

ENSINAR O HOLOCAUSTO EM PORTUGAL

CLÁUDIA SOFIA NINHOS

**Relatório
de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

(versão corrigida após defesa pública)

Junho, 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Raquel Pereira Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de João Francisco Gonçalves Gaspar, professor na Escola Secundária de Santa Maria, Sintra.

ENSINAR O HOLOCAUSTO EM PORTUGAL

CLÁUDIA SOFIA NINHOS

O ensino e a aprendizagem do Holocausto (Teaching and Learning the Holocaust), transformou-se num campo disciplinar autónomo ao longo das últimas duas décadas e a investigação empírica não pára de crescer. Além da dimensão académica, conduzida em universidades e centros de investigação em todo o mundo, a área conta ainda com instituições internacionais que procuram disseminar o tema e enformar metodologias e abordagens. Partindo do estado da arte actual no Ensino e Aprendizagem do Holocausto, este relatório de Prática de Ensino Supervisionada tem por objectivo explicar e avaliar o projecto educativo desenvolvido no âmbito da disciplina de História, Culturas e Democracia do 12.º ano da Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra. Com recurso a métodos de aprendizagem activa, procurámos promover conhecimentos sobre o Holocausto e desenvolver capacidades e atitudes definidos nos documentos curriculares nacionais e internacionais.

Teaching and learning of the Holocaust has become an autonomous disciplinary field over the last two decades and the empirical research continues to grow. In addition to the academic research, carried out in universities and research centers around the world, there are several international organisations that seek to disseminate the topic and inform methodologies and approaches. Based on the current state of the art in the THL field, this report aims to explain and evaluate the educational project developed with a group of Portuguese students from the Santa Maria Highschool, in Sintra. Using active learning methods, we sought to promote knowledge about the Holocaust and develop skills and attitudes defined in national and international curricular documents.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar e aprender o Holocausto; histórias difíceis; Pensamento Visual; Projecto *Stories that Move!*; Pedagogia activa

KEYWORDS: Teaching and Learning the Holocaust; Difficult History; Visual Thinking; *Stories that Move!* Project; Active Pedagogies

AGRADECIMENTOS

Desde que iniciei o Mestrado em Ensino da História, ainda no ano lectivo de 2020-2021, foram várias as pessoas que tiveram um papel crucial para que conseguisse levar a bom porto este projecto, sobretudo nos momentos mais difíceis que tive de enfrentar.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, primeiro como coordenadora do Mestrado, depois como minha orientadora. Pelo incentivo, pela disponibilidade constante e pela partilha de conhecimentos numa área que me interessava, mas sobre a qual pouco ou nada sabia.

Ao Professor João Gaspar, que orientou a PES na Escola Secundária de Santa Maria, tenho a agradecer a disponibilidade, a simpatia e a ajuda. Para além de orientar com rigor, mostrou-se sempre aberto à iniciativas propostas, mesmo quando lhe disse que gostaria de levar a turma a Mauthausen. E pela confiança em dar-me “carta branca” para conduzir este projecto pedagógico com os alunos da turma de História, Cultura e Democracia.

À Câmara Municipal de Sintra agradeço o facto de ter proporcionado o financiamento necessário para que os alunos tivessem uma experiência única nas suas vidas, participando na cerimónia anual que assinala a libertação do Campo de Concentração e Mauthausen, integrados na comitiva oficial portuguesa.

À direcção do Agrupamento de Escolas Monte da Lua, em especial ao Professor Nuno Cabanas e Cristina Moura, por aceitarem receber-me na escola como estagiária e pela abertura e entusiasmo com que apoiaram todas as iniciativas propostas pelo núcleo de estágio. Ao meu colega de estágio, João Correia, pela partilha de experiências.

À Adelaide Rocha, à Alice Cunha, ao Ansgar Schaefer, ao António Carvalho, à Arminda Ferreira, à Cristina Clímaco, ao Fernando Rosas, à Margarida Lages, à Marta Simò, à Marta Torres, pelo que tenho aprendido com eles e, sobretudo, pela amizade que foi crescendo, sobretudo nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial ao Dinis e à Helena. Eles são a minha razão de viver.

E, sobretudo, aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar. A empatia e simpatia que sempre demonstraram tornaram a PES num exercício aprazível e entusiasmante. Guardarei na memória momentos únicos que tive o privilégio de partilhar com eles. Não sei se o que aprenderam e discutiram ao longo do projecto os ajudou a alargar horizontes, nomeadamente a valorizar a

dignidade humana e os valores democráticos. Espero, pelo menos, ter deixado alguma “semente” que possa florescer no futuro. Como escreve Antoine de Saint-Exupéry, que esteve em Lisboa durante a Segunda Guerra Mundial, “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Índice

Índice	7
Introdução	1
A memória do Holocausto	4
Ensinar o Holocausto. O quê? Como? Porquê?	8
Caracterização da turma	10
Os resultados do inquérito	13
Introduzir os alunos no estudo da História Contemporânea	19
Introduzir a história do Nacional-Socialismo	21
Compreender o Holocausto a partir de histórias de vida: o projeto Stories that Move!	25
O Holocausto. Questões teóricas	33
As visitas de estudo	42
Conclusão	44
Bibliografia	51
Anexos	55
Anexo 1 - Declaração de Estocolmo	55
Anexo 2 - Questionário inicial. Adaptado de S Gen Z and Nazi History: High Receptivity and Strange Fascination A Qualitative and Quantitative Study”.	57
Anexo 3 - Planificação 1	60
Anexo 4 - Powerpoint sobre o Regime Nacional-Socialista	61
Anexo 5 - Trecho de Sebastian Haffner (2005). História de um alemão. Lisboa: Dom Quixote, pp.127-129 (adaptado).	70
Anexo 6 -Planificação 2	71
Anexo 7 - Ficha “Quem sou eu?. Projeto Stories that move!.	72
Anexo 8 - Histórias de Vida	74
Anexo 9- Planificação 3	157
Anexo 10 - Powerpoint “O Holocausto e os Crimes cometidos pelo Nazismo”.	158
Anexo 11 - Autobiografia de Rudolf Höss e Entrevista a Rudolf Höss.	167
Anexo 12 -Entrevista a Stanley Milgram	169
Anexo 13 - Guião da Visita de Estudo à Sinagoga e a locais de memória da II Guerra Mundial	171
Anexo 14 - Questionário final	172

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.”

Theodor Adorno (A Educação depois de Auschwitz, 1965)

Introdução

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra, no ano letivo de 2022-2023. O tema escolhido foi o ensino do Holocausto em Portugal. Na primeira parte reflecto sobre as questões teóricas que envolvem o ensino do Holocausto, a partir da mais recente bibliografia sobre a temática. Na segunda parte, analiso empiricamente o trabalho prático desenvolvido e os resultados obtidos.

Existe um enorme interesse em relação ao ensino da História, de tal forma que lançou o projeto “Educar para a diversidade e democracia: ensinar a História na Europa contemporânea” e em Novembro de 2020, por iniciativa do governo francês, foi criado o Observatório sobre o Ensino da História na Europa, com o objetivo de promover uma educação de qualidade que fomente a cultura democrática. O Conselho da Europa encara a disciplina como uma ferramenta para enfrentar os “desafios político, culturais e sociais” das sociedades europeias contemporâneas. Tem, por isso mesmo, produzido diversos documentos, tendo apresentado os princípios e linhas orientadoras” para “um ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI”. De acordo com este documento, “a compreensão crítica de fenómenos históricos promove o processo de aquisição de competências para uma cultura da democracia” (Conselho da Europa 2018: 6). Sobre o Holocausto, esse interesse é ainda maior (Grech 2003; Lecomte 2007).

Não temos qualquer dúvida que o ensino da história e da memória o Holocausto constitui um enorme desafio. Heimberg elencou algumas dessas dificuldades (Heimberg 2005: 4). A omnipresença deste acontecimento histórico nas agendas políticas e no espaço público de países europeus, e mesmo fora da Europa, que se propagou ao próprio ensino, tem conduzido a uma “fadiga”. Esta é uma temática “afectivamente” muito difícil. A carga emotiva e simbólica é enorme, sendo disseminada pelos *mass media* de forma sistemática. O horror que um genocídio comporta torna custosa “a sua interpretação e a sua transmissão” (Eckmann&Heimberg 2011: 24), sendo passível de desencadear emoções com as quais o professor pode ter dificuldade em lidar. Depois, tem uma componente de “mistério, de irracional, de inexplicável” (*ibid.*: 28), que atrai o interesse dos alunos, mas que também coloca entraves à transmissão de conhecimento histórico, podendo conduzir a “práticas moralizantes”. A dimensão dos números e da tragédia é avassaladora e muitos

professores receiam traumatizar os alunos (IHRA 2019: 24). Outros têm enormes expectativas em relação ao ensino do tema, acreditando que através dele serão capazes de mudar as atitudes dos alunos no que diz respeito ao racismo e à defesa dos direitos humanos ou até mesmo demonstrar compaixão pelas vítimas. Aliás, muitas instituições favorecem esta abordagem moralizadora, mas, como sublinham Eckmann e Heimberg, apoiando-se noutros trabalhos, o ensino do Holocausto não conduz os simpatizantes de extrema-direita a mudar a sua atitude (*ibid.*: 36). No entanto, para muitos educadores, não alcançar estes objectivos pode conduzir a frustrações (Eckmann 2016: 279-280).

Não restam dúvidas de que a sua abordagem pode dar origem a polémicas, como por exemplo a constante evocação do conflito israelo-palestiniano e as analogias feitas com o genocídio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Em Portugal, recorde-se o exemplo de Vasco Gargalo, cartunista, que desencadeou uma enorme polémica ao desenhar um cartoon - intitulado “Crematório” - no qual o primeiro-ministro israelita, Benjamin Netanyahu, era representado com um nariz proeminente a empurrar um caixão com uma bandeira palestiniana para o interior de um forno encimado pela emblemática frase “Arbeit Macht Frei”, que se encontrava na entrada dos portões dos campos de concentração de Dachau e de Auschwitz. Gargalo fazia uma analogia entre os acontecimentos em Israel e a política genocidária nazi, tendo sido acusado de anti-semitismo. A comparação entre o Holocausto e o conflito israelo-palestiniano não é, de facto, nova. Muitos docentes têm corroborado que a questão é levantada por alunos na sala de aula (Eckmann&Heimberg 2011: 12). Nas formações para professores que lecciono, começo por apresentar o cartoon de Gargalo como motivação para o tema. No entanto, este exercício exige alguma maturidade intelectual e conhecimentos, pelo que optámos por não o fazer na PES.

Outro desafio é a “sacralização” e, no extremo oposto, a “banalização”. O Holocausto não é um tema que diga respeito apenas às vítimas e aos perpetradores. É um tema universal e, como qualquer acontecimento histórico, é único e irrepetível. No entanto, uma abordagem comparativa com outros genocídios poderá ser muito útil para compreender todas as suas dimensões e contribuir para a “afirmação da universalidade dos direitos humanos em todo o mundo” (*ibid.*: 29). As análises comparativas, enquanto metodologia, não apagam a sua singularidade e especificidade, mas exigem um conhecimento aprofundado.

À medida que nos distanciamos temporalmente da década de 1930 e 1940, vamos perdendo os últimos sobreviventes daqueles terríveis acontecimentos. Isto tem conduzido a um esforço por parte de instituições no sentido de fixar em entrevistas estes testemunhos e até em alternativas

inusitadas, como hologramas interactivos, que permitem “conhecer” sobreviventes virtuais (Mcmullan 2016).

Por fim, há que referir que cada país enfrenta as suas próprias dificuldades. Tendo sido um país neutro durante o conflito, o Holocausto, em Portugal, é encarado como uma memória dolorosa “dos outros” (Ministério da Educação sd). Apesar de ter sido um acontecimento importante, continua a ser visto como exógeno, alheio à história nacional, uma vez que o país não foi ocupado pelo III Reich, não tendo existido um programa de perseguição e de extermínio. Não existe, portanto, uma “memória histórica do evento herdada de gerações anteriores que experienciaram ou testemunharam aspetos do evento” (Carrier *et al.* 2015: 172). O distanciamento é geográfico em relação ao espaço onde ocorreram os eventos, mas é também histórico (Eckmann 2016: 280). Em todos os países neutros, o Holocausto é ensinado como um acontecimento não nacional, centrando-se muito nas histórias dos salvadores. Por isso, não existem igualmente locais de memória para visitar. Além disso, a experiência no ensino e aprendizagem do tema é relativamente recente. Isto não impede, no entanto, que o tema não tenha um grande peso no currículo português. Pelo contrário.

Qualquer uma das dificuldades enunciadas anteriormente, a que poderíamos acrescentar muitas outras, são ultrapassáveis, desde que o docente seja cientificamente conhecedor do tema e esteja pedagogicamente bem preparado para ensinar “questões socialmente vivas” (Maia *et al.* 2016). Nos países que durante a guerra foram neutros, há autores que defendem o recurso a abordagens específicas, sugerindo-se por exemplo o papel ambíguo desempenhado por esses países durante aquele período (San Roman 2016). Beneficiamos de alguns anos de investigação sobre a temática, que permitiu consolidar os conhecimentos históricos. No entanto, investigar em arquivos e disseminar o conhecimento por meio de livros ou artigos não é o mesmo que ensinar o tema a jovens. As interpretações sobre os próprios factos são muitas vezes diversas e antagónicas. Por outro lado, existem sempre constrangimentos de tempo e os constrangimentos impostos pelo currículo nacional. Tudo isto obrigou-nos a fazer escolhas e a preparar cuidadosamente os materiais educativos, articulando investigação e ensino, “História-Ciência” e ensino da História. Este é, sem dúvida, um tema difícil de ensinar, mas crucial, nomeadamente numa dimensão multidisciplinar. Exige um trabalho de longa duração, que permita um estudo aprofundado deste evento nas suas múltiplas perspectivas. Exige, igualmente, uma boa preparação científica, um domínio dos conteúdos históricos.

A memória do Holocausto

Na transição do milénio, o Primeiro-Ministro da Suécia, Göran Persson, organizou um Fórum Internacional na cidade de Estocolmo, por ocasião do 55.º aniversário da libertação do Campo de Concentração de Auschwitz. Deste Fórum, onde estiveram representados 46 países, haveria de resultar uma *Task Force* e um texto que ficaria para a História como a “Declaração de Estocolmo”, documento fundador da Aliança Internacional para a Memória do Holocausto (IHRA), que Portugal assinou logo em 2000 (Anexo 1, pp.55-56). O Holocausto é aqui apresentado como um acontecimento sem precedentes, com um “carácter universal”, que abalou os “alicerces da civilização”. Os seus signatários comprometeram-se a combater o seu negacionismo, fomentando para tal o ensino, a memória e a investigação. Criada em 2000, a IHRA reúne representantes e peritos dos países membros. Um dos resultados desta “campanha” lançada por Persson foi a edição do livro *Contai aos vossos Filhos*, escrito por Stéphane Bruchfeld e Paul Levine, imediatamente traduzido para português (Bruchfeld&Levine 2000). Actualmente, o tema é estudado nas escolas portuguesas, fazendo parte integrante do currículo nacional. No entanto, nem sempre foi assim.

Só depois da revolução do 25 de Abril é que os manuais portugueses começaram a incluir a temática. A posição de neutralidade durante a Segunda Guerra Mundial e a construção da memória feita pelo Estado Novo sobre esse período histórico, condicionaram a forma como os alunos portugueses tiveram acesso aos conhecimentos. O regime ditatorial construiu a imagem de um país que resgatou refugiados e que manteve uma “neutralidade colaborante” apenas com a Grã-Bretanha. Foi ainda num discurso feito por Salazar na Assembleia Nacional, em Maio de 1945, que essa construção começou a ser disseminada, ajudando a cultivar mitos em torno do salvamento de judeus, que ainda hoje persistem (Assembleia Nacional 1945). Não se pense, no entanto, que este exercício foi apenas apanágio do país por ser governado por um ditador. Todos os países neutros, mesmo onde vigoravam regimes demo-liberais, cultivaram estes mitos, que só mais tarde começariam a ser desconstruídos pela historiografia (Guttstadt *et al.* 2016). Estas narrativas nacionalistas foram igualmente incorporadas nos manuais escolares portugueses, que deram voz à versão oficial do regime. Se folhearmos o Compêndio de História Universal, da autoria de António G. Mattoso, que foi aprovado em *Diário do Governo* como livro único para o 4.º ano do ensino liceal, encontramos apenas uma página sobre a neutralidade portuguesa durante a Segunda Guerra Mundial, da qual citamos aqui um breve trecho:

Assegurada desta forma a tranquilidade da Nação portuguesa, o nosso país transforma-se em oásis de paz e acolhe milhares de estrangeiros de todas as nacionalidades que atingidos pelo flagelo da guerra, aqui procuram abrigo (38 697 só no ano de 1940) (...) Terminada a contenda, Portugal, que

fizera beneficiar a humanidade inteira da sua solícitude meritória, adquiriu novo prestígio no mundo, sem ter faltado aos seus compromissos e sem haver sacrificado a vida dos seus filhos (Mattoso 1951: 300).

A partir de 1974, temáticas como o fascismo, o totalitarismo, a negação dos direitos humanos, a perseguição aos judeus, passaram a ser ensinados nos liceus (Guerra 1977). A Segunda Guerra Mundial era abordada no final da década de 1970, mas não o Holocausto, surgindo apenas uma foto de um monumento dedicado às vítimas dos nazis, em Buchenwald, com a legenda “onde existiu um campo de concentração”, foto que não era contextualizada, nem explicada (Lago&Diniz 1975: 247). Na década de 1980, o tema vai aparecendo de forma cada vez mais desenvolvida. Surgem conceitos como “câmaras de gás”, “deportados políticos”. Refere-se o extermínio de 6 milhões de judeus, a “rede de campos de concentração”, o Zyklon B ou a existência de um “plano sistemático de extermínio”. A fonte que acompanha a informação é, por norma, um trecho das memórias do comandante do campo de concentração de Auschwitz. No final da década, é já pedido aos alunos que explicitem os conceitos de racismo, anti-semitismo, genocídio e espaço vital e como sugestão de leitura o *Diário* de Anne Frank (Diniz *et al.*1988). O panorama não muda muito ao longo dos anos 90. O ensino deste tema ainda estava limitado a lições que visavam transmitir factos, baseadas em conceitos limitados. Emerge, pontualmente, a figura de Aristides de Sousa Mendes. O ponto de viragem foi a mudança de milénio e esteve ligado aos acontecimentos internacionais. A partir de então, a própria história de Aristides de Sousa Mendes ganhou peso nos manuais (Neves *et al.* 2004: 37).

No seguimento da aprovação dos programas curriculares, no novo milénio o tema da guerra e do Holocausto passou a ser mais aprofundado, com os manuais a oferecerem dossiês mais extensos, propostas de actividades e leituras. O programa de História A (Mendes *et al.*2002), entretanto revogado, uma disciplina obrigatória do Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, integrava os tópicos “Regimes totalitários” e “o culto da força e da violência e a negação dos direitos humanos”, apresentando os conceitos de “Totalitarismo”, “Fascismo”, “Nazismo”, “Anti-semitismo” e “Genocídio”, mas não o de “Holocausto”. A lacuna foi preenchida pelas “Aprendizagens Essenciais” para o 12.º ano, aprovadas em 2018, revistas em 2022, e delineadas em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, doravante designado de PASEO (Martins *et al.* 2017). A temática ganhou peso no currículo de História, tendo sido introduzida a análise das “perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos”. O tema faz igualmente parte

das Aprendizagens Essenciais da nova disciplina “História, Culturas e Democracia”. No tema 1, “A História faz-se com critério”, uma das sugestões de trabalho é “definir, recorrendo às investigações/reflexões mais recentes, os conceitos: massacre, limpeza étnica e genocídio”, entre eles o Holocausto (Ministério da Educação sd). No tema 3, “Passados Dolorosos Na História”, o Holocausto é apresentado como uma das sugestões de trabalhos a fazer sobre o “Passado doloroso” dos “Outros”.

No entanto, no 12.º ano não é a primeira vez que os alunos são confrontados com a temática. O primeiro contacto ocorre no 9.º ano de escolaridade, altura em que os alunos têm em média cerca de 14 anos, devendo ser capazes de:

- “Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda”;
- “Descrever as principais características dos regimes totalitários”;
- “Identificar/aplicar os conceitos: fascismo; corporativismo; nazismo; totalitarismo; anti-semitismo; Estado Novo; economia planificada; colectivização; culto da personalidade; Frente Popular; New Deal”;

No que diz respeito à Segunda Guerra Mundial, devem “relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito” e “indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra”, trabalhando os conceitos de “Genocídio”, “Resistência” e “Holocausto”.

A publicação sistemática de livros, os inúmeros filmes e documentários existentes, permitem que cada professor tenha à sua disposição um amplo leque de materiais, cuja qualidade é variável e que exige a nossa análise e ponderação no sentido de compreender se podem ou não ser utilizados com objectivos pedagógicos na sala de aula (Gray 2014). O professor é, portanto, o mediador central que, por meio dos diversos recursos, transforma a informação existente em conhecimento. Cada professor gere o tempo disponível para executar o currículo na sua escola, sendo muito condicionado em anos em que existem exames nacionais obrigatórios, pelo que a profundidade e a duração do ensino do Holocausto é muito variável. Aliás, à semelhança do que acontece noutros países (Eckmann&Heimberg 2011: 12). Muitos docentes portugueses realizaram já formações em instituições internacionais (como o Yad Vashem ou o Memorial de la Shoah), que promovem abordagens emotivas e empáticas, ou nacionais, como a Associação de Professores de História, a Direcção-Geral de Educação ou a Memoshoá, o que demonstra que o interesse dos docentes pelo ensino do Holocausto tem aumentado nos últimos anos, assim como o número de formações.

Entrevistas realizadas num trabalho no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado em Ensino demonstraram que os próprios professores fazem um enorme investimento pessoal.

Existe igualmente uma vontade política em fazer parte de uma memória globalizada, equacionada como fundamento da própria construção europeia (Littoz–Monnet 2013). Foi em 2009 que Portugal se tornou país observador da Aliança Internacional para a Memória do Holocausto. Um ano depois, em 2010, a Assembleia da República aprovou a Resolução n.º 10/2010, consagrando o dia 27 de Janeiro como dia de Memória do Holocausto. O segundo órgão de soberania do país associava-se então a um movimento internacional que lembrava e homenageava as vítimas. A institucionalização da memória do Holocausto chegava a Portugal e, desde então, a Assembleia tem assinalado anualmente a data. Este ano, acolheu a exposição “Os Trabalhadores Forçados Portugueses no III Reich”, resultado de um projeto de investigação do qual faço parte.

A chegada do processo de “cosmopolitização” (Levy&Sznajder 2005) da memória do Holocausto a Portugal acelerou-se nos últimos anos. No final de 2019, Portugal tornou-se país membro da IHRA e, em 2020, 80 anos depois de Aristides de Sousa Mendes ter concedido milhares de vistos a refugiados, agindo contra as ordens do Estado Novo, o Conselho de Ministros aprovou o Projeto “Nunca Esquecer”, ajudando a dar um passo no sentido de divulgar e aprofundar a disseminação do conhecimento sobre o Holocausto e a inscrevê-lo na própria memória nacional portuguesa (*Diário da República* 2020). Aos poucos, Portugal tem vindo a reclamar a memória colectiva de um acontecimento que é uma parte da história transnacional europeia. Actualmente, são 35 os membros da IHRA, que promove o conhecimento, o ensino e a memória do Holocausto, apoiando políticos e educadores no desenvolvimento de currículos e iniciativas direccionadas para a prevenção do genocídio. No Fórum Internacional de Malmo, em Novembro de 2021, o Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal comprometeu-se a “desenvolver a educação para o futuro para prevenir o anti-semitismo e outras formas de intolerância, discriminação e racismo”¹.

Entre os diversos recursos produzidos, destaco as suas Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem sobre o Holocausto (REAH), publicadas em 2019, que resultaram de um longo trabalho desenvolvido por um grupo de peritos internacionais (IHRA 2019). Destinam-se a legisladores e a educadores, numa abordagem “a partir de cima” (“top-down approach”). Partem do pressuposto de que o conhecimento aprofundado daquele acontecimento histórico promove a

¹ Disponível em: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/Outcome%20Document%20Malmö%20Forum%20211130.pdf> [consultado pela última vez a 31.5.2023].

consciência sobre as consequências do anti-semitismo, assim como o pensamento crítico e reflexivo, ajudando a conter a sua negação e a distorção. Esta perspectiva instrumentalizadora pretende promover a educação para os Direitos Humanos e a prevenção do genocídio, ao analisar os mecanismos e os processos por detrás do extermínio dos judeus europeus (*ibid.*: 4). No entanto, há autores que questionam se o Holocausto pode ser utilizado como ferramenta para a educação para os Direitos Humanos (Eckmann 2010).

Não se pense, contudo, que é o único documento disponível. Diversas organizações publicaram já as suas linhas orientadoras, muitas vezes impondo agendas políticas, sociais e morais. É o caso da UNESCO (UNESCO 2019a, 2019b), do Yad Vashem ou, entre outras, do USHMM². Provavelmente, não existe nenhum tema que suscite um interesse tão grande. Se a bibliografia dedicada ao Holocausto é hoje esmagadora, o ensino e a aprendizagem é uma área de estudo em crescimento. Existem diversos artigos e livros sobre programas, lugares de memória, manuais, recursos ou sobre o papel dos professores nos mais diversos contextos e países. No entanto, poucos analisam o impacto do ensino do Holocausto nos alunos ou nos professores.

Ensinar o Holocausto. O quê? Como? Porquê?

Num artigo publicado em 2018, um grupo de investigadores de Israel apresentou os resultados de um estudo realizado, através do qual procuraram compreender como é que os professores fazem as suas escolhas quando ensinam o Holocausto. Com base em entrevistas a 31 professores norte-americanos, identificaram seis orientações. Este modelo sugere que são três os aspectos que regem as escolhas: as perspectivas, a identidade e o processo de criação de significado (“meaning making process”). A par delas, também tiveram em consideração a importância da percepção dos educadores face às necessidades dos alunos. A primeira orientação elencada pelos autores é a “histórica apaixonada”. Os professores que a privilegiam estão preocupados com a transmissão de “conhecimento, pensamento crítico e ferramentas históricas”. São pessoas que se informam sobre o tema, por meio da bibliografia e da participação em formações, recorrendo a “pedagogias criativas” e às fontes primárias e preocupando-se com a contextualização (Novis-Deutsch *et al.* 2018: 90).

Já a “orientação mitificadora-transformadora” foi identificada sobretudo entre os professores que trabalham com minorias, imigrantes e alunos não privilegiados. Procuram estabelecer conexões

² Disponíveis em: <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust> [Consultado pela última vez a 31.5.2023]

entre as histórias dos alunos e as dos sobreviventes do Holocausto e, através do ensino, transformar as suas vidas, ensinando o tema de uma forma muitas vezes a-histórica (*ibid.*: 91).

A terceira, a “orientação social contemporânea”, é seguida por docentes que procuram conhecer o passado para compreender o presente e fomentar a consciência social e a luta contra as injustiças entre os alunos. Segundo os autores, alguns professores que têm esta abordagem viveram eles próprios uma experiência de marginalização (*ibid.*: 92). A orientação “empática-personalizadora” tem um objetivo “moral” e de “educação de carácter”, promovendo a tolerância e empatia. O professor que opta por esta orientação “partilha emoções” e “personaliza a narrativa do Holocausto” (*idem*). A quinta orientação, que designam de “fascinante-chocante”, tem a pretensão de chocar os alunos. O professor “mobiliza as emoções dos estudantes e usa frequentemente métodos não convencionais para os envolver com o tópico”, acreditando que o ensino do Holocausto pode ajudar a resolver problemas comportamentais, engajando e aumentando a compreensão dos alunos (*ibid.*: 93).

Por fim, os autores apresentam a orientação “pragmática-socializadora”. Esta categoria engloba os professores que seguem métodos de ensino e objectivos tradicionais, leccionando os conteúdos programáticos para que os alunos sejam bem-sucedidos nos exames. Trata-se de uma linha menos “idealista”, mas que ainda assim aspira a “produzir bons cidadãos”, que respeitem as “normais sociais” ao familiarizar os alunos com os princípios democráticos e alertando-os para os perigos do totalitarismo (*idem*).

Com base neste modelo preliminar, os autores fazem algumas recomendações úteis aos que ensinam a temática. Em primeiro lugar, sugerem que os docentes baseiem o ensino num conhecimento aprofundado e contextualizado dos factos. A segunda recomendação dirige-se aos próprios formadores, para que não se limitem a transmitir “informação histórica e pedagógica” e que fomentem uma reflexão sobre “as suas filosofias de ensino, conexões pessoais em relação ao Holocausto” (*ibid.*: 95).

Já *Moisan et alii* (2015) identificaram 4 tipos ideais de abordagens educativas. 1) A primeira, a abordagem histórica, centra-se no “porquê” e no “como”, tendo por objetivo analisar de forma aprofundada as questões históricas. Por isso, o evento é contextualizado, assim como as suas causas e consequências, dando relevo ao testemunho das vítimas e a questões relativas à memória. 2) Quanto à “abordagem ética”, centra-se, segundo os autores, nos debates morais e éticos que os diferentes actores históricos enfrentaram, reflectindo sobre “valores e questões como a tolerância, liberdade, ordem social e conformidade, justiça e a ambivalência da humanidade” (*ibid.*: 252). 3) A

abordagem centrada na “educação para os direitos humanos” procura compreender de que maneira é que o Holocausto foi “uma violação dos direitos humanos”, sendo o acontecimento analisado a partir das relações entre “poder, direitos e legislação” e no âmbito do conceito de “genocídio”. Segundo os autores, o uso do conceito dá ao educador um “quadro analítico”, que permite comparar o Holocausto com outros genocídios ou violações dos direitos humanos, sugerindo a utilização dos estádios identificados por Gregory Stanton, que permitem estabelecer comparações, sem uma “simplificação excessiva” (*ibid.*: 253). Esta linha orientadora implica a abordagem da prevenção do genocídio. 4) No que diz respeito à abordagem “intercultural/anti-racista”, o principal foco é a compreensão do papel que o racismo e a discriminação tiveram. Neste tipo-ideal, “o conceito de genocídio torna-se uma ferramenta de análise” (*ibid.*: 254) e o Holocausto é visto como “exemplo radical do racismo e discriminação estatal”, levando o professor a privilegiar conteúdos relacionados com o processo de estereotipagem, do racismo estatal e institucional. O anti-semitismo terá igualmente um papel central, recuando ao século XIX para compreender como é que argumentos baseados na Biologia foram utilizados para desumanizar seres humanos. Uma investigação exclusivamente dedicada a Israel acrescenta ainda a abordagem religiosa, a abordagem nacionalista e a abordagem universal (*apud* Novis-Deutsch 2018: 88).

