocausto acho que a gente ensina é pra não deixar isso vir acontecer de novo.
79- Eu fico imaginando o quanto é importante você saber de você e o quanto o holocausto, quem sobrou tem que contar essa história dos seus antepassados pra gente continuar falando sobre isso para que não aconteça, mas para que não se perca, porque se perde.
80- [...] continua sendo muito importante porque as coisas continuam acontecendo só que agora elas continuam acontecendo de formas diferentes, mas elas continuam acontecendo e as pessoas tem que saber.
81- [...] é importante e gente tem que continuar falando ... sempre pra não esquecer.
82- [...] no começo houve resistência, nem todos entendem a temática
83- [...] sem dar muita importância ou relevância ao que o projeto
84- [...] falta de confiança nos profissionais da escola a equipe pedagógica viu com receio com medo

do que a comunidade escolar poderia cobrar.
85- [...] existe uma cobrança pontual [...] mas ainda falta mais envolvimento.
86- [...] não tem muito envolvimento de outros departamentos e de outros setores.
87- [...] a direção também auxiliou nessa parte assim de providenciar o que precisava para fazer e para executar o projeto.
88-[...] teve o caso da pessoa que falou que o assunto era pesado, que não era para a idade dos alunos e que não queria que o filho dele tivesse como aula esse assunto.
89-[...] porque quando eu cheguei eu achei tudo muito difícil, um tema muito difícil.
90 [...] um grande aprendizado desde professores que teve que buscar novos conhecimentos, quanto para os alunos que além de aprender ainda compartilhavam suas experiências com muito entusiasmo com seus familiares.
91-[...] quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto.
92 [...] fomos aprendendo e criando novas possibilidades juntos.
93- [...] no primeiro ano estavam sendo alfabetizados com a história do holocausto
94- [...] e querem saber cada vez mais o que aconteceu então a gente vai conforme os alunos vão tendo "sede" daquilo a gente vai avançando cada vez mais.
95- [...] as crianças aprenderam muito e de todas as maneiras
96-[...] a gente consegue fazer uma imersão dentro dessa proposta, dentro desse tema e trazer as crianças com a gente dentro dessa caminhada.
97- [...] relatórios e apresentações.
98- [...] eu tinha feito, o relatório dos direitos humanos.
99- [...] um relatório que foi arquivado porque só tinha por função comprovar que foi realizado um trabalho em direitos humanos.
100- Todo ano, ao final do desenvolvimento dos projetos a escola constrói um documento sobre o seu percurso no respectivo ano acerca do projeto de educação em direitos humanos.
101 [...] foi feito um relatório sobre o assunto e uma apresentação.
103- [...]muito tranquilo foi bastante prazeroso.
104-[...] sinceramente, me senti emocionada.
105- [...] me fez lembrar de fatos que estavam na minha memória e que não foram valorizados pela instituição, mas que precisam ser retomados.
106- [...] relembrei o processo que foi muito gratificante e do qual gostei muito do resultado, também pude refletir sobre vários fatores que devo focar melhor nos próximos projetos como a minha formação e informação sobre holocausto que preciso acrescentar.
107- [...] na verdade, toda vez que a gente para pra pensar e avaliar a trajetória de um trabalho é que você se dá conta do tamanho do trabalho que foi desenvolvido e do que ele atingiu. [...] aquela ideia

que era pra ser uma coisa básica, pra acontecer lá uma ou duas semanas, se torna um projeto de um ano inteiro.
108- [...] com boas lembranças e vontade de realizar outro projeto sobre o assunto.
109- [...] os direitos humanos vão muito além do que as crianças vivenciam .
110- [...] o assunto de direitos humanos vai muito além da sala de aula,
111- [...] construção de conhecimentos significativos e eles vão levar para formação da vida deles.

FONTE: Elaborado por RAMOS e ASINELLI-LUZ (2021) a partir do *corpus*.

Em seguida aglutinamos os pré-indicadores considerando similaridades, complementaridades e contraposições a fim de originar os indicadores que consolidam os significados que, posteriormente, darão origem aos núcleos.

TABELA 5: ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E PRÉ-INDICADORES

Pré- Indicadores	Indicadores
1 –[...] não sabia muito bem o porquê daquilo.	1-Falta de compreensão das professoras sobre o que era o projeto de educação em direitos humanos, como e porque realizá-lo.
2- [...] não havia nenhuma diretriz da escola nessa questão.	
3- [...] as professoras se questionavam sobre porque trabalhar isso com os alunos.	
4-[...] imposição da escola que recebia como uma imposição da SME.	
5- [...] não era algo que a gente escolheu trabalhar	
6-[...] a chegada das novas legislações que trazem os direitos humanos como diretrizes a serem trabalhadas dentro da escola	
7 –[...] nas escolas deve estar dentro do currículo não sendo trabalhado de forma isolada	
8- [...]direitos dos indígenas, que era um tema que não despertava a curiosidade dos estudantes	
9-[...] trabalhando numa vertente que não era muito coerente, onde a gente achava que falar da questão do indígena era pintar a cara da criança, colocar o cocar e cantar uma música, ou trabalhar a questão das matrizes africanas era também falar a biografia de alguém e cantar uma música	

10- [...] negro, mulher, direitos da criança, holocausto.	2- A presença da lei 11.645/2008 nas primeiras atividades relacionadas ao projeto de educação em direitos humanos
11- [...] direitos dos indígenas; ano árabe; direitos dos imigrantes; direitos humanos: neonazismo. projeto yad ve yad.	
12- [...] lendas indígenas, usos e costumes do povo indígena, personalidades negras, usos e costumes das etnias, refugiados sírios, direito universal das crianças, estatuto do idoso.	
13- [...] direitos dos indígenas, que era um tema que não despertava a curiosidade dos estudantes	
14- [...] dos indígenas e dos negros.	
15- [...] trabalhando numa vertente que não era muito coerente, onde a gente achava que falar da questão do indígena era pintar a cara da criança, colocar o cocar e cantar uma música, ou trabalhar a questão das matrizes africanas era também falar a biografia de alguém e cantar uma música	
15- [...] trabalhei o tem holocausto a partir da história de Anne Frank	3-Trabalhos considerados exitosos após consolidação do projeto de educação em direitos humanos
16-[...] o projeto yad be yad (mãos dadas) se estendeu por mais um ano letivo.	
17- [...] o trabalho sobre refugiados sírios desenvolvido com alunos do segundo ano	
18-[...] cenas teatrais a partir de assuntos como trabalho infantil, direito a educação, e holocausto.	
19- [...] "trabalho infantil: do gueto de Lodz aos dias de hoje", desenvolvido com alunos do 3, 4 e 5 anos, na oficina de língua portuguesa.	
20 -[...] trabalhado com as turmas do 3º, 4º e 5º anos o tema holocausto, onde trabalhamos um pouco sobre as regiões, em específico a região sul e foi falado sobre o neonazismo.	
21- [...] refugiados sírios e o contexto da criança refugiada.	

22- [...] trabalhei a cultura árabe	
23-[...] trabalhei o tem holocausto a partir da história de Anne Frank	4-Contato das professoras com o tema holocausto e a escolha dele como tema gerador para a educação em direitos humanos
25 – [...] tive contato a partir de uma amiga	
26 na vida acadêmica por meio das aulas de história.	
27- [...] na vida familiar com a história da minha bisavó que veio da Europa fugida da primeira guerra.	
28- [...] da visualização de um livro que falava sobre o holocausto	
29- [...] minha mãe tinha amizade com uma casa de judeus que viviam se escondendo mesmo morando no Brasil.	
30 – [...] na minha formação acadêmica nunca ouvi falar.	
31- Conheci o holocausto na adolescência	
32- [...] fui ouvir falar da figura de Hitler já no ensino médio	
33- [...] compreender o assunto ou refletir sobre ele, somente na universidade e quando por mim mesma, através do meu interesse por filmes que abordavam o tema.	
34-[...] rápida passagem lá no Ensino Fundamental II.	
35- [...] foi no projeto de direitos humanos desenvolvido pela escola.	
36-[...] Anne Frank e esse texto apareceu esse trecho no livro didático de língua portuguesa.	
37-[...] a convite de uma professora que me chamou para trabalhar o holocausto a partir das obras de Marc Chagall e Lasar Segal.	
38-Conheci o trabalho de algumas professoras com o primeiro ano do ensino fundamental sobre o holocausto e achei muito libertador.	
39- [...] ele traz uma gama de assuntos que	

podem ser abordados de forma muito atual e sempre linkado com tudo que a gente vivencia.	
40- Partiu do projeto de direitos humanos.	
41- [...] foi feito um relatório sobre o assunto e uma apresentação.	
42-[...] trazer vivências, situações, explorar reflexões trazendo um passado e ligando tudo isso ao nosso presente.	
43- [...] dentro dos projetos de trabalho a gente consegue inserir isso em todas as disciplinas trabalhar essas temáticas sem elas estarem necessariamente postas no currículo.	
44- [...] a gente consegue fazer uma imersão dentro dessa proposta, dentro desse tema e trazer as crianças com a gente dentro dessa caminhada.	
45-[...] um grande aprendizado desde professores que teve que buscar novos conhecimentos, quanto para os alunos que além de aprender ainda compartilhavam suas experiências com muito entusiasmo com seus familiares.	5-A construção de práticas pedagógicas com o tema holocausto a partir da relação professor-aluno
46- [...] todo o interesse deles, meu e de buscar mais, fazer mais.	
47- [...] os alunos tinham colocado para ela que queriam falar do holocausto através do teatro, eu aceitei de primeira o desafio	
48- [...] buscar mais e desenvolver mais com as crianças.	
49- [...] quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto.	
50-[...] fomos aprendendo e criando novas possibilidades juntos.	
51-[...] tive que adquirir mais conhecimentos para trazer informações aos alunos	
52- Porque foi dessa turma que veio no livro e eles foram pedindo mais e mais e eu acabei tendo que estudar mais.	
53- [...] e querem saber cada vez mais o que	

aconteceu, então a gente vai conforme os alunos vão tendo “sede” daquilo a gente vai avançando cada vez mais	
54- [...] a história de Anne Frank e sua família	6-Os diversos recortes da história do holocausto selecionados pelas professoras relacionados aos eixos da educação em direitos humanos
55- Direitos das crianças.	
56- [...] cartas e bilhetes.	
57-[...] recorte artístico, trabalhando através de imagens que artistas produziram sobre o tema.	
58- Os recortes foram feitos sempre pensando na realidade da criança naquele período histórico e trazendo para a realidade da criança hoje fazendo um comparativo dos tempos históricos.	
59-Trabalho infantil - direitos da criança e adolescente	
60- Eu comecei a trabalhar o ensino do holocausto foi trabalhando a questão de identidade da criança trabalhar o contexto da criança em diversos tempos e aí a gente trabalhou o contexto da criança em uma situação de guerra.	
61- Eu não fiz nenhum curso sobre esse assunto.	7-A questão da formação continuada sobre a história do holocausto e seu ensino
62- Acredito que um curso de formação específica sobre a história do holocausto, traria mais conhecimentos as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.	
63- Não fiz nenhuma formação sobre o ensino do holocausto, não tive contato, não tivemos essa oportunidade de fazer formação.	
64- Nunca fiz formação referentes ao tema, mas pretendo fazer.	
65- Recentemente fiz uma formação específica sobre a história do holocausto que foi promovida pelo museu do holocausto.	
66- [...] ainda não fiz, mas tendo oportunidade	

gostaria de fazê-lo.	
67- A partir dali que eu comecei a entender melhor (não o holocausto, mas como realizar um trabalho em direitos humanos).	8- O impacto do trabalho com o tema holocausto na prática pedagógica das professoras envolvidas
68- O conhecimento sobre o tema o "holocausto", faz com que você reflita sobre a sua própria vida.	
69- Eu ensinei e aprendi e vou levar para frente adquirindo mais conhecimento para que eu possa melhorar ainda mais trabalhos assim	
70- Quando eu só sabia da história através de notícias e leituras eu tinha um pensamento, depois de pesquisar mais a fundo e trabalhar essa história com os alunos foi muito impactante para ambos.	
71- Esse trabalho me transformou, mudou a minha sensibilidade, a minha forma de perceber o outro.	
72- Eu amo trabalhar com esse tema, ele toca, ele mexe muito, é um tema que reflete imediatamente nas minhas ações que me faz buscar mais conhecimentos, que me faz querer crescer enquanto ser humano.	
73- [...] para que a história não seja esquecida, para que possamos tentar fazer com que esse tipo de situação não se repita,	9- O trabalho com a história do holocausto como forma de prevenir a repetição de acontecimentos semelhantes
74- [...] não podemos esquecer o que aconteceu no passado, ou negar que isso aconteceu	
75- Nos dias atuais vemos claramente que ideias que sustentaram o holocausto ainda estão muito presentes em nossa sociedade, nunca esse tema foi tão emergente. Vemos notícias em jornais todos os dias, em que um determinado grupo se acha no direito de tirar vida de outros, ou se acham superior a outro, o racismo estrutural e cultural de nosso país nos mostra como as ideias do holocausto ainda estão presentes hoje.	
76- [...] não deixar esquecido essa parte da história, e tentar fazer com que novas gerações	

<p>diminuem esse tipo de atitude racista, preconceituosa, e de falta de respeito com a escolha do outro</p>	
<p>77- [...] sempre devemos lembrar desse fato histórico para que não venha se repetir.</p>	
<p>78- [...] como o holocausto acho que a gente ensina é pra não deixar isso vir acontecer de novo.</p>	
<p>79- Eu fico imaginando o quanto é importante você saber de você e o quanto o holocausto, quem sobrou tem que contar essa história dos seus antepassados pra gente continuar falando sobre isso para que não aconteça, mas para que não se perca, porque se perde.</p>	
<p>80- [...] continua sendo muito importante porque as coisas continuam acontecendo só que agora elas continuam acontecendo de formas diferentes, mas elas continuam acontecendo e as pessoas tem que saber</p>	
<p>81- [...] é importante e gente tem que continuar falando ... sempre pra não esquecer.</p>	
<p>82- [...] no começo houve resistência, nem todos entendem a temática.</p>	<p>10-Os desafios e os sucessos do trabalho com a história do holocausto nas séries iniciais</p>
<p>83- [...] sem dar muita importância ou relevância ao que o projeto.</p>	
<p>84- [...] falta de confiança nos profissionais da escola a equipe pedagógica viu com receio com medo do que a comunidade escolar poderia cobrar.</p>	
<p>85- existe uma cobrança pontua [...] mas ainda falta mais envolvimento.</p>	
<p>86- [...] não tem muito envolvimento de outros departamentos e de outros setores.</p>	
<p>87-[...] a direção também auxiliou nessa parte assim de providenciar o que precisava para fazer e para executar o projeto.</p>	
<p>88- [...] teve o caso da pessoa que falou que o assunto era pesado, que não era para a idade dos alunos e que não queria que o filho dele tivesse como aula esse assunto.</p>	

89- Porque quando eu cheguei eu achei tudo muito difícil, um tema muito difícil.	
90 [...] um grande aprendizado desde professores que teve que buscar novos conhecimentos, quanto para os alunos que além de aprender ainda compartilhavam suas experiências com muito entusiasmo com seus familiares.	
91- [...] quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto.	
92- [...] fomos aprendendo e criando novas possibilidades juntos.	
93- [...] no primeiro ano estavam sendo alfabetizados com a história do holocausto.	
94 [...] e querem saber cada vez mais o que aconteceu, então a gente vai conforme os alunos vão tendo “sede” daquilo a gente vai avançando cada vez mais.	
95- [...] as crianças aprenderam muito e de todas as maneiras.	
96- [...] a gente consegue fazer uma imersão dentro dessa proposta, dentro desse tema e trazer as crianças com a gente dentro dessa caminhada.	
97- [...] relatórios e apresentações.	11-O registro como forma de documentar as práticas pedagógicas relacionadas à educação em direitos humanos
98- [...] eu tinha feito, o relatório dos direitos humanos.	
99- [...] um relatório que foi arquivado porque só tinha por função comprovar que foi realizado um trabalho em direitos humanos.	
100- Todo ano, ao final do desenvolvimento dos projetos a escola constrói um documento sobre o seu percurso no respectivo ano acerca do projeto de educação em direitos humanos.	
101 Foi feito um relatório sobre o assunto e uma apresentação.	
103- [...] muito tranquilo foi bastante prazeroso.	

104-Sinceramente, me senti emocionada.	12-As impressões acerca do trabalho depois de revisitá-lo
105-[...] me fez lembrar de fatos que estavam na minha memória e que não foram valorizados pela instituição mas que precisam ser retomados.	
106- Relembrei o processo que foi muito gratificante e do qual gostei muito do resultado, também pude refletir sobre vários fatores que devo focar melhor nos próximos projetos como a minha formação e informação sobre holocausto que preciso acrescentar.	
107- Na verdade, toda vez que a gente para pra pensar e avaliar a trajetória de um trabalho é que você se dá conta do tamanho do trabalho que foi desenvolvido e do que ele atingiu. [...] aquela ideia que era pra ser uma coisa básica, pra acontecer lá uma ou duas semanas, se torna um projeto de um ano inteiro.	
108- [...] com boas lembranças e vontade de realizar outro projeto sobre o assunto.	
109- Os direitos humanos vão muito além do que as crianças vivenciam.	13-O conceito sobre o que é a educação em direitos humanos depois da consolidação de trabalhos exitosos
110- O assunto de direitos humanos vai muito além da sala de aula.	
111- [...] construção de conhecimentos significativos e eles vão levar para formação da vida deles.	

FONTE: Elaborado por RAMOS e ASINELLI-LUZ (2021) a partir dos pré-indicadores.

E por fim, construímos os Núcleos de Significação seguindo o mesmo procedimento da construção dos indicadores.

TABELA 6: ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

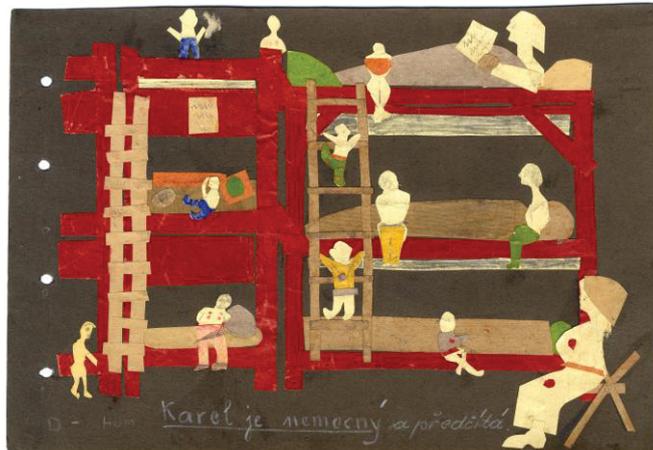
Indicadores	Núcleos de Significação
1-Falta de compreensão das professoras sobre o que era o projeto de educação em direitos humanos, como e porque realizá-lo.	1-A implantação e consolidação do projeto de educação em direitos humanos na escola
2- A presença da lei 11.645/2008 nas primeiras atividades relacionadas ao projeto de educação	

em direitos humanos.	
3-Trabalhos considerados exitosos após consolidação do projeto de educação em direitos humanos.	
11-O registro como forma de documentar as práticas pedagógicas relacionadas à educação em direitos humanos.	
13-O conceito sobre o que é a educação em direitos humanos depois da consolidação de trabalhos exitosos.	
4-Contato das professoras com o tema holocausto e a escolha dele como tema gerador para a educação em direitos humanos.	2-A história do holocausto vinculada à educação em direitos humanos na escola
5-A construção de práticas pedagógicas com o tema holocausto a partir da relação professor-aluno.	
6-Os diversos recortes da história do holocausto selecionados pelas professoras relacionados aos eixos da educação em direitos humanos.	
9-O trabalho com a história do holocausto como forma de prevenir a repetição de acontecimentos semelhantes.	
10-Os desafios e os sucessos do trabalho com a história do holocausto nas séries iniciais.	
5-A construção de práticas pedagógicas com o tema holocausto a partir da relação professor-aluno.	3-O processo de formação e auto formação das professoras acerca da história do holocausto e seu ensino
7-A questão da formação continuada sobre a história do holocausto e seu ensino.	
12-As impressões acerca do trabalho depois de revisitá-lo.	
8- O impacto do trabalho com o tema holocausto na prática pedagógica das professoras envolvidas.	