O meu trabalho pôde beneficiar de todos estes estudos, que ajudaram a enquadrar epistemologicamente as opções feitas. Naturalmente que as escolhas também foram determinadas pelas minhas próprias experiências, pelas formações em que participei, quer como formanda, quer como formadora, e das minhas próprias crenças e perspectivas face ao ensino. Como sublinha Crawford, o professor “re-seleciona, redefina e reinterpreta” o conhecimento contido nos manuais escolares (*apud* Novos-Deutsch *et al.* 2018: 88). Segundo Novis-Deutsch *et alii*, “as práticas dos professores são também guiadas por poderosas motivações e percepções subconscientes sobre o ensino” (*idem*). Procurámos contribuir para o desenvolvimento das várias competências, princípios, valores e visão apontadas no PASEO.

Caracterização da turma

A PES foi realizada com duas turmas de 12.º ano da Escola Secundária de Santa Maria, no âmbito das disciplinas de História A e História, Culturas e Democracia, sob a supervisão do professor cooperante João Gaspar. Sob o lema “uma escola para transformar o Mundo”, o Agrupamento de Escolas Monte da Lua, sediado na Escola Secundária de Santa Maria (Portela de Sintra), é constituído por 11 escolas, que abrangem todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao Ensino Secundário e que tem uma abrangência geográfica que cobre a União das Freguesias de

Sintra e a freguesia de Colares, num total de 95 km², que correspondem a 30% do concelho de Sintra (AEML 2020: 9).

Neste relatório, optei por analisar o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos com a turma de HCD. Esta última é uma disciplina de oferta de escola para alunos de cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Sócio-económicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário e, segundo os documentos curriculares, "pretende contribuir, recorrendo às metodologias e instrumentos da História, para o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade" (Ministério da Educação sd: 3), sendo um reconhecimento da importância das Humanidades para a formação dos alunos. Este é o segundo ano lectivo que a disciplina é assegurada no Agrupamento de Escolas Monte da Lua.

A turma era pequena, sendo constituída por um total de 21 alunos, 18 do sexo feminino e três do sexo masculino. Isto permitiu um acompanhamento e um relacionamento mais próximo com os alunos. 18 eram de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade ucraniana. A média de idades rondava os 17,43 anos. Ao nível da caracterização sócio-económica, tivemos acesso a alguns indicadores, sendo de destacar que sete alunos beneficiavam de Acção Social Escolar. Apenas um aluno era repetente, mas, ao longo de todo o percurso escolar, dois tinham já reprovado uma vez e dois duas vezes: um no 4.º ano de escolaridade, quatro no 10.º ano e um no 12.º ano. No ano anterior, cinco tiveram uma avaliação negativa e um aluno teve cinco avaliações negativas. Apenas 10 pretendiam prosseguir os estudos a nível universitário. A maioria afirmou estudar na véspera do teste (7) ou "raramente" (2). Seis indicaram que História era a disciplina preferida e 10 referiram que a disciplina que menos gostavam era Português. As expectativas iniciais não eram, por isso, elevadas. No entanto, os alunos demonstraram, ao longo do ano, um enorme interesse em relação ao tema, sendo empáticos e disponíveis.

O nosso trabalho teve por base os documentos orientadores locais (como o projeto educativo da escola), nacionais (como as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno ou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania), e internacionais. O próprio Projecto Educativo do Agrupamento está intimamente articulado com os outros documentos acima referidos, em especial com o PASEO, encarando a escola como "protagonista da transformação social" (Agrupamento de Escolas Monte da Lua 2020: 7). Este projecto está alicerçado nos princípios da integração, inovação, sustentabilidade, inclusão e nos valores da confiança, colaboração, compromisso e excelência (*ibid.*: 15).

Uma “educação para todos”, já equacionada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, é hoje o grande desafio da escola, onde a escolaridade obrigatória foi prolongada até ao 12.º ano. O PASEO é um “quadro de referência” incontornável para o ensino em Portugal que estabelece um perfil “de base humanista”. Num mundo em constante mudança, aspira a formar os alunos como “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins *et al.* 2018: 5). Tendo em conta que todos os alunos que terminam a escolaridade obrigatória já completaram ou irão completar em breve os 18 anos, já alcançaram ou vão alcançar a maioridade civil, adquirindo “plena capacidade de exercício de direitos” (art.º 133º do Código Civil), a escola deve contribuir para os formar enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e ativos. Ora, a disciplina HCD afigura-se como um espaço privilegiado para alcançar esses objetivos.

Na definição das Aprendizagens Essenciais da disciplina foram identificadas as seguintes competências do conhecimento histórico a desenvolver e que procurámos aplicar no trabalho realizado com os alunos (pp.4-5):

- *Pesquisar, em meios diversificados, informação relevante, manifestando sentido crítico na sua seleção (A; B; C; D; F; I);*
- *Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os seus limites (A; B; C; D; F; I);*
- *Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram (A; B; C; D; F; I);*
- *Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos e/ou grupos, nos seus contextos (A; B; C; D; F; G; H; I);*
- *Utilizar conceitos específicos da História (C; D; F; I);*
- *Mobilizar conhecimentos de realidades históricas analisadas para fundamentar opiniões, de forma a intervir responsabilmente (A; B; C; D; E; F; G; H; I);*
- *Aplicar linguagens diversas de modo adequado aos diversos contextos de comunicação (A, B, C, D, H, J);*
- *Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas (A; B; C; D; E; F; G; H; I);*
- *Expressar capacidade de reflexão, sensibilidade e responsabilidade, relativamente à valorização e fruição de bens culturais (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J);*
- *Desenvolver a autonomia pessoal numa perspetiva humanista e democrática (A, B, C, D, E, F, G, H, I);*
- *Valorizar e respeitar os direitos humanos, a diversidade e as interações entre diferentes culturas (A; B; C; D; E; F; G; H; I);*
- *Promover o respeito pela diferença e valorizar a diversidade – étnica, ideológica, cultural, sexual (A; B; C; D; E; F; G; H; I, J).*

Naturalmente que todo o processo de implementação do projecto foi condicionado pelo tempo disponível para abordar os conteúdos e pelas características das próprias turmas, ambas de 12.º ano, mas de disciplinas diferentes: História A e HCD. Com os alunos de História A, o conteúdo

foi leccionado de forma mais sucinta, em 3 aulas de 100 minutos cada. Com os alunos de HCD foi possível conduzir um trabalho mais aprofundado, uma vez que se trata de uma disciplina de opção não sujeita a exame. Foi pensado como um ciclo e desenvolvido ao longo de 10 aulas e de duas visitas de estudo, em diálogo e cooperação com a disciplina de Português, numa abordagem interdisciplinar que a todos enriqueceu. Isto permitiu promover uma experiência de ensino e de aprendizagem mais longa, profunda e diversa. Foi, no entanto, a primeira vez que leccionámos a alunos do Ensino Secundário, já que a minha experiência lectiva se limitava ao ensino superior. Como referem Moisan *et alii*, o Holocausto é um acontecimento com um enorme “peso simbólico”, de tal forma que os professores consideram que o seu estudo conduz, “por inerência”, à “educação moral e cívica” (Moisan *et al.*2015: 247). Consciente de que o conhecimento do passado não transforma os alunos, qual “varinha de condão”, procurámos evitar cair em moralismos, privilegiando a reflexão (Heimberg 2005: 5), pois o ensino da História poderá facultar-lhes algumas ferramentas úteis. Por outro lado, beneficiámos do facto de os alunos considerarem, de uma maneira geral, o tema interessante e motivante, como foi possível aferir no inquérito inicial.

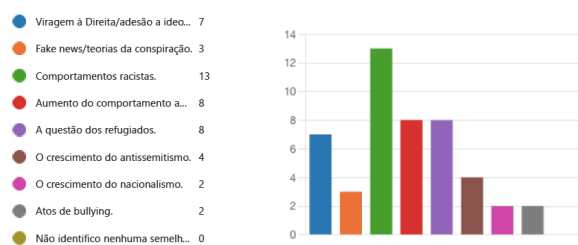
Temos plena consciência que as interpretações das narrativas são variáveis e que as conclusões a que chegámos resultam da lente com que as analisámos. Estas são ainda muito provisórias, não tendo a pretensão de serem generalizadas às duas turmas e muito menos a todos os alunos. Os nomes dos alunos foram omitidos para garantir o anonimato.

Os resultados do inquérito

Uma abordagem centrada no aluno permite mais facilmente fomentar o seu envolvimento. Assim, antes de iniciar o estágio, os alunos tiveram de responder a um questionário elaborado no Microsoft Forms (Anexo 2, pp.57-59), utilizando o telemóvel. Os resultados obtidos foram determinantes para a tomada de decisão, uma vez que nos permitiu auscultá-los sobre os seus conhecimentos, a sua abertura relativamente ao tema. O planeamento das actividades foi feito de forma a responder às necessidades identificadas. O inquérito era anónimo para encorajar respostas honestas. Partindo das suas preocupações individuais em relação a questões actuais, procurámos compreender o grau de interesse do nosso público-alvo sobre o Nacional-Socialismo e a sua memória, mas também os conhecimentos que tinham e que pensavam ter. As questões foram retiradas de um estudo conduzido pelo Rheingoldinstitute e pelos Arolsen Archives, intitulado “S Gen Z and Nazi History: High Receptivity and Strange Fascination A Qualitative and Quantitative

Study”³ [A Geração Z e a História Nazi: Alta Receptividade e Estranho Fascínio. Um Estudos Qualitativo e Quantitativo], adaptando-o à realidade portuguesa. A amostra era constituída pelos 16 alunos que compareceram na sala de aula e o tempo médio de conclusão foi de 12 minutos e 46 segundos. O questionário iniciava-se com perguntas orientadas para a caracterização social e demográfica da turma. A maioria dos alunos era do sexo feminino (14) e apenas dois do sexo masculino, entre os 17 e os 18 anos. Quanto à nacionalidade, verificou-se uma uniformidade, sendo a esmagadora maioria portugueses (13) e apenas 3 estrangeiros, mais especificamente de nacionalidade brasileira.

De forma a analisar como relacionavam o evento histórico com a actualidade e com a sua própria mundivivência e, também, de estabelecer pontes entre o passado e o presente, foi-lhes



Resposta à questão: Escolhe 3 fenómenos actuais com semelhanças com o período nazi. Se consideras que não existem semelhanças, selecciona a opção “Não identifique nenhuma semelhança”.

pedido que escolhessem três fenómenos actuais que considerassem ter paralelos com o período nazi. Consciente de que a capacidade de estabelecer relações fundamentadas entre o passado e o presente depende de um conhecimento aprofundado de ambos (Moisan&Cowen 2017: 250), queríamos saber até que ponto os alunos estabeleciam essa ponte e de que forma. Todos os alunos

afirmaram identificar semelhanças com o período, sobretudo ao nível do racismo. Os outros três fenómenos assinalados foram o aumento do comportamento agressivo, a questão dos refugiados ou a adesão a ideologias de extrema direita. Contudo, poucos estabeleceram ligações com o crescimento do anti-semitismo. Como vários autores já demonstraram, a aprendizagem é influenciada pelo contexto social dos alunos (Barca&Gago2001: 240) e o motivo desta ausência tornou-se compreensível à medida que avançávamos no estudo da temática. A turma não tinha qualquer noção do que é a cultura e a religião judaica, à excepção de um aluno que já tinha visitado a Sinagoga de Lisboa, sendo os preconceitos contra os judeus uma questão pouco relevante. Isto levou-nos a concluir que talvez fosse importante realizar uma visita de estudo à Sinagoga Shaare Tikvah, uma vez que o Museu Judaico de Lisboa ainda não foi inaugurado. No último relatório da European Union Agency for Fundamental Rights não foram reportados dados oficiais portugueses relativos a incidentes anti-semitas (European Union Agency for Fundamental Rights 2021: 70). Se o

³ Disponível em: https://arolsen-archives.org/content/uploads/sites/6/study-gen-z-and-nazi-history_arolsen-archives.pdf [consultado pela última vez a 21/3/2023].

anti-semitismo é um fenómeno marginal na sociedade portuguesa, o mesmo não se pode afirmar relativamente ao racismo. Apresentando-lhes a afirmação "todos nós somos racistas e devemos prestar mais atenção a esta questão", tinham de indicar se concordavam ou não com ela. A análise dos resultados demonstra que a maioria discordou ou afirmou não ter opinião ("Não concordo nem discordo") sobre a existência de racismo estrutural na sociedade portuguesa. Na verdade, quer o racismo, quer a imigração, não aparentam ser uma preocupação para os alunos desta turma.

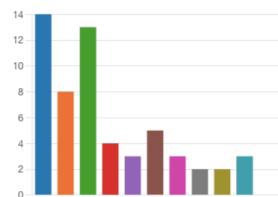
As opções oferecidas pelo questionário passavam por questões relacionadas com a saúde, o ambiente e o clima, a justiça social, o

racismo e a discriminação, os sistemas educativo e de saúde, a criminalidade ou a guerra. Foram sobretudo as guerras e o terrorismo, os problemas relativos ao desenvolvimento económico e à segurança financeira, a discriminação e o bullying, que assinalaram como os principais problemas que os preocupam. Trata-se de questões imediatas, que os afectam no seu dia-a-dia. É provável que a fraca importância dada ao racismo se deva à pouca diversidade cultural da turma, o que demonstra que a caracterização social e demográfica da amostra condiciona os resultados obtidos. Ou seja, apenas uma minoria tinha uma experiência pessoal ligada à emigração. Por outro lado, não verificamos indícios de que os alunos se revejam em ideias de extrema-direita, pelo que questões como a imigração ou os crimes e segurança pública não foram sequer equacionadas. A preocupação com a guerra resulta, naturalmente, da situação actual na Ucrânia e do receio do seu alastramento ou mesmo do deflagrar de um conflito nuclear à escala mundial.

A terceira parte do questionário incidia sobre o interesse pessoal e o seu engajamento com a história, assim como sobre os conhecimentos que possuíam sobre o tema e sobre as práticas pedagógicas que consideravam mais relevantes para a sua abordagem. O nosso intuito era que cada aluno reflectisse e auto-avaliasse os seus conhecimentos sobre a história do Nacional-Socialismo e do Holocausto e saber como tiveram contacto com esses temas. Metade dos alunos reconheceu saber pouco e assinalou que teve contacto sobretudo através das aulas de História, de documentários e filmes ou das redes sociais. Sendo uma turma de Artes, o tema foi abordado apenas no 9.º ano e só dois alunos afirmaram ter visitado um campo de concentração. Estas respostas foram, provavelmente, equivocadas, uma vez que ao longo do ano lectivo foi possível concluir que nenhum deles havia estado num campo de concentração nazi.



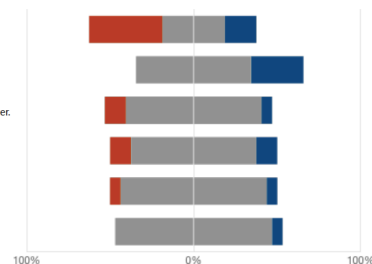
Resposta à questão: Indica se concorda ou não com esta afirmação.



Resposta à questão: Como e onde já tiveste contacto com o tema do Holocausto? Escolhe as opções que se adequem a ti.

■ Concordo. ■ Discordo. ■ Não sei responder.

Já explorei o tema do Holocausto em profundidade no 9.º ano.
 A informação disponível é pouco interessante e maçadora.
 O assunto é demasiado complexo e difícil de perceber.
 Nas aulas apenas temos de ler textos e memorizar sobre o tema.
 Os factos e as datas não me interessam.
 Este é um passado em relação ao qual não temos nada a ver.



Resposta à questão: Indica se concordas ou discordas das seguintes afirmações sobre o ensino do Holocausto e do Nazismo.

Pelos dados recolhidos no inquérito, o

tema parece fascinar e interessar os alunos, que o consideram relevante não só para eles, como para toda a humanidade. A maioria não concordou mesmo com a afirmação de que a informação

existente é pouco interessante e maçadora, demasiado complexa e difícil de compreender. Por outro lado, discordaram ainda do facto de os acontecimentos e da cronologia não lhes interessar ou de aquele ser um acontecimento do passado em relação ao qual não tínhamos nada a ver. As opiniões divergiram quanto às actividades mais significativas para conhecer a temática, prevalecendo, mesmo assim, a discussão

■ Concordo ■ Discordo ■ Não sei responder

Existem paralelos entre os desenvolvimentos políticos atuais e a década de 1930 na Alemanha.

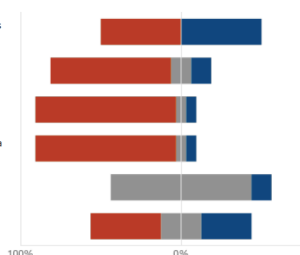
O Holocausto é um tema fascinante e interessa-me.

Penso que a minha geração deveria preocupar-se mais com o tema do Holocausto.

O Holocausto é um tema importa e que diz respeito a toda a humanidade.

O tema não é relevante para mim.

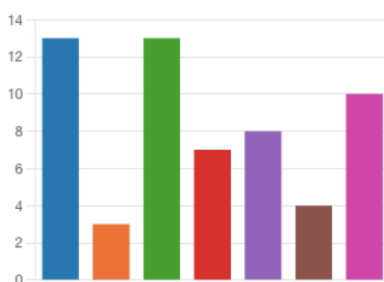
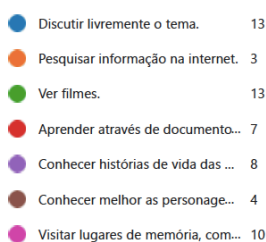
O tema faz-me sentir medo.



Resposta à questão: Indica se concordas ou discordas das seguintes afirmações:

livre e o visionamento de filmes. Por isso mesmo, as nossas aulas procuraram sempre estabelecer

relações entre o passado e o presente, proporcionando-lhes um espaço de confronto de pontos de vista distintos e de “discussão livre e responsável” (Ministério da Educação s d : 3). Curiosamente, a escolha que



Resposta à questão: O que seria necessário para tirar mais interessante? Escolhe 3 opções que consideras mais importantes.

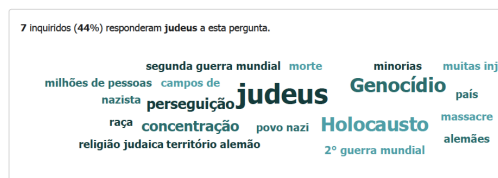
reuniu menos votos foi a pesquisa de informação na internet.

Metade da turma já tinha ouvido a palavra “Holocausto” e afirmou saber o seu significado. Apenas um aluno reconheceu nunca ter ouvido. Quando lhes foi pedido que definissem o conceito, 44% utilizaram a palavra “judeus”, destacando-se ainda os termos genocídio, perseguição, raça,

massacre. Os alunos sabem que está relacionado com minorias e com o Nacional-Socialismo, a II Guerra Mundial, evidenciando consciência histórica. Neste exercício de cognição histórica, demonstraram saber que o Holocausto foi um genocídio perpetrado contra uma minoria, os judeus, por questões raciais.

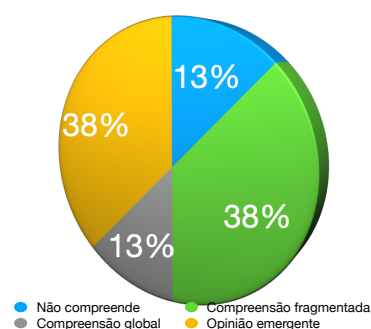
Especialmente, também identificaram o território alemão e, cronologicamente, souberam situá-lo no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. No entanto, quanto à resposta relativa ao número aproximado de judeus assassinados, metade afirmou não saber ou não ter a certeza. Apenas 1/3 respondeu acertadamente. Por outro lado, ainda no que diz respeito ao conceito “Holocausto”, analisando a compreensão dos alunos, verificámos que existem equívocos.

A análise qualitativa das respostas foi feita com base nos princípios da Grounded theory, tais como aplicados por Barca&Gago (2001). Depois de uma primeira leitura e tentativa de interpretação das respostas, procurámos uma “codificação aberta” ou seja, tentámos identificar os “conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica”, para chegar a uma “categorização inicial de base empírica” e à identificação de perfis diferenciados (*ibid.*: 247). Nesta fase, foram estabelecidos dois “perfis de conceptualização”: um perfil de resposta simples e um perfil de resposta elaborada. Pareceu-nos que a categorização das respostas em simples e elaborada não era suficiente para enquadrar a diversidade de padrões de argumentos identificados. Posteriormente, a tabela foi sujeita a uma análise mais fina, que nos ajudasse a uma “categorização axial dos dados”. As categorias anteriores foram revistas, de maneira a “integrar todos os padrões de pensamento indiciados” (*ibidem*: 247). Utilizámos então três perfis conceptuais propostos por Barca&Gago. O nível 1 diz respeito aos alunos que não compreenderam (13%). O nível 2 corresponde a uma “compreensão fragmentada”. Neste caso, 38% dos alunos demonstraram uma noção limitada do conceito, sem compreenderem o seu significado global e apresentando mesmo erros. Alguns têm ideias, mas são “fragmentadas ou confusas”(Barca&Gago 2001: 243).



Nuvem de palavras elaborada a partir das respostas dos alunos à definição de “Holocausto”.

Análise da definição de “Holocausto por categorias



A categoria seguinte, que corresponde a 13% da turma, demonstra um nível de compreensão global do conceito. Por exemplo, conseguem situá-lo cronológica e/ou espacialmente, mas as

respostas demonstram ainda dificuldades e apresentam alguns erros. No último nível, além de compreenderem globalmente o conceito, conseguem situá-lo cronológica e/ou espacialmente. 38% dos alunos fazem inferências históricas, procuram identificar explicações, demonstrando capacidade interpretativa crítica e mobilizando conhecimentos prévios.

Através deste inquérito é ainda possível verificar a existência de uma consciência sobre os grupos de vítimas. Todos identificaram os judeus como vítimas da perseguição nazi, mas foram igualmente indicados os homossexuais, os deficientes, os ciganos ou os opositores políticos. Por isso, na planificação das aulas, tivemos o cuidado de fazer um trabalho de desambiguação do conceito de “Holocausto” e de analisar a perseguição movida pelos nazis contra vários grupos, os seus motivos e as diferenças em relação à perseguição dos judeus. Os resultados obtidos neste inquérito, analisados qualitativa e quantitativamente, constituíram um importante *background* para avaliar o interesse, o nível de conhecimento, as dificuldades e as preferências da turma, servindo-nos de base.

Porquê ensinar sobre o Holocausto? O que ensinar? Como ensinar? Recuperamos as três questões orientadoras das REAH sobre as quais também tivemos de reflectir antes de iniciar o estágio e à medida que aplicávamos o nosso plano de trabalho. Discutiremos os motivos, os conteúdos, métodos, práticas pedagógicas e recursos utilizados ao longo deste relatório. Como defendem os especialistas no ensino e na aprendizagem do Holocausto, o tema deverá ser abordado recorrendo a “objetivos claros e métodos pedagógicos convincentes” (Moisan *et al.* 2015: 248). Heimberg identifica quatro dimensões essenciais que devem integrar o ensino do Holocausto: conhecer os factos, conhecer as interpretações possíveis, compreender as manifestações da memória e os “mecanismos da psicologia colectiva”, que podem ser abordados, ou não, por esta ordem (Heimberg 2005: 8).

Introduzir os alunos no estudo da História Contemporânea

Estes alunos tiveram contacto com os conteúdos de História pela última vez no 9.º ano, ainda que tenham tido História da Cultura e das Artes durante 2 anos. Assim, a primeira aula foi de introdução à História Contemporânea, discutindo-se os “usos do passado” a partir de uma notícia que dava conta da eleição de Adolf Hitler na Namíbia e de dois cartazes eleitorais do PSD do Seixal, que recorriam a duas figuras históricas, Estaline e Mao Zedong:



Notícia publicada na revista Sábado.
Online. Dezembro 2020



Cartaz do PSD Seixal. 2021



Cartaz do PSD Seixal. 2021

Ao longo das sessões, alguns alunos demonstraram grande motivação, procurando mesmo relacionar o passado com os acontecimentos actuais. Analisámos ainda o caso de Roberto Alvim, que num discurso plagiou Joseph Goebbels⁴:

“A arte brasileira da próxima década será heróica e nacional. Será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo, ou então não será nada.” (Roberto Alvim).

⁴ “Em vídeo, Alvim copia Goebbels e provoca onda de repúdio nas redes sociais”. Folha de São Paulo, 17.01.2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/01/em-video-alvim-cita-goebbels-e-provoca-onda-de-repudio-nas-redes-sociais.shtml> [consultado pela última vez a 31.5.2023].

Introduzir a história do Nacional-Socialismo

Depois desta introdução, avançámos para a contextualização do Nacional-Socialismo⁵. A motivação da aula seguinte foi o visionamento e análise do documentário “Como ser um tirano”. Esta série é constituída por 6 episódios, o primeiro dos quais dedicado à “conquista do poder” e centrado na figura de Adolf Hitler. Apesar de ter uma duração de 30 minutos, o tom sarcástico facilitou o interesse dos alunos. Antes do visionamento, foram questionados sobre as tácticas usadas por Hitler para alcançar o poder e que lições podemos retirar do estudo da Alemanha nazi. Foram ainda questionados sobre as ideias que tinham acerca da palavra “tirano”. No fundo, pretendíamos fazer um levantamento de ideias tácitas e deixar em cima da mesa algumas questões que seriam discutidas no final. Ao longo de 30 minutos, através do documentário, os alunos tiveram acesso a um conjunto de informações relevantes, que situavam acontecimentos importantes no seu contexto cronológico e espacial. Depois de visionarem o documentário, as questões voltaram a ser debatidas, de forma a monitorar a aprendizagem e a obter um *feedback* em relação aos conteúdos.

O Powerpoint (Anexo 4, pp.61-69) preparado para esta aula permitiu guiar e sintetizar as principais conclusões, sendo utilizado como ferramenta de apoio, uma vez que privilegiámos o diálogo com os alunos. Procurei situar as minhas opções na “abordagem histórica”, tal como definida em Moisan *et alii*, ou na abordagem “histórica apaixonada” de Novis-Deutsch *et alii*. No que diz respeito aos conteúdos, a contextualização do evento histórico é, em minha opinião, fundamental, para que os alunos possam perceber por que motivo e como foi possível o Holocausto. Assim, a explicação histórica foi alargada, recuando até ao século XIX para compreender, por exemplo, a emergência das ideias social-darwinistas e da eugenia. Apesar de não seguir a “abordagem intercultural/anti-racista”, a verdade é que o processo de criação de estereótipos e bodes expiatórios é essencial para compreender a discriminação de que os judeus foram alvo. Apesar de o contexto da Segunda Guerra Mundial ser importante, estendemos o estudo ao período de entre-guerras, de forma a abarcar as condições sociais, políticas e económicas que ajudam a explicar a polarização política e a emergência do Nacional-Socialismo. A ideologia e o papel da propaganda nazi foram dois tópicos igualmente aprofundados, assim como o conformismo social e as relações internacionais. Foi seleccionado um conjunto de fontes de tipologia diversa que considerei relevantes e adequadas ao nível etário e cognitivo dos alunos. A “voz das vítimas” foi ouvida (Moisan *et al.* 2015: 252), mas também a dos perpetradores, para que a abordagem fosse

⁵ Vide Planificação (Anexo 3, p.60).

multiperspectivada (Eckmann&Heimberg 2011: 25). Sempre que possível, a discussão incidiu sobre o totalitarismo e a democracia.

Além de conter ideias fundamentais acerca do tema, que os alunos deveriam reter, o Powerpoint foi construído de forma a facultar uma diversidade de fontes que foram analisadas na aula. Foi dado especial destaque à abordagem de fontes de diferentes tipologias, um exercício feito em diálogo constante com os alunos. Analisámos alguns pontos do Programa do Partido Nazi e dois cartazes de propaganda do NSDAP utilizados na campanha eleitoral de 1932 e que incidiam sobre a questão do desemprego (Anexo 4, pp.61-69). Sabemos que o pós-guerra ficou marcado por uma intensa crise económica e social, que atingiu duramente a Alemanha. Depois de o país recuperar a partir de 1923, no final da década o mundo foi atingido por uma recessão económica vinda dos EUA. Estas duas conjunturas de crise foram factores importantes para a ascensão de Mussolini em Itália e de Hitler na Alemanha. Quando a situação se tornou catastrófica, com níveis de desemprego elevados, a população perdeu a confiança nas instituições democráticas e nos seus representantes. O fracasso do liberalismo económico foi um argumento usado pelos movimentos fascistas, e também pelos partidos comunistas, para atacarem a democracia. Face à percepção da ameaça socialista e do sentimento de insegurança e de desordem, o fascismo exerceu uma enorme atracção. A base eleitoral e a representação parlamentar dos partidos de extrema-direita e dos partidos comunistas aumentou. Perante estas forças centrífugas, o sistema político fragmentou-se e as sociedades polarizaram-se. A “Marcha sobre Roma” de Mussolini funcionou mesmo como um modelo, seguido por outros países, tanto na Europa como em todo o mundo, incluindo na Alemanha.

A procura de informação relevante prosseguiu com a projecção de dois gráficos (Anexo 4, p.64). Um com dados sobre o desemprego na Alemanha nas décadas de 20 e 30 e outro com os resultados dos partidos alemães mais votados nas eleições para o *Reichstag* (parlamento), tendo sido sucintamente explicada a diferença ideológica entre os Partidos do Centro, SPD, KPD e NSDAP, contribuindo não só para a literacia histórica, mas também para a literacia política dos alunos. Como evoluiu o desemprego na Alemanha entre 1925 e 1933? Como evoluiu a votação nos partidos SPD, KPD e NSDAP entre 1928 e 1932? Como é que os dados dos dois gráficos se relacionam? Através do cruzamento de dados pretendia-se que os alunos compreendessem que a crise económica e social conduziu à polarização da sociedade na Alemanha e, conseqüentemente, ao esvaziamento das votações nos partidos de centro e ao aumento das votações nos partidos de extrema-esquerda (KPD) e de extrema-direita (NSDAP).

Os alunos foram questionados sobre os motivos que terão levado Hitler a tornar-se chanceler. Depois, de uma forma sucinta, esses motivos, foram agrupados em 3 grandes tópicos: as qualidades do líder, a mensagem e o contexto. Os cartazes de propaganda que escolhemos permitiram compreender algumas características e mecanismos do regime nacional-socialista para controlar a população, como a exaltação da Nação e o anti-comunismo, a liderança carismática ou o imperialismo. A propaganda foi essencial para a chegada ao poder e para a consolidação do regime nazi, de tal forma que logo em 1933 foi criado o Ministério da Propaganda e do Esclarecimento Popular, liderado por Joseph Goebbels. Algumas das suas reflexões sobre a propaganda foram discutidas na aula. Os alunos visionaram ainda um pequeno trecho de *O Triunfo da Vontade*, produzido por Leni Riefenstahl e um vídeo mostrando a queima de livros na Alemanha. Ao confrontar os alunos com fontes visuais, pretendíamos desenvolver a capacidade de análise crítica de imagens, identificando o ponto de vista e a mensagem transmitidos pelo seu autor. Num mundo em constante mudança, como aquele em que os alunos vivem, em que as novidades tecnológicas surgem a um ritmo alucinante, tornando-as difíceis de dominar, conhecer os mecanismos de propaganda utilizados por regimes autoritários no passado para controlar a população, pode ajudá-los a reflectir sobre os usos das tecnologias, nomeadamente das redes sociais. Neste novo ambiente digital, a circulação de informação é massiva e imediata, tornando-se difícil aferir a verdadeira da falsa, assim como a difusão de preconceitos e a instigação de ódios. A escola deve, por isso, ajudar a desenvolver competências e literacias que facultem aos alunos ferramentas para analisar a massa de informação e contrariar a propaganda manipuladora a que estão diariamente sujeitos (Conselho da Europa 2018: 9).

A agência dos actores históricos numa ditadura

Apesar da diversidade de fontes analisadas, aquela em que centrámos a nossa atenção mais demoradamente foi um trecho do livro *História de um Alemão*, facultado aos alunos em papel (Anexo 5,p.70), da autoria de Sebastian Haffner (2005). A avaliação fez-se através da observação directa centrada na capacidade demonstrada de mobilizar os conhecimentos e de argumentar oralmente, sustentando as suas afirmações e opiniões nos dados históricos, recorrendo aos conceitos e às metodologias da disciplina. Através da análise e do questionamento crítico das fontes, os alunos puderam formular hipóteses sobre o passado, de uma forma autónoma. A este exercício esteve sempre subjacente a intenção de fomentar a interpretação histórica e a discussão crítica dos temas abordados.

O texto foi lido em voz alta pelos alunos e foram discutidas as seguintes questões:

- Qual a reacção das pessoas que estavam na biblioteca perante a chegada da SA?
- Qual o significado simbólico da biblioteca do tribunal?
- Qual a reacção do narrador (Sebastian Haffner)? Por que se sentiu envergonhado?

O III Reich é uma referência para quem estuda regimes ditatoriais no período contemporâneo. Apesar do papel central que Hitler teve, nem a guerra, nem o Holocausto foram desencadeados e conduzidos por um único homem. E, se a violência e os instrumentos de repressão e de controlo foram elementos essenciais para o regime nazi se afirmar e se manter no poder, estudos recentes demonstram que, sem a “conformidade quotidiana” de milhões de alemães, dificilmente teria sobrevivido até 1945 (Mailänder 2021). Os trabalhos de Götz Aly tinham já abordado a questão do conformismo e do consenso alcançado entre a população alemã, enquanto Christopher Browning estudou um dos batalhões para compreender como é que pessoas “comuns” se transformaram num grupo de assassinos. Optámos por trabalhar com os alunos a partir da grelha interpretativa apresentada por Elissa Mailänder e do estudo de caso de Sebastian Haffner, que a autora analisa, para compreender como é que os alemães lidaram com a implantação de um regime ditatorial no seu país. Espacialmente, a acção decorre numa biblioteca de um tribunal, um local duplamente simbólico, que representa, por um lado, o saber e, por outro, a Justiça e a independência do poder judicial, que os nazis rapidamente destruíram, impondo novas leis, novos códigos morais e comportamentos normativos. O narrador reflecte sobre a sua reacção aquando da entrada da SA. Ainda que tente refugiar-se na leitura, questionado sobre a sua “raça”, Haffner acaba por aquiescer, respondendo ser de “raça ariana”. Mesmo discordando da ideologia nazi, conformou-se perante a situação e contribuiu para o evoluir da acção discriminatória e segregacionista. Este texto permitiu-nos introduzir o conceito de “bystander” (observador) e de “conformidade quotidiana” e reflectir sobre a capacidade de agir e sobre a margem de manobra de pessoas comuns num regime ditatorial.

Os alunos puderam assim pensar sobre a complexidade do comportamento humano no passado, sempre conscientes de que os valores e os códigos morais da época se transformaram e que não têm de ser necessariamente semelhantes aos actuais. Contudo, há códigos e princípios que são universais ou pelo menos devem sê-lo. Não quisemos levar os alunos a emitir julgamentos éticos sobre a acção de pessoas no passado, mas sim interpretá-los de forma crítica, com base em fontes multifacetadas. Apesar de não seguirmos uma “abordagem ética”, compreender os dilemas morais que as pessoas enfrentaram, permite-nos analisar o evento de uma forma mais aprofundada. Aqui, optámos pela polifonia, apresentando a “voz” das vítimas, mas também a dos perpetradores. O

objectivo não foi criar empatia para com os perpetradores, nem estabelecer relações entre passado e presente, até porque isso conduziria a ilações anacrónicas e presentistas, mas sim compreender a acção dos atores históricos no seu contexto. Aliás, a empatia histórica, como é referido num documento do Conselho da Europa, “não resulta numa identificação ou simpatia relativamente a uma posição, mas serve de apoio à compreensão” (Conselho da Europa 2018: 24). Fomentar a empatia histórica enquanto estratégia pedagógica no ensino da História não é desencadear uma resposta emotiva por parte do aluno, mas sim “fazer as ligações e compreender as motivações e os actores causais plausíveis dos acontecimentos históricos e acções humanas” (*idem*).

Compreender o Holocausto a partir de histórias de vida: o projeto *Stories that Move!*

*“A História é como descascar uma cebola. Para cada camada que afastamos, descobrimos histórias que podem fazer-nos chorar, e mesmo assim continuamos a descascar as camadas. Em cada camada de história revelada, os alunos descobrem mais e mais histórias de amor e ódio. Histórias difíceis, que envolvem histórias e imagens chocantes, tristes e revelam a perversidade do mundo, são desafiantes para os alunos. Podemos ficar revoltados, desconfortáveis e podemos chorar. Mesmo assim, continuamos a descascar na procura de respostas, provas e histórias. Somos curiosos e estamos ansiosos para conhecer melhor a condição humana através do processo de descascar as camadas estratificadas que estão repletas de significados e que suportam a forma como cada um de nós passou a compreender o presente.” (Julia Rose, *Interpreting Difficult History* (Rose 2016: xiv)*

Com a chegada ao poder, o regime nazi deu início a uma política persecutória por motivos políticos, raciais, de comportamento ou, entre outros, de orientação sexual. Os judeus foram o principal grupo-alvo desta política, que atingiu também opositores políticos, ciganos, homossexuais, Testemunhas de Jeová ou os povos eslavos. O que foi o Holocausto? Contra quem foi dirigido? Por quem foi perpetrado? Quem colaborou? Quem ajudou as vítimas? Onde aconteceu? Por que motivo aconteceu? Estas foram as questões orientadoras que nos guiaram.

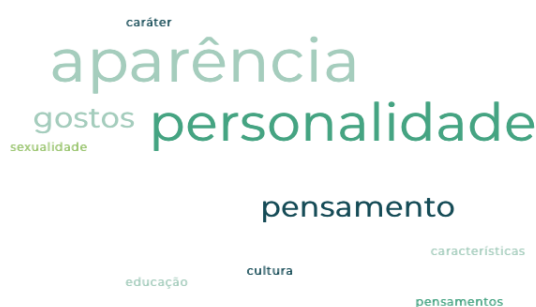
Optámos por seguir a metodologia inovadora e interactiva do projeto *Stories that Move*, da Anne Frank House. Este projecto segue uma abordagem baseada no conceito de “visible thinking”, desenvolvido pela Universidade de Harvard. O trabalho tem como ponto de partida as reflexões e questões dos alunos e os seus objectivos para desenvolver as suas capacidades de pensamento, como a “criatividade”, a “curiosidade” e a “preocupação com a verdade”, e “desenvolver a compreensão”⁶, procurando inverter o processo de ensino e aprendizagem ao transferir o foco do professor para o aluno. Ou seja, o aluno deixa de ser encarado como um simples receptor e passa a ser um interveniente activo que questiona e argumenta, resultando a aprendizagem de um processo de diálogo contínuo. Esta abordagem pedagógica interessou-me muito por contrariar a tradicional

⁶ <https://www.storiesthatmove.org/en/getting-started/pedagogical-approach/active-learning/visible-thinking/>

“transmissão vertical do conhecimento” (Moisan *et al.* 2015: 249), que queríamos evitar e por permitir individualizar a história, “traduzindo estatísticas em histórias de vida” (IHRA 2019: 28). Trata-se de uma abordagem que pode ser utilizada em todas as disciplinas, e não apenas em História, em níveis de ensino e em contextos diversificados, mas que exige tempo e a sua integração como rotina na sala de aula. Já depois do trabalho desenvolvido com a turma foi possível realizar em Lisboa uma formação no âmbito do projecto da Casa Anne Frank, que contou com a presença da coordenadora Karen Polak, lançando as bases para futuras parcerias. A formação decorreu no dia 22 de Abril de 2023⁷.

Através da descoberta e do diálogo com os seus pares, com os colegas, os alunos são capazes de construir a sua compreensão sobre os mais diversos temas (IHRA 2019: 27). Ao longo dos 100 minutos da aula, os alunos puderam confrontar-se com eventos acontecidos no passado relacionados com a discriminação e a exclusão social e relacioná-los com o presente. Cowen&Maitles defendem que aprender sobre o Holocausto num “contexto de cidadania interdisciplinar” é tão eficaz quanto apresentar através da História, desde que a contextualização histórica seja relevada. Para os autores, seria “errado não desenvolver as lições universais que emergem do seu estudo” (Cowen&Maitles 2017: 33).

Antes de avançarmos para a temática, foram distribuídas duas folhas do percurso de aprendizagem LP1 do projeto *Stories that Move!*, que foram por nós traduzidas para português. Intitulado “Quem sou eu”, o exercício procurava estimular os alunos a interrogar-se sobre questões de identidade (Anexo 7, pp.72-73). Primeiro, começaram por escrever 3 palavras que definissem aquilo que eles consideravam tornar as pessoas diferentes. A produção de uma nuvem de palavras permite-nos melhor visualizar os resultados das respostas e aferir que os alunos destacaram as questões da aparência, da personalidade, do pensamento e dos gostos.



Na segunda página, encontravam uma estrela. Em cada extremidade da estrela, deveriam indicar sete grupos a que pertenciam ou papéis que exerciam e que consideravam importantes. Neste exercício, notou-se alguma desorientação por parte dos alunos. Foi perceptível que nunca

⁷ <https://www.storiesthatmove.org/agenda/seminar-in-portugal-teaching-about-diversity-and-discrimination-in-past-and-present/>

tinham refletido sobre a questão da identidade e dos grupos de pertença e dos papéis que cada um desempenha. Por isso, foi necessário explicar o que era pretendido, dando exemplos concretos. Depois, foi-lhes pedido que voltassem a olhar para as palavras que tinham escrito na estrela e que indicassem se o papel/grupo que tinham escrito era escolhido ou não. Por fim, deveriam ainda registar, em relação ao grupo/papel, se poderia ser mudado ou não. O intuito era levar os alunos a refletir sobre o seu papel na sociedade e nos mais diversos grupos a que cada um de nós pertence ao longo da vida, alguns dos quais podem sofrer alterações. Os alunos têm diferentes identidades, de cariz pessoal e social, e descrevem-se a si próprios de maneiras diversas, que têm de gerir quotidianamente. A sua identidade é, portanto, compósita e múltipla (Conselho da Europa 2018: 18). No final, foi novamente colocada a questão 1 e foi-lhes solicitado que respondessem outra vez. Depois de ter havido uma reflexão aprofundada sobre o lugar de cada um na sociedade e sobre a




questão da identidade, queríamos saber se a opinião de cada um havia mudado ou não. A maioria dos alunos não preencheu porque manteve as mesmas opções. Em relação aos que alteraram, verifica-se um peso maior da educação e do carácter como elementos distintivos.

O percurso de aprendizagem L3 (Life Stories/Histórias de Vida) que explorámos com a turma de HCD a partir do dia 15 de Fevereiro de 2023, é constituído por uma sequência de 10 passos e permitiu abordar questões como o racismo, o anti-ciganismo, o anti-semitismo ou a discriminação LGBTQ+, a partir de um conjunto de histórias de vida, com uma enorme carga emotiva. A “alterização” foi um pretexto para justificar a perseguição, discriminação e até mesmo o genocídio. Apresentando os arianos como elementos “racialmente puros” da “comunidade do povo” (“Volksgemeinschaft”), considerada mais forte, os nazis procuraram fundamentar a singularidade dessa “raça” com base em mitos e argumentos pseudo-científicos, difundidos por uma propaganda manipuladora que estava omnipresente na sociedade alemã. A partir dos percursos de vida, procurámos mostrar que eram pessoas comuns e não elementos estereotipados como inferiores e perigosos. Sem pôr em causa o rigor histórico, o projeto permitiu compreender o passado a partir de histórias de vida e, sobretudo, não “reduzir as experiências das vítimas a meras estatísticas” (Moisan *et al.* 2015: 253).

Stories that Move! foi pensado e construído como uma ferramenta online. No entanto, os textos não estavam traduzidos em português, pelo que a nossa opção passou pela escolha de 5 histórias propostas pelo projecto e traduzimos todos os textos para português. Incluímos ainda duas personagens que estavam relacionadas entre si e com o contexto português, a de Aristides de Sousa Mendes e Stefan Rozenfeld. Esta é, como sugere Eckmann, uma forma de relacionar a história nacional com a história do Holocausto (Eckmann 2016: 279). A actuação do cônsul português em Bordéus foi, aliás, muito semelhante à de Paul Grüninger, polícia suíço que salvou vários judeus, incluindo Sophie Haber, uma das personagens cuja história de vida os alunos conheceram através deste projecto. Permite-nos, por outro lado, compreender a margem de manobra dos diplomatas na Europa ocupada e como o regime puniu Aristides de Sousa Mendes por ajudar refugiados. O estudo das fontes provenientes do seu processo disciplinar, assim como da longa luta pelo seu reconhecimento e reabilitação, é uma forma desafiante de abordar o tema. Pode levar-nos a analisar a forma como países “observadores” (bystander) recusaram conceder asilo ou protecção a pessoas perseguidas, servindo de alerta para a importância da defesa dos direitos humanos na actualidade (Eckmann 2010: 12).

Já Stefan Rozenfeld era uma criança judia, cujos pais conseguiram abandonar a Polónia em 1940 e que obtiveram um visto de trânsito por Portugal, assinado pelo cônsul de Portugal em Bordéus. A própria IHRA sugere que o professor se centre nas “histórias individuais das vítimas, na sua fuga e no seu salvamento” como um método “apropriado para audiências mais jovens” (IHRA 2019: 24). Os alunos têm dificuldade em “identificar-se com as massas populares do passado”, pelo que a Comissão Europeia considera que “traçar o que aconteceu (...) a uma única família judaica torna-se uma experiência de aprendizagem mais poderosa” (Conselho da Europa 2018: 14).

Indica como é que a discriminação tem impacto na vida das pessoas. 



No primeiro passo, foi pedido que, no *mentimeter*, escrevessem três palavras-chave sobre a forma como a discriminação tem impacto na vida das pessoas. Os resultados foram projectados no último passo. Os alunos indicaram sobretudo aspectos

ligados ao impacto psicológico da discriminação, destacando ainda a questão da “liberdade” ou da “falta de oportunidades”.

Depois, foram distribuídas fotocópias com as fotografias e uma frase introdutória sobre cada uma das vítimas (Anexo 8, p.74). Estavam presentes na sala de aula 15 alunos. Estes deveriam seleccionar as histórias que lhes parecessem mais interessantes. A escolha foi feita com base “num julgamento rápido”, a partir das fotografias, dos nomes e de frases introdutórias. Sete alunos escolheram a Agnès, dois o Stefen Rozenfeld, dois a Krystyna, três a Miep e um o Aristides de Sousa Mendes. Ninguém escolheu a Sophie Haber ou o Stefan Kosiński.

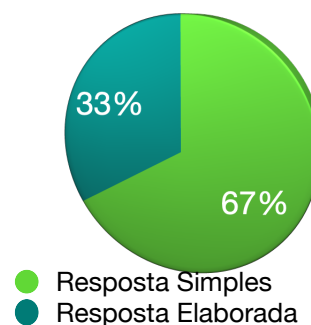
Foi então distribuída uma folha com a questão “Por que motivo escolheste esta pessoa?” (Anexo 8, pp.73-155). Tratava-se de uma questão de resposta aberta e o objetivo era compreender o que levou cada aluno a tomar a sua decisão, uma vez que há várias maneiras de estabelecer uma relação de empatia. Recorrendo novamente à Grounded theory, as respostas foram inseridas numa tabela, separando-as com base em dois perfis (respostas simples-resposta elaborada) e discriminando a personagem histórica escolhida. Ou seja, nesta fase, para além desta identificação inicial do perfil, pretendíamos fazer uma análise cruzada, que nos permitisse compreender se a sua distribuição variava consoante a personagem escolhida. Este exercício e os seguintes tinham o intuito de compreender o processo de decisão do aluno, pelo que não existiam respostas certas ou erradas. As categorias estabelecidas tiveram em consideração esta premissa inicial. A maioria dos alunos (10) demonstra um padrão de resposta simples, não evidenciado curiosidade intelectual ou conhecimento, como é possível inferir a partir dos exemplos transcritos:

- “Eu escolhi a Krystyna porque é fofinha e parece uma senhora simpática.”
- “Eu escolhi a Miep porque achei o nome dela engraçado.”

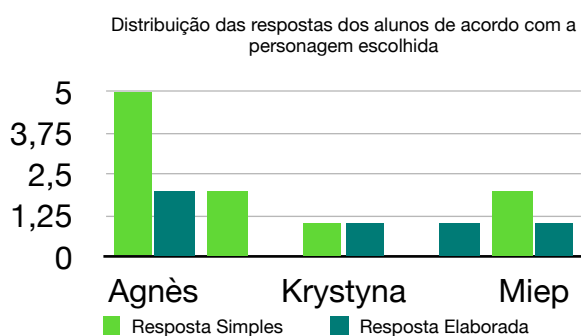
Apenas 5 apresentaram um padrão de resposta elaborada, o que corresponde a 33% da amostra. As respostas categorizadas como “elaborada” demonstraram curiosidade intelectual relativamente às personagens e às histórias, evidenciando algum grau de empatia pelo que fizeram e não apenas pelo aspecto físico, como demonstram estes exemplos:

- “Uma amizade que salvou vidas, esta frase transmite que a amizade é uma prova de amor e que esta pessoa estará disposta a ajudar as pessoas e dá tudo de si para ajudar essas pessoas.”
- “Escolhi a Krystyna porque acho que é importante ter alguém que tenha uma voz para lembrar/chamar a atenção de certos acontecimentos às pessoas.”

Categorização das respostas à questão: Por que motivo escolheste esta pessoa?



O/A aluno/a que escolheu Aristides de Sousa Mendes demonstrou conhecer a sua história, conseguindo inclusivamente identificar o espaço geográfico da sua ação (França): “Porque desafiou ordens diretas de Salazar para salvar vidas. Concedido um número elevado de vistos para aqueles que desejavam sair da França e fugir do Holocausto.” Outra resposta, desta vez sobre Miep, demonstrou preocupação em relação ao género e à invisibilidade da mulher: “Escolhi-a por ser uma mulher e por ser ajudante de confiança, o que pode torná-la ‘invisível’, pois é uma ajudante, mas muitas vezes ela resolve tudo.” Cruzando as duas categorias com as pessoas escolhidas, é de



destacar que a maior parte das respostas simples foram dadas por alunos que escolheram a Agnès. Este dado pareceu-nos relevante e levou-nos a indagar se isso estaria relacionado com o motivo da escolha. De facto, a maioria dos alunos que optou por Agnès fê-lo pela sua aparência física. Ou seja, os alunos que evidenciaram um padrão de resposta simples,

efectuaram a sua escolha sustentados em julgamentos rápidos, baseados na aparência:

- “Eu escolhi a Agnès porque honestamente chamou-me mais a atenção pela sua aparência e estou interessada na história dela.”
- “Escolhi porque me fez lembrar as atrizes estilo Marilyn Monroe e o seu sorriso doce.”

O passo seguinte começou com a distribuição de uma folha com a fotografia de um objeto (uma máquina fotográfica da Agnès, a mala da Miep, o casado de Stefan Kosinski, uma vela da Krystyna, a Casa do Passal de Aristides de Sousa Mendes, as estrelas amarelas usadas pela mãe de Stefan Rozenfeld) relacionado com a história de vida escolhida. Foi-lhes pedido que observassem com atenção o objecto que lhes coube e foram colocadas três questões, às quais deveriam responder individualmente, numa folha:

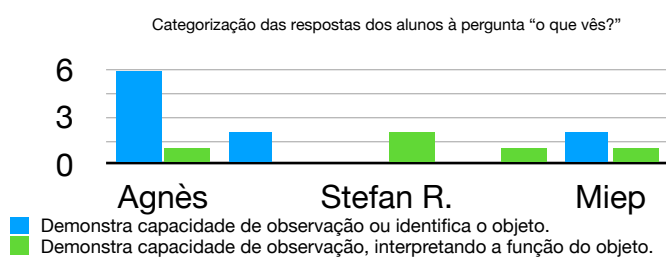
- O que vês?
- Eu penso que...
- Que questões tens?

Uma das rotinas usadas do projeto e à qual se recorre neste passo é a “See-Think-Wonder” (Ver-Pensar-Questionar). Esta “alia a observação” com a “curiosidade inata” dos alunos, como é explicado no site⁸. As questões acima transcritas visavam compreender as capacidades demonstradas pelos alunos ao nível da observação (pergunta 1), da interpretação (pergunta 2) e de

⁸ <https://www.storiesthatmove.org/en/getting-started/pedagogical-approach/active-learning/visible-thinking/> [consultado pela última vez a 31.3.2023].

questionamento (pergunta 3). Através delas, os alunos eram incentivados a fundamentar as suas ideias com base em evidências observáveis.

Estávamos, portanto, a avaliar competências ao nível do pensamento crítico e o exercício exigia que os alunos observassem, identificassem, analisassem e dessem sentido às imagens que tinham à sua frente, argumentando com base em “critérios implícitos ou explícitos” (Martins *et al.* 2017: 24). Para tal, tinham de recorrer a diferentes conhecimentos. Avaliámos os resultados estabelecendo duas categorias iniciais: demonstra/não demonstra capacidade de observação. Os dados foram inseridos numa tabela, agrupados segundo dois níveis. No entanto, a “categorização



axial dos dados” demonstrou a necessidade de rever a mesma, eliminando a categoria “não demonstra capacidade de observação” e subdividindo a categoria “demonstra capacidade de observação” em duas. Isto

porque todos os alunos procuraram identificar o objecto, com ou sem sucesso. No entanto, verificou-se que alguns foram mais além do que era solicitado, procurando interpretar a função do objeto em análise. Se alguns identificaram o objecto (uma câmara, uma vela, uma casa), outros alunos fizeram inferências a partir do *abstract* e do objecto, ainda que a relação com o objecto não seja mencionada directamente. Outros foram mais além e procuraram tirar ilações acerca da sua função e /ou proveniência. Por exemplo, um aluno(a) escreveu que “este dossiê pode ser um dossiê guardado por Miep, provavelmente confidencialmente, pois ela era a ajudante de confiança.” E aluno/a escreveu que “Aristides viveu ou trabalhou no local da imagem.” É de assinalar que os alunos que escolheram a Agnès não demonstraram capacidade de interpretação.

A fase seguinte começou com a organização de pequenos grupos de trabalho. Apesar de não ter sido fácil, uma vez que a maioria escolheu a Agnès, procurámos agrupar alunos que tivessem analisado diferentes personagens. Neste pequeno grupo (3-4 alunos), cada um partilhou a sua história em dois minutos e explicaram aos colegas por que motivo a escolheram. Depois, o grupo escolheu, em conjunto, uma dessas histórias de vida para trabalhar de forma mais aprofundada. Tiveram de recorrer a argumentos que fundamentassem a sua posição, autonomamente, convencendo os outros colegas e testando a flexibilidade (Martins *et al.* 2017: 24). Tiveram de avaliar diferentes perspectivas e de chegar a um consenso, de forma pacífica, num contexto de auto-regulação. Conversaram, debateram, negociaram, acordaram e colaboraram (*ibid.*: 25).

O trabalho de grupo foi realizado a partir das fontes facultadas: cronologias, mapas, fotografias, testemunhos. Os alunos tinham, portanto, de seleccionar e analisar fontes, de dar significado à informação, transformando-a em conhecimento, colaborando num contexto comunicativo, tal como as orientações que o PASEO propõe. Neste exercício, colocaram à prova a sua capacidade de análise crítica para avaliar e interpretar fontes históricas de tipologia diversa, compreendendo, seleccionando informação que os ajudasse a formular hipóteses. Tiveram de preparar uma apresentação conjunta. Foi-lhes pedido, nomeadamente, que indicassem os elementos da história de vida daquela pessoa que consideravam mais importantes e qual o seu significado na actualidade. Tiveram cerca de duas semanas para realizar a tarefa. Trabalharam em grupo, recorrendo a diferentes meios de comunicação e treinando diversas competências do PASEO: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia.

De uma maneira crítica e autónoma, a informação recolhida nos elementos facultados foi avaliada. Alguns procederam mesmo à sua validação, cruzando com outras fontes, tendo inclusivamente identificado pequenas gralhas. Como partilharam aquando das apresentações, alguns grupos tiveram maior facilidade quando a “sua” personagem era mais conhecida (como a Miep). A preparação do trabalho exigiu que fossem capazes de interpretar a informação a que tiveram acesso e de conduzir, eles próprios, pequenas investigações na internet. Em conjunto, tomaram decisões e resolveram problemas. Desenvolveram competências de relacionamento interpessoal, pois tiveram de interagir, de partilhar e de colaborar para alcançar um objetivo conjunto e os obstáculos encontrados tiveram de ser enfrentados e resolvidos de forma pacífica.

Todos optaram por uma apresentação tradicional, ainda que cuidada, com recurso ao Powerpoint, apesar de lhes ter sido pedido que o fizessem com criatividade. Colaboraram na organização da informação recolhida e elaboraram um “novo produto” (Martins *et al.* 2017: 22). Esforçaram-se por apresentar livremente, sem ler. Para além das informações a que tiveram acesso, alguns procuraram informação na internet e apresentaram à turma aquela que consideraram mais relevante. Três grupos demonstraram capacidade crítica, abordando questões relacionadas com a religião e tradição judaica e interagindo com os colegas. O nosso objectivo era compreender se as aulas prévias e o trabalho a partir de fontes tinham permitido o desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento científico, tal como recomendado nas Aprendizagens Essenciais da disciplina (Ministério da Educação sd: 4-5). Assim, era exigido aos alunos que procedessem ao tratamento e à análise da volumosa informação sobre a personagem que escolheram (interpretação).

Cada uma das histórias de vida localizava-se num tempo, num espaço e num contexto próprio, que os alunos deveriam compreender (compreensão histórica). Por fim, era avaliada a capacidade de comunicação e de mobilizarem o saber, de cariz histórico, para o exercício de uma cidadania responsável. Foram tidos em consideração os domínios de avaliação propostos pelas AE, oferecendo-lhes a possibilidade de aprender de maneira autónoma (*ibid.*: 5):

- a) Interpretação (tratamento/análise de informação);
- b) Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização);
- c) Comunicação em História;
- d) Mobilização do saber histórico para a cidadania.

O Holocausto. Questões teóricas

Depois de a temática do Holocausto e dos crimes cometidos pelos nazis ter sido introduzida a partir das histórias de vida, foi feita uma síntese do tema em duas aulas, uma das quais foi assistida pela coordenadora do Mestrado. As aulas foram acompanhadas por um Powerpoint (Anexo 10, pp.158-166).

A aula começou com a leitura de um trecho do livro *Se isto é um Homem!*, de Primo Levi, seguido do visionamento de uma entrevista a Liliana Segre, sobrevivente judia italiana⁹:

Imagine-se agora um homem ao qual, juntamente com as pessoas amadas, tiram a casa, os hábitos, a roupa, enfim, tudo, literalmente tudo quanto possui: será um homem vazio, reduzido ao sofrimento e à carência, esquecido da dignidade e do bom senso, pois acontece facilmente, a quem tudo perdeu, perder-se a si próprio; reduzido a tal ponto, que outros poderão sem problemas de consciência decidir da sua vida ou da sua morte para além e qualquer sentido de afinidade humana; no caso mais optimista, na base de uma mera avaliação de utilidade. Compreender-se-á então o duplo significado da expressão ‘campo de extermínio’, e será claro o que entendemos exprimir com esta frase: jazer no fundo.

Häftling: aprendi que sou um Häftling. O meu nome é 174 517; fomos baptizados, guardaremos até à morte a marca tatuada no braço esquerdo.

Primo Levi (2017). Se Isto é um Homem. Lisboa: Dom Quixote.