FONTE: Elaborado por RAMOS e ASINELLI-LUZ (2021) a partir dos indicadores.

7. O DEPOIS

Quinze camas. Quinze gráficos com nomes,
 Quinze pessoas sem árvore genealógica.
 Quinze corpos para os quais a tortura é remédio e pílulas,
 Camas sobre as quais o sangue carmesim de eras se derrama.
 Quinze corpos que querem viver aqui.
 Trinta olhos buscando quietude.
 Carecas que ficam boquiabertas de fora da prisão.
 A santidade do sofrimento, que não é da minha conta.
 A beleza do ar, que dia após dia
 Cheira a estranheza e substâncias carbólicas,
 As enfermeiras que carregam termômetros
 Mães que tateiam atrás de um sorriso.
 A comida é um luxo aqui.
 Uma longa, longa noite e um breve dia.
 Mas de qualquer maneira, não quero sair
 As salas iluminadas e as bochechas em chamas,
 Enfermeiras que deixam para trás apenas uma sombra
 Para ajudar os pequenos sofredores.
 Eu gostaria de dizer aqui, um pequeno paciente
 Esperando a ronda diária do médico
 Até que, **depois** de muito, muito tempo eu estaria bem novamente
 Então eu gostaria de viver
 E voltar para casa novamente.
 (Anônimo)⁴⁶



Karel Is Sick and Read Aloud (colagem)

Anônimo⁴⁷

Acervo: Terezin Memorial⁴⁸

⁴⁶ Este poema é preservado em forma de manuscrito escrito a caneta em um pedaço de papel arrancado de um caderno. Não há dados biográficos disponíveis. Tradução nossa. Fonte: I never saw another butterfly, 1993.

⁴⁷ Colagem feita por um dos alunos de Friedl mostra os beliches de três andares das crianças. Tradução nossa. Fonte: Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the Children of Terezin, 2000.

Aqui apresentamos a implementação da EDH na escola pública pesquisada, a partir do olhar das professoras participantes. Trazemos também suas impressões acerca do trabalho desenvolvido com o tema gerador holocausto, suas relações com a questão dos Direitos Humanos, as mudanças na elaboração e aplicação das práticas pedagógicas vinculadas à EDH, as modificações ocorridas no trabalho, as modificações na forma como entendem a EDH, para atender os objetivos da pesquisa.

7.1 NÚCLEO 1: A IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

O núcleo em questão trata das diferentes significações que as professoras participantes apresentam acerca de como o projeto de educação em direitos humanos foi implantado na unidade escolar e como ele foi se consolidando e se tornando significativo para professores e estudantes com o passar do tempo. As professoras trazem em suas falas pontos importantes desse processo que se confirmam nos relatórios enviados a SME entre os anos de 2013 e 2019 e ora se aproximam, ora se distanciam do próprio histórico produzido pela mantenedora em que relata os processos que envolveram a construção, implementação e consolidação do projeto na rede municipal de ensino.

Mesmo os primeiros movimentos em relação à EDH em Curitiba terem iniciado em 2005 com planos de formação continuada e criações de Fóruns para o enfrentamento às formas de preconceito e discriminação social, de raça e de gênero, só em 2013 é que a proposta chega efetivamente às unidades escolares devendo ser considerada e contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos regimentos internos. Sobre esse processo de implementação fica evidenciado que as participantes que trabalhavam na escola nesse momento não compreendiam do que se tratava o projeto de educação em direitos humanos e o identificavam como uma tarefa há mais e isolada do planejamento sem considerar a transversalidade do currículo. A professora 1 deixa isso evidente ao afirmar que “**a princípio não sabia muito bem o porquê daquilo, não houve uma explicação muito clara**”. E sua fala se torna ainda mais consistente com a afirmação da professora 3 de que o projeto se tratava de uma “**imposição da escola que recebia o projeto como**

⁴⁸ Todos os direitos reservados ao Terezin Memorial. Imagem cedida pela instituição para uso exclusivo nessa dissertação.

uma imposição da SME". Ao identificarem o projeto como uma imposição da mantenedora, ou como completa a professora 3 **"não era algo que a gente escolheu trabalhar, não era algo de livre e espontânea vontade e sim imposto pelos órgãos competentes"**, as professoras o desenvolviam de maneira isolada, muito mais como um cumprimento de uma tarefa do que como um processo de construção de um conhecimento que está integrado às demais áreas do conhecimento. As professoras não tinham clareza do que era o projeto e muito menos de como desenvolvê-lo já que como afirma a professora 2 **"não havia nenhuma diretriz da escola nesta questão"**.

Os primeiros anos de implementação do projeto foram confusos. Embora o histórico da SME acerca do mesmo relate a proposição e execução de planos de formação continuada para profissionais do Ensino Fundamental I e II, como uma forma de preparar os profissionais para o que viria a seguir, a declaração da professora 2 de que **"nunca era muito aprofundado e muitas vezes as professoras se questionavam o porquê trabalhar "esse" tema com os estudantes"**, mostra que o projeto de EDH chegou na escola de forma inesperada e que as professoras não estavam preparadas para executá-lo. Ele foi posto como algo que passaria a ser permanente no currículo escolar cujo professoras deveriam realizar atividades relacionadas. Conforme aparece descrito no histórico da mantenedora, muitas das ações relacionadas à EDH foram motivadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, isso aparece evidenciado nas primeiras práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e que aparecem registradas nos primeiros relatórios feitos por ela e enviados à SME como forma de comprovar que o trabalho fora realizado. Contudo, até mesmo tendo as leis como ponto de partida para o trabalho, as professoras realizavam suas práticas pedagógicas apenas como cumprimento de uma tarefa, sem considerar o processo da reflexão e da construção de conhecimentos significativos para os estudantes conforme aparece expresso na fala da professora 5 **"[...] trabalhando numa vertente que não era muito coerente, onde a gente achava que falar da questão do indígena era pintar a cara da criança, colocar o cocar e cantar uma música, ou trabalhar a questão das matrizes africanas era também falar a biografia de alguém e cantar uma música."** e também da professora 2 **"[...]direitos dos indígenas, que era um tema que não despertava a curiosidade dos estudantes."**

Conforme aparecem registrados nos primeiros relatórios, a questão étnico-racial era trabalhada de maneira dissociada do conteúdo curricular, como uma atividade extra. Para orientar os trabalhos, a escola distribuía os assuntos entre as turmas de forma que não se repetissem e estivessem mais próximos da característica etária de cada turma. Dessa forma, no primeiro relatório, datado de 2013, é possível encontrar uma tabela que traz como título “Datas Comemorativas” e apresenta como tema “Diversidade Étnico Racial”. A tabela em questão apresenta uma divisão contendo: os meses do ano letivo e para cada mês a relação das turmas responsáveis pelas apresentações; os temas destinados a cada turma. O que se tem então é: a questão das músicas e brincadeiras étnicas a cargo dos primeiros anos, trajes e costumes para os segundos anos, literatura para os terceiros anos e personalidades para os quartos e quintos anos.

Contudo, se por um lado a falta de formação e informação sobre a finalidade do projeto de EDH deixou as professoras confusas sobre o que deveriam desenvolver em suas práticas pedagógicas num primeiro momento, por outro lado permitiu que o corpo docente buscasse formas de tornar a EDH algo mais significativo para os estudantes e para si mesmas. Dessa forma, conforme foram compreendendo e se apropriando do que era esse trabalho, passaram a buscar e a propor outras formas e temáticas que tornassem mais clara a importância das discussões sobre DH na escola. Assim, além das questões étnico-raciais fomentadas pela lei, outros assuntos passaram a permear as práticas pedagógicas que buscavam de alguma forma vincular a EDH aos conteúdos das áreas do conhecimento, deixando de ser uma prática isolada para ser uma prática integrada. Por esse motivo, durante as entrevistas as professoras relataram os diversos temas com os quais já trabalharam desde a implantação do projeto em 2013 até o ano de 2019. As professoras 1, 2, 3 e 5, que estão na escola desde o início do projeto, apresentaram uma variedade de temáticas em suas práticas pedagógicas o que ilustra a progressão no trabalho com EDH.

“Negro, mulher, direitos da criança, holocausto” (Professora 1)

“Direitos dos indígenas, Ano Árabe, Direitos dos Imigrantes, Direitos Humanos, Neonazismo. Projeto Yad Be Yad (Mãos Dadas) em conjunto com a Escola Israelita Salomão Guelmann”. (Professora 2)

“Lendas indígenas, usos e costumes do povo indígena, personalidades negras, usos e costumes das etnias, refugiados sírios, direito universal das crianças, estatuto do idoso.” (Professora 3)

“O tema mais abordado dentro da educação em Direitos humanos na minha prática foi ligado aos direitos da criança, às diferentes culturas e a infância e trabalho infantil.” (Professora 5)

Assim também os relatórios produzidos pela escola e enviados à SME a partir de 2015 apresentam consistência na descrição dos trabalhos. Já não há mais a presença da tabela inicial que dividia os temas entre as turmas. Os temas são diversos e estão vinculados a uma ou mais áreas do conhecimento demonstrando uma tentativa de evidenciar a transversalidade da EDH nas práticas pedagógicas, da mesma forma que boa parte funciona como temas geradores para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Essa consonância entre as falas das professoras e os registros contidos nos relatórios demonstram a evolução da EDH na escola num processo de consolidação que favoreceu a inserção das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras que chegaram recentemente na escola, como é o caso das professoras 3 e 6. Ao serem questionadas sobre como foi o processo de inserção do projeto de educação em direitos humanos na escola e o que sabem sobre ele, suas respostas são bem diferentes das respostas das primeiras professoras. Se para as primeiras pareceu uma imposição, uma surpresa, uma atividade a mais a ser realizada de forma isolada dos demais conteúdos, para essas últimas o projeto de EDH é uma prática consistente baseada em documentos oficiais e que permeiam todos os conteúdos curriculares.