Estas duas fontes permitiram iniciar uma discussão sobre a memória do Holocausto e a sua importância na actualidade. A abordagem ao tema não pode limitar-se à perspectiva do perpetrador, sendo essencial “ouvir” os testemunhos das vítimas para compreender o impacto do racismo e da discriminação na vida das pessoas. Como refere Heimberg, o contacto com os testemunhos é “uma experiência singular, forte”, que permite “enriquecer o conhecimento dos factos, de os esclarecer

⁹ <https://pt.euronews.com/2020/01/29/impossivel-esquecer-a-vida-depois-de-auschwitz> [consultado pela última vez a 31.3.2023].

de outra forma” (Heimberg 2005: 9). Por isso mesmo, voltámos aos testemunhos no final da aula, visionando a reportagem da RTP 1 sobre Leon Weintraub¹⁰. A presença constante dos sobreviventes do Holocausto nos media, para Eckmann&Heimberg, é a consciência do seu desaparecimento total em breve, o que explica que a “era do testemunho” (Wieviorka 1998) esteja a terminar. Como refere Hayden White, os testemunhos não nos facultam informação factual nova sobre o Holocausto, eles dão-nos “uma percepção das suas emoções e da intensidade do sentimento emocional que é distintiva do nosso tipo particular de sociedade” (White 2013: 248-249)

Depois, procedemos à desambiguação dos conceitos de “Holocausto”, “Shoá”, “Solução Final da Questão Judaica” e de “Genocídio”, uma recomendação presente nos mais recentes trabalhos teóricos e nas próprias *Recomendações* (REAH) da IHRA, que sublinham a importância do uso rigoroso e preciso da linguagem e da definição dos termos (IHRA 2019: 24-25; Cowan&Maitles 2017: 5-11). A definição e discussão de conceitos e o confronto de várias definições são igualmente referenciadas nas Aprendizagens Essenciais da disciplina (Ministério da Educação sd: 9). Segundo Carrier, é muito importante que o professor proceda à historicização dos conceitos, sugerindo até a criação de glossários (Carrier *et al.* 2015:178). Lindquist tinha já referido a importância deste instrumento de apoio, capaz de facultar informações essenciais, mas estruturantes (Lindquist 2009: 298).

Desta forma, foi explicado aos alunos que, no mundo anglo-saxónico, o conceito prevalecente é o de Holocausto, que se difundiu muito no seguimento de uma série norte-americana de 1978, intitulada precisamente *Holocausto*. É o termo utilizado a um nível institucional internacional. Sendo utilizado por uns apenas para designar as vítimas de origem judaica, outros recorrem a ele para se referir a todas as vítimas do regime nazi. Trata-se, no entanto, de uma palavra com origem no grego clássico, que significa "sacrifício pelo fogo". Tendo sido utilizado pela primeira vez para referir um massacre de judeus por dois cronistas em Inglaterra no século XII, a palavra vai ser recuperada para designar grandes massacres. No entanto, em França, o conceito que empregam para designar o extermínio dos judeus europeus é “Shoá”, amplamente divulgado na sequência do filme de Claude Lanzmann de 1985, *Shoah*. Este, tendo origem no hebreu, significa “catástrofe” e difundiu-se logo a partir de 1940, definindo apenas as vítimas judias. Já o historiador Raoul Hilberg apresentou o conceito de “destruição dos Judeus da Europa”. Naturalmente que os nazis não utilizavam nenhuma destas palavras. Os perpetradores, procurando ocultar os crimes que

¹⁰ Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/sobreviver-a-auschwitz/> [consultado pela última vez a 31.3.2023].

estavam a cometer, recorriam a eufemismos, que traduzem a sua mundivisão, como o conceito de “Solução Final da Questão Judaica” (IHRA 2019: 25).

Os conceitos são sempre problemáticos e devem ser discutidos criticamente. Para consciencializar a turma de que a própria definição de Holocausto não é consensual entre historiadores e instituições internacionais que se dedicam ao estudo da temática, optámos por confrontar a definição da Wiener Library, caracterizada pela maior abrangência e por incorporar aspectos que queríamos explorar com a turma, com a definição do Yad Vashem, realçando os elementos divergentes e mesmo contraditórios entre ambas:

O Holocausto foi um genocídio sem precedente, total e sistemático perpetrado pela Alemanha nazi e os seus colaboradores, com o objectivo de aniquilarem o povo judeu. A principal motivação foi a ideologia racista anti-semita dos nazis. Entre 1933 e 1941 a Alemanha nazi perseguiu uma política que retirava aos judeus os seus direitos e a sua propriedade, seguida da estigmatização e concentração da população judaica. Esta política ganhou um amplo apoio na Alemanha e em grande parte da Europa. Em 1941, depois da invasão da União Soviética, os nazis e os seus colaboradores lançaram o sistemático assassinato em massa dos judeus. Em 1945, cerca de 6 milhões de judeus tinham sido assassinados.”

Fonte: <https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html#learnmore>

o termo para designar o assassinio de cerca de 6 milhões de judeus pelo regime nazi e pelos seus colaboradores durante a Segunda Guerra Mundial. Entre 1941 e 1945, os nazis procuraram eliminar toda a comunidade judaica da Europa. Os judeus foram assassinados por esquadrões da morte, designados de Einsatzgruppen, ou transportados para campos de extermínio. O Holocausto ocorreu na Europa de Leste, em países como a Polónia e a Ucrânia. O termo “Holocausto” também pode referir-se ao assassinato orquestrado de ciganos. Outros grupos visados pelo regime nazi: pessoas com deficiência, prisioneiros de guerra e civis soviéticos, civis polacos, homossexuais, comunistas e sindicalistas, maçons e Testemunhas de Jeová. Os nazis são actuaram sozinhos. Países ocupados pelos nazis durante a Segunda Guerra Mundial, como a Lituânia e a Ucrânia, apoiaram os perpetradores.

Fonte: <https://www.theholocaustexplained.org/what-was-the-holocaust/>

Os alunos foram assim incentivados a analisar criticamente interpretações diferentes (IHRA 2019: 32). A definição da Wiener Library, mais próxima da da IHRA (IHRA 2019: 24), deixa claro que o Holocausto foi o "assassinio de 6 milhões de judeus", mas não deixa de lado a menção aos outros grupos visados pelos nazis, inclui na designação o genocídio dos *Roma*, aspectos que fomos explorando ao longo das sessões. Por outro lado, permitiu-me introduzir termos pouco comuns aos alunos portugueses, como “colaborador”, “perpetrador”, “Einsatzgruppen” ou “campos de extermínio”. Fazia a delimitação geográfica e temporal do acontecimento, introduzindo ainda a questão do “Holocausto por balas”. Sendo uma introdução abrangente, permitiu-me familiarizar os alunos com o tema. Já a definição do Yad Vashem considera o Holocausto como um acontecimento

sem precedentes, que visou a aniquilação do povo judeu. Refere as várias fases da perseguição, seguindo de perto Raul Hilberg. Temporalmente, o evento é delimitado a 1941 e 1945, não existindo referência aos outros grupos de vítimas. Para Heimberg, é importante que os alunos tenham conhecimento da existência de debates e de controvérsias (Heimberg 2005: 9). Neste caso, as duas instituições, internacionalmente reconhecidas pelo papel que desenvolvem na investigação e memória do Holocausto, têm interpretações distintas em relação a uma questão central. Desambiguar conceitos, recorrer a fontes e interpretações historiográficas diversas e contraditórias, permite compreender que a construção do conhecimento histórico é sempre provisório e sujeito a revisão.

Foi perguntado à turma se sabia quando surgiu o conceito de “genocídio”, utilizado para descrever um acontecimento que na época consideravam inédito e sem precedentes, para termos uma noção dos conhecimentos tácitos. Nenhum aluno sabia que este apenas surgira durante a Segunda Guerra Mundial, em 1944, na sequência dos crimes que estavam a ter lugar. O jurista polaco, de origem judaica, Raphael Lemkin (1900-1959), juntando o étimo “geno-” (do grego), que significa raça ou tribo, a “-cídio” (do latim), que significava matar, criou um conceito que definiu como “um plano coordenado, com acções de vários tipos, que visa a destruição dos alicerces fundamentais da vida de grupos nacionais com o objectivo de aniquilá-los” (Sands 2019). O termo “genocídio”, no pós-guerra, ganhou uma enorme relevância, tendo sido incorporado no Direito Internacional, de tal forma que, em Dezembro de 1948, a recém-criada Organização das Nações Unidas aprovou a *Convenção para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio*¹¹. Apesar de reconhecermos a relevância do conceito enquanto quadro de análise do Holocausto e de comparação com outros genocídios, e de termos abordado a legislação anti-semita nazi, utilizada pelo regime para implementar a sua ideologia, e o impacto que este evento histórico teve na emergência dos Direitos Humanos no pós-guerra, até porque um dos domínios da Educação para a Cidadania delineado pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) inclui os Direitos Humanos e a interculturalidade, por uma questão de gestão de tempo optámos por não seguir uma abordagem direccionada para a educação sobre os Direitos Humanos, nem abordámos, como sugerem Moisan *et alii*, os estádios de desenvolvimento do genocídio apresentados por Gregory Stanton (2015: 253).

¹¹ http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/conv_prev_rep_genocidio.pdf

Explorámos o anti-semitismo a partir da longa duração, abordando o tema da eugenia e do social-darwinismo, para que compreendessem que o preconceito contra os judeus não surgiu do nada e que, ao longo da História, estes tinham sido encarados como “bodes expiatórios” sempre que eventos catastróficos abalaram as sociedades europeias. Isso aconteceu inclusivamente em Portugal, onde foram obrigados a converter-se, onde foram expulsos e perseguidos. Depois, desenvolvemos a génese do anti-semitismo na ideologia nazi e a forma como se complexificou e radicalizou ao longo da década de 30, através da análise do Programa do NSDAP, de citações retiradas do livro *Mein Kampf*, de discursos de Hitler, de algumas imagens do livro infantil *Der Giftpilz*, publicado pela editora de Julius Streicher, em 1938. Foram ainda analisados alguns cartazes de propaganda, que contribuíram para disseminar ideias racistas, xenófobas e ultranacionalistas entre a população alemã. A história permite desenvolver o pensamento crítico, ajudando a desconstruir os “mecanismos de manipulação” (Conselho da Europa 2018: 20). Desconstruir essas imagens ajuda os alunos a ler criticamente a mensagem que lhe está subjacente. Uma das competências que deve ser desenvolvida é a capacidade de “avaliar e ajuizar motivos, utilidade, fiabilidade e credibilidade” (*idem*) de maneira a conseguir combater distorções e negacionismos. Este trabalho procurou analisar as ideias pré-concebidas neles presentes e compreender a forma como estas se tornaram omnipresentes em toda a Alemanha, pavimentando o caminho para a aceitação de medidas legislativas contra os judeus, e que esta perseguição foi motivada por questões raciais e não por motivos religiosos. Desta forma, incorporámos alguns princípios da abordagem “intercultural/anti-racista” (Moisan *et al.* 2015), sem que esta tivesse sido o foco do nosso trabalho. Embora consciente da importância que o racismo e a discriminação tiveram para que a perseguição aos judeus culminasse num genocídio, pareceu-nos mais relevante seguir uma abordagem histórica.

O processo que conduziu ao Holocausto foi complexo, marcado pela radicalização. Aconteceu por etapas, mas não era inevitável. Na aula foram exploradas as várias fases que conduziram ao genocídio. A primeira delas foi a fase da intimidação e da via legislativa, que permitiu retirar direitos, a possibilidade de exercer diversas profissões. A Lei de Restauração da Função Pública Profissional, de Abril de 1933, levou à destituição de funcionários sem ascendência ariana. Os advogados não arianos deixaram de poder exercer a advocacia, o número de estudantes judeus nas escolas e universidades foi limitado, os médicos judeus deixaram de poder tratar doentes arianos. Em Setembro 1935, a Lei para a Protecção do Sangue Alemão e da Honra Alemã e a Lei da Cidadania do Reich, retiraram a cidadania alemã aos judeus. A partir de Agosto 1938, todos os judeus que não tinham um nome de origem judaica, tiveram de acrescentar “Israel” ou “Sara”.

Meses antes, em Março, a Alemanha havia anexado a Áustria, introduzindo nesse país a perseguição contra os judeus, de uma forma mais radical e rápida. Em Novembro 1938, os “Pogroms de Novembro” deram início a uma nova fase, ainda mais radical, mas que continuava a ter o objectivo de forçar os judeus a abandonar o território alemão. Perguntámos aos alunos qual a percentagem de judeus na Alemanha. Aventaram números elevados e ficaram surpreendidos com a percentagem real, inferior a 1%. Outra das questões tratadas dizia respeito à emigração, que muitas vezes é suscitada pelos alunos. A ideia de que poderiam ter emigrado e assim escapado à perseguição, parte de uma premissa teleológica. Foram analisados dois cartoons publicados na imprensa internacional e a forma como os vários países impuseram limites e dificuldades à entrada de estrangeiros à medida que a vaga de refugiados aumentou. A emigração era difícil, pois os nazis, apesar de, numa primeira fase, pretenderem expulsar os judeus da Alemanha, para a tornar “judenfrei”, limitaram o património que estes poderiam levar. Era difícil, por motivos emocionais, deixar para trás a família, os amigos, a casa, o emprego. Por outro lado, ninguém acreditava que Hitler continuaria por muito tempo no poder. Com o início da guerra surgiu o contexto propício para o genocídio. A eclosão da guerra permitiu uma radicalização total, a expansão do sistema de campos de concentração nos territórios ocupados e a execução de um processo de extermínio. Este processo foi analisado através de duas citações extraídas do discurso de Hitler no Reichstag a 30 Janeiro 1939 e de uma carta do Major Helmuth Stieff à família:

Hoje serei uma vez mais um profeta: Se os financeiros judeus internacionais na Europa e fora dela forem bem sucedidos em mergulhar uma vez mais as nações numa guerra mundial, então o resultado não será a bolchevização da terra, mas a aniquilação da raça judaica na Europa!

Discurso de Hitler no Reichstag a 30 Janeiro 1939.

não nos sentimos aqui como conquistadores, mas como criminosos de consciência pesada (...) Esta aniquilação de famílias inteiras com mulheres e crianças apenas pode ser obra de sub-humanos que já não merecem ser tratados como “alemães”. Tenho vergonha de ser alemão.

Carta do Major Helmuth Stieff à família

Apesar de os judeus terem sido as principais vítimas do regime nacional-socialista, houve outros grupos perseguidos. O nosso objetivo passou, por isso, por analisar a perseguição aos ciganos, às Testemunhas de Jeová e aos deficientes através da análise de imagens e do discurso do Bispo Von Galen:

Há vários meses que ouvimos relatos sobre pessoas que têm estado doentes e podem parecer incuráveis, e que, por ordens de Berlim, são retiradas para asilos e lares de enfermagem para os doentes mentais. Ao fim de pouco tempo, os seus familiares recebem notificações sobre a

morte do paciente, cujo corpo foi cremado e cujas cinzas lhes foram enviadas. Existe uma suspeita generalizada, no limite da certeza, de que estes numerosos casos de mortes súbitas de doentes mentais não ocorrem de morte natural, mas estão a ser causados intencionalmente, e que seguem a doutrina que alega que a destruição da “vida indigna de vida” é justificada - e que se podem matar seres humanos inocentes quando se crê que a sua vida não tem valor para o povo (Volk) e para o Estado.

Discurso do Bispo de Münster, Clemens von Galen, em agosto de 1941 (adaptado)

Este discurso permitiu colocar questões motivantes à turma. Esta tomada de posição demonstra uma enorme coragem e prova que, apesar de ser difícil e perigoso, era possível resistir. O nosso objectivo passava pela transmissão de conhecimentos, mas também por promover um espaço de reflexão que ajudasse a desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Afinal, os documentos curriculares apostam num ensino assente num “quadro de referência humanista e democrático”, formando cidadãos autónomos, que compreendam o mundo actual e sejam capazes de tomar decisões e intervir na sociedade onde se encontram inseridos. Como já foi referido, a construção da planificação foi feita com base nos resultados obtidos no inquérito inicial e nas características e necessidades da turma. Depois de os alunos terem contactado com o tema através do estudo de histórias de vida relacionadas com a temática do Holocausto, esta aula procurou enquadrar historicamente o tema, a partir de fontes primárias de tipologia diversa, seguindo as REAH, da IHRA, e as propostas de Landau (1998), por ser considerado um exercício importante na “progressão do conhecimento histórico” (Barca&Gago 2001: 240). Foi possível envolver a docente de português no projeto, o que permitiu introduzir uma abordagem interdisciplinar, através da leitura do livro *Se isto é um Homem!*, de Primo Levi (2017).

A multiperspectiva: os perpetradores

Segundo Lindquist, ao trabalharem directamente com fontes históricas, os alunos desenvolvem diversas capacidades: 1) investigam, o que faz dos alunos “detectives”, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e capaz de conduzir a progressos. 2) Os alunos avaliam a informação, 3) incluindo de fontes contraditórias, e 4) distinguem diferentes tipologias de fontes (Lindquist 2011: 118-119). Seleccionei fontes (Anexo 11, pp.167-169) relativas a Adolf Höss, Comandante do Campo de Concentração de Auschwitz, que Landau (1998) propõe no seu manual, já que “todas as narrativas devem basear-se nas fontes dos registos históricos e não devem ignorar qualquer fonte inconveniente que possa contrariar a opinião defendida” (Conselho da Europa 2018: 10). Os textos foram traduzidos para português por mim e lidos em voz alta pelos alunos na aula. Este exercício permitiu debater algumas questões e interpretar as afirmações. Os perpetradores não

foram monstros, mas sim pessoas que agiram condicionadas por diversos factores como “estruturas sociais, economia, ideologia, preconceito, propaganda, xenofobia, desumanização, pressão dos pares, psicopatologia criminal e fatores motivacionais como medo, poder ou ambição” (IHRA 2019: 29). Todos eles escolheram ser cúmplices e participar nos crimes em função de um ou mais motivos (IHRA 2019: 29). Assim, os alunos analisaram o pensamento de pessoas que participaram no Holocausto, neste caso, que o perpetraram, ajudando-os a contextualizar as acções individuais e o acontecimento em geral, fomentando capacidades no domínio da investigação (Lindquist 2011: 119).

Uma das citações apresentada é proveniente da sua autobiografia e a outra é da entrevista conduzida por Gustav Gilbert. A primeira descreve a reunião de Höss com o líder da SS, que o recebeu sozinho, transmitindo-lhe a ordem que recebia de Hitler para solucionar a “questão judaica”. Informou-o que os centros de extermínio no Leste estavam agora preparados para conduzir “acções em larga escala” e que escolhera Auschwitz para esse fim, devido à sua posição privilegiada no que dizia respeito às comunicações e por a sua área poder ser “isolada e camuflada”. Pediu-lhe que cumprisse a ordem em segredo, incluindo dos seus superiores, afirmando:

Os judeus são os inimigos dos alemães e devem ser erradicados. Cada judeu a que deitar as mãos deve ser aniquilado agora, durante a guerra. Sem excepção. Se não conseguirmos destruir agora a base biológica da judiaria, os judeus irão um dia destruir o povo alemão. (apud Landau 1998:).

No trecho seguinte, igualmente extraído da Autobiografia, Höss garantia não odiar os judeus e que os tratou da mesma forma que aos outros prisioneiros. Garantia que, quando recebeu as ordens de Himmler, considerou-as “certas”, não tendo refletido sobre elas. Tinha recebido uma ordem e “tinha de a cumprir”, não lhe sendo “permitido formar uma opinião”. Nessa entrevista, Höss procurou explicar que não era suposto que os homens da SS reflectissem sobre o que estavam a fazer, mas que se limitassem a cumprir ordens superiores. Höss garantia não odiar os judeus, mas Himmler deu-lhe uma ordem e ele cumpriu-a sem pensar se era ou não errado: “Mas Himmler ordenou-a e explicou a necessidade e eu realmente nunca pensei muito se isso era errado. Apenas me parecia uma necessidade.” Por outro lado, o líder da SS “executava homens da SS por pequenas ofensas”.

As questões orientadoras seguiram as propostas de Landau. Os alunos identificaram os intervenientes no diálogo e por que motivo estavam presentes apenas duas pessoas. Outra questão debatida foi o local escolhido para conduzir o extermínio e por que motivo deveria ser conduzido em segredo. Pretendíamos discutir com os alunos a “geografia do terror”, que estava

intrinsecamente ligada às infra-estruturas que facilitaram a execução do extermínio (a existência de caminhos-de-ferro) e a necessidade de a conduzir em segredo, para evitar que se difundissem boatos junto dos Aliados e das próprias vítimas. As citações permitiram ainda compreender como os perpetradores encaravam as vítimas, como inimigos do povo alemão, e os argumentos utilizados para justificar a participação no seu assassinio. Por fim, foi possível discutir uma importante questão: o cumprimento de ordens e os motivos que lhe estiveram subjacentes.

No seguimento desta discussão, foram-lhes ainda apresentados os argumentos defendidos pela filósofa Hannah Arendt relativamente a Adolf Eichmann e foi lido, em voz alta, um trecho da transcrição da entrevista de Stanley Milgram a um canal televisivo norte-americano em agosto de 1976 (Anexo 12, pp.169-170). Stanley Milgram foi um psicólogo que conduziu experiências sobre padrões de obediência de pessoas “comuns”, como forma de compreender como é que tantas pessoas tinham obedecido aos nazis sem questionar moralmente as ordens recebidas. Estas experiências levaram-no a concluir que “que muitas pessoas não têm os recursos para resistir à autoridade, mesmo quando são conduzidas para agir desumanamente contra uma vítima inocente” (*apud* Landau 1998: 17-19). Segundo as REAH, os alunos devem alargar os seus conhecimentos “acerca deste extermínio sem precedentes e preservar a memória dos indivíduos e grupos assassinados”, proporcionando-se uma reflexão sobre “as questões morais, políticas e sociais levantadas pelo Holocausto e sobre a sua relevância nos dias de hoje” (IHRA 2009). A leitura e a discussão foi a abordagem privilegiada nesta aula, mas os documentos não foram utilizados para confirmar as afirmações por mim feitas, mas sim para envolver os alunos numa abordagem reflexiva e crítica, de forma a desenvolver o pensamento histórico. Procurámos criar um ambiente aberto, em que os alunos se sentissem confortáveis para partilhar interpretações, mesmos quando eram divergentes. Não é fácil gerir um contexto de aprendizagem emotivo ou a partilha de ideias e opiniões que possam ser antagónicas. No entanto, essa componente pode ser um elemento que estimule e motive o aluno. Por isso mesmo, e seguindo as recomendações internacionais, não foram utilizadas imagens chocantes, pois estas podem chocar os alunos e contribuem para reforçar estereótipos e degradar as próprias vítimas (IHRA 2019: 28). No final, como referido anteriormente, voltámos aos testemunhos das vítimas.

A aula terminou com a abordagem da acção de salvamento de um “salvador” português, Aristides de Sousa Mendes, a partir da história de vida da família Rozenfeld. Trabalhar o Holocausto a partir das histórias de fuga e dos sobreviventes e salvadores é uma abordagem indicada para faixas etárias mais jovens (IHRA 2019: 24), podendo igualmente ser utilizada com

alunos mais velhos. Enquanto Stefan e os pais sobreviveram, parte da família desapareceu vítima do Holocausto. Através desta família polaca judaica foi possível falar, ainda que de forma muito sucinta, sobre a vida judaica no período anterior à guerra, sobre as respostas e a resistência das vítimas (IHRA 2019: 20). Reflectimos sobre a resposta das vítimas a uma situação crítica e como esta foi condicionada pelo contexto, pela idade, entre vários outros aspectos. Os alunos puderam encarar os perseguidos como pessoas, dotadas de uma individualidade, agindo num contexto familiar e numa comunidade própria, e não como meras vítimas. Esta abordagem humaniza-as e restitui-lhes a dignidade que os nazis procuraram retirar (IHRA 2019: 28). Já os salvadores permitem que os alunos compreendam que também eles enfrentaram dilemas e fizeram escolhas, constrangidos por diversos factores, como “as estruturas sociais, a economia, a ideologia, as condições pessoais” (IHRA 2019: 29).

As visitas de estudo

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania pressupõe que a escola estabeleça parcerias com entidades externas, nomeadamente com as autarquias locais e os municípios. Vários autores têm realçado a importância que as visitas de estudo têm no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, no que diz respeito ao Holocausto, Portugal não tem lugar de memória que possa ser visitado. Embora haja autores que apresentem os espaços de fronteira como alternativas para os países neutros (Eckmann 2016), a verdade é que são espaços de trânsito de refugiados, não estando associados ao processo de genocídio.

Por isso mesmo, graças ao trabalho desenvolvido em anos anteriores com outros municípios e devido ao apoio dos colegas do projeto de investigação “Os Trabalhadores Forçados Portugueses do III Reich”, foi possível conseguir o apoio da Câmara Municipal de Sintra para levar a turma à Áustria, onde participaram na cerimónia anual que assinala a libertação do Campo de Concentração de Mauthausen. Segundo as Linhas Orientadoras para Visitas de Estudo a Locais Históricos Autênticos e a Outros Locais Relacionados com o Holocausto, da IHRA, a visita a um campo de concentração oferece “experiências de aprendizagem especiais”, desencadeando “fortes emoções” e uma vontade de aprender¹². Também no que diz respeito às visitas a memoriais e museus, a opinião dos especialistas divide-se. Alguns consideram que os alunos estão mais envolvidos numa experiência “sensorial” e “emotiva” do que numa experiência educativa ou cognitiva

¹² Disponível em: <https://www.holocaustremembrance.com/pt-pt/resources/educational-materials/linhas-orientadoras-para-visitas-de-estudo-locais-historicos> [consultado pela última vez a 31.5.2023].

(Cowan&Maitles 2017: 134). Outros referem provas de que os alunos ficam comovidos, o que facilita um desenvolvimento pessoal.

Estava perfeitamente consciente que os alunos seriam confrontados com emoções fortes, sobretudo porque a visita era feita num dia especial, com milhares de pessoas. Esta foi cuidadosamente planeada, pois tinha a experiência de visitas realizadas com duas turmas de Loulé (2019) e uma de Vila Nova de Famalicão (2022). Os alunos foram admoestados que iriam visitar um memorial, um espaço de memória musealizado e que não iriam “sentir” e “ver” o que os internados sentiram e viram. Mesmo assim, a visita facilitou a compreensão da “escala da inumanidade e da tragédia” que ali teve lugar (*idem*).

Um trabalho de longa duração permitiu contextualizar no tempo e no espaço o tema que estava subjacente à visita de estudo. Uma visita a um memorial não é suficiente para estudar história. Deve, sim, ser um complemento. A visita a um campo de concentração permitiu que vissem artefactos originais, tornando a aprendizagem mais tangível e estimulante. Foi feita uma visita guiada por mim, que incluiu a descida/subida da Escada da Morte. Em Mauthausen puderam igualmente abordar a questão da memória através do Muro das Lamentações e dos monumentos presentes às diversas vítimas, numa clara “competição” entre memórias. A visita ao Memorial e a participação numa cerimónia de dimensão internacional foi um momento único de reflexão acerca desta memória global (IHRA 2019: 30). Analisando à distância o trabalho realizado, apesar de terem permanecido um dia, pensamos que teria sido importante passar mais tempo no museu. Alguns alunos também sentiram esta necessidade, tendo-a expressado *in loco*. Na semana seguinte, responderam a um segundo questionário, que me permitiu tirar várias ilações.

Por outro lado, não queríamos que apreendessem sobre a minoria judaica apenas como meras vítimas, mas que percebessem que a mesma representa uma cultura milenar, estando ligada à própria cultura cristã. Como refere E. Said, “todas as culturas estão ligadas umas às outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogéneas, extremamente distintas e permeáveis” (*apud* Conselho da Europa 2018: 16), pelo que é muito importante que a história das minorias seja incluída nos currículos. A Sinagoga Shaaré Tikvah é o local de culto da comunidade israelita de Lisboa. Nesta visita, que se realizou no dia 24 de maio de 2023, conheceram algumas tradições judaicas e os mais importantes elementos configuradores da sua história e identidade religiosa e cultural. Os alunos demonstraram uma enorme curiosidade em relação ao tema da religião e dos costumes judaicos. Depois da visita à Sinagoga, descemos a Avenida da Liberdade, por onde muitos refugiados de origem judaica passaram, percorrendo uma trecho importante do percurso da Lisboa

da Segunda Guerra Mundial (Ramalho 2005). Durante o conflito, Portugal foi um local de trânsito para milhares de pessoas que queriam abandonar o território europeu. O país teve, como defendeu Avraham Milgram, um enorme potencial de salvação. Antes da visita, os alunos receberam um guião (Anexo 13, p.171). Penso que uma lacuna neste projeto foi não ter incluído outras minorias, como pessoas ciganas ou Testemunhas de Jeová. Como foi visível ao longo das aulas, existe um enorme desconhecimento mesmo em relação a estas minorias, apesar de serem mais numerosos que os judeus. Só o conhecimento do outro permite criar empatia e valorizar a diversidade cultural e a dignidade humana.

Conclusão

Para o desenvolvimento da PES delineámos um projecto educativo flexível, que juntou pedagogias activas e centradas nos alunos, tal como previsto nos documentos nacionais e internacionais de referência, criando um ambiente de aprendizagem aberto. Foram desenvolvidas competências ao nível da autonomia, da criatividade e da comunicação. O Holocausto é um dos temas mais sensíveis e controversos de ser abordado. Tem uma "dimensão emotiva e ética" e não apenas cognitiva, como a maioria dos acontecimentos ensinados (Conselho da Europa 2018: 9), como o demonstra a resposta de um aluno(a) ao questionário final:

- "(...) eu pessoalmente tento evitar tópicos pesados como este, por isso é que tinha apenas um conhecimento básico sobre ele, mas mesmo com esta opinião gostei de aprender mais sobre este tópico."

No entanto, oferece-nos inúmeras possibilidades, permitindo responder à "visão" proposta pelo Perfil do Aluno e aos princípios e linhas orientadoras defendidas pelo Conselho da Europa (Conselho da Europa 2018). Procurámos treinar diversas literacias com os alunos, de forma a que fossem capazes de analisar e de questionar de forma crítica não só o passado, mas sobretudo o presente. O conhecimento dos crimes cometidos pelo Nacional-Socialismo facultou-nos uma grelha interpretativa capaz de compreender o funcionamento de uma sociedade racista, a sua natureza e mecanismos, e que pode servir como base para a reflexão mais abrangente: em que sociedade queremos viver amanhã? Os alunos puderam conhecer melhor os fundamentos de um regime racista, que desrespeitou os direitos, as liberdades e garantias, princípios fundamentais de qualquer sociedade democrática. Apoiando-se na "conformidade quotidiana" da maioria da população alemã e numa minoria de colaboradores, desrespeitou a dignidade humana, discriminou, excluiu e perseguiu, procurando acabar com a diversidade cultural e com todas as formas de representação

democrática. Todos eles - pessoas comuns - ajudaram a moldar a história. Assim, foi possível ensinar e aprender sobre a complexa história da democracia (Conselho da Europa 2018: 9).