“O projeto de educação em direitos humanos é um projeto muito maior, a nível nacional e dentro da rede municipal de educação ele acontece nas escolas da seguinte forma: ele deve estar incutido, deve estar dentro do currículo não sendo trabalhado de forma isolada.” (Professora 3)

“Meu primeiro contato foi meio que de observar sobre o projeto que estava sendo feito, aí a partir dessa observação eu tive trocas de informações tanto com a equipe pedagógica quanto dos professores. Esse projeto é trabalhado

durante todo o ano, sempre adaptando o conteúdo de direitos humanos no decorrer das aulas de arte.” (Professora 6)

O processo de consolidação do projeto de EDH não se deu apenas na escola, mas também paralelamente na própria SME que em 2017 construiu eixos temáticos a serem trabalhados nas unidades escolares favorecendo uma organização das práticas ao mesmo tempo em que possibilitou um trabalho para além das questões étnico-raciais sem desconsiderá-las. São eles: história e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10639/03), história e cultura Indígena (Lei 11645/08), relações de gênero (ODS 5), cidadania (Direitos das Crianças e dos Adolescentes - ECA), cidadania (Direitos dos Idosos - Estatuto do Idoso), Prevenção às violências (Lei 10.632/10 - Bullying), prevenção às violências (Lei 11343/06 - Drogas), Pobreza e desigualdade social (ODS 1 e 10).

Contudo, na escola em que se deu a pesquisa esse processo de ampliação das temáticas a serem trabalhadas aconteceu um pouco antes e teve seu auge em 2016. No ano em questão a escola desenvolveu um projeto comemorativo sobre a cultura árabe por ocasião dos 40 anos de sua fundação, dando destaque aos refugiados sírios numa alusão ao patrono da escola que nasceu na Síria. Segundo consta no relatório produzido pela escola em 2016 estiveram contemplados neste projeto todos os componentes curriculares do ensino regular e integral, procurando envolver a escola como um todo nas questões sobre a cultura árabe, os processos migratórios, o contexto de guerra na Síria, a aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos nesse contexto, a questão dos refugiados sírios no Brasil e em Curitiba, entre outros aspectos relevantes surgidos durante o desenvolvimento das atividades. O relatório também afirma que as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do projeto tiveram por objetivo favorecer a discussão e uma maior compreensão do que são os direitos humanos e sua aplicabilidade no cotidiano de minorias refugiadas.

Diante de uma EDH hoje consolidada no *lôcus* escolar, os primeiros trabalhos realizados na sua implementação parecem terem sido desconsiderados pelas professoras participantes. Para elas as primeiras práticas pedagógicas realizadas na perspectiva do DH não representam o que hoje elas entendem por EDH. Por isso, embora tenham listado em suas falas os primeiros trabalhos relacionados às questões étnico raciais como sendo temas já trabalhados por ela

no projeto de EDH, ao serem estimuladas a listarem projetos que tenham desenvolvido e que consideravam exitosos elas não citaram nenhum relacionado às leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Contudo citaram outros que estão ligados aos eixos criados pela SME, embora alguns dos projetos tenham acontecido antes de 2017.

“[...] trabalhei o tema holocausto a partir da história de Anne Frank. (Professora 1)

“[...] a experiência mais exitosa, desafiadora e emocionante ao mesmo tempo, foi o projeto Yad Be Yad (Mãos Dadas) [...]se estendeu por mais um ano letivo.” (Professora 2)

“Foi o trabalho sobre refugiados sírios desenvolvido com alunos do segundo ano.” (Professora 3)

“[...] desenvolvi com os estudantes cenas teatrais a partir de assuntos como trabalho infantil, direito a educação, e holocausto.” (Professora 4)

“Posso destacar o mais recente, "Trabalho Infantil: do Gueto de Lodz aos dias de hoje", desenvolvido com alunos do 3º, 4º e 5º ano, na Oficina de Língua Portuguesa. (Professora 5)

“Foi trabalhado com as turmas do 3º, 4º e 5º anos o tema Holocausto, onde trabalhamos um pouco sobre as regiões, em específico a região Sul e foi falado sobre o neonazismo.” (Professora 6)

Embora o último relatório enviado pela escola à SME, no ano de 2019, se resume ao preenchimento de questões num formulário Google e em nada se pareça com os documentos robustos e bem elaborados dos anos anteriores, as práticas pedagógicas realizadas em EDH na escola seguiram numa crescente. Esse último relatório, em parte representa o modo como a EDH voltou a ser vista pela SME como uma tarefa protocolar e que pode ser verificado na forma como a unidade escolar se posicionou no preenchimento do formulário. Quando questionada sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do projeto no ano de 2019, a resposta que se tem é a seguinte:

“Percebemos um menor envolvimento e estímulo por parte da SME, nestes últimos anos era um projeto bem alimentado e incentivado, que neste ano nos

pareceu que não foi muito mencionado, e o momento político que interfere em maior cuidado ao abordar as temáticas para que não fosse mal compreendido seus objetivos.”

Pouco a pouco, ano após ano as práticas foram sendo estruturadas, pautadas em pesquisa e na investigação dos temas que mais se aproximassem da realidade dos estudantes daquela unidade escolar. Aos poucos as práticas foram refletindo o modo como as professoras passaram a entender a EDH. Isso aparece na entrevista quando comparadas as primeiras respostas sobre como elas entendiam o projeto de EDH no momento da sua implementação na escola e como o entendem agora depois de alguns anos e de algumas práticas exitosas. O que antes era definido como algo que as professoras não entendiam porque tinham que trabalhar com os alunos, agora é algo indissociável da prática pedagógica.

“[...] acho que os direitos humanos vão muito além do que as crianças vivenciam [...] respeito, educação, e luta, dentro de cada realidade.”
(Professora 1)

“Abordar o assunto de direitos humanos vai muito além da sala de aula, são conhecimentos que os estudantes levam para vida.” (Professora 2)

“[...]desde que o trabalho seja levado a sério, que tenha um caráter interdisciplinar e valorize o tema trabalhado como conhecimento e não apenas “jogado” só para cumprir uma exigência.” (Professora 3)

“[...] acredito profundamente que a Educação em Direitos humanos é uma possibilidade de criarmos um mundo mais humano, em que todos tenham o direito de usufruir dos seus direitos.” (Professora 4)

“[...] este é o tipo de trabalho que não modifica apenas o aluno, mas todos os envolvidos. Ele promove a construção de conhecimento e reflexão de nossas ações. [...] construção de conhecimentos significativos e eles vão levar para formação da vida deles.” (Professora 5)

Portanto a análise do núcleo 1 destaca, mais do que o processo de consolidação da EDH no lócus escolar, o modo como as professoras se apropriaram dele e foram construindo novos sentidos. Se por um lado essa proposta chegou na escola de forma impositiva (como tantas outras que desconsideraram o processo de discussão com o grupo docente) causando um desconforto e trazendo a ideia do “cumpra-se”, por outro lado desencadeou nas

professoras um processo de busca na tentativa de se apropriar dos objetivos da EDH e de torná-la significativa para si próprias e seus estudantes. Nesse constante desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas pedagógicas elas afirmaram que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1994, p.118). Assim, naturalizaram a EDH, desconstruindo a primeira impressão e construindo um novo significado que dialogou com os temas propostos, com a forma como foram apresentados e apreendidos num diálogo constante entre a teoria e a vida prática das professoras e de seus estudantes. Embora sob a perspectiva da SME, a EDH tenha sofrido certa desvalorização no lócus escolar, palco dessa pesquisa, ela foi alavancada e numa crescente vem sendo incorporada às práticas pedagógicas do corpo docente que passou a considerá-la em seu planejamento, independentemente de ser ou não uma solicitação da mantenedora. Em outras palavras, a EDH passou a integrar o cotidiano escolar com o status de “parte do processo” e não mais como algo isolado, desconectado da prática pedagógica.

7.2 NÚCLEO 2: A HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO VINCULADA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Como forma de aprofundar e complementar o entendimento do processo de construção da EDH na escola onde aconteceu a pesquisa, esse núcleo procura evidenciar, a partir da perspectiva das professoras participantes, a utilização da história do holocausto como uma das temáticas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Como aparece no núcleo 1, todas as professoras participantes fizeram uso de algum recorte dessa história para desenvolver atividades relacionadas ao projeto de EDH. Embora essa escola tenha em seu histórico o desenvolvimento de projetos com a temática holocausto desde 2009, motivado pela participação de uma profissional nas Jornadas Interdisciplinares do Ensino da História do Holocausto, esse trabalho passou a ser evidenciado quando as professoras passaram a buscar formas de ampliar e tornar mais significativa a EDH.

“Conheci o trabalho de algumas professoras com o primeiro ano do ensino fundamental sobre o Holocausto e achei muito libertador” (Professora 4)

Segundo Schurster (2017) o Holocausto é um dos temas mais estudados e pesquisados em todo o mundo, contudo o que se vê é que no tocante ao seu ensino nas escolas básicas esse se dá de forma quase que inexistente, uma vez que está atrelado a uma unidade maior que é a Segunda Guerra Mundial, aparecendo citado numa nota de rodapé ou sendo explicado rapidamente num *box* no livro didático. Das seis professoras participantes, metade delas afirmam que seu primeiro contato com o tema se deu na escola, contudo reforçam que passaram a conhecer o tema com profundidade a partir do momento em que passaram a pesquisar e trabalhar com fragmentos dessa história em suas aulas.

“Na vida acadêmica por meio das aulas de história. Na vida profissional, a partir dos relatos de uma colega de trabalho.” (Professora 2)

“Conheci o Holocausto na adolescência [...] fui ouvir falar da figura de Hitler já no ensino médio, mas compreender o assunto ou refletir sobre ele, somente na Universidade e quando por mim mesma, através do meu interesse por filmes que abordavam o tema.” (Professora 4)

“[...] rápida passagem lá no ensino fundamental II[...] Eu fui ter contato quando a gente começou a desenvolver os projetos de educação em direitos humanos na escola.” (Professora 5)

A outra metade das professoras participantes deixou claro que seu contato com essa parte da história praticamente não se deu nos bancos escolares, ao menos, não enquanto eram estudantes. O âmbito familiar, o interesse pessoal pelo tema e conversas informais com colegas de trabalho foram os recursos que trouxeram algum conhecimento sobre o que foi o Holocausto. A professora 3 estabeleceu através do afeto sua relação com o tema, o que ficou evidente nas vezes em que a entrevista precisou ser pausada porque ela se emocionou ao lembrar desses momentos em que o assunto era tratado por alguém do seu passado, ou da sua relação familiar e que construíram o seu conhecimento sobre o tema. Por isso, aqui o afeto está entendido como o conjunto de capacidades de um organismo para afetar outros organismos e ser ele próprio afetado conforme Deleuze (1988), considerando que os primeiros conhecimentos da professora sobre o assunto se deram de maneira informal através de relatos familiares, de pessoas do entorno familiar e até mesmo pelas imagens contidas em um livro que seu vizinho tinha como objeto de recordação.