A interpretação de fontes e os debates proporcionados na sala de aula permitiram fomentar o pensamento crítico e autónomo. Os alunos analisaram e questionaram criticamente fontes primárias e, a partir delas, seleccionaram informações, estabeleceram hipóteses sobre factos e acontecimentos do passado, sobre as suas causas e consequências. Só conhecendo esta realidade de forma aprofundada, debatendo-a nas suas múltiplas vertentes, é possível lançar as bases para a manutenção de sociedades democratas, que respeitem a dignidade humana e a diversidade. Num mundo em mudança acelerada, conhecer o passado pode ajudar-nos a lidar com as transformações constantes. Foi este projeto eficaz? Como afirmam Moisen *et alii*, “a aprendizagem de lições e a mudança de atitudes ou valores são transformações de longa-duração” (Moisan et al.2015: 264) e o Holocausto pode ser uma peça importante de um processo mais amplo”. Portanto, a mudança de atitudes exige tempo, que uma experiência pedagógica de um ano lectivo dificilmente permite avaliar. Parece-nos certo, no entanto, que os alunos consideraram a temática relevante e isso é, sem dúvida, um passo importante:

- “Eu acredito que o tema foi muito bem aprofundado e não gostei mais de uma parte do que de outra. Achei todas as aulas que tivemos muito interessantes e acredito que este tema é muito importante.”

O nosso objectivo com a preparação de um inquérito final era analisar o processo cognitivo dos alunos no âmbito deste projecto, por meio de uma compreensão comparativa dos seus argumentos, antes (ideias tácitas) e depois da sua conclusão. A metacognição foi realizada através da aplicação de um inquérito inicial e de um inquérito final.

A amostra era constituída pelos 18 alunos que estiveram presentes na aula de HCD no dia 22 de maio. Faltaram 2 alunos que participaram na visita. Três dos alunos que responderam não participaram na visita de estudo a Mauthausen. Eram, à semelhança do primeiro questionário, perguntas de resposta aberta. Na primeira questão, era pedido que definissem o conceito de “Holocausto”, uma vez que tínhamos procedido à desambiguição do mesmo numa das aulas. Na segunda questão, no âmbito da metacognição, pretendíamos uma reflexão sobre aquilo que os alunos tinham aprendido sobre os crimes cometidos pelo regime nazi e sobre o Holocausto. A terceira, o que mais gostaram de aprender e o porquê e, depois, o que ainda gostariam de aprender. Na sexta questão era pedido um comentário à frase que afirmava existirem paralelos entre os desenvolvimentos políticos atuais e a década de 1930 na Alemanha. Esta pressupunha um exercício de reflexão que estabelecesse uma relação entre o passado e o presente.

No primeiro questionário, quando pedimos que definissem Holocausto, vários alunos responderam sem identificar os judeus como grupo-alvo do regime. Muitos não compreenderam o Holocausto como um genocídio, utilizando-o indiscriminadamente como sinónimo de anti-semitismo ou perseguição: “Anti-semetismo[sic], preconceito contra os judeus; “Perseguição de judeus”. Por outro lado, apenas três identificaram os perpetradores e um aluno afirmou mesmo não saber. No segundo inquérito, isto não aconteceu. Mesmo nas respostas que continham imprecisões, demonstram uma maior capacidade argumentativa e um leque mais alargado de vocabulário, recorrendo a vários conceitos como “minorias”, “genocídio”, “massacre”, “assassinato em massa”. E, para além de serem capazes de identificar os judeus como vítimas, também reconheceram que os crimes cometidos pelos nazis se estenderam a outros grupos.

A visita ao Memorial de Mauthausen e a participação na cerimónia internacional constituíram um momento relevante na aprendizagem dos alunos, como eles próprios reconheceram:

- *“A viagem à Áustria foi um grande contributo para a nossa formação, para a nossa preparação para o futuro! Achei a experiência de ir a um campo de concentração bastante importante, uma vez que falámos em aula sobre o mesmo. Ter ido vê-lo e ter assistido à cerimónia, foi uma grande e única experiência!”*
- *“Eu gostei muito da viagem a Viena, acho que foi uma experiência única e que com certeza não me vou esquecer tão cedo, para além de achar uma honra termos ido representar Portugal numa cerimónia tão importante.”*
- *“(…) A cerimónia foi um momento intensamente solene e emotivo, que inegavelmente perdurará na memória de todos nós.”*
- *“(…)Eu tinha um conhecimento um pouco fraco em relação a este tópico então esta visita ajudou me bastante a enriquecer o meu conhecimento e a entender o qual [sic] horrível este acontecimento realmente foi.” ;*
- *“Eu acho que já sabemos o suficiente, pois nas aulas abordámos bastante o assunto e na visita de estudo os conhecimentos só aumentaram em relação a este assunto.”*

A alusão a esta experiência de aprendizagem é omnipresente. Os alunos demonstraram reconhecer as responsabilidades de participar como membros da delegação portuguesa. Confessaram igualmente que a visita os ajudou a enriquecer o conhecimento sobre o tema, tornando-o mais objectivo. As questões emocionais também são mencionadas, nomeadamente o nível de desumanização e a industrialização da morte. A importância que a interdisciplinaridade teve no processo é demonstrada pela utilização de conceitos oriundos da obra *Se Isto é um Homem!*, de Primo Levi, que os alunos tiveram de ler na disciplina de Português, como “desumanização” ou “industrialização” da morte: “Eu aprendi que o ser humano pode ser extremamente cruel e após

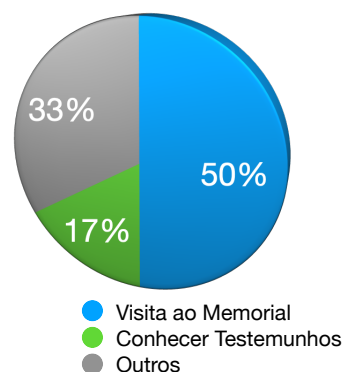
estar em Mauthausen compreendi que na realidade os nazis fizeram foi industrializar a morte e a desumanização.” Como referem Barca&Gago, “os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência” (Barca&Gago 2001: 241).

A existência de portugueses no sistema concentracionário nazi ou as condições de vida e de exploração dos seres humanas são igualmente mencionadas. O que aprenderam com o projecto? Algumas respostas apontam para a aprendizagem de lições que vão além do domínio cognitivo, sendo certamente um mecanismo importante para terem compreendido que a democracia não é um dado adquirido e que, mesmo sendo imperfeita, nos dá a liberdade necessária para exprimir as nossas opiniões e escolher os nossos representantes:

- *“Aprendi que devemos refletir e não esconder a situação para não se repetir. Não ter preconceito e respeitar pessoas com outra cor, outros gostos, deficiências e comunidade LGBT.”*
- *“O que aprendi sobre os crimes cometidos pelo regime nazi foi a valorização das pessoas da LGBT, a valorização dos judeus europeus e cada um deve lutar pela liberdade e pelos seus direitos.”*
- *“Aprendi que cada um deve lutar pela sua liberdade e por um país melhor.”*
- *“Porque acho que as pessoas devem ter mais noção do que aconteceu no passado, aprender e não repetir no presente.”*

Quanto ao que mais gostaram sobre o tema, Mauthausen voltou a ser frisado, mas o contacto com os testemunhos foi indicado por 50% dos alunos da turma que responderam ao inquérito. A prevalência destas duas opções demonstra que há uma dimensão que lhes está subjacente e que ajuda a despertar o interesse e o engajamento dos alunos em relação à temática, que é a ligação emocional ao local ou à pessoa. Os testemunhos porque transmitem uma enorme emotividade:

Resposta à questão “O que mais gostarias de saber sobre este tema?”



- *“Porque ao ver os videos dessas pessoas entendemos as coisas de outra maneira, parece que sentimos o que essas pessoas contam.”;*

No que diz respeito aos campos, os alunos acreditam que o que viram lhes permite compreender melhor o passado. No caso dos campos, porque as actividades cognitivas desenvolvidas num espaço concreto e não abstracto facilitam esta ligação, não estando os alunos numa mera posição receptiva e passiva. Os locais de memória ajudam a tornar a história mais tangível. Não fomos, portanto, bem-sucedidos no alerta para o facto de irem visitar um Memorial, um local de memória, e não um “campo de concentração” e que, como tal, nunca poderiam

aprender a dimensão do sofrimento dos que ali estiveram internados, como se depreende de algumas afirmações:

- “A ida ao campo de concentração foi uma experiência de choque, pois conseguimos entender claramente os horrores cometidos e que nunca mais podem ser repetidos na história da humanidade. Sinto também que a viagem nos aproximou uns dos outros.”
- “Conhecer pessoalmente o horror do regime nazista”
- “Sim, pois só assim podemos ver bem de perto como era cada coisa e deixar de saber somente na teoria e ver cada coisa com nossos próprios olhos.”
- “Porque conseguimos ver pessoalmente e conhecer de perto, pois é totalmente diferente do que uma imagem que tínhamos na nossa mente.”;
- “Pois fez me perceber de uma forma mais real e intensa o que os judeus e não só passaram.”;
- “Porque lá está quem não foi não consegue ver nem perceber a tortura que foi para todas aquelas pessoas.”

Questionados sobre o que gostariam de saber mais sobre o tema, alguns alunos responderam que já sabiam o suficiente:

- *“Eu acho que já sabemos o suficiente, pois nas aulas abordámos bastante o assunto e na visita de estudo os conhecimentos só aumentaram em relação a este assunto.”*
- *“Penso que não há mais nada, eu pessoalmente tento evitar tópicos pesados como este, por isso é que tinha apenas um conhecimento básico sobre ele, mas mesmo com esta opinião gostei de aprender mais sobre este tópico.”*
- *“Acho que nada mais.”*

Uns gostariam de visitar mais campos, outros de conhecer pessoalmente sobreviventes. De entre os testemunhos, destacam-se os perpetradores. A dimensão do perpetrador, como revelam as várias respostas, suscitaram grande curiosidade. Isto demonstra que optar pela polifonia é essencial para que os alunos compreendam o tema nas suas múltiplas dimensões:

- *“Estes guardas eram obrigados a fazer coisas horríveis querendo ou não fazer. Por isso mesmo, o que mais gostei sobre este tema e o que queria saber mais era o lado dos guardas.”*
- *“Eu gostaria de aprender mais sobre o passado de Hitler e o que o levou a fazer aquilo tudo.”*
- *“Gostaria de saber como estão os guardas dos campos agora, depois de tudo o que fizeram, seja por vontade própria ou não.”*
- *“Gostaria de falar com os guardas, ver o seu ponto de vista.”*
- *“O que mais gostaria de saber sobre este tema era ver e falar com pessoas que viveram. Tanto os prisioneiros como os guardas para saber o que sentiram e que sentem sobre o que fizeram.”*
- *“Gostaria de perceber o porque de terem levado a começar um genocídio enorme.”*
- *“Gostaria de saber o que incentivou Hitler a fazer este tipo de crime e também como o povo na Alemanha na altura concordaram com os ideais que Hitler tinha.”*

Os perpetradores não eram monstros, sendo crucial analisar o papel complexo que cada um desempenhou, sem reforçar estereótipos (IHRA 2019: 28-29). Um dos alunos referiu, na visita a Mauthausen, que compreendia a atitude dos perpetradores e isso foi abertamente conversado. O Holocausto é um tema difícil, que envolve questões controversas e facilmente suscita emoções e impressões morais, cuja compreensão exige distanciamento para compreender de uma maneira racional. Reacções e opiniões alternativas por parte dos alunos podem deixar-nos surpreendidos e temos de estar preparados para elas. É, por isso, muito importante que haja espaço e tempo para reflexão. Existiu um esforço contínuo da utilização de fontes diversificadas e contraditórias, representativas de diferentes pontos de vista e perspectivas. Confrontar os alunos com interpretações antagónicas, por vezes contraditórias, permite-lhes compreender que os historiadores fazem uma leitura do passado à luz das fontes disponíveis e seleccionadas, sendo a construção do conhecimento um processo em aberto. Essa capacidade de analisar o passado de forma crítica e analítica é uma importante ferramenta para analisar o presente.

A importância de visitar um campo de concentração não suscitou qualquer objecção e todos responderam afirmativamente, demonstrando unanimidade. Como forma de aprofundar o conhecimento, mas sobretudo por considerarem que estavam no local e que, por isso, conseguiam sentir o que as vítimas sentiram. Acreditaram que ao visitar um campo estavam a ver “a realidade com os nossos próprios olhos”, como um dos alunos escreveu. Um aluno contrapôs mesmo a experiência à teoria: “A experiência é diferente de ser no local ou através de livros”.

Seria interessante acompanhar os alunos ao longo do próprio ano lectivo, dando continuidade ao projeto, de forma a compreender se o ensino do Holocausto teve impacto no comportamento dos alunos e para que pudessem assumir a sua responsabilidade de devolver à comunidade aquilo que receberam, falando, escrevendo, expondo. Outro trabalho que ficou por fazer foram as entrevistas individuais, que permitiriam analisar, caso a caso, o impacto que o trabalho realizado teve em cada um dos alunos. Estes dois exercícios, no entanto, não se coadunam com um relatório da prática de ensino supervisionada. Naturalmente que há alguns aspectos que, à luz do meu conhecimento actual, depois de analisados os produtos desenvolvidos pelos alunos, poderia melhorar. Como já referido anteriormente, teria sido interessante introduzir a questão das perseguições a outras minorias, como pessoas ciganas ou Testemunhas de Jeová, e fazê-lo de uma forma comparativa. Aquando da viagem a Mauthausen, os alunos precisavam de mais tempo no local, para visitarem o museu e para estimular a reflexão e o debate *in situ*.

O projecto desenvolvido no âmbito da PES permitiu-me aplicar e testar práticas pedagógicas e didáticas inovadoras, que ajudaram os alunos a utilizar de forma crítica as fontes históricas e a desenvolver competências ao nível da selecção e avaliação da informação. A turma aderiu com entusiasmo ao projeto, o que proporcionou debates estimulantes, dentro e fora da aula, num ambiente livre, onde foi possível confrontar opiniões e conhecimentos.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Monte da Lua (2020). *Projeto Educativo 2020-2023*. Sintra: sn.
- Arolsen Archives; Rheingold institute (sd) *S Gen Z and Nazi History: High Receptivity and Strange Fascination A Qualitative and Quantitative Study*. Disponível em: https://arolsen-archives.org/content/uploads/sites/6/study-gen-z-and-nazi-history_arolsen-archives.pdf [consultado pela última vez a 31.3.2023].
- Assembleia Nacional. (1945). *Diário das Sessões. Sessão n.º 154*, Em 18 de Maio. Disponível em: <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/03/04/157/1945-05-18/467>.
- Assembleia da República (2010, Abril 21). Resolução n.º 10/2010. *Boletim da República*, n.º 16. Série, I. Consultado em: <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679595842774f6a63334e7a637664326c75636d567a623278315932396c637939794c584271636a59794c56684a4c5449774d5441755a47396a&fich=r-pjr62-XI-2010.doc&Inline=true>.
- Assmann, A. (2010). “The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community”. In Aleida Assmann A.; Conrad, S. (ed.). *Memory in a Global Age Discourses, Practices and Trajectories*. New York: Routledge, pp.97-117.
- Barca, I.; Gago. M. (2001) “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”. *Revista Portuguesa de Educação*. n. 14 (1), pp. 239-261.
- Bruchfeld, S.; Levine P. (2000). *Contai aos Vossos Filhos... Um Livro Sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945*. Lisboa: Gótica.
- Carrier, Peter; Fuchs, Eckhardt & Messinger, Torben (2015). *The International Status of Education about the Holocaust – A Global Mapping of Textbooks and Curricula*. Paris: UNESCO.
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI Princípios e Linhas Orientadoras*. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html#> [consultado pela última vez a 30.05.2023].
- Cowan & Maitles (2007) Does addressing prejudice and discrimination through Holocaust education produce better citizens? *Educational Review*, Volume 59 (2), pp.115-130.
- Diário da República (2020, julho 26) Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2020. Consultado em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/136600049/details/maximized>
- Diniz, M.E., Tavares, A. & Caldeira, A.M. (1988). *História 9*. Porto: Editorial O Livro.
- Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects* 40, 7–16
- Eckmann, M.; Heimberg, C. (2011). *Mémoire et pédagogie - Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Genève: ies éditions.
- Eckmann, M. (2016). Specific Challenges for Memory and for Teaching and Learning about the Holocaust in Switzerland. In C. Guttstadt, T. Lutz, B. Rother & Y. San Ramón, Y. (Eds.), *Bystanders, Rescuers Or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah*. Berlim: Metropol-Verlag, 275-287.

- Eckmann, M; Stevick, D.; Ambrosewicz-Jacobs, J. (2017). *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*. Berlin: Metropol.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2021). *Antisemitism. Overview of Antisemitic Incidents Recorded in the European Union 2010–2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-antisemitism-overview-2010-2020_en.pdf [consultado pela última vez a 31.3.2023].
- Geverts, K. (2016). The Challenges of Holocaust Education and Remembrance in Sweden. In C. Guttstadt, T. Lutz, B. Rother & Y. San Ramón, Y. (Eds.), *Bystanders, Rescuers Or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah* (pp. 236-274). Berlin: Metropol-Verlag, 263-274.
- Gray, M. (2014). The Boy in the Striped Pyjamas: A Blessing or Curse for Holocaust Education? *Holocaust Studies*, 20(3), 109-136.
- Grech, L. (2003). *Report: Teaching about the Holocaust - Proceedings, Vilnius, April 2000*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Guerra, M.L. (1977). *História. Idade Moderna. Idade Contemporânea. 3.º ano liceal*. Porto: Porto Editora
- Guttstadt, C., Lutz, T., Rother, B. & San Ramón, Y. (2016). *Bystanders, Rescuers Or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah*. Berlin: Metropol-Verlag.
- Haffner S. (2005). *História de um alemão*. Lisboa: Dom Quixote.
- Heimberg, C. (2005). *Comment enseigner la Shoah et préserver sa mémoire en Suisse?* Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/edhice/application/files/6014/2496/8305/heimberg.12.2005.pdf>
- Hilberg, R. (1993). *Perpetrators Victims Bystanders: The Jewish Catastrophe, 1933-1945*. New York: Harper Perennial.
- IHRA (2019). *Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem sobre o Holocausto*. Disponível em: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Recomendações%20para%20o%20Ensino%20e%20a%20Aprendizagem%20sobre%20o%20Holocausto.pdf> [consultado pela última vez a 31.3.2023].
- Kershaw, I. (2002). *Popular Opinion and Political Dissent in the Third Reich, Bavaria 1933-1945*. Oxford: Clarendon Press.
- Lago, F. & Diniz, M.J. (1975). *História. 3.º Ano (Antigo 5.º Ano)*. Porto: Porto Editora.
- Landau, R.S. (1998). *Studying the Holocaust. Issues, Readings and Documents*. London/New York: Routledge.
- Lecomte, J.M (2007). *Ensinar o Holocausto no Século XXI*. Lisboa: Via Occidentalis.
- Levi, P. (2017). *Se isto é um Homem!* Lisboa: D. Quixote.
- Levy, D. & Sznajder, N. (2005). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lindquist, D. (2009). “The coverage of the Holocaust in high school history textbooks?”. *Social Education*, Vol. 6, pp. 298-304.

- Lindquist, D. H. (2011). Instructional Approaches in Teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, 39(3), 117–128.
- Littoz-Monnet, A. (2013). Explaining Policy Conflict Across Institutional Venues: European Union-Level Struggles Over the Memory of the Holocaust. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 51 (3), 489-504.
- McMullan, T. (2016). The virtual Holocaust survivor: how history gained new dimensions. In *The Guardian*, junho 18. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2016/jun/18/holocaust-survivor-hologram-pinchas-gutter-new-dimensions-history>
- Maia, T.; Marques Alves, L.; Hermeto, M.; Pinto Ribeiro, C. (2016). *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história*. Porto Alegre: ediPURCS/CITCEM.
- Mailänder, E. (2021). “Conformidade Quotidiana na Alemanha Nazi”. In B.Monteiro, N. Domingos (org.). *Sobre Violência. História, quotidiano e política*. Lisboa: Teodolito.
- Martins, Guilherme d’Oliveira, et.al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Mattoso, A. (1951). *Compêndio de História Universal 4º Ano*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Mendes, C, Silveira, C. & Brum, M. (2002). *Programa de História A 10.º, 11.º e 12.º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. História A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (sd). *Aprendizagens Essenciais. História, Cultura e Democracia*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf
- Milgram, A. (2010). *Portugal, Salazar e os Judeus*. Lisboa: Gradiva.
- Moisan, S., Hirsch, S., & Audet, G. (2015). "Holocaust education in Quebec: Teachers’ positioning and practices”. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 50(2-3), 247-268.
- Neves, P.A., Maia, C., Baptista, D. & Amaral, C. (2004). *Novo Clube de História 9, História. 9.º ano. 2.ª parte*. Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf
- Novis Deutsch, N., Perkis, E. & Granot-Bein Y. (2018). Six teaching orientations of Holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes. *Teaching and Teacher Education*, vol. 71, pp. 86-97.
- Ramalho, M.M. (2005). *Lisboa: uma Cidade em Tempo de Guerra*. Lisboa: INCM.
- Ribeiro, A.I., Nunes J.P.A. & Cunha, P.J.P. (2013/2014). *Metas Curriculares De História. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rose, J. (2016). *Interpreting Difficult History at Museums and Historic Sites*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- San Roman, Y. (2016). Introduction. In C. Guttstadt, T. Lutz, B. Rother & Y. San Ramón, Y. (Eds.), *Bystanders, Rescuers Or Perpetrators?The Neutral Countries and the Shoah* (pp.301-309). Berlin: Metropol-Verlag,259-261.
- Sands, P. (2019). *Estrada Leste-Oeste. As Origens do Genocídio e dos Crimes Contra a Humanidade*. Lisboa: Vogais.
- Simó, M. (2016). Challenges for Memory, Teaching and Learning about the Holocaust in Spain. In C. Guttstadt, T. Lutz, B. Rother & Y. San Ramón, Y. (Eds.), *Bystanders, Rescuers Or Perpetrators?The Neutral Countries and the Shoah*. Berlin: Metropol-Verlag, 301-309.
- UNESCO (2019a). *Porquê Ensinar sobre o Holocausto?* Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO (2019b). *Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio. Guia de políticas*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- White, H. (2013). Schlussworte. In Frei, N.; Kansteiner, W. (ed.). *Den Holocaust erzählen Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität*. Göttingen: Wallstein Verlag, 247-250.

Anexos

Anexo 1 - Declaração de Estocolmo¹³

Os membros da Task Force comprometem-se com a seguinte Declaração do Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto:

1. O Holocausto (Shoah) desafiou profundamente os alicerces da civilização. O carácter sem precedentes do Holocausto terá sempre um significado universal. Após meio século, continua a ser um evento suficientemente recente para que os sobreviventes continuem a poder testemunhar os horrores que assolaram o povo judeu. O terrível sofrimento dos vários milhões de outras vítimas dos Nazis deixou também uma marca indelével por toda a Europa.

2. A magnitude do Holocausto, executado pelos Nazis, deverá estar sempre presente na nossa memória colectiva. Os sacrifícios realizados de forma altruísta por aqueles que desafiaram o nazismo, e em alguns casos, deram as suas próprias vidas para proteger ou salvar as vítimas do Holocausto, devem também estar inscritos nos nossos corações. A gravidade do horror do Holocausto e a dimensão do heroísmo de alguns devem ser referências no nosso entendimento da capacidade humana para fazer o bem e o mal.

3. Com a humanidade ainda marcada pelo genocídio, limpeza étnica, racismo, antissemitismo e xenofobia, a comunidade internacional partilha a responsabilidade solene de combater esses flagelos. Juntos devemos defender a terrível verdade do Holocausto contra aqueles que o negam. Devemos reforçar o compromisso moral dos nossos povos e o compromisso político dos nossos governos para que as gerações futuras possam compreender as causas do Holocausto e refletir sobre as suas consequências.

4. Comprometemo-nos a promover a educação, a memória e o estudo sobre o Holocausto nos países que já desenvolveram um trabalho neste sentido e nos que agora se juntaram a este esforço.

5. Partilhamos o compromisso de encorajar o estudo do Holocausto em todas as suas dimensões. Promoveremos a educação sobre o Holocausto nas nossas escolas e universidades, nas nossas comunidades e outras instituições.

6. Comprometemo-nos a honrar as vítimas do Holocausto e aqueles que lhe fizeram frente. Encorajaremos formas apropriadas de memória, incluindo um Dia da Memória do Holocausto, anual, nos nossos países.

7. Partilhamos o compromisso de esclarecer os aspectos ainda desconhecidos do Holocausto. Tomaremos as medidas necessárias para facilitar a abertura dos arquivos de forma a assegurar que toda a documentação sobre o Holocausto está disponível para pesquisa.

8. É apropriado que a primeira grande conferência internacional do novo milénio declare o seu compromisso para plantar as sementes de um futuro melhor no solo outrora contaminado pelo passado. Reconhecemo-nos no sofrimento das vítimas e retiramos inspiração da sua luta. O nosso compromisso deve ser recordar as vítimas que pereceram, respeitar os sobreviventes que

¹³ Disponível em: <https://www.holocaustremembrance.com/pt-pt/about-us/stockholm-declaration> [consultado pela última vez a 30.05.2023].

ainda estão conosco, e reafirmar a aspiração comum da humanidade a uma justiça e compreensão mútuas.

Anexo 2 - Questionário inicial. Adaptado de S Gen Z and Nazi History: High Receptivity and Strange Fascination A Qualitative and Quantitative Study”¹⁴.

Questionário sobre o Nacional-Socialismo e os seus crimes

Partindo das preocupações individuais dos alunos em relação a questões atuais, procuramos compreender o grau de interesse da turma face à temática do Nacional-Socialismo e da sua memória, mas também os conhecimentos que têm e que pensam ter sobre o tema.

Recorremos ao estudo conduzido pelo Rheingoldinstitute e pelos Arolsen Archives, intitulado “S Gen Z and Nazi History: High Receptivity and Strange Fascination A Qualitative and Quantitative Study” [A Geração Z e a História Nazi: Alta Receptividade e Estranho Fascínio. Um Estudos Qualitativo e Quantitativo], adaptando-o à realidade portuguesa.

* Indica uma pergunta obrigatória

Informações Pessoais

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- M
 F
 Outra: _____

Secção sem título

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ≤16 anos.
 17 anos.
 18 anos.
 19 anos.
 ≥20 anos.

Secção sem título

3. Nacionalidade *

Marcar apenas uma oval.

- Portuguesa
 Brasileira
 Ucraniana
 Outra

Os jovens e os problemas da atualidade.

4. Quais os problemas que mais te preocupam neste momento? Escolhe 3 opções. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Questões ambientais e climáticas
 Injustiças sociais
 Racismo
 Radicalização da sociedade
 Estado do sistema de saúde
 Problemas relacionados com o desenvolvimento económico e a segurança financeira
 Exclusão (discriminação, bullying)
 Riscos de saúde pública, infeções, pandemias
 Guerras e terrorismo
 Crimes e segurança pública
 Imigração
 Outro

Secção sem título

5. Todos nós somos racistas e devemos prestar mais atenção a esta questão. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) indica se concorda ou não com esta afirmação.

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
Disc Concordo totalmente

6. Justifica a resposta anterior. *

A relevância do Holocausto e do Nacional-Socialismo na atualidade.

7. Indica se concorda ou discorda das seguintes afirmações: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo	Discordo	Não sei responder
Existem paralelos entre os desenvolvimentos políticos atuais e a década de 1930 na Alemanha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Holocausto é um tema fascinante e interessa-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso que a minha geração deveria preocupar-se mais com o tema do Holocausto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Holocausto é um tema importa e que diz respeito a toda a humanidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tema não é relevante para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tema faz-me sentir medo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção sem título

¹⁴ Disponível em: https://arolsen-archives.org/content/uploads/sites/6/study-gen-z-and-nazi-history_arolsen-archives.pdf [consultado pela última vez a 21/3/2023].

8. Escolhe 3 fenómenos atuais com semelhanças com o período nazi. Se consideras que não existem semelhanças, seleciona a opção "Não identifico nenhuma semelhança".

Marcar tudo o que for aplicável.

- Viragem à Direita/adesão a ideologias de extrema direita.
- Fake news/teorias da conspiração.
- Comportamentos racistas.
- Aumento do comportamento agressivo.
- A questão dos refugiados.
- O crescimento do antissemitismo.
- O crescimento do nacionalismo.
- Atos de bullying.
- Não identifico nenhuma semelhança.

Os conhecimentos sobre o Holocausto.

9. Avalia o teu conhecimento sobre a História do Nacional-Socialismo e do Holocausto. Seleciona uma das opções:

Marcar apenas uma oval.

- Sei muito.
- Sei pouco.
- Não sei quase nada.

Secção sem título

10. Como e onde já tiveste contacto com o tema do Holocausto? Escolhe as opções que se adequem a ti.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Nas aulas de História.
- Redes sociais.
- Documentários e filmes.
- Podcasts.
- Influencers.
- Jornais e revistas.
- Livros.
- Blogs.
- Visita a um campo de concentração.
- Visita a uma exposição.
- Nunca tive contacto com o tema.

Secção sem título

11. Indica se concordas ou discordas das seguintes afirmações sobre o ensino do Holocausto e do Nazismo.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo	Discordo	Não sei responder
Já explorei o tema do Holocausto em profundidade no 9.º ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A informação disponível é pouco interessante e maçadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O assunto é demasiado complexo e difícil de perceber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas aulas apenas temos de ler textos e memorizar sobre o tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os factos e as datas não me interessam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este é um passado em relação ao qual não temos nada a ver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção sem título

12. O que seria necessário para tornar mais interessante? Escolhe as 3 opções que consideras mais importantes.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Discutir livremente o tema.
- Pesquisar informação na internet.
- Ver filmes.
- Aprender através de documentos da época.
- Conhecer histórias de vida das pessoas perseguidas.
- Conhecer melhor as personagens e as datas.
- Visitar lugares de memória, como campos de concentração e de extermínio.