“Não foi nem na formação acadêmica e nem na profissional, mas na vida familiar com a história da minha bisavó que veio da Europa fugida da primeira guerra com os filhos. Da visualização de um livro que falava sobre o Holocausto [...] Minha mãe tinha amizade com um casal de judeus que viviam se escondendo mesmo morando no Brasil.”

A professora 1, que teve seus primeiros contatos com a história do holocausto no ambiente de trabalho a partir de conversas com uma colega, demonstra que as conversas entre os pares, as trocas de informações são também momentos formativos mesmo que não estejam formalmente estabelecidos como. Da mesma forma que o próprio projeto de EDH pode chamar atenção das professoras para assuntos que desconhecem.

“[...] tive contato a partir de uma amiga que depois proporcionou diferentes momentos para que pudesse conhecer um pouco desta história.”
(Professora 1)

“Foi no projeto de Direitos Humanos desenvolvido pela escola.” (Professora 6)

O que se tem aqui é um grupo de professoras que construíram seus conhecimentos sobre o Holocausto de maneiras diversas, ora recebendo informações a partir de referencial teórico e ora a partir de relatos orais na troca com outras pessoas. O modo como iniciaram seus trabalhos com o tema também se deu em tempos e de maneiras distintas, demonstrando que a inserção da história do Holocausto como tema a ser trabalhado na EDH não foi algo impositivo, mas pautado em escolhas pessoais motivadas, algumas vezes, pelos próprios estudantes. A professora 1, traz um dado importante em sua fala, demonstrando que embora o holocausto não esteja contemplado na grade curricular das séries iniciais, ainda assim, alguns recortes dele aparecem contidos nos livros didáticos de outras áreas para exemplificarem outras questões. Nesse caso, a presença de trechos do Diário de Anne Frank presentes na unidade sobre o gênero textual diário do livro didático de Língua Portuguesa, foi o que chamou atenção dos estudantes e que impulsionou o primeiro trabalho da professora com o tema holocausto.

“Foi a partir do livro didático que a escola adotou. Esse texto da Anne Frank apareceu [...] esse trecho no livro didático que a escola adotou [...] partiu daí todo o interesse deles, meu e de buscar mais, fazer mais.”

Como afirmam Palmeira e Schurster (2020) o fato de não se poder compreender o Holocausto em toda a sua dimensão, não significa que não se possa perceber as possibilidades educativas do tema no tocante aos Direitos Humanos e a fala da professora 2 corrobora com esse pensamento ao esclarecer que utilizava recortes da história do holocausto em suas práticas pedagógicas **“por ser um tema que aborda vários aspectos dos direitos humanos”**. Considerando essas múltiplas possibilidades de discussão é que o holocausto passa a ser um tema gerador no trabalho em EDH desenvolvido pelas professoras participantes. Compreendendo tema gerador como uma metodologia que promove a construção de um determinado conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, é que as professoras passaram a investigar recortes da história do holocausto na intenção de torná-las temáticas significativas aos estudantes.

“[...] dentro dos temas geradores que a gente articula dentro dos projetos de trabalho a gente consegue inserir isso em todas as disciplinas trabalhar essas temáticas sem elas estarem necessariamente postas no currículo. [...] Então a gente consegue fazer uma imersão dentro dessa proposta, dentro desse tema e trazer as crianças com a gente dentro dessa caminhada” (Professora 5)

Como se pode observar em suas falas, muitas dessas temáticas foram sendo reformuladas e ampliadas a partir das curiosidades, dos questionamentos e colocações que os alunos apresentavam nas aulas. O que significa dizer que algumas propostas temáticas eram resultado do constante diálogo entre professoras e estudantes onde, conforme afirma Freire, “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (1987, p.57).

“[...] uma das professoras que já desenvolvia o trabalho com o tema em questão me convidou para trabalhar com ela, trazendo o tema para a oficina de teatro, pois os alunos tinham colocado para ela que queriam falar do holocausto através do Teatro, eu aceitei de primeira o desafio”. (Professora 4)

“[...] um tema que me encanta e que me faz sempre querer buscar mais e desenvolver mais com as crianças. [...] O tema Holocausto como pano de

fundo nos permite trabalhar inúmeros assuntos e construir links com o tempo presente.” (Professora 5)

“Partiu do Projeto de Direitos Humanos, mas o tema é tão impactante e marcante que acabou sendo desenvolvido com muita naturalidade, quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto.” (Professora 6)

Diante da identificação das múltiplas possibilidades que a história do holocausto permite no trabalho com a EDH, da aceitação e demonstração de interesse dos alunos por esse fato histórico e do modo como as professoras são afetadas (aqui uma referência à ideia de afeto já definida anteriormente) pelo tema, inicia-se o desenvolvimento de propostas pedagógicas com esse tema gerador.

“A história de Anne Frank e sua família no anexo. Trabalhamos a partir do tema Direitos das Crianças.” (Professora 1)

“[...] cartas e bilhetes. Ao ler o livro “A mala de Hana”, li que a mãe de Hana havia escrito um bilhete a ela para felicitá-la por seu aniversário.” (Professora 2)

“O recorte artístico, trabalhando através de imagens que artistas produziram sobre o tema. [...] direito da criança e do adolescente.” (Professora 3)

“[...] os recortes foram feitos sempre pensando na realidade da criança naquele período histórico e trazendo para a realidade da criança hoje fazendo um comparativo dos tempos históricos.” (Professora 5)

Como já mencionado, a construção e aprimoramento das propostas pedagógicas que fizeram uso do holocausto como tema gerador na EDH, aconteceram em momentos distintos e utilizaram recortes da história que atendiam as demandas de cada grupo de estudantes. O que fica claro a partir das entrevistas é que ao utilizar o holocausto como tema gerador, havia uma intenção das professoras de aglutinar nas suas práticas os conteúdos curriculares de forma que as discussões acerca dos direitos humanos estivessem presentes, assim a transversalidade acontecia mesmo que esse termo não apareça citado em suas falas.

“O tema do ensino do holocausto traz pra gente uma gama de possibilidades de trabalho seja nas relações, seja nos relatos pessoais, seja nos registros históricos, ele traz uma gama de assuntos que podem ser abordados de forma muito atual e sempre linkado com tudo que a gente vivencia.” (Professora 5)

Outro aspecto importante que aparece nas entrevistas quando as professoras apresentam suas impressões e justificativas acerca da importância de se trabalhar com a história do holocausto é a referência à máxima de Adorno (1995) sobre a “exigência de que Auschwitz não se repita”. Contudo, suas falas não se referem à repetição de uma barbárie tal qual foi àquela representada em Auschwitz, mas a identificação dos elementos que tornaram essa barbárie possível e que seguem presentes na atualidade. O modo como definem a importância de suas práticas pedagógicas dentro dessa temática vai ao encontro do que dizem Schurster e Leite (2018) sobre o quanto “é latente a necessidade de se criar mecanismos para que o “Nunca Mais” possa de fato não mais existir”.

“Nos dias atuais vemos claramente que ideias que sustentaram o holocausto ainda estão muito presentes em nossa sociedade, nunca esse tema foi tão emergente. Vemos notícias em jornais todos os dias, em que um determinado grupo se acha no direito de tirar vida de outros, ou se acham superior a outro, o racismo estrutural e cultural de nosso país nos mostra como as ideias do holocausto ainda estão presentes hoje. (Professora 4)

Ou seja, suas práticas não intencionam prevenir um novo holocausto, mas proporcionar aos estudantes

[...] uma compreensão de onde o mundo tem estado, do que o pior lado da humanidade pode fazer se não for controlado. Isso inclui a compreensão sobre o que acontece quando nosso senso de responsabilidade para com o outro, pessoalmente, culturalmente e na comunidade, rompe-se. (PALMEIRA, SCHURSTER, 2020, s/p.)

Dessa forma, a escolha pelo tema holocausto e não outro para desencadear o trabalho na EDH, segundo o que evidenciam as professoras em suas falas, está muito próximo à ideia apresentada por Adorno (1995) de que “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou.”.

“Para que a história não seja esquecida, para que possamos tentar fazer com que esse tipo de situação não se repita [...] de não deixar esquecido essa parte da história, e tentar fazer com que novas gerações diminuam esse tipo de atitude racista, preconceituosa e de falta de respeito com a escolha do outro [...]” (Professora 1)

Não podemos esquecer o que aconteceu no passado, ou negar que isso aconteceu. [...] o holocausto, quem sobrou tem que contar essa história dos seus antepassados pra gente continuar falando sobre isso para que não aconteça [...]” (Professora 2)

“[...] sempre devemos lembrar esse fato histórico para que não venha se repetir [...] é importante e a gente tem que continuar falando sempre pra não esquecer.” (Professora 4)

“[...] continua sendo muito importante, porque as coisas continuam acontecendo só que agora elas continuam acontecendo de formas diferentes, mas elas continuam acontecendo e as pessoas tem que saber.” (Professora 6)

Para Palmeira e Schurster (2020) o holocausto é mais do que um tema que favorece a discussão sobre os direitos humanos, “seu ensino está diretamente ligado a compreensão da condição humana”. Isso ficou evidente no núcleo 2 quando diante das colocações das professoras participantes o holocausto, que pouco apareceu como conteúdo em suas formações acadêmicas, passou a ser objeto de interesse, de pesquisa e de investigação a partir do momento em **que forma afetadas** por ele. E “afetadas” significa justamente o modo como essa história as tocou primeiro pessoalmente e posteriormente como possibilidade de tema para um trabalho em EDH. Muito do que o núcleo mostra uma construção metodológica em que recortes da história do holocausto foram utilizados para gerar outros aprendizados para além do fato histórico em si, sejam eles relacionados aos conteúdos programáticos, ou aos eixos estabelecidos para a EDH. As entrevistas mostraram que essa utilização do holocausto como tema gerador se deu em tempos e de modos distintos, deixando claro que não foi uma imposição institucional e sim uma escolha de cada professora, potencializada com o envolvimento dos estudantes. Isso demonstra que essa história desperta

empatia e curiosidade justamente porque permite discutir questões que são humanas e seguem presentes nos dias de hoje, nas palavras de Adorno (1995) “o encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.”

7.3 NÚCLEO 3: O PROCESSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO E SEU ENSINO

Conforme o núcleo 2, bem como a entrevista, as professoras participantes não são formadas em História e seus conhecimentos primeiros sobre o holocausto se deram de formas distintas. Diante disso, retomamos as considerações de Vitale e Clothey (2019) de que o uso do holocausto como um facilitador do diálogo aberto sobre Direitos Humanos requer formação abrangente de professores sobre o tema, oportunidades de capacitação contínua, materiais didáticos que levem em consideração o crescimento cultural, o pluralismo da sala de aula e uma mensagem consistente em todas as áreas educacionais. Por isso, o núcleo 3 desenvolve o modo como as professoras buscaram se formar e se informar sobre o tema e como essa busca por conhecimentos impactou nas suas práticas pedagógicas.

Embora, as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto tenham sido tentativas de formar professores para o trabalho com essa temática, nenhuma das professoras participantes da pesquisa esteve presente nessa formação. A maioria delas, porque ainda não eram professoras da RME nos primeiros anos em que as jornadas foram realizadas. Contudo, a “falta de formação” sobre o assunto não foi um impedimento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas a ele. As professoras não desconsideraram a importância de formações nessa temática e se mostram dispostas a participarem de capacitações caso lhes sejam disponibilizadas.

“Nunca fiz formação referentes ao tema, mas pretendo fazer, pois meus conhecimentos ainda são poucos, preciso me aprofundar e conhecer mais os estudos atuais que falam sobre o assunto. (Professora 4)

“Ainda não fiz, mas tendo oportunidade gostaria de fazê-lo.” (Professora 6)
Não fiz nenhuma formação sobre o ensino do holocausto, não tive contato, não tivemos essa oportunidade de fazer formação. (Professora 3)

A professora 2 destaca o quanto uma formação teria papel importante no aprimoramento do trabalho que já realiza ao dizer que ***“um curso de formação***

específica sobre a história do Holocausto traria mais conhecimentos às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.”

É interessante observar a fala da professora 1: ***“eu não fiz nenhum curso sobre esse assunto. Mas palestras, vídeos, filmes trazem formação e informação também, né?*** Embora afirme não ter feito nenhuma formação específica, conclui seu pensamento com um questionamento sobre se a formação também não aconteceria em outros espaços, momentos e situações que não apenas em ambientes formativos convencionais. Ao fazer esse questionamento ela chama atenção para outras possibilidades de formação que podem acontecer muito mais por interesse e curiosidade da professora sobre o assunto do que da mantenedora, num movimento de autoformação.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. [...] A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto, ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.)

Essa busca autônoma de formação movida pela curiosidade se complementa também na fala da professora 5: ***“Recentemente fiz uma formação específica sobre a história do holocausto que foi promovida pelo Museu do Holocausto. Mas especificamente sobre o tema, não tenho muitas formações formais.”*** Ela demonstra buscar formações oferecidas por outras instituições, embora não as considere como capacitações formais, já que esse conceito parece estar diretamente ligado às formações oferecidas pela SME.

Freire (1996) já faz o alerta de que o ato de ensinar exige pesquisa, para ele “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Esse movimento do professor pesquisador que vai a busca de novos conhecimentos para ampliar e melhorar sua prática pedagógica dando a ela mais sentido e favorecendo a aprendizagem de seus estudantes aparece claramente na fala das professoras participantes.

“[...] porque foi dessa turma que veio no livro o tema do holocausto e eles foram pedindo mais e mais e eu acabei tendo que estudar mais.” (Professora 1)

Ao relatarem como elaboraram seus trabalhos na EDH utilizando um assunto que não faz parte do *hall* de conteúdos com os quais trabalham anualmente, deixaram claro que foi preciso aprofundar os estudos sobre o Holocausto na medida

em que os estudantes traziam para a sala de aula seus questionamentos, suas colocações e seus interesses por mais informações. Para Tardif (2010) “transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor”, isso mostra que a busca por informação por parte das professoras estava intimamente ligada ao diálogo estabelecido com os estudantes. Dessa forma, a construção das práticas pedagógicas não atendia a um desejo das professoras, mas às necessidades dos estudantes diagnosticadas a partir desses diálogos em sala de aula corroborando com a afirmativa de Freire de que

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (1987, p.39)

“[...] tive que adquirir mais conhecimentos para trazer informações aos alunos.” (Professora 3)

“[...] fomos aprendendo e criando novas possibilidades juntos. (Professora 6)

Logo o que as entrevistas mostram é que as professoras, ao se proporem trabalhar com um tema que não esteve presente na formação acadêmica e que não compõe a grade curricular, como algo que obrigatoriamente precisa ser ensinado, desempenharam o papel de pesquisadoras indo a busca de conhecimentos que favorecessem a construção de práticas pedagógicas utilizando o holocausto como tema gerador.

“[...] eles vão entrando naquela história e querem saber cada vez mais o que aconteceu então a gente vai conforme os alunos vão tendo “sede” daquilo a gente vai avançando cada vez mais e isso faz com que o trabalho em sala de aula seja enriquecedor.” (Professora 2)

“[...] quando percebi já eram os alunos que queriam saber cada vez mais sobre o assunto. (Professora 6)

“[...] os alunos tinham colocado para ela que queriam falar do holocausto através do teatro, eu aceitei de primeira o desafio. (Professora 4)

Se existe o momento da elaboração da prática pedagógica a partir da pesquisa, da busca por mais conhecimentos que possam atender as inquietações dos estudantes, o planejamento, a construção de materiais e de possibilidades, e a aplicação existe, também, o momento de revisitar a prática. Para Freire, esse é

um momento de reflexão profunda que permite pensar a prática acontecida procurando melhorar a prática futura, conforme aparece evidenciado na fala da Professora 4

“Relembrei o processo que foi muito gratificante e do qual gostei muito do resultado, também pude refletir sobre vários fatores que devo focar melhor nos próximos projetos como a minha formação e informação sobre holocausto que preciso acrescentar.”

Ao revisitarem suas práticas durante a entrevista, as professoras se distanciaram das mesmas e as observaram com maior clareza. Considerando que estavam falando de ações já realizadas, seus olhares foram da autoavaliação, isto é, foi o momento em que olharam para suas práticas como processo e não apenas como uma execução de tarefa. Suas falas apresentam aspectos de ordem emocional e profissional reforçando a ideia de Tardif de que o ensino é uma prática que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente.

Me fez lembrar de fatos que estavam na minha memória e que não foram valorizados pela instituição, mas que precisam ser retomados. (Professora 3)

Na verdade, toda vez que a gente para pra pensar e avaliar a trajetória de um trabalho é que você se dá conta do tamanho do trabalho que foi desenvolvido e do que ele atingiu. [...] aquela ideia que era pra ser uma coisa básica, pra acontecer lá uma ou duas semanas, se torna um projeto de um ano inteiro. (Professora 5)

Com boas lembranças e vontade de realizar outro projeto sobre o assunto. (Professora 6)

Percorrendo esse lastro histórico entre as primeiras impressões acerca da EDH na escola e a constituição dessa educação a partir de práticas pedagógicas elaboradas considerando a transversalidade desse ensino, ficou claro a mudança do olhar e das ações desenvolvidas pelas professoras. Se antes esse trabalho era entendido como algo imposto pela mantenedora, onde não eram feitas reflexões acerca do seu desenvolvimento, ao longo do processo e do decorrer dos anos, observou-se uma mudança no seu entendimento conforme as professoras foram intencionando suas práticas e obtendo respostas positivas dos estudantes, conforme afirma a professora 3 ***“[...] eu ensinei e aprendi e vou levar para frente***

adquirindo mais conhecimento para que eu possa melhorar ainda mais trabalhos assim”.

O uso de recortes da história do holocausto como tema gerador para práticas pedagógicas na EDH contribuíram para essa compreensão do que de fato significa a educação que está para além dos conteúdos curriculares.

[...]Ja partir dali que eu comecei a entender melhor, não o holocausto, mas como realizar um trabalho em direitos humanos. (Professora 2)

“[...] é importante usarmos o Holocausto como tema gerador, fazendo um comparativo de situações que são vivenciadas em nosso dia a dia, ou no dia a dia de nossos estudantes.” (Professora 2)

Embora a introdução dessa temática tenha se dado por diferentes caminhos e resultado em um envolvimento satisfatório dos estudantes, isso não significa que ela tenha sido realizada sem receios, ou sem complicações pelas professoras, mesmo para aquelas que já chegaram à escola com essa temática em andamento como aponta a professora 6 ***“quando eu cheguei eu achei tudo muito difícil, um tema muito difícil”***, ou como diz a professora 3 ***“Teve o caso da pessoa que falou que o assunto era pesado, que não era para a idade dos alunos e que não queria que o filho dele tivesse como aula esse assunto”***. Ainda dentro do aspecto de dificuldade aparece o próprio comportamento da equipe pedagógico-administrativa. Fica claro que a opção pelo tema holocausto não foi uma normativa da escola, mas uma escolha autônoma das professoras e que aos poucos foi sendo incorporado às práticas em EDH, justamente pelos resultados satisfatórios apresentados ao longo do processo.

“A equipe pedagógica viu com receio com medo do que a comunidade escolar poderia cobrar”. (Professora 3)

“[...] não tem muito envolvimento de outros departamentos e de outros setores”. (Professora 5)

Contudo, os bons resultados seguiram aparecendo. E aqui as professoras definem como bons resultados o envolvimento dos estudantes com a proposta e as aprendizagens que eles manifestam como aparece na fala da professora 2 ***“no primeiro ano, estavam sendo alfabetizados com a história do holocausto***, ou na fala da professora 3 ***“As crianças aprenderam muito e de todas as maneiras”***. De forma gradativa, os receios em relação ao trabalho com essa temática foram diminuídos dando lugar ao desejo de conhecer mais e desenvolver outros projetos.