Secção sem título

13. Sabes o que significa a palavra "Holocausto"? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca ouvi a palavra "Holocausto".
- Já ouvi a palavra "Holocausto", mas não sei o que significa.
- Sim, já ouvi a palavra "Holocausto" e sei o que significa.

14. Define, em poucas palavras, o que foi o Holocausto. *

Secção sem título

15. Quem foram as vítimas da perseguição nazi? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Deficientes.
- Homossexuais/LGBTIQ.
- Judeus.
- Ciganos.
- Opositores políticos.
- Estrangeiros.
- Testemunhas de Jeová.
- Outros não indicados.

Secção sem título

16. **Aproximadamente quantos judeus foram mortos durante o Holocausto? ***

Marcar apenas uma oval.

- 20 milhões.
- 6 milhões.
- 2 milhões.
- 1 milhão.
- 100,000
- 25,000
- Não tenho a certeza/Não sei

Anexo 3 - Planificação 1

Agrupamento de Escolas de Escolas Monte da Lua Escola Secundária de Santa Maria Ano letivo de 2022-2023 HCD - 12.º Ano			Estagiária: Cláudia Ninho
Sumário: A chegada ao poder de Hitler no quadro das tensões sócio-políticas da década de 1930.			100 + 50 minutos
Motivação: Visionamento do 1.º episódio do documentário "Como tornar-se ditador."			
<p>Linha conceptual: O pós-guerra ficou marcado por uma intensa crise económica e social. No final da década de 20, o mundo era uma vez mais atingido por uma recessão. As duas conjunturas de crise foram fatores importantes para compreender o triunfo de Mussolini em Itália e de Hitler na Alemanha. Quando a situação se tornou catastrófica, com níveis de desemprego elevados, a população perdeu a confiança nas instituições democráticas e nos seus representantes. O fracasso do liberalismo económico vai ser um argumento usado pelos movimentos fascistas, e também pelos partidos comunistas, para atacarem a democracia. Face à projeção da ameaça socialista e do sentimento de insegurança e de desordem, o fascismo exerceu uma enorme atração. A base eleitoral e a representação parlamentar dos partidos de extrema-direita e dos partidos comunistas aumentou. Perante estas forças centrífugas, o sistema político fragmentou-se e as sociedades polarizaram-se. A "Marcha sobre Roma" de Mussolini funcionou mesmo como um modelo, seguido por outros países, tanto na Europa como em todo o mundo.</p> <p>Justificação pedagógica e científica para a utilização dos recursos: O Powerpoint será o recurso que nos guiará nesta sessão. Para além de conter ideias fundamentais acerca do tema, que os alunos deverão reter, foi construído de forma a facultar ao aluno uma diversidade de fontes que serão analisadas na aula. Será dado especial destaque à análise de fontes de diferentes tipologias. A análise será feita num diálogo constante entre os alunos e a docente.</p>			
<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evans, R. (2019). <i>A Ascensão do Terceiro Reich</i>. Lisboa: Edições 70; - Haffner S. (2005). <i>História de um alemão</i>. Lisboa: Dom Quixote; - Kershaw, I. (2016). <i>A Béria do Abismo</i>. Lisboa: Dom Quixote; - Mailänder, E. (2021). "Conformidade Quotidiana na Alemanha Nazi". In B. Monteiro, N. Domingos. <i>SOBRE VIOLÊNCIA</i>. História, quotidiano e política. Lisboa: Teodolito; - Welch, D. (2002). <i>The Third Reich, Politics and Propaganda</i>. 2.ª ed. London and New York: Routledge; 			
Questões -orientadoras	- Quais os motivos que explicam a chegada de Hitler ao poder na Alemanha?		
Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem		Avaliação
	Recursos	Atividades	
	<ul style="list-style-type: none"> - Documentário - PowerPoint 2. Slides 2-5 - PowerPoint 2. Slide 6 - PowerPoint 2. Slide 7 - PowerPoint 2. Slide 8 - PowerPoint 2. Slide 9-10 - PowerPoint 2. Slides 11 - PowerPoint 2. Slides 12-13 - PowerPoint 2. Slides 14-20 - PowerPoint 2. Slide 21 - PowerPoint 2. Slides 22-24 - PowerPoint 2. Slide 25 - Fotocópia de um trecho do livro História de um Alemão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento do 1.º episódio do documentário "Como tornar-se ditador." - Os alunos serão questionados sobre os motivos que terão levado Hitler a tornar-se chanceler da Alemanha. <ul style="list-style-type: none"> - Depois, de uma forma sucinta, esses motivos, agrupados em 3 grandes tópicos (as qualidades do líder, a mensagem e o contexto), serão explicados aos alunos nos slides seguintes. - Projeção de alguns pontos do Programa do Partido Nazi. - Projeção de dois cartazes de propaganda do NSDAP utilizados na campanha eleitoral de 1932 e que incidem sobre a questão do desemprego. - Projeção de ideias síntese sobre o contexto histórico, de forma a facultar aos alunos uma breve cronologia dos principais acontecimentos. - Projeção e análise do gráfico "Porcentagem do desemprego na Alemanha". Os alunos respondem, em voz alta, à seguinte questão: <ul style="list-style-type: none"> - Como evoluiu o desemprego na Alemanha entre 1925 e 1933? - Projeção do gráfico "Resultados dos partidos alemães mais votados nas eleições para o Parlamento", sendo sucintamente explicada a diferença ideológica entre os Partidos do Centro, SPD, KPD e NSDAP. Os alunos respondem, oralmente, às seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> - Como evoluiu a votação nos partidos SPD, KPD e NSDAP entre 1928 e 1932; - Como se relacionam estes dados com a evolução do desemprego na Alemanha; - Projeção das ideias-síntese sobre a crise das democracias - Projeção de cartazes de propaganda, que permitem compreender algumas características e mecanismos do regime nacional-socialista para controlar a população: a exaltação da Nação e o anticomunismo, liderança carismática, imperialismo; - visionamento de um vídeo mostrando a queima de livros na Alemanha. - Projeção de frases do Ministro da Propaganda J.Goebbels e discussão das mesmas; - Visionamento de um trecho de O Triunfo da Vontade. - Letura, em voz alta, do trecho do livro História de um Alemão, facultado aos alunos em papel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de visionarem o documentário, os alunos serão questionados sobre as seguintes interrogações: <ul style="list-style-type: none"> - Quais as táticas usadas para alcançar o poder? - Quando ouves a palavra tirano, em que pensas? - Que lições podemos retirar do passado? - Depois de visitarem o documentário, as questões voltam a ser debatidas. - Observação direta focada na capacidade demonstrada pelo aluno de analisar as fontes, de mobilizar os conhecimentos e de argumentar oralmente, sustentando as suas afirmações e opiniões nos dados históricos, recorrendo aos conceitos e às metodologias da disciplina; - Observação direta da capacidade de o aluno organizar e sintetizar as ideias e de comunicar a informação aprendida; - Através da análise dos dois gráficos pretende-se que os alunos compreendam que a crise económica e social conduziu à polarização da sociedade na Alemanha e, consequentemente, ao esvaziamento das votações nos partidos tradicionais e ao aumento das votações nos partidos de extrema-esquerda (KPD) e de extrema-direita (NSDAP). - Resposta, em conjunto, às questões: <ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação das pessoas que estavam na biblioteca perante a chegada da SA? - Qual o significado simbólico da biblioteca do tribunal? - Qual a reação do narrador (Sebastian Haffner)? Por que se sentiu emvergonhado?

Anexo 4 - Powerpoint sobre o Regime Nacional-Socialista



O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30

O que levou Hitler a tornar-se chanceler da Alemanha?

1. As qualidades do líder?
2. A mensagem?
3. O contexto histórico?

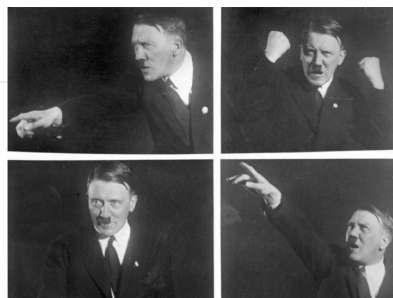
As qualidades de Hitler

Hitler acreditava ser especial;

Sucesso de Hitler: dizer aos ouvintes aquilo que eles queriam ouvir;

Linguagem simples, direta, facilmente compreensível por pessoas comuns, com frases curtas, palavras de ordem fortes;

Gestos dramáticos e encenados;





Comício do NSDAP, 1923. Bundesarchiv.

A mensagem

- Explorar os ressentimentos e criar um inimigo comum;
- Oposição ao parlamentarismo da República de Weimar;
- Ataque ao Tratado de Versalhes e ao “judeo-bolchevismo”;
- A promessa de renascimento nacional;
- Purificar a Alemanha;
- Apresentar-se como o único líder forte capaz de pôr fim às ameaças;

O programa do NSDAP



Escrito por Hitler e Drexler, com o apoio do “economista racial” Gottfried Feder;

25 pontos:

- 1- União de todos os alemães numa Grande Alemanha (pangermanismo);
- 2- Abolição dos Tratados de Versalhes e de Saint-Germain;
- 3- Terra e colônias para sustentar o povo;
- 4- Apenas os membros da nação podem ser cidadãos. Nenhum judeu poderia ser membro da nação;
- 5- Todos os que não fossem cidadãos poderiam viver na Alemanha como “convidados”;

Programa pouco claro, que permitia que o eleitor lesse nele o que bem quisesse



Cartaz de propaganda do NSDAP (1932). Slogan: "Estamos construindo! Os nossos blocos de construção: trabalho, liberdade, pão. Planos de construção de outros: cortes na previdência, corrupção, terror, agitação, mentiras".

A propaganda durante as eleições



Cartaz de propaganda do NSDAP mostra um exército de desempregados (1932). Slogan: "A nossa última esperança. Hitler."

O contexto histórico

Quando é que o Partido Nazi e Hitler tiveram sucesso?

Sucessos do NSDAP: 1919-1923 e 1929-1933: momentos de crise económica e elevadas taxas de desemprego;

1919-1923:

país derrotado, atingido pelas consequências da Revolução de Novembro de 1918, pela hiperinflação de 1923;

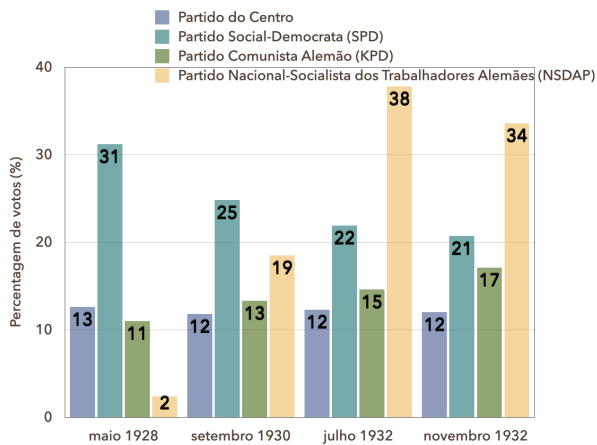
- governo de extrema-direita tolerou e apoiou as actividades dos grupos paramilitares na Baviera; Exemplo italiano: a Marcha sobre Roma;

1923: fracasso "Putsch da Cervejaria", ilegalização do Partido Nazi e da SA, prisão de alguns elementos envolvidos;

NSDAP entra em crise;

Hitler desiste da ideia de imitar Mussolini e compreendeu que precisava de mais apoios no seio do poder político e do exército;

Eleições de 1928: NSDAP tem 2,6% dos votos;

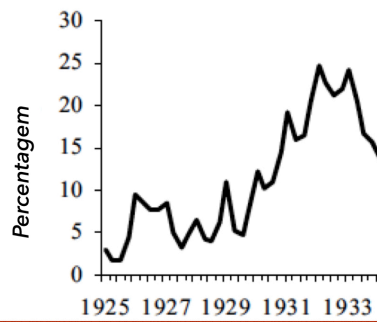


Resultados dos partidos alemães mais votados nas eleições para o Parlamento

Fonte: <https://www.lse.ac.uk/cpnss/assets/documents/voting-power-and-procedures/workshops/2011/Aleskerov.pdf>

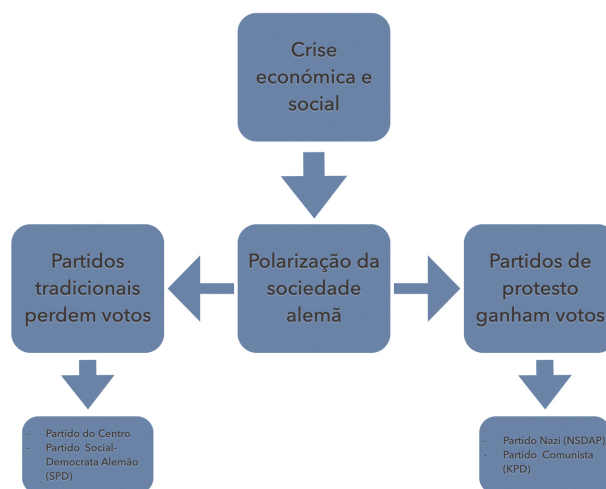
Os eleitores quiseram penalizar a República de Weimar;

O NSDAP era um partido de protesto;



Percentagem de desemprego na Alemanha

Fonte: DIMSDALE, N.H.; HORSEWOOD, N.; VAN RIEL, A. "Unemployment in Interwar Germany: An Analysis of the Labor Market, 1927-1936" *The Journal of Economic History*, Volume 66, Issue 3, September 2006, pp. 778-808

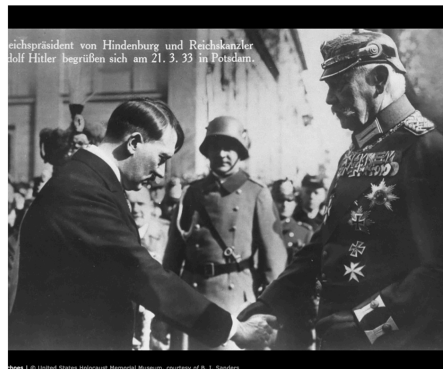


O Vice-chanceler Von Papen confidenciou a um amigo: "Daqui a dois meses Hitler já vai estar tão encostado a um canto que até vai guinchar";

Embaixador francês, André François-Poncet: "julgam-se muito espertos, querem livrar-se do lobo metendo-o no meio do rebanho";

Só havia 3 nazis no governo, mas Hitler era o chanceler;

Conseguira o que queria, chegar ao poder legalmente;



1933 | © United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of R. L. Sanders

Adolf Hitler cumprimentando o Presidente do Reich Hindenburg a 21 de Março de 1933 em Potsdam.

Fonte: <https://www.eteralechoa.org.br/ta-the-classroom/exercicios/3-1-the-nazis-come-to-power>

- A repressão começa de imediato;

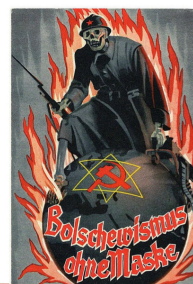
Caraterísticas do Nacional-socialismo

NACIONALISMO

EXALTAÇÃO DA GRANDEZA DA NAÇÃO



Postal de propaganda nazi. Slogan: "Ergue-te Alemanha. A vitória é certa para nós!"



Cartaz de propaganda nazi anti-comunista (1939). Slogan: "O Bolchevismo sem máscara".

ANTISSOCIALISMO E ANTICOMUNISMO

TOTALITARISMO

PARTIDO ÚNICO

PROIBIÇÃO DA OPOSIÇÃO E DOS SINDICATOS LIVRES

CONTROLO DA VIDA PÚBLICA E PRIVADA

REFORÇO DO PODER EXECUTIVO

RECUSA DO PARLAMENTARISMO - ANTI-PARLAMENTARISMO

CENSURA



LIDERANÇA CARISMÁTICA

MILITARISMO/ IMPERIALISMO



Cartaz de Propaganda com a fotografia de Hitler.
Título: Um Povo, um Império, um Líder!



Hitler e Mussolini inspecionam a guarda de honra aquando de uma visita de Mussolini a Munique (1937)

Mobilização, enquadramento das massas e repressão



Fotografia de alemãs fazendo a saudação nazi, exceto August Landmesser, que se manteve de braços cruzados (Hamburgo, 1936).
fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:August_Landmesser_Almagna_1936_santa_removed.png

A violência foi um dos elementos definidores do nazismo;

O Nacional-Socialismo foi uma ditadura moderna, que assentou na participação das massas;

Divisão da sociedade em dois grupos: os que estão "dentro" e os estranhos (inimigos do regime);

Os elementos "estranhos" enfrentavam repressão (opositores políticos, homossexuais, ciganos, judeus, Testemunhas de Jeová, etc.);

Sem o silêncio, intimidação, ambivalência ou, em alguns casos, o conformismo da maioria da sociedade, o regime nacional-socialista não teria durado tanto tempo, nem teria conseguido levar a cabo as suas políticas xenófobas e genocidárias (no caso alemão) ;

MECANISMOS DE ENQUADRAMENTO DAS MASSAS E DE REPRESSÃO



POLÍCIA POLÍTICA

MILÍCIAS ARMADAS



Poster de propaganda (1941) das Waffen SS. <https://collections.underem.org/series/collections/9113720>

Cartaz de propaganda da Gestapo, polícia política do regime nazi. Fonte: <https://www.worldpost.com/worldwide/photos-german-war-propaganda-posters-1720902007>



Cartaz de propaganda relativo à Liga das Raparigas Alemãs, organização de

enquadramento nazi. Fonte: <https://www.ahf-bavaria.de/ahf-sugend-bavaria-berl-deutsche-maedel>

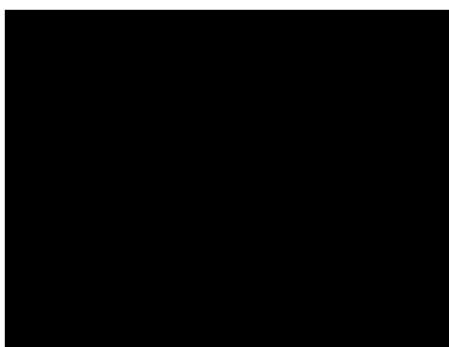
ORGANIZAÇÕES DE ENQUADRAMENTO DA JUVENTUDE



Cartaz de propaganda relativo à Juventude Hitleriana, organização de

enquadramento nazi. Fonte: <https://www.atlanta.org/atlanta/atlanta-poster-the-youth/>

CENSURA



Queima dos livros na Alemanha nazi (1933).

Fonte: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/book-burning>

O papel da propaganda

A propaganda do NSDAP foi pensada por Joseph Goebbels; EM 1933, logo depois de se tornar chanceler, Hitler cria o Ministério da Propaganda e do Esclarecimento Popular, dirigido por Goebbels;



Joseph Goebbels. Fonte: Bundesarchiv.

O Papel da Propaganda

“Na propaganda, como no amor, tudo o que seja bem sucedido é admissível.” (Goebbels apud Welch 1993: 20);

“Não é verdade que o propagandista mais não faz que administrar um complexo processo de pensamento de forma rude, num estado bruto, às massas.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);

“O propagandista deve compreender como falar não apenas ao povo na sua totalidade, mas também a sectores da população.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);

- **“Deveremos ser capazes de falar para diferentes profissões.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);**

“O propagandista deverá estar sempre em posição de falar ao povo numa linguagem que ele compreenda.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);

“A essência da propaganda é a simplicidade, força e concentração.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);

“A essência da propaganda é a simplicidade: devemos rejeitar todas as formas de floreado e decoração na explicação ao povo das nossas ideias na sua total primitividade. Mas também devemos martelar estes pensamentos na mente do público com tanta força e ímpeto que, em última análise, até o homem mais humilde na rua saberá do que se trata. A função da propaganda não é dizer tanto quanto possível, mas a arte da propaganda é congregar ideias completamente confusas, complexas e compósitas num único slogan e incuti-lo depois no povo.” (Goebbels apud Welch 1993: 174-175);



Anexo 5 - Trecho de Sebastian Haffner (2005). *História de um alemão*. Lisboa: Dom Quixote, pp.127-129 (adaptado).

“(…) Apresentei-me no supremo tribunal. Tinha o aspecto de sempre: cinzento, frio, imperturbável e recuado da rua, com uma protecção de árvores e relvados. Os advogados, vestidos com togas de seda preta, pastas debaixo do braço e expressões sérias e concentradas, revolteavam como morcegos pelos compridos corredores e as vastas salas. Os advogados judeus defendiam as suas causas como em qualquer outro dia normal.

Dado não ter qualquer julgamento, dirigi-me à biblioteca, como se fosse um dia normal e instalei-me numa das compridas mesas de trabalho, começando a ler um documento sobre o qual tinha de dar uma opinião (…)

Qual foi o primeiro ruído perceptível? O bater de uma porta? Um som distante e inarticulado, uma ordem? De súbito, todos levantaram as cabeças e apuraram o ouvido. Continuava a reinar um silêncio absoluto, mas a sua natureza modificara-se. Já não se tratava de um silêncio ligado ao trabalho, mas enchera-se de medo e inquietação. Ouvia-se um ruído de passos no corredor, o som de botas pesadas pelas escadas, depois um barulho distante e confuso, gritos, o bater de portas. Alguns levantaram-se, dirigiram-se à porta, abriram-na, espreitaram para o exterior e regressaram. Outros acercaram-se dos vigilantes e puseram-se a falar com eles, sempre em voz baixa (nesta sala apenas se podia falar em voz baixa). Lá fora, o ruído aumentou. Alguém quebrou o silêncio: “As SA”. Logo a seguir, outro reagiu sem erguer muito a voz. “Estão a expulsar os judeus”, o que provocou risos em duas ou três pessoas. Naquele momento, o riso assustou-nos mais do que o acontecimento em si, pois tomámos rapidamente consciência de um facto insólito: também nesta sala havia nazis (…). Os vigilantes mostravam mais do que nunca o desejo de se tornarem invisíveis. Um ou dois dos leitores que permaneceram acenderam um cigarro - aqui na biblioteca do tribunal! E os vigilantes mantiveram-se impávidos. Também aquilo era um sintoma da revolução (…)

Entretanto, os intrusos tinham chegado à biblioteca. A porta abriu-se de rompão, uma vaga de uniformes pardos precipitou-se para o interior. Um deles, que parecia ser o chefe, gritou com uma voz de pregoeiro, sonora e firme: “Os que não são arianos têm de abandonar imediatamente o local!” Reparei que se serviria da fórmula rebuscada de “os que não são arianos” e o termo vulgar de “local”. Alguém voltou a responder no mesmo tom de há pouco: “Já se foram embora.” Os vigilantes mantinham-se de pé como se estivessem prestes a fazer a saudação. O meu coração palpitava. O que fazer, como defender as convicções próprias? Havia que ignorá-los, não consentir que nos interrompessem! Li mecanicamente uma frase ao acaso: “A afirmação do acusado é inexacta, mas irrelevante.” Agir como se eles não estivessem ali.

Entretanto, um dos uniformes pardos aproximou-se de mim e perguntou-me:

- O senhor é ariano?

Sem mesmo reflectir, respondi:

- Sim.

Ele examinou o meu nariz de perto e... afastou-se. O sangue afluiu-me ao rosto. Tomei consciência da vergonha, da derrota com um momento de atraso. Respondera: “Sim.” Bom, eu era realmente ariano. Não mentira. Simplesmente permitira que acontecesse uma coisa muito mais grave. Que humilhação a de ter respondido tão facilmente ao primeiro que me perguntou se era ariano - algo a que não atribuía qualquer valor. Que vergonha a de comprar com uma resposta o direito de me deixarem em paz com os meus documentos! Tinham-me apanhado de surpresa! Falhara logo no primeiro teste! Senti vontade de me esbofetear!

Quando saí do tribunal, este continuava como sempre, cinzento, frio, imperturbável, separado da rua que se situava para lá das árvores do seu parque. Nada demonstrava que, como instituição, acabara de se desmoronar. Também nada provava na minha aparência que eu acabara de sofrer uma terrível derrota, uma humilhação irreparável! Um homem jovem e bem vestido descia a Potsdamer Strasse. Também a rua tinha aspecto de sempre. *Business as usual*. Contudo, no ar formava-se o ribombar do desconhecido...”

Sebastian Haffner (2005). *História de um alemão*. Lisboa: Dom Quixote, pp.127-129 (adaptado).

Questões :

- Qual a reacção das pessoas que estavam na biblioteca perante a chegada da SA?
- Qual o significado simbólico da biblioteca do tribunal?
- Qual a reacção do narrador (Sebastian Haffner)? Porque se sentiu envergonhado?

Anexo 6 -Planificação 2

Agrupamento de Escolas de Escolas Monte da Lua Escola Secundária de Santa Maria Ano letivo de 2022-2023 HISTÓRIA, CULTURAS E DEMOCRACIA - 12.º Ano		Estagiária: Cláudia Ninhos	
Tema: PASSADOS DOLOROSOS NA HISTÓRIA Sumário: As perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;			
		100 minutos	
Linha conceptual: Com a chegada ao poder, o regime nazi deu início a uma política persecutória por motivos políticos, raciais, de opção sexual. Os judeus foram o principal grupo-alvo desta política, que atingiu também os opositores políticos, os ciganos, os homossexuais, as Testemunhas de Jeová ou os povos eslavos. Os historiadores e as instituições divergem sobre a definição de Holocausto. Outros preferem o conceito de "Shoah" (Catástrofe). Nesta aula, optaremos por seguir o conceito de Holocausto e pela definição adotada pela IHRA, segundo a qual é a "perseguição sistematizada de judeus, por indicação estatal, pela Alemanha nazi e respetivos colaboradores, entre 1933 e 1945. Foi um genocídio a nível europeu, que destruiu não apenas indivíduos e famílias, mas também comunidades e culturas com séculos de desenvolvimento. O Holocausto ocorreu no contexto de perseguições e assassinatos levados a cabo pelos Nazis, que tinham como alvo também outros grupos específicos." Na aula, seguiremos esta abordagem inclusiva, não deixando de lado as perseguições contra outros grupos, como ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos, entre outros.			
Justificação pedagógica e científica para a utilização dos recursos: Partindo da abordagem do projeto <i>Stories that Move</i> , desenvolvido pela Casa Anne Frank, ensinaremos o Holocausto a partir das histórias de vida das vítimas, para compreender contra quem foi dirigido, por quem foi perpetrado, quem colaborou, quem ajudou as vítimas, onde aconteceu. Segundo as <i>Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem sobre o Holocausto</i> , os alunos devem alargar os seus conhecimentos "acerca deste extermínio sem precedentes e preservar a memória dos indivíduos e grupos assassinados", proporcionando-se uma reflexão sobre "as questões morais, políticas e sociais levantadas pelo Holocausto e sobre a sua relevância nos dias de hoje".			
Bibliografia: - www.storiesthatmove.pt			
Questões -orientadoras - O que foi o Holocausto? - <i>Conte-nos mais faz história?</i>			
O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 - Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;	- Fotocópias facultadas aos alunos com 7 histórias de vida de vítimas perseguidas pelos nazis ou salvadores;	- Passo 1: Os alunos escrevem 3 palavras-chave sobre a forma como a discriminação tem impacto na vida das pessoas, num <i>post it</i> facultado. Os <i>post it</i> são afixados no quadro. Regressaremos a eles no final. - Passo 2: As fotografias e o parágrafo introdutório sobre cada uma das vítimas será colocado em cima de uma mesa (folha 1). Os alunos selecionam a história de vida que lhes parecer mais interessante. A escolha é feita com base num julgamento rápido. De seguida, vão conhecer mais detalhes sobre a pessoa que escolheram. - Passo 3: Os alunos explicam por que motivo escolheram aquela história de vida numa folha, de forma muito sucinta, em 3 frases sintéticas. Pretendemos saber as razões que levaram a determinada escolha (foi a face ou ao parágrafo introdutório que determinou a escolha?). Pretendemos que eles compreendam que há várias maneiras de estabelecer uma primeira relação com uma pessoa. - Passo 4: É entregue a cada aluno uma imagem, sem legenda, relativa à história de vida escolhida. Os alunos olham atentamente para uma imagem escolhida por mim e respondem a três questões, numa folha, por ordem: - O que vês? - Eu penso que... - Que questões tens? Este passo recorre à metodologia de ensino "Ver - Pensar - Questionar", que se baseia na curiosidade natural dos alunos distinguem o que vêem, o que pensam que vêem e o que gostariam de saber. - Passo 5: Os alunos lêem agora a história de vida (página 1 de cada história de vida). Depois, escolhem três eventos da vida dessa pessoa que considerem relevantes e explicam o motivo da escolha. A informação é registada numa folha. - Passo 6: Os alunos formam um grupo de 4/5 elementos. Cada um deverá ter escolhido uma pessoa diferente. Nesse pequeno grupo, cada um partilha a sua história em dois minutos e explicam por que motivo a escolheram. - Passo 7: O grupo escolhe uma, e apenas uma, história de vida das que foram apresentadas e escreve numa folha as razões que os levaram a escolher aquela história. Depois, olham cuidadosamente para as fontes disponibilizadas e, em grupo, escolhem algumas que querem trabalhar. Preparam uma apresentação. Deverão ser criativos. Deverão igualmente indicar os elementos da história de vida especialmente importantes e o seu significado na atualidade. - Passo 8: Todas as histórias serão projetadas no quadro. Se alguma história de vida não tiver sido escolhida, antes da apresentação, a turma discutirá por que motivo não terá sido escolhida. - Passo 9: Apresentações. Será pedido que fotografem ou filmem as apresentações, caso os alunos concordem. As imagens dos alunos nas fotografias e nos filmes não serão divulgados, apenas servirão para a parte teórica do relatório de estágio, assim como as respostas que foram registando nas folhas. - Passo 10: As palavras-chave iniciais (Passo 1) serão novamente afixadas e discutidas. Os alunos deverão escrever 3 novas palavras-chave.	- Observação direta focada na capacidade demonstrada pelo aluno de analisar as fontes, de mobilizar os conhecimentos e de argumentar oralmente, sustentando as suas afirmações e opiniões nos dados históricos, recorrendo aos conceitos e às metodologias da disciplina; - Avaliação das apresentações orais, dando especial importância à criatividade;

Anexo 7 - Ficha “Quem sou eu?. Projeto Stories that move!.



Quem sou eu?