Evidenciando um movimento em que se relaciona a habilidade e a opção afetiva das professoras no trabalho com o tema e o envolvimento e resposta dos alunos às propostas desenvolvidas. E mais uma vez, o modo como a história do holocausto afeta as professoras aparece em destaque e demonstra ser a mola propulsora para o trabalho que desenvolvem.

“Quando eu só sabia da história através de notícias e leituras eu tinha um pensamento, depois de pesquisar mais a fundo e trabalhar essa história com os alunos foi muito impactante para ambos. Hoje damos muito mais atenção a essa história e vemos com outro olhar tudo que aconteceu.” (Professora 6)

“[...] esse trabalho me transformou, mudou a minha sensibilidade, a minha forma de perceber o outro [...] eu amo trabalhar com esse tema, ele toca, ele mexe muito, é um tema que reflete imediatamente nas minhas ações que me faz buscar mais conhecimentos, que me faz querer crescer enquanto ser humano.” (Professora 5)

Diante das declarações obtidas nas entrevistas, é perceptível a mudança ocorrida no modo como as professoras entendiam e conceituavam a EDH no início da sua implantação na unidade escolar e como as concebem atualmente. Depois de terem imergido em práticas pedagógicas significativas, fruto de uma escolha autônoma e ousada, a EDH passou a ser entendida pelas professoras como algo singular, natural e para além das Leis que a criaram os documentos oficiais que a absorveram.

“[...] os direitos humanos vão muito além do que as crianças vivenciam”.
(Professora 1)

“Abordar o assunto de direitos humanos vai muito além da sala de aula, são conhecimentos que os estudantes levam para vida.” (Professora 2)

“É a construção de conhecimentos significativos e eles vão levar para formação da vida deles.” (Professora 5)

Esse núcleo procurou mostrar como a formação do profissional docente não está apenas pautado nas formações acadêmicas ou continuadas. Ela se dá também na curiosidade e na afetação que determinados assuntos suscitam nas docentes, bem como nos estímulos que os estudantes dão ao se mostrarem envolvidos e quererem saber mais. Esses três aspectos foram, para as professoras participantes desta pesquisa, os impulsionadores para que se atrevessem a utilizar o holocausto, ou recortes dele, como tema gerador na EDH. Ao se proporem a isso se debruçaram

sobre formas de se formarem e se informar sobre o assunto, para a elaboração de práticas pedagógicas que fizessem sentido para os estudantes. E para que isso fosse possível, mesmo diante dos riscos, foi preciso que tivessem espaço, como tão bem destaca Tardif ao dizer que:

[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (2010, p.)

E aqui cabe destacar a importância de uma gestão escolar, que mesmo receosa diante do tema não curricular e até com certo distanciamento, ou como afirma a professora 3 “***sem dar muita importância ou relevância ao projeto***”, abriu espaço para que essas professoras propusessem e executassem práticas pautadas em seus estudos e investigações. E, conforme foram observando os resultados passaram a dar suporte ao trabalho propiciando alguns recursos, conforme evidenciado na fala da professora 6 “***A direção também auxiliou nessa parte assim de providenciar o que precisava para fazer e para executar o projeto***”, ou, simplesmente não se opondo, fortalecendo assim a autonomia das professoras na elaboração e execução de suas práticas pedagógicas.

8. CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa nasceu da própria relação da pesquisadora com a história do Holocausto e com o seu ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O que iniciou como um projeto piloto a fim de discutir com os estudantes tantas informações adquiridas nas Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto, tomou proporções inesperadas e se consolidou em trabalhos na Educação em Direitos Humanos, desenvolvidos não só por ela, mas por colegas que, assim como ela, foram afetadas pelo tema. O que a moveu a pensar essa investigação foi justamente o questionamento ouvido diversas vezes sobre como seria possível desenvolver práticas pedagógicas com alunos tão pequenos e que traziam como tema um assunto “pesado”, “difícil”, “traumático” como o holocausto. Tais questionamentos surgiam, talvez, pela incompreensão de que a questão não está no que se ensina, mas em como se ensina aos pequenos. Por isso os problemas de pesquisa ao qual se pretendeu responder consistiram em verificar quais as razões que levaram as participantes a fazerem a escolha pela história do holocausto como ponto de partida para construção das práticas pedagógicas relacionadas à Educação em Direitos Humanos? Quais estratégias as professoras participantes utilizaram para transformar recortes da história do holocausto em temas geradores? Como, na perspectiva de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, a história do holocausto, utilizada como tema gerador, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação em Direitos Humanos?

Para responder a essas questões foi preciso analisar as práticas pedagógicas relacionadas à Educação em Direitos Humanos desenvolvidas pelas professoras participantes e que traziam recortes da história do holocausto como tema gerador. Por isso, além das entrevistas e do grupo focal, foi preciso acessar os relatórios da EDH enviados anualmente à SME e que descreviam as práticas realizadas na escola pesquisada, numa tentativa de correlacionar os discursos das professoras às suas práticas ao mesmo tempo em que se construiu um lastro histórico da implementação dessa educação no *lócus escolar*.

As entrevistas e o grupo focal foram o ponto alto dessa pesquisa porque permitiram um canal de comunicação com as participantes que tiveram liberdade e segurança para trazerem em suas falas pontos que consideravam significativos para ilustrar suas trajetórias dentro da EDH. A metodologia de coleta de dados

possibilitou conhecer o processo de implantação da EDH na unidade escolar a partir do olhar de quem estava lá desde o início e a partir do olhar de quem chegou quando essa educação já estava consolidada. As conversas com as participantes trouxeram detalhes que não constavam nos documentos históricos ou nos relatórios, contudo não eram informações desconexas, elas faziam sentido e ajudavam a compreender melhor os que os documentos informavam. O que se observou foi a ausência de uma uniformidade na forma estrutural dos relatórios, já que, com exceção do relatório de 2019, todos os demais foram redigidos de formas distintas. Se por um lado a inexistência de uma forma padrão de documentação das práticas pedagógicas relacionadas a EDH podem, em maior ou menor grau, dificultar o acompanhamento e avaliação de indicadores, por outro lado, as diversas formas como foram constituídos desde a implementação da EDH nas unidades escolares do município, ilustram a forma como EDH foi entendida e desenvolvida ao longo dos anos. Em outras palavras, o que se quer dizer é que, se tratando da unidade escolar investigada, os relatórios produzidos servem como “retratos” que apresentam como o trabalho foi desenvolvido em cada momento e como foi sendo concebido de forma distinta a cada ano mostrando não só o desenvolvimento das práticas, mas também a forma como o corpo docente foi se apropriando e se envolvendo com a EDH. Contudo a forma de padronização escolhida pela SME para o registro das atividades no ano de 2019, denota uma falta de preocupação com o registro histórico que tais relatórios significam e no favorecimento de novas pesquisas que eles podem fomentar. Ao transformar o modo de registro das atividades num formulário com limitação de caracteres, a mantenedora parece deixar de dar importância ao real sentido da EDH, transformando a documentação das práticas em algo protocolar a fim de apenas comprovar que a EDH segue acontecendo no município como proposto pelos documentos oficiais.

Ao analisar os dados, verificou-se que o chamado Projeto de Educação em Direitos Humanos não chegou à escola de maneira horizontal, construída no diálogo com a comunidade escolar. Muito pelo contrário, embora o histórico da EDH no município mostre que houve uma construção de alguns anos do que seria esse projeto através de formações e da criação de fóruns antes de chegar à escola, o que se percebeu na fala das participantes e na leitura dos relatórios é que ele foi entendido como algo obrigatório, impositivo e que não fazia sentido. As práticas

pedagógicas desenvolvidas nos primeiros anos eram fragmentadas e tinham características de memórias de datas comemorativas como do “Dia do Índio” ou o “Dia da Consciência Negra”. Não faziam sentido nem para professoras e nem para estudantes quando ambos entendiam essas práticas como cumprimento de atividade obrigatória. Nesse aspecto, a pesquisa trouxe um dado importante conversado com o que alguns pesquisadores da área afirmam acerca do modo estereotipado como professores orientam suas práticas que acabam reafirmando representações equivocadas dos povos de origem Africana e Indígena. Contudo essa é uma discussão longa e para outra pesquisa. Diante desses aspectos, o que fica evidente é que tanto a gestão escolar como as professoras, foram encontrando formas de tornar a EDH algo significativo e que cumprisse sua transversalidade em relação aos conteúdos curriculares. A autonomia das professoras e a liberdade de ação dada a elas pela gestão escolar permitiu que trouxessem outros temas, além da questão indígena e do negro, para as discussões da EDH.

O holocausto foi um desses temas. Embora não esteja presente na grade curricular das séries iniciais, as professoras participantes viram nele a possibilidade de discutirem diversos assuntos seja da grade curricular ou da EDH. Embora a escola já tivesse um histórico de trabalhos com essa temática, os motivos que levaram às professoras participantes a escolherem o holocausto como tema gerador para suas práticas esteve pautada em outros motivos: presença do tema em livros didáticos que não os de história; curiosidade dos estudantes sobre o tema; convite feito por outra professora; solicitação dos estudantes e, até mesmo, a empatia das professoras com o assunto. Uma vez que fizeram a opção pelo trabalho com esse tema se colocaram no papel de pesquisadoras a fim de aprofundar seus estudos sobre o tema, já que a investigação deixa claro que pouco, ou quase nada foi estudado por elas nas etapas formativas. E aqui, vale um destaque para o Museu do Holocausto de Curitiba que foi evidenciado pelas participantes, não como espaço museal, mas como instituição formadora ao referenciar a proposta do trabalho com o tema, no fornecimento de materiais subsidiários e na proposição de momentos formativos. A busca das participantes por formação dentro do tema perpassa também pela necessidade de considerar quais recortes seriam feitos dessa história e que serviriam de temas geradores para o trabalho com a EDH. Nesse percurso a diversidade de temas passou pela história de Anne Frank, pela infância no

holocausto, pelos idosos no holocausto, pelo trabalho em guetos chegando até na questão dos grupos neonazistas. Foi ao iniciarem esse trabalho e que traz como metodologia o tema gerador é que a EDH passou a se construir de forma significativa, não colocando essa temática como mais importante que outras, mas o modo empático com que as professoras se relacionaram com o tema favoreceu a construção de práticas pedagógicas que dialogavam com os propósitos da EDH e, finalmente essa educação começou a se solidificar. Os relatórios também deixam claro esse percurso onde num primeiro momento é um ensino desconectado sem dialogar com a realidade dos estudantes e ao chegar no último relatório lido é perceptível que as ações são pensadas, programadas, organizadas buscando contemplar a EDH onde a transversalidade dessa educação em relação aos conteúdos curriculares acontece de forma natural.