1. _____

Diferente

O que pensas que torna as pessoas diferentes? _____
Escreve 3 palavras. _____

2. _____

Estrela

Na página seguinte vais ver uma estrela. Em cada ponto da estrela escreve um grupo a que pertences ou um papel que tenhas e que consideres importante para ti.

3. _____

Considera

Olha novamente para as palavras na tua estrela. Escreve depois de cada palavra, se consideras que esse grupo ou papel que indicaste a)foi “dado” ou escolhido e b)se pode mudar ao longo tempo ou não.

a) dado/escolhido

Que aspetos da nossa identidade escolhemos? Quais é que não podemos escolher pois são “dados”?

b) mudança

Que aspetos da nossa identidade mantemos ao longo da vida? E quais os que mudam ao longo do tempo?

4. _____

O que achas agora?

O que torna as pessoas diferentes? O que pensas sobre isso agora? Olha para a questão 1 e para a tua primeira resposta e responde novamente à questão.

Nome

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Questão 2 _____

Questão 3 a _____

b _____

Anexo 8 - Histórias de Vida

Ágnes



Uma amizade que
salvou vidas

Miep



A ajudante de
confiança

Stefan



O amante perdido

Aristides



O diplomata humanista

Krystyna



Voz para lembrar

Sophie



Fugindo ao perigo

Stefan



A criança salva

Ágnes Bartha

26 de Outubro de 1922 - Dunaföldvár,
Hungria-



Ágnes Bartha e Edith Kiss eram judias húngaras que se tornaram amigas durante a Segunda Guerra Mundial, quando compartilharam um cobertor durante uma marcha forçada para a Alemanha. Como trabalhadoras escravas da Daimler-Benz, deram uma à outra a força necessária para sobreviver.

As restrições aos judeus e às suas propriedades foram impostas pelas autoridades húngaras a partir de 1941, ano em que Ágnes se casou com o namorado de infância. O antissemitismo era visível em toda a sociedade húngara. O casamento de Ágnes durou apenas um ano, pois os pais católicos do seu marido não queriam uma nora judia. Ágnes mudou-se para Budapeste e trabalhou para um fotógrafo judeu, até os nazis ocuparem a Hungria, em 1944. As deportações começaram em poucas semanas. Ela conheceu Edith, uma artista que era 18 anos mais velha, no início da longa viagem para o campo de concentração de Ravensbrück. Quando Ágnes foi selecionada para trabalhos forçados na montagem de motores de aeronaves, Edith conseguiu acompanhá-la. Ao compartilhar e cuidar uma da outra, elas sobreviveram. Em 1945, à medida que as forças aliadas avançavam, marcharam para Ravensbrück, onde a câmara de gás havia sido destruída. Elas escaparam e sobreviveram durante seis semanas em fuga, mas não conseguiram evitar as agressões sexuais por parte dos libertadores, soldados russos.

A amizade durou toda a vida, embora nenhuma das mulheres conseguisse falar sobre os anos da guerra. Edith suicidou-se em 1966. Depois de os quadros de Edith terem sido descobertos, Ágnes começou a contar a sua história nas escolas, mantendo viva a sua memória.

Cronologia

1922

26 de outubro.

Ágnes Schwartz nasceu no seio de uma família judia em Dunaföldvár, Hungria.

1936

É enviada para a escola em Viena, Áustria.

1938

12 de março. A Áustria é anexada ao Reich alemão.

1941

Ágnes casa-se em segredo com um católico. Os seus pais opõem-se e eles divorciam-se.

26 de junho. A Hungria entra na Segunda Guerra Mundial ao lado das Potências do Eixo.

1942

O primeiro-ministro da Hungria ordena que todas as propriedades judaicas sejam entregues.

Propõe uma “solução final da questão judaica”, pedindo o reassentamento de 800.000 judeus.

1943

Ágnes vai para Budapeste estudar fotografia.

O governo húngaro mantém conversações secretas com os Aliados e atenua a sua retórica antissemita.

19 de março. A Alemanha ocupa a Hungria. Em maio, começa a deportação de judeus húngaros, incluindo os pais de Ágnes.

22 de novembro. Ágnes é enviada para Ravensbrück, na Alemanha. Ela conhece Edith Kiss. São escolhidas como trabalhadoras forçadas para a montagem de motores de aeronaves.

1945

13 de fevereiro. As forças soviéticas libertam Buda. As últimas unidades e colaboradores alemães são expulsos do oeste da Hungria no início de abril.

30 de abril. Ágnes e Edith escapam de uma “marcha da morte” de Ravensbrück. São atacadas por soldados russos, mas conseguem regressar a Budapeste.

22 de setembro. Edith não consegue falar ou escrever sobre a sua experiência, mas produz uma série de pinturas, intituladas “Deportação”, que são exibidas.

1947

Edith casa-se novamente e muda-se para o estrangeiro. Ambas mantêm contacto por carta.

1964

Edith e Ágnes encontram-se.

1966

27 de outubro. Edith suicida-se em Paris.

1992

Ágnes conta a sua história pela primeira vez a Helmuth Bauer, que mais tarde encontrou as pinturas de Edith.

2010

The Two of Us, é o livro de memórias bilingue (inglês-húngaro) da história de Agnes publicado pela Zachor Foundation for Social Remembrance.

Citações

“O meu pai costumava dizer: “Nada interessa, minha filha - nem a religião, nem a cor da tua pele. A única coisa que importa é manter a humanidade em todas as circunstâncias.” Ainda recordo o que disse, aquilo permaneceu comigo durante todo o inferno. Ajudou-me muito a viver.”

“Não sei o que me deu força para sobreviver. Sempre disse a Edith que precisávamos de sobreviver para que alguém soubesse o que tinha acontecido. E agora, quando voltei, não podia falar sobre isso. Durante algum tempo, encontrámo-nos todas as semanas com sete pessoas com as quais tínhamos estado juntas. Mas continuávamos a falar sobre a deportação. Então uma amiga e eu decidimos que não continuaríamos em contacto, porque não poderíamos continuar a viver se aquilo era tudo o que nos preocupava. Foi Helmuth Bauer, um investigador, que me persuadiu que as minhas memórias tinham de ser preservadas. E agora eu sei que ele estava certo.”

Ágnes Bartha, *The Two of Us*, Zachor Books, 2010
(www.zachor.hu)

Passo 4

- O que vês?

- Eu penso que _____

- Que questões tens?





Ágnes, 1943, em Budapeste, no estúdio de József Forray.
© Zachor Foundation,
Hungria



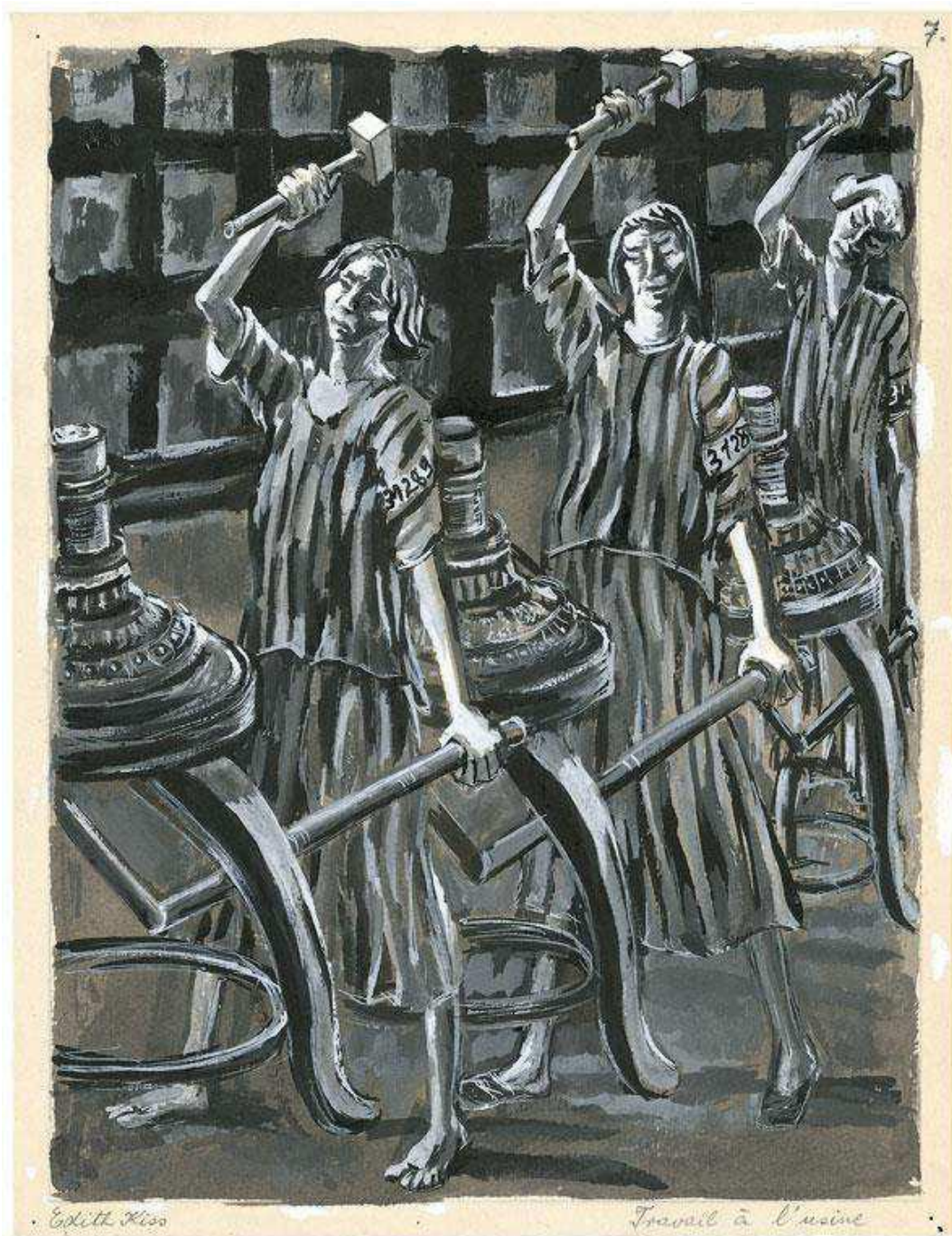
Câmara fotográfica dos anos 30. .
© Cj's Classic
Cameras



Ágnes e a sua irmã Erna numa escola de dança.
© Zachor Foundation,
Hungria



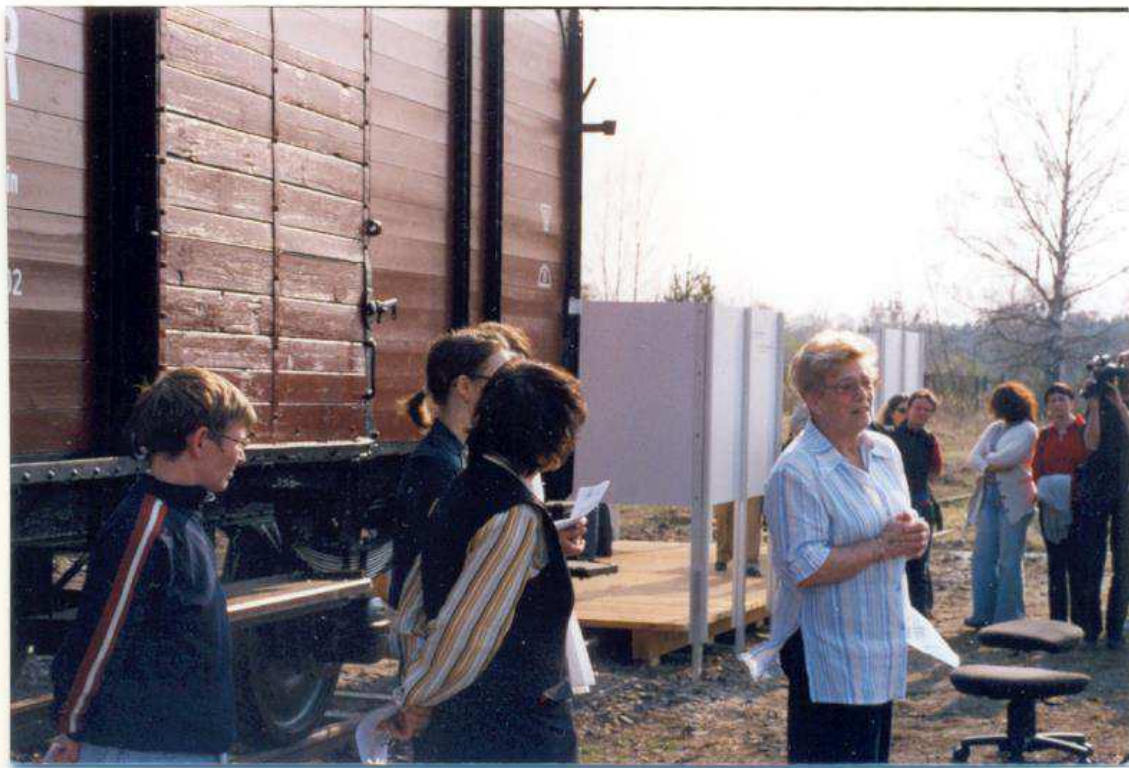
Edith antes da guerra.
© Zachor Foundation,
Hungria



Pintura feita por Edith Kiss, 1945.
© Zachor Foundation,
Hungria



Membros fundadores da Associação de Fotógrafos em Siófok no verão de 1949.
© Zachor Foundation,
Hungria



Ágnes em Ravensbrück
em 2004.
© Zachor Foundation,
Hungria



Soldados soviéticos em Budapeste, 1945.

© CC BY-SA 3.0,

Creative Commons

Attribution-Share Alike,

version 3.0

Unported:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Ágnes, 1943, em Budapeste, no estúdio de József Forray.
© Zachor Foundation,



Câmara fotográfica dos anos 30. .
© Cj's Classic Cameras



Ágnes e a sua irmã numa escola de dança.
© Zachor Foundation, Hungria



Ágnes, Abril de 1944, Budapeste.
© Zachor Foundation



Edith antes da guerra.
© Zachor Foundation, Hungria



Pintura feita por Edith Kiss, 1945.
© Zachor Foundation, Hungria



Membros fundadores da Associação de Fotógrafos em Siófok no verão de 1949.
© Zachor Foundation, Hungria



Ágnes em Ravensbrück em 2004.
© Zachor Foundation, Hungria



Soldados soviéticos em Budapeste, 1945.
© CC BY-SA 3.0, Creative Commons Attribution-Share Alike, version 3.0
Unported:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

Krystyna Ciuron

Nasceu a 5 de Novembro de 1938 -
Szczurowa, Polónia



Criança salva pela avó polaca durante um massacre de Roma (ciganos) perpetrado pelos nazis.

A Alemanha invadiu a Polónia em 1939. Szczurowa, uma pequena vila com cerca de 2.000 habitantes, incluindo algumas centenas de judeus polacos e ciganos. Os judeus foram deportados pelos nazis em setembro de 1942 e, em julho de 1943, os agricultores locais receberam ordens da Gestapo para reunir todos os ciganos em carroças das quintas. Krystyna, de quatro anos, estava entre os que foram colocados nas carroças, mas a sua mãe conseguiu passá-la para a sua avó não-cigana sem ser apanhada. O irmão de Krystyna e outros parentes foram fuzilados no pátio da igreja e enterrados numa vala comum. Este não foi um caso isolado: existem mais de 180 locais documentados, na Polónia ocupada pelos nazis, onde os ciganos foram executados em grande grupos. Depois, as suas casas foram queimadas, mas os mortos de Szczurowa não foram esquecidos. Em 1956, uma pedra memorial foi colocada na vala comum, o primeiro monumento na Polónia dedicada às vítimas do genocídio cigano. Depois da guerra, Krystyna foi viver para Nowa Huta, em Cracóvia, onde muitos jovens ciganos polacos se estabeleceram depois de as autoridades comunistas terem proibido o modo de vida nómada, em 1964. Ela casou, constituiu família e foi uma das primeiras mulheres na Polónia a conduzir um elétrico. Depois de se ter reformado, passou a fazer trabalho comunitário junto da minoria Roma e fundou a Associação das Mulheres Romani, trabalhando na defesa da igualdade de direitos para as mulheres.

Cronologia

1938

5 de novembro. Krystyna Ciuron nasceu em Szczurowa, Polónia.

1939

1 de setembro. A Polónia é invadida pelos nazis.

1942

Todos os judeus de Szczurowa são deportados para o campo de Belzec e mortos.

1943

3 de julho. 93 ciganos são assassinados em Szczurowa.

1944

2 de agosto. Todos os Roma e Sinti em Auschwitz-Birkenau – 2.879 pessoas, a maioria mulheres e crianças – são levadas para as câmaras de gás e assassinados.

1956

Um memorial foi erguido em Szczurowa.

1993

Uma cruz foi adicionada ao monumento em Szczurowa.

1996

O memorial itinerante Memorial Internacional Caravana Romani é inaugurado.

2011

2 de agosto torna-se um dia oficial polaco de comemoração e o presidente do parlamento polaco participa na cerimónia em Auschwitz-Birkenau.

2012

A história de Krystyna é incluída numa exposição digital, www.romasinti.eu.

2014

No 70º aniversário de 2 de agosto de 1944, é realizada uma comemoração com os sobreviventes roma e sinti, oficiais do estado de muitos países e cerca de mil jovens, ciganos e não-ciganos, oriundos de mais de 20 países.

Citações

“Quando era criança, a avó levava-me todos os anos a Szczurowa, ao local onde quase toda a nossa família foi assassinada. Ela dizia: ‘Quando morrer, tens de lembrar o que aconteceu aqui. Não podes esquecer-lo!’ Já passaram muitos anos, mas continuo a lembrar. É por isso que estou aqui contigo e partilho a minha história. Depende de ti como será o futuro do mundo.

Krystyna Gil - International Day of Remembrance of the Holocaust of the Roma, Auschwitz-Birkenau, 2 de Agosto de 2014

“A vida e a atitude de Krystyna Gil são inspiradoras. Ela trabalhou arduamente, foi a primeira Roma a conduzir um elétrico em Cracóvia. Conseguiu educar os seus filhos. Todos os que a conhecem respeitam o seu conhecimento e atividade e como ela é uma boa pessoa. Ela está bem integrada na sociedade polaca, que nos ajuda (a todos os ativistas Roma) a combater estereótipos e preconceitos, podemos sempre indicá-la como um exemplo. Ela toma conta da memória da sua família assassinada em Szczurowa. Todos os anos participa no Memorial Internacional Caravana Romani. Estas comemorações são muito tocantes e emotivas, especialmente para mim. Krystyna é uma pessoa muito positiva, que tem uma família grande e desfruta dos seus netos e bisnetos.

Elżbieta Mirga-Wójtowicz, ativista Roma de Cracóvia activist from Cracow, entrevista 2013, Anne Frank House

“A minha mãe, o meu irmão de 10 anos, a minha irmã de 2 anos, o meu tio com quatro crianças e dois outros tios também foram nas carroças da quinta. A minha avó, uma polaca, estava parada ao lado da estrada com outras pessoas. A minha mãe conseguiu levantar-me do carro sem ser apanhada. Disse à minha avó: ‘se sobreviveres, pelo menos ainda a terás’. O meu irmão não quis sair da carroça. Já era mais velho e disse que se a mãe morresse, ele queria morrer com ela. Depois foram levados para o pátio da igreja.”

Krystyna Gil (entrevista ao Centro de Documentação e Cultura dos Sinti e Roma ciganos, Heidelberg)

Passo 4

- O que vês?

- Eu penso que _____

- Que questões tens?





Krystyna na sua primeira comunhão, depois da guerra. ©
Documentation and
Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha.



Uma vela da Comunhão é um presente especial dado aos jovens católicos no dia em que são aceites pela primeira vez na Igreja e na sua fé.

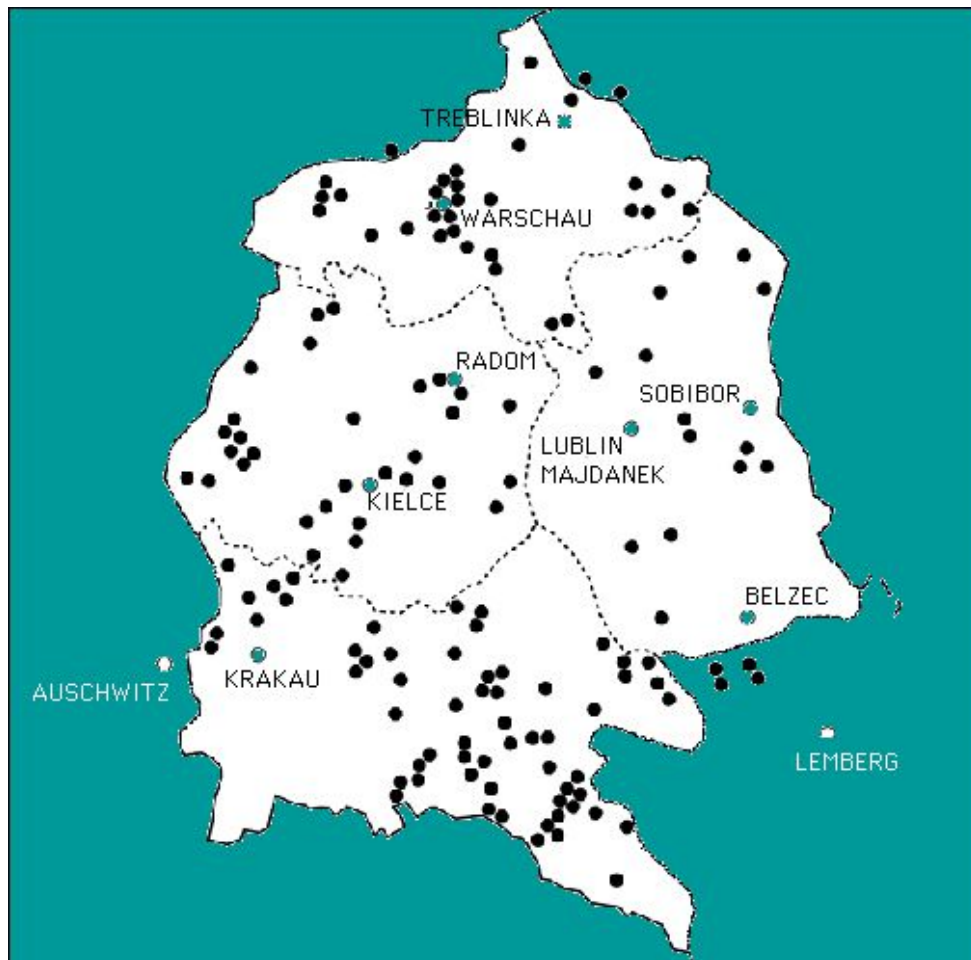
© Kerzenstudio
Eichhorn, Alemanha



Músicos ciganos de
Szczurowa num casamento nos anos 30. O violinista na fila da frente da esquerda é o avô de
Krystyna, que foi morto durante a guerra.
© Documentation and
Cultural Centre of German
Sinti and Roma, Alemanha



Crianças Sinti ou Roma fotografadas por um soldado alemão no gueto de Varsóvia.
© United States Holocaust Memorial
Museum, EUA



Mapa mostrando as fronteiras, em 1941, da Polónia ocupada pelos alemães, conhecida por Governo Geral, e os locais onde tiveram lugar execuções maciças de ciganos.

© Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Campo de Concentração de Belzec, 1940. Ciganos polacos e alemãesali aprisionados. Muitos morreram durante uma epidemia de tifo, no inverno de 1942.
© Institute of National Remembrance, Polónia



Krystyna Gil.
© Fundacja Prom, Polónia



Inauguração do monumento em Szczurowa, a 8 de maio de 1956.
© Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Krystyna na sua primeira comunhão, depois da guerra. © Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha.



Uma vela da Comunhão é um presente especial dado aos jovens católicos no dia em que são aceites pela primeira vez na Igreja e na sua fé. © Kerzenstudio Eichhorn, Alemanha



Mapa mostrando as fronteiras, em 1941, da Polónia ocupada pelos alemães, conhecida por Governo Geral, e os locais onde tiveram lugar execuções maciças de ciganos. © Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Músicos ciganos de Szczurowa num casamento nos anos 30. O violinista na fila da frente da esquerda é o avô de Krystyna, que foi morto durante a guerra. © Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Inauguração do monumento em Szczurowa, a 8 de maio de 1956. © Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Campo de Concentração de Belzec, 1940. Ciganos polacos e alemãesali aprisionados. Muitos morreram durante uma epidemia de tifo, no inverno de 1942. © Institute of National Remembrance, Polónia



Crianças Sinti ou Roma fotografadas por um soldado alemão no gueto de Varsóvia. © United States Holocaust Memorial Museum, EUA



Cerimónia anual de deposição de coroas de flores no monumento em Szczurowa para comemorar o assassinato em massa em 1943. © Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha



Miep Gies-Santruschitz

Nasceu a 15 de fevereiro de 1909 - Viena, Austria - morreu a 11 de Janeiro de 2010 - Hoorn, Holanda



Enviada da Áustria para a Holanda, quando era criança, para se recuperar da desnutrição causada pelo racionamento imposto durante a Primeira Guerra Mundial. Permaneceu e estabeleceu-se em Amsterdão com a sua família adotiva, que a chamava de Miep. Em 1933, conseguiu trabalho na empresa de Otto Frank e, com o seu futuro marido, Jan Gies, tornou-se amigos da família.

A Alemanha invadiu a Holanda em maio de 1940, e as primeiras medidas antissemitas foram introduzidas de imediato. Os judeus tinham de se registar, não podiam ter os seus próprios negócios e as crianças judias tinham de ir para escolas separadas. Em maio de 1942, foram obrigados a usar estrelas amarelas, que os identificavam como 'judeu'. Otto Frank perguntou a Miep Gies se ela ajudaria a sua família a esconder-se no edifício da sua empresa, e ela concordou. Ela continuou a trabalhar para a Opekta e garantiu que Otto, a sua esposa, Edith, e as suas filhas, Margot e Anne, e outros quatro refugiados judeus recebessem diariamente alimentos e provisões essenciais. Trabalhou juntamente com três outras pessoas para ajudar os oito judeus. Depois de o esconderijo no anexo do nº 263 da Prinsengracht ter sido invadido, em agosto de 1944, e os oito judeus terem sido presos, Miep encontrou as páginas do diário de Anne no chão do sótão e escondeu-as numa gaveta da sua secretária.

Cronologia

1909

15 de fevereiro.

Hermine Santruschitz nasceu em Viena, Áustria. Na Holanda, o seu nome tornou-se Miep e a grafia do seu apelido tornou-se Santrouschitz.

1918

Fim da Primeira Guerra Mundial.

1920

Dezembro.

Hermine é enviada para a Holanda, com um grupo de outras crianças austríacas, para se recuperar da fome e da tuberculose.

1924

Muda-se de Leiden para Amsterdão com a sua família adotiva, que a chama de Miep.

1933

Miep torna-se assistente de Otto Frank na sua empresa, Opekta.

1941

16 de julho. Miep casa-se com Jan Gies.

1942

Primavera. Otto Frank pergunta a Miep se pode ajudá-lo, e à sua família, a esconderem-se no anexo do seu edifício de escritórios, no número 263 Prinsengracht, em Amsterdão.

1944

4 de agosto. As pessoas escondidas são presas. Miep e o ajudante Bep Voskuijl não são levados. Ambos encontram o diário de Anne Frank no anexo e guardam-no.

Agosto. Miep vai ao escritório do Serviço de Segurança alemão (Sicherheitsdienst), em Amsterdão, para pedir a libertação dos outros dois ajudantes que foram presos.

1945

Junho. Otto Frank sobrevive à guerra e vai morar com Miep e Jan Gies.

Julho. Quando descobrem que Anne morreu no campo de concentração de Bergen-Belsen, Miep dá-lhe o diário de Anne.

1952

Miep tem um filho, Paul.

1987

Publica a sua história em livro, 'Memórias de Anne Frank'.

1993

26 de janeiro. Jan Gies morre.

2010

11 de janeiro. Miep morre em Hoorn, na Holanda, com 100 anos.

Citações

“A Miep tem tanto para carregar que parece uma mula de carga. Ela sai quase todos os dias para espremer vegetais e depois regressa de bicicleta com as compras em grandes sacos de compras. É ela também que traz cinco livros da biblioteca todos os Sábados. Nós ansiamos pelos Sábados, porque isso significa livros. Somos como um bando de criancinhas com um presente.”

Anne Frank, Diário de Anne Frank, 11 de Julho de 1943

“Parecia-me perfeitamente natural. Eu podia ajudar aquelas pessoas. Estavam impotentes, não sabiam para onde se virar.”

Miep Gies, Entrevista 1994, Casa Anne Frank

Passo 4

- O que vê?

_____.

Eu penso que

_____.

Que questões tens?