Essa investigação mostrou que alguns trabalhos só são possíveis quando professoras têm liberdade para encontrar elementos que favoreçam sua prática de forma que se torne significativa para si mesmas e para seus estudantes. Evidenciou o quanto considerar a curiosidade dos estudantes pode contribuir para a construção de práticas que sanam curiosidade ao mesmo tempo em que abarcam outros conteúdos e dão conta de refletir sobre questões do dia a dia. O holocausto como tema gerador permitiu, nessa unidade escolar e com esse grupo de professoras, a construção e execução de práticas pedagógicas que atenderam as em maior ou menor grau as diretrizes da EDH.

Contudo, embora os resultados da investigação encaminhem para uma mudança na percepção do que é a EDH para essas professoras nesse percurso iniciado em 2013 chegando até o ano de 2019, por outro lado ela levanta outras questões pertinentes sobre esse mesmo processo. O primeiro deles é refletir que diante de um trabalho consolidado, mas que segue em constante construção e aprimoramento, como a EDH se deu durante a pandemia e como seguirá depois dela? Será que os próximos trabalhos seguirão numa crescente dando continuidade ao percurso que já foi trilhado, ou existirão retrocessos? Em relação a própria história do Holocausto, a pergunta que essa pesquisa suscita dentro de uma perspectiva de continuidade é o quanto esse trabalho de fato sensibiliza os estudantes para o que verão nas séries finais onde o tema reaparece como um conteúdo formal. Está claro que o foco empregado ao tema pelas professoras

participantes nas séries iniciais é bem distante do estudo do fato histórico pelo fato histórico, contudo a pergunta é: o quanto esse trabalho com o tema holocausto reverberará nas séries finais quando esses estudantes lá chegarem?

Essa pesquisa é apenas um recorte do que são as muitas possibilidades do ensino da história do Holocausto, de como esse conteúdo pode aparecer nas séries iniciais sem chocar os estudantes, de como se pode construir uma EDH que passe a percorrer os planejamentos e práticas pedagógicas de forma natural e de como a pesquisa no cotidiano da prática docente permite que se transite pelas diversas áreas do conhecimento encontrando diversos temas que podem favorecer uma Educação em Direitos Humanos mais significativa para professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão** v.26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, E. P. A realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba, v.13, n.33, p. 109-124, jan/abr. 2018.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: EDUCERE, 2016, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC-PR, 2016, p. 37890-37900.
- ANÔNIMO. **Karel Is Sick and Reads Aloud**. 1944. Original de arte, colagem, color. 20,6 cm x30,6 cm. Acervo Terezin Memorial.
- ASINELLI-LUZ. A. Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BAIBICH, T. M. **Preconceito e escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Unijuí, 2012.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia. Minho/PT: Universidade do Minho, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BIDINOTTO, T. da S.; FAGUNDES, M. C.V. Reflexões sobre o ato educativo emancipatório a partir das obras de Paulo Freire – professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar e pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p.24511-24522, may. 2020.
- BORRIES, B. V. **Jovens e consciência histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi.. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BOSI, E. O campo de Terezin. **Dossiê Memória • Estudos. Avançados**. V.13, n.37, dez. 1999.
- BRANDEIS, F.D. **Child'sFace**. 1944. Original de arte, aquarela, color 17,8 cm x 25,2cm. Acervo Beit Theresienstadt, Kibutz Givat Hayim – Ihud.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018 Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov/abase/> Acesso em: 13 de junho de 2021.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf Acesso em: 09 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 de junho de 2021.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>. Acesso em: 28 de março de 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 03 de agosto de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3ª reimpressão, simplificada. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 09 de junho de 2021.

BRASIL, **Resolução Nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em: 09 de junho de 2021.

CALDIN, C. F. A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n 18, 2º semestre, p. 72-89, 2004.

CARNEIRO, M.L.T. **Histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre o ensino da história do Holocausto** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: luzifal@yahoo.com.br. 23 de dezembro de 2020. Informação verbal.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Holocausto e a Educação em Direitos Humanos**. Blog WebJudaica. Com.Br, 2013. Disponível em: <http://www.pletz.com/blog/o-holocausto-e-a-educacao-em-direitos-humanos/> Acesso em: 13 de junho de 2021.

CONFEDERAÇÃO ISRAELITA DO BRASIL. **200 professores curitibanos assistem a seminário sobre Intolerância e Holocausto**. Disponível em: <https://www.conib.org.br/200-professores-curitibanos-assistem-a-seminario-sobre-intolerancia-e-holocausto/> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COOPER, H. **Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CURITIBA. **Cadernos Pedagógicos**, 2006.

CURITIBA. **Classes Especiais**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/classes-especiais/3794> Acesso 03 de novembro de 2021.

CURITIBA. **Histórias de Muitas Vidas**. Metodologia e Novas Abordagens. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

CURITIBA. **Holocausto crime contra a humanidade**. Apostila de textos e bibliografia. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2009.

CURITIBA. **Práticas Educativas**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/praticas-educativas/4429> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

CURITIBA. **Sala de Recursos**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/salas-de-recursos/3793> Acesso em 03 de novembro de 2021.

DELEUZE, G. Spinoza: **Practical Philosophy**. São Francisco: City Lights Books, 1988.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2019**. Curitiba, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2018**. Curitiba, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2017**. Curitiba, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2016**. Curitiba, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2015**. Curitiba, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2013**. Curitiba, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE. **Countries and members**. Disponível em: <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/countries-membership> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

KESTLEROVÁ, A. **Lands with trees**. 1943-1944. Original de arte, lápis e giz pastel, color, 28,8cm x 20,6cm. Acervo Jewish Museum in Prague.

KOHNNOVÁ, H. M. **House at Teresin**. 1943-1944. Original de arte, aquarela sobre papel, 28,5cm x 21 cm. Acervo Jewish Museum in Prague.

KORETZOVÁ, M. **Flowers and Butterflies**. 1943-1944. Original de arte, aquarela, color, 28,8cm x 20,6cm. Acervo Jewish Museum in Prague.

LIEBEL, V. **Uma educação (in) sensível: a questão judaica na sala de aula durante o terceiro Reich**. In: Gonçalves, Leandro Pereira; PARADA, Maurício. Políticas Educacionais e regimes autoritários: intelectuais, projetos e instituições. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017.

MEINERZ, C. B.; CAMARGO, C. M. S. Reconhecimentos, sensibilidades e relações étnico-raciais: a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto em Porto Alegre. **Roteiro**. Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-18, 19 fev. 2019.

MANUAL DE NORMALIZAÇÃO DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS DE ACORDO COM AS NORMAS DA ABNT. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

MILLIANTE, A. R.; VIEIRA, A. M. D. P. Os ciclos de aprendizagem e a avaliação na rede municipal de ensino de Curitiba. In: EDUCERE, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 7053-7070.

MITTNIK, P. Holocaust Studies in Austrian Elementary and Secondary Schools. **Global Education Review**, New York, 3 (3), p. 138-152, 2016.

PALMEIRA, A. N. da S.; SCHURSTER, K. Educar para alteridade: o ensino de História da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 195-214, jan./abr. 2020.

PARANÁ, **Deliberação N.º 04/06**, de 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf Acesso em: 09 de junho de 2021.

PARANÁ. **Hora-atividade: momento de estudo, reflexão e planejamento de atividades para os estudantes**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Hora-atividade-momento-de-estudo-reflexao-e-planejamento-de-atividades-para-os-estudantes> Acesso: 03 de novembro de 2021.

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

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S.J., LANGUE, F.(org.). **Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PINI, R.F de O. **A trajetória da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 21 de maio de 2020. Informação verbal.

POTOK, C. **I never saw another butterfly**: Children's Drawings and Poems from Terezin Concentration Camp 1942-1944. New York: Schocken Books, 1993.

PRIORI, A.; KISCHENER, M. A. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (org.) **Conversas sobre direitos humanos no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

PROSAS. **Associação Beneficente e Cultural B'nai B'rith de São Paulo**: Histórico da Organização. Disponível em: https://prosas.com.br/empreendedores/12796#!#tab_vermais_descricao Acesso em: 03 de novembro de 2021.

REISS, C. **Luz sobre o caos**: Educação e memória do Holocausto. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

RENNER, J.A. Desobediência Civil e Não Violência. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v.6, n.11, p.328-353, jan./jun. 2018.

SILVA, G. R. F.; MACEDO, K. N. de F.; REBOUÇAS, C. B. DE A.; SOUZA, A. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal Nursing** v.5, n.2, p. 246-257, 2006.

SILVA, F. C. T. DA; SCHURSTER, K. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da História do Tempo Presente. **Estudos Ibero-Americanos**. V.42, n.2, p. 744-772, 2016.

SILVA, F. C. T. Ensinando a odiar: os planos de curso da SS sobre o judaísmo (Alemanha, 1937). In: SILVA, F. C. T.; SCHURSTER, K. (Orgs.) **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017. P. 53-95

SCHURSTER, K. Através de nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do holocausto em Israel. In: SILVA, F. C. T.; SCHURSTER, K. (Orgs.) **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017. P. 130-184.

SCHURSTER, K.; LEITTE, A. de M. Material de ensino e traumas coletivos: uma análise sobre o holocausto. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 09, n. 02, p. 03-16, jul./dez. 2018.

RUBIN, S.G. **Fireflies in the Dark**: the story of Friedl Dicker-Brandeis and the Children of Terezin. New York: Holiday House, 200.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n.3, p. 777-796, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Holocaust Encyclopedia**: Holocaust. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>
Acesso em: 03 de novembro de 2012.

VITALE, M.; CLOTHEY, R. Holocaust Education in Germany: ensuring relevance and meaning in an increasingly diverse community. **Fire: For International Research in Education**, Pennsylvania, vol. 5, Iss. 1, p. 44-062, 2019

ZENAIDE, M.N.T. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 25 de maio de 2020. Aula proferida pela EAD Freireana.