_____.





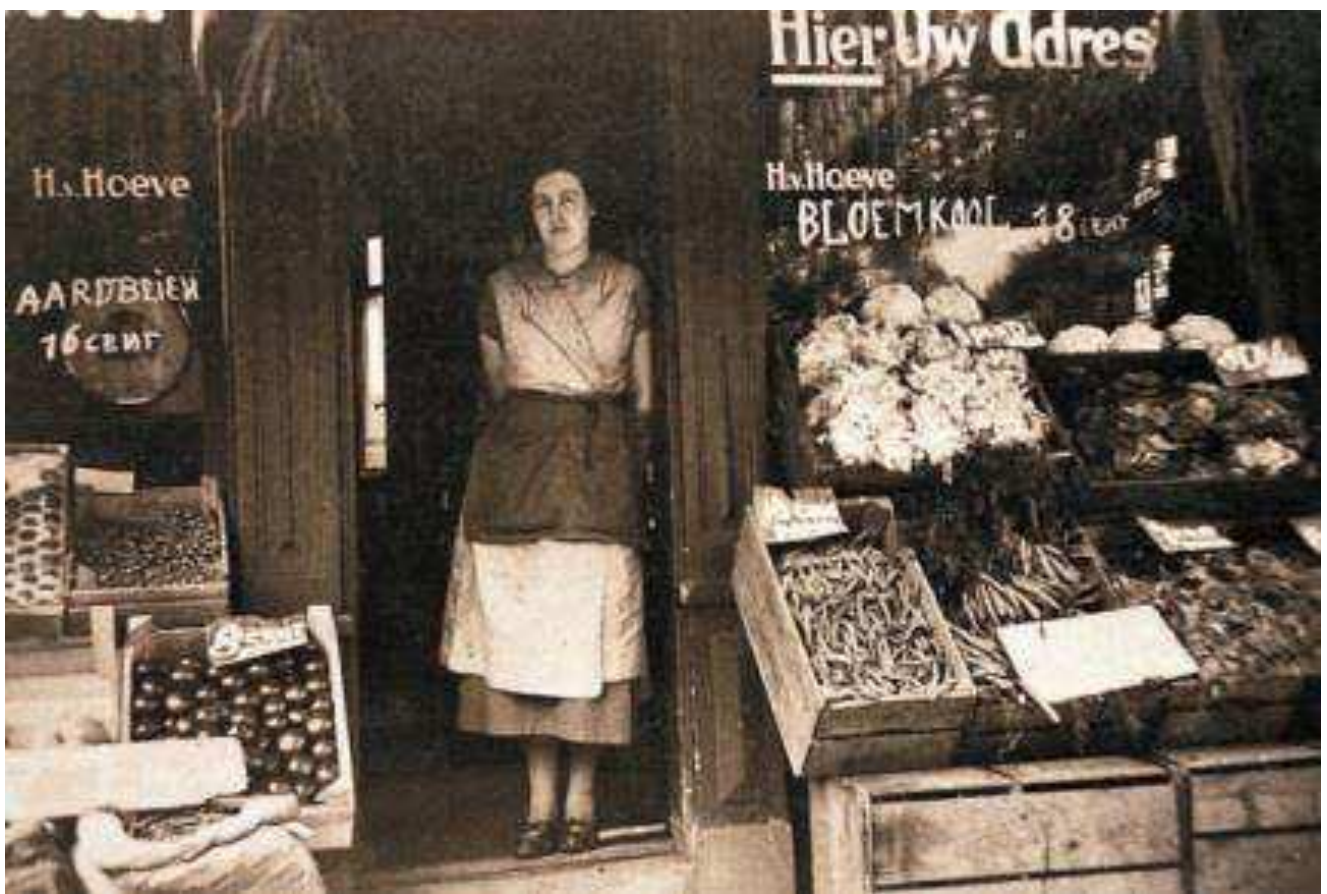
Mochila que Hermine
(Miep) tinha consigo quando viajou de Viena para Leiden, na Holanda, em 1920.
© Paul Gies, The
Netherlands



Miep Santrouschitz com a mãe adotiva, a cunhada e a irmã adotiva na Holanda, cerca de 1921.
© Anne Frank House, Holanda



Cartão de identidade de Miep do período da guerra.
© Anne Frank House, Holanda



Fotografia de antes da guerra de Riek van Hoeve em frente da sua loja, 1938. Durante a guerra forneceu batatas e vegetais aos que ajudaram a família Frank.
© Van Hoeve Coleção Privada, Holanda



Jan, Miep e o filho Paul Gies com Otto Frank em sua casa em Amesterdão, 1951.
© Anne Frank House, Holanda



Senhas de racionamento para manteiga e outros mantimentos, 1942.
© Anne Frank House, Allard
Bovenberg, Holanda



Miep na cozinha restaurada do anexo do n.º 263 Prinsengracht em Amesterdão, 2003.
© Anne Frank House, Holanda



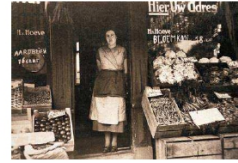
O Diário de Anne Frank.
© Anne Frank House, Holanda



Miep Santrouschitz por volta de 1928.
© Anne Frank House, Holanda.



Senhas de racionamento para manteiga e outros mantimentos, 1942.
© Anne Frank House, Allard Bovenberg, Holanda



Fotografia de antes da guerra de Riek van Hoeve em frente da sua loja, 1938. Durante a guerra forneceu batatas e vegetais aos que ajudaram a família Frank.
© Van Hoeve Coleção Privada, Holanda



Mochila que Hermine (Miep) tinha consigo quando viajou de Viena para Leiden, na Holanda, em 1920.
© Paul Gies, The Netherlands



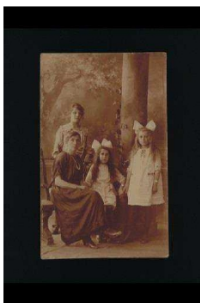
Jan, Miep e o filho Paul Gies com Otto Frank em sua casa em Amsterdão, 1951.
© Anne Frank House, Holanda



Cartão de identidade de Miep do período da guerra.
© Anne Frank House, Holanda



Miep na cozinha restaurada do anexo do n.º 263 Prinsengracht em Amsterdão, 2003.
© Anne Frank House, Holanda



Miep Santrouschitz com a mãe adotiva, a cunhada e a irmã adotiva na Holanda, cerca de 1921.
© Anne Frank House, Holanda



O Diário de Anne Frank.
© Anne Frank House, Holanda

Sophie Haber

Nasceu a 10 de Julho de 1922 - Cracóvia, Polónia -
morreu a 24 de Agosto de 2012 - Viena, Austria



Fugiu de Viena quando era adolescente, em 1938. Os seus pais foram assassinados em Auschwitz-Birkenau, mas ela foi ajudada a chegar à Suíça com documentos falsos depois de a fronteira ter sido fechada.

Sophie Haber era judia, nascida em Cracóvia, na Polónia, filha de pai polaco e mãe checa. Em 1930, a família mudou-se para a Áustria e Sophie foi aprendiz de um alfaiate judeu em Viena, quando tinha 14 anos. Sentiu pela primeira vez o antissemitismo quando estava na escola em Viena, quando uma colega lhe chamou 'porca judia'. Em março de 1938, depois de a Alemanha nazi ter anexado a Áustria, a sua casa e a loja foram tomadas pelos nazis. Os seus três irmãos fugiram para a Suíça pouco antes de a fronteira ser fechada em 1938. Mais tarde, naquele mesmo ano, Sophie seguiu-os e conseguiu entrar ilegalmente com a ajuda de um chefe da polícia suíça, Paul Grüninger. Mandado expulsar refugiados judeus depois de a fronteira ter sido fechada, ele falsificou documentos para os deixar entrar. Conseguiu ajudar centenas de pessoas, incluindo Sophie. No entanto, foi descoberto e condenado a pagar uma multa. Depois, teve dificuldades em conseguir outro emprego. Morreu na pobreza, em 1972. Na Suíça, Sophie casou-se com outro refugiado de Viena, Karl Haber, e tornou-se uma ativista contra o nazismo. Tiveram dois filhos. Depois da guerra, voltaram para a Áustria e Sophie foi uma filiada ativa do Partido Comunista até à década de 1970. Empenhou-se especialmente em homenagear Paul Grüninger e em conseguir que o governo suíço reconhecesse o seu heroísmo.

Cronologia

1922

Sophie Mehl nasceu em Cracóvia, Polónia.

1930

A família mudou-se para Viena, na Áustria.

1938

Março. 'Anschluss' – a Áustria é anexada pela Alemanha nazi.

Outubro. Sophie foge para a Suíça e atravessa a fronteira com a ajuda de Paul Grüninger.

9 e 10 de novembro. Kristallnacht (Noite de Cristal). Um pogrom antijudaico organizado em toda a Alemanha e Áustria em que sinagogas foram queimadas, lojas destruídas e 371 judeus foram assassinados.

1939

Avisado pelos alemães, Paul Grüninger é demitido pela polícia suíça, julgado e condenado por permitir a entrada ilegal a centenas de judeus na Suíça.

1941

Sophie casou-se com Karl Haber em St Gallen, Suíça.

1944

Os pais de Sophie são levados para Auschwitz.

1945

Sophie e Karl voltam para Viena.

1971

Paul Grüninger é reconhecido pelo Yad Vashem em Israel como "Justo entre as Nações".

1972

Paul Grüninger morre.

1995

O governo suíço anula a condenação de Paul Grüninger.

Citações

“Uma rapariga na escola chamou-me ‘porca judia’. Então bati-lhe. A diretora perguntou-me: O que vai na tua cabeça? Como pudeste bater noutra rapariga?’ E ainda estou orgulhosa da minha resposta. Disse: ‘Chamou-me porca judia. Sou judia, e não me envergonho disso, mas não sou uma porca. E foi por isso que lhe bati. Por causa da palavra porca.’ O assunto ficou então resolvido.”

Entrevista a Sophie Haber: arquivo da Universidade da Califórnia do Sul. Shoah Foundation – Instituto de História e Educação Visual

“No dia seguinte [depois da anexação] ainda me levantei às 6 horas, porque tinha de ir para o trabalho às 7.30. Fui a pé. No 20.º distrito [Viena] não se notava muito, mas perto do centro havia uma enorme multidão e colunas de soldados alemães. Não conseguia passar. Queria apanhar o elétrico, que não cheguei a apanhar, para chegar a horas. Mas os elétricos não estavam a funcionar. Havia multidões nas ruas, 90% usavam braçadeiras, muitos em uniformes da SA...e as ruas estavam cheias, por isso fui para o trabalho a tremer, onde cheguei por volta das 9:30, e pedi desculpa centenas de vezes. O meu patrão disse: ‘Não é culpa tua, é a invasão’.”

“Tive sorte, e a sorte tinha um nome, chamava-se Paul Grüninger. Ele salvou a minha vida.”

Entrevista a Sophie Haber: arquivo da Universidade da Califórnia do Sul. Shoah Foundation – Instituto de História e Educação Visual

“Era basicamente uma questão de salvar vidas humanas ameaçadas de morte. Como poderia ter em consideração, de forma séria, esquemas e cálculos burocráticos?”

Paul Grüninger, entrevista 1954

Passo 4

- O que vês?

- _____

_____.

Eu penso que _____

_____.

.Que questões tens?

- _____

_____.





Sophie em uniforme no movimento sionista Haschomer Hazair, cerca de 1936.
© erinnern.at, Austria



Ponte fechada e guardada entre a Suíça, neutral e o Reich alemão por volta de
© Dokumentensammlung der Johann August Malin Gesellschaft, Áustria



Sophie em Cracóvia, cerca de 1927.
© erinnern.at, Austria



Sophie em uniforme no movimento sionista Haschomer Hazair, cerca de 1936.
© erinnern.at, Austria



Celebração da Páscoa judaica em St.
Gallen or Degersheim, cerca 1939 – Sophie e Karl Haber.
© erinnern.at, Austria



Multidão em Viena a receber as tropas alemãs, março 1938.
© United States Holocaust
Memorial Museum, United
States



Propaganda nazi em Viena, Abril 1938.
© United States Holocaust
Memorial Museum, EUA



Paul Grüniger antes da guerra.
© Fundação Paul Grüniger, Suíça



Sophie em uniforme no movimento sionista Haschomer Hazair, cerca de 1936.
© erinnern.at, Austria



Celebração da Páscoa judaica em St. Gallen or Degersheim, cerca 1939 – Sophie e Karl Haber.
© erinnern.at, Austria



Ponte fechada e guardada entre a Suíça, neutral e o Reich alemão por volta de
© Dokumentensammlung der Johann August Malin Gesellschaft, Áustria



Multidão em Viena a receber as tropas alemãs, março 1938.
© United States Holocaust Memorial Museum, United States



Propaganda nazi em Viena, Abril 1938.
© United States Holocaust Memorial Museum, EUA



Sophie em Cracóvia, cerca de 1927.
© erinnern.at, Austria



Sophie em uniforme no movimento sionista Haschomer Hazair, cerca de 1936.
© erinnern.at, Austria



Paul Grüninger antes da guerra.
© Fundação Paul Grüninger, Suíça

Stefan Kosiński

Nasceu a 1 de janeiro de 1925 - Toruń, Polónia | morreu a 4 de novembro de 2003 - Varsóvia, Polónia



Jovem polaco que se apaixonou por um soldado austríaco durante a ocupação alemã da Polónia. Foi enviado para um campo de trabalho porque a homossexualidade era ilegal.

A casa da família de Stefan Kosiński em Toruń, na Polónia, foi tomada por soldados quando a Alemanha invadiu o país, em 1939, e o seu pai foi transportado para a Alemanha como trabalhador forçado. Stefan, então com 14 anos, não tinha mais permissão para ir à escola e arranjou um emprego como estafeta para um padeiro alemão, que ajudou a alimentar a família. Conheceu Willi Götz, um jovem soldado de Viena, em novembro de 1941. Quando Willi foi enviado para lutar contra os russos, Stefan escreveu-lhe. A carta foi aberta pela Gestapo. Em setembro de 1942, Stefan foi preso, interrogado, espancado e condenado a cinco anos de prisão por homossexualidade nos termos do parágrafo 175 da lei alemã. Foi igualmente condenado por “desmoralizar os militares alemães”. Foi enviado para vários campos de trabalho nazis. Antes do final da guerra, foi deportado para Hahnöfersand, perto Hamburgo. Em maio de 1945, ele e três outros prisioneiros escaparam. Ainda tinha dois anos de pena para cumprir e, se no final da guerra ainda estivesse na prisão, continuaria detido, uma vez que as leis que proibiam a homossexualidade não foram alteradas depois da guerra.

Cronologia

1871

Guilherme I, o novo imperador da Alemanha, criou uma constituição e um código penal baseado no modelo prussiano. O Código prussiano proibiu o contato sexual entre homens, tornando-o punível com uma pena que poderia ir até quatro anos de prisão. Esta lei foi adotada no recém-formado código penal alemão como parágrafo 175.

1925

1 de janeiro.

Teofil Kosiński nasceu em Toruń, no norte da Polónia. Mais tarde, passa a usar o pseudónimo Stefan.

1930

O líder nazi Ernst Röhm torna-se no líder da organização paramilitar Sturmabteilung (SA) ou Tropas de Assalto.

1931

A homossexualidade de Röhm é denunciada por opositores políticos.

1934

Noite das Facas Longas: Hitler ordena o assassinato de mais de 100 opositores políticos, incluindo Röhm, acusado de traição. A sua homossexualidade é sublinhada. Têm início prisões em larga escala de homossexuais.

1935

Os nazis alargam o leque de "crimes" abrangidos pelo Parágrafo 175.

1936

É fundado o Departamento Central do Reich para o Combate à Homossexualidade e ao Aborto.

1939

1 de setembro. A Alemanha invade a Polónia.

1940

O chefe da polícia alemã, Heinrich Himmler, ordena que os homens presos ao abrigo do parágrafo 175 'que seduziram mais de um parceiro' devem ser transferidos da prisão para um campo de concentração.

1941

Novembro. Stefan e Willi apaixonam-se.

1942

Setembro. Stefan é preso e enviado para a prisão.

1945

Maio

Stefan escapa de Hahnöfersand.

1947

Stefan regressa à Polónia.

1991

A história de Stefan é publicada anonimamente como 'Verdammt starke Liebe' (Damned Strong Love) de Lutz van Dijk.

1994

A Alemanha abole o parágrafo 175.

1995

A história de Stefan é publicada nos EUA.

Ele viaja para os EUA para uma tournée literária.

2000

Estreia um documentário de Rob Epstein e Jeffrey Friedman, intitulado Parágrafo 175. Conta a história da perseguição de homossexuais sob o domínio nazi através de filmes, fotografias de família e entrevistas com sobreviventes, já idosos, dos campos de concentração nazis.

2002

O Parlamento alemão **perdoa** homossexuais condenados pelos nazis ao abrigo do parágrafo 175.

2003

Stefan morre, aos 78 anos.

2015

Lutz van Dijk publica 'Endlich den Mut' (Finalmente, a Coragem), com base na sua correspondência com Stefan durante 12 anos. O seu nome completo, Stefan T. Kosiński, surge pela primeira vez.

2016

Decisão tomada pelo governo alemão de anular as condenações de dezenas de milhares de homens que foram condenados ao abrigo do Parágrafo 175 durante e depois da Segunda Guerra Mundial.

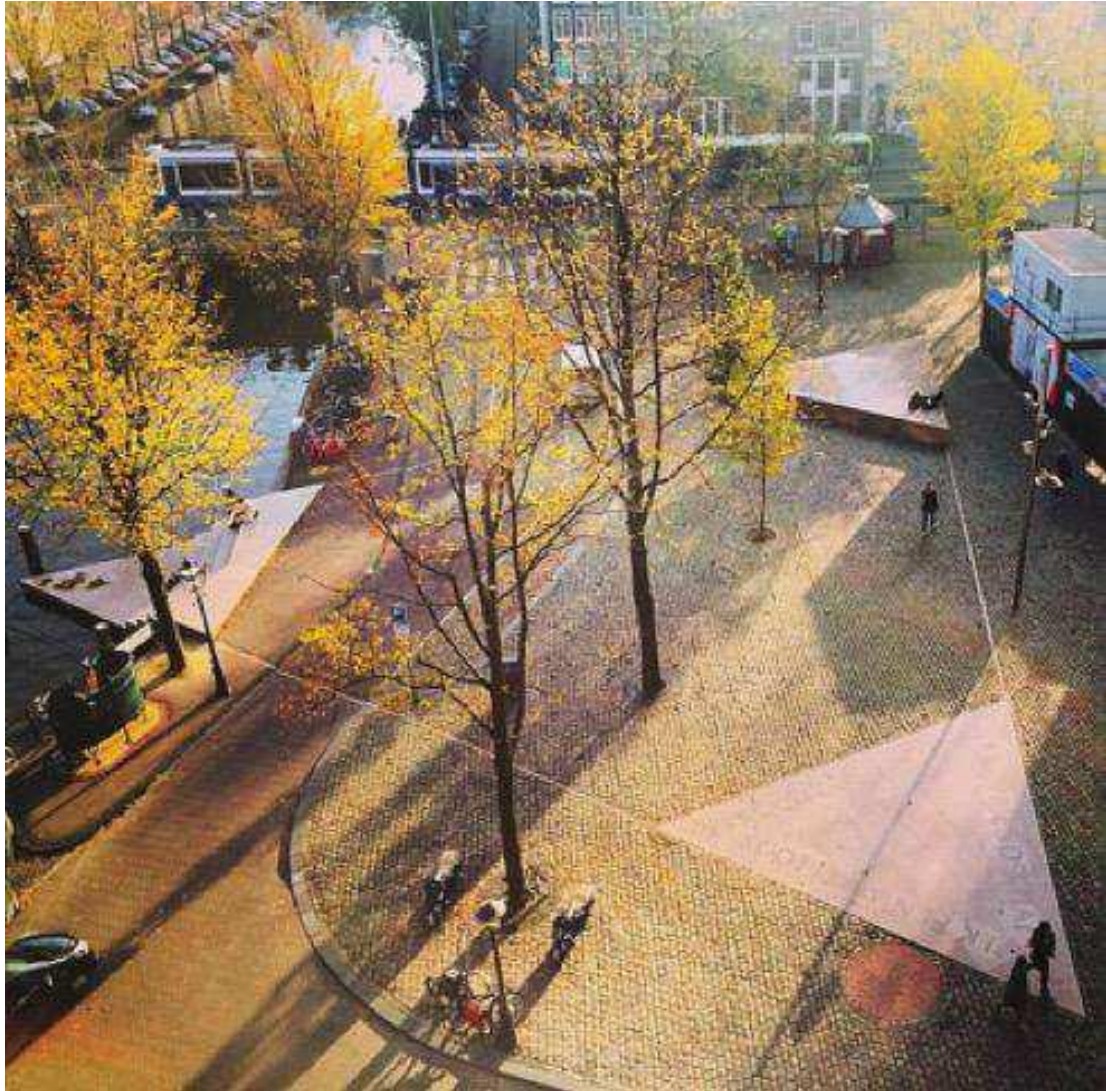
Citações

“Do que é que o Mikolai estava exatamente a falar? Sim, raios partam, tinha 16 anos as of today, e naturalmente que ouvia falar os outros rapazes sobre raparigas from Way Back. But that bad been more joking or bragging. Normalmente penso nesses tempos, ‘Oh, bem, isso virá mais tarde, quando cresceres.’ Then the grownups drive each other crase and call it love. I Simply hadn ’t Felt I was capable of something like that.”

“Então, admities que escreveste esta carta pela tua própria mão e que a enviaste?’ Por que deveria mentir?Eu admiti que escrevia a carta a Willi porque estava muito preocupado com ele. Ele tinha sido um bom amigo, tínhamos-nos encontrado algumas vezes na cidade perto da Railroad Station. Naturalmente, não disse uma palavra sobre a shed. ‘Tiveram contatos (intercourse)sexuais um com outro?’ Perguntou exatamente no mesma voz monótona.



Uniforme da Wehrmacht.
© Nationaal Militair
Museum, Holanda



Monumento dedicado aos homossexuais em Amesterdão, inaugurado em 1987 para inspirar e apoiar as pessoas LGBT na sua luta contra o negacionismo, a opressão e a discriminação. É o primeiro monumento no mundo dedicado à comunidade LGBT+ e aos homens e mulheres do assado que foram oprimidos e perseguidos por causa dos seus sentimentos homossexuais.

© CC BY-SA 4.0, Creative Commons Attribution-Share Alike, version 4.0 International:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Stefan em 1936 na Câmara Municipal da cidade de Toruń, Polónia.
© Lutz van Dijk, Holanda/África do Sul

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Z

H

geboren 29.11.44 10 Uhr
Stuhl

Vatername Theophil **Kosinski**
geb. am 1.1.25. **in** Thorn
beruf Bürolehrling
in Thorn, Lindenstr. 10
wie vor

Religion katholisch
Stand ledig
Vater Stanislaus K. Andr. wie oben
Mutter Franziska geb. Brodzorski

Vertraute
 Schwägerin
 Schwester
 Sohn
 Tochter
 keine
 Bekannte
 Bekannte in Haft
 Bekannte in Untersuchungshaft
 Vermutlich anderer in Haft

Verurteilung
 Strafmaß: 5 Jahre
 Straftat: Unzucht

Verurteilung Anzahl der Tage und Nächte	Straf- maß- Zeit in Wochen	Straf- art - Zusätze	in der Zeit von bis Tage und Nächte	Zeit der Zurückhaltung		Zeit der Straf- zeit Tage und Nächte	Verblei- bende Zeit Tage und Nächte	Gesamt Zeit Tage und Nächte
				Tag und Nacht	Tag und Nacht			
5.12. 42 0 bis 26 0 bis 18	12. 42.	Unzucht	5 Jahre	5.12.	2.12.	42 26 18	14.12. 12. 7.	14.12. 12. 7.

Handwritten notes: "falsch", "3", "Händ", "507", "14.12."

Cartão de prisioneiro de Stefan (Teofil é o seu verdadeiro nome) mostrando as suas convicções por sodomia © Lutz van Dijk, Holanda/África do Sul



Stefan com 71 anos com Lutz van Dijk em Amesterdão, janeiro 1996.
© Lutz van Dijk, Holanda/África do Sul



Stefan em julho de 1941 na Polónia.
© Lutz van Dijk, Holanda/África do Sul

Passo 4

O que vês?

- _____

_____.

Eu penso que _____

_____.

Que questões tens?

- _____

_____.



Aristides de Sousa Mendes

Aristides de Sousa Mendes 19 de julho de 1885,
Cabanas de Viriato- 4 de abril de 1954, Lisboa



Cônsul de Portugal em Bordéus, assinou milhares de vistos de trânsito por Portugal a refugiados que pretendiam abandonar o território europeu, sem a autorização do governo português. Foi reconhecido como “Justo entre as Nações” pelo Yad Vashem, em 1966.

Aristides de Sousa Mendes era o cônsul de Portugal na cidade de Bordéus quando a Alemanha invadiu a Polónia, desencadeando um novo conflito na Europa. Dois meses depois do início da guerra, o Ministério dos Negócios Estrangeiros emitiu a Circular n.º 14, que limitava a concessão de vistos consulares aos apátridas, aos portadores de passaportes Nansen, aos russos e, entre outros, aos judeus. Sousa Mendes visou ilegalmente os documentos de vários judeus em 1939 e 1940.

Com a invasão do território francês, aumentou drasticamente o fluxo de refugiados que tentava abandonar o continente europeu. Em Junho de 1940, Portugal era dos poucos países que mantinha o estatuto de neutralidade. Apesar de ter sido admoestado, o cônsul voltou a desobedecer ao longo dos meses seguintes, tendo visado massivamente um número indeterminado de passaportes no mês de junho. Foi alvo de um processo disciplinar e reformado compulsivamente, tendo vivido o resto dos seus dias com enormes dificuldades financeiras.

Em 1966, foi considerado Justo entre as Nações” pelo Yad Vashem e só na década de 1980 é que o Estado português reconheceu lhe reconhecesse

Passo 4

O que vês?

- _____

_____.

Eu penso que

_____.

Que questões tens?

- _____

_____.



Cronologia

1985

Nasceu a 19 de Julho, em Cabanas de Viriato.

1910

Nomeado, precedendo de concurso, cônsul de 2ª classe, em 12 de Maio de 1910, em Demerara.

1926

Golpe militar institui ditadura em Portugal.

1933

Instituição do Estado Novo.

1938

Nomeado cônsul geral em Bordéus.

1939

Setembro Início da Segunda Guerra Mundial.

Novembro Circular n.º 14.

1940

Junho Invasão da França pela Alemanha nazi.

Aristides concede milhares de vistos.

Quando foi informado, o ministério dos Negócios Estrangeiros chama a Lisboa o seu Cônsul Geral em Bordéus e dá início a um processo disciplinar.

Julho Aristides é colocado na disponibilidade, por conveniência de serviço.

Novembro Condenado disciplinarmente a um ano de inatividade com direito a metade do vencimento da categoria, devendo em seguida ser aposentado.

1945

Aristides de Sousa Mendes apresenta à Assembleia Nacional uma reclamação contra a condenação que lhe foi imposta por não ter obedecido a instruções que considera inconstitucionais por envolverem violação da liberdade e inviolabilidade de crenças, garantidas na Constituição.

1954

3 de Abril Falece, em Lisboa.

1966

Yad Vsham reconhece Aristides de Sousa Mendes como Justo entre as Nações.

1974

Joana de Sousa Mendes apresenta uma petição de reabilitação da memória de seu pai.

1988

Reintegração póstuma de Aristides de Sousa Mendes na carreira diplomática, com promoção a Embaixador.

1998

Parlamento Europeu homenageia Aristides de Sousa Mendes, atribuindo-lhe uma importante medalha/condecoração.

Citações

“não podia eu fazer diferenças de nacionalidades, visto obedecer a razões de humanidade que não distinguem raças nem nacionalidades.”

“Era realmente meu objectivo “salvar toda aquela gente”, cuja aflição era indescritível: uns tinham perdido os seus cônjuges, outros não tinham notícias dos filhos extraviados, alguns tinham visto sucumbir pessoas queridas sob os bombardeamentos alemães que todos os dias se renovavam e não poupavam os fugitivos apavorados. Quantos tiveram que inumá-las antes de prosseguirem na louca correria da fuga!”

Defesa de Aristides de Sousa Mendes em resposta à Nota de Culpa. AHMNE, Processo Disciplinar de Aristides de Sousa Mendes, Portugal

“Tendo-lhe sido enviadas instruções pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros sobre os vistos em passaportes, essas mesmas instruções continham, na primeira alínea, a proibição absoluta de os dar aos Israelitas, sem discriminação de nacionalidade.

Tratando-se de milhares de pessoas de religião judaica, pertencentes a todos os países invadidos, já perseguidos na Alemanha e noutros países seus forçados aderentes, entendeu o reclamante que não devia obedecer àquela proibição por a considerar inconstitucional (...).”

Carta de Aristides de Sousa Mendes à Assembleia Nacional, 1945. Arquivo Histórico Parlamentar, Portugal



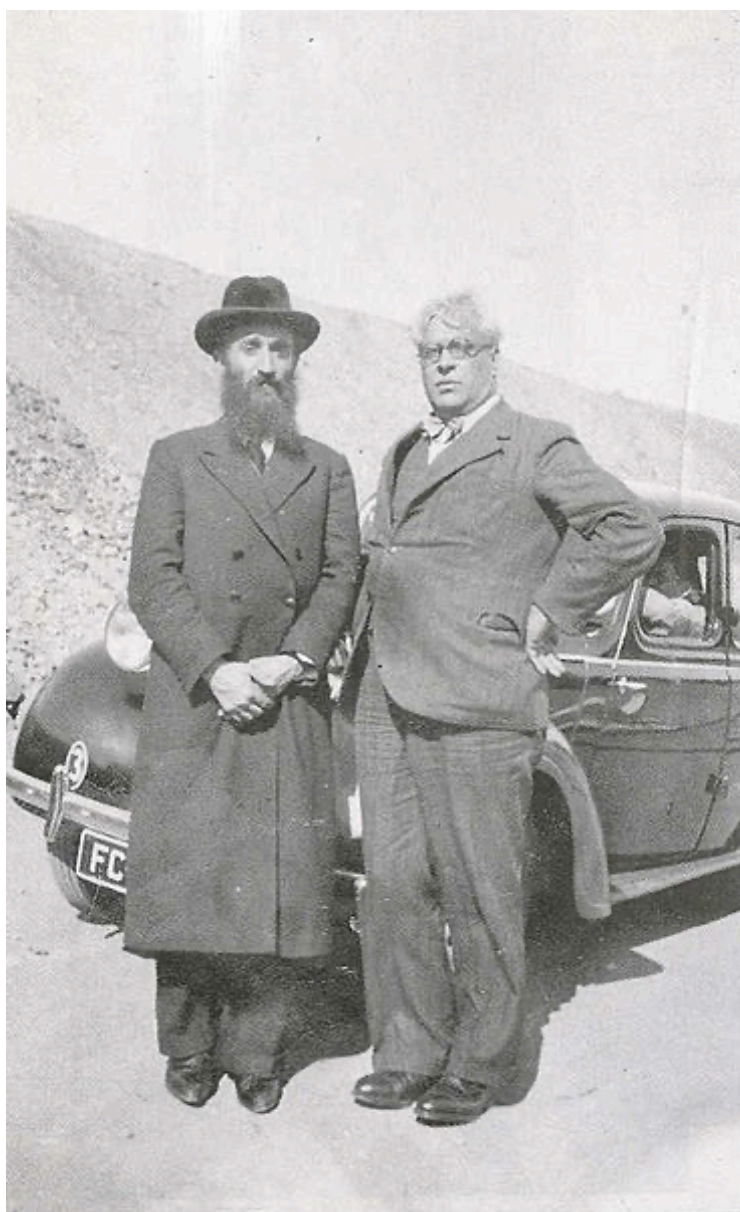
Aristides de Sousa Mendes. Coleção Particular da família



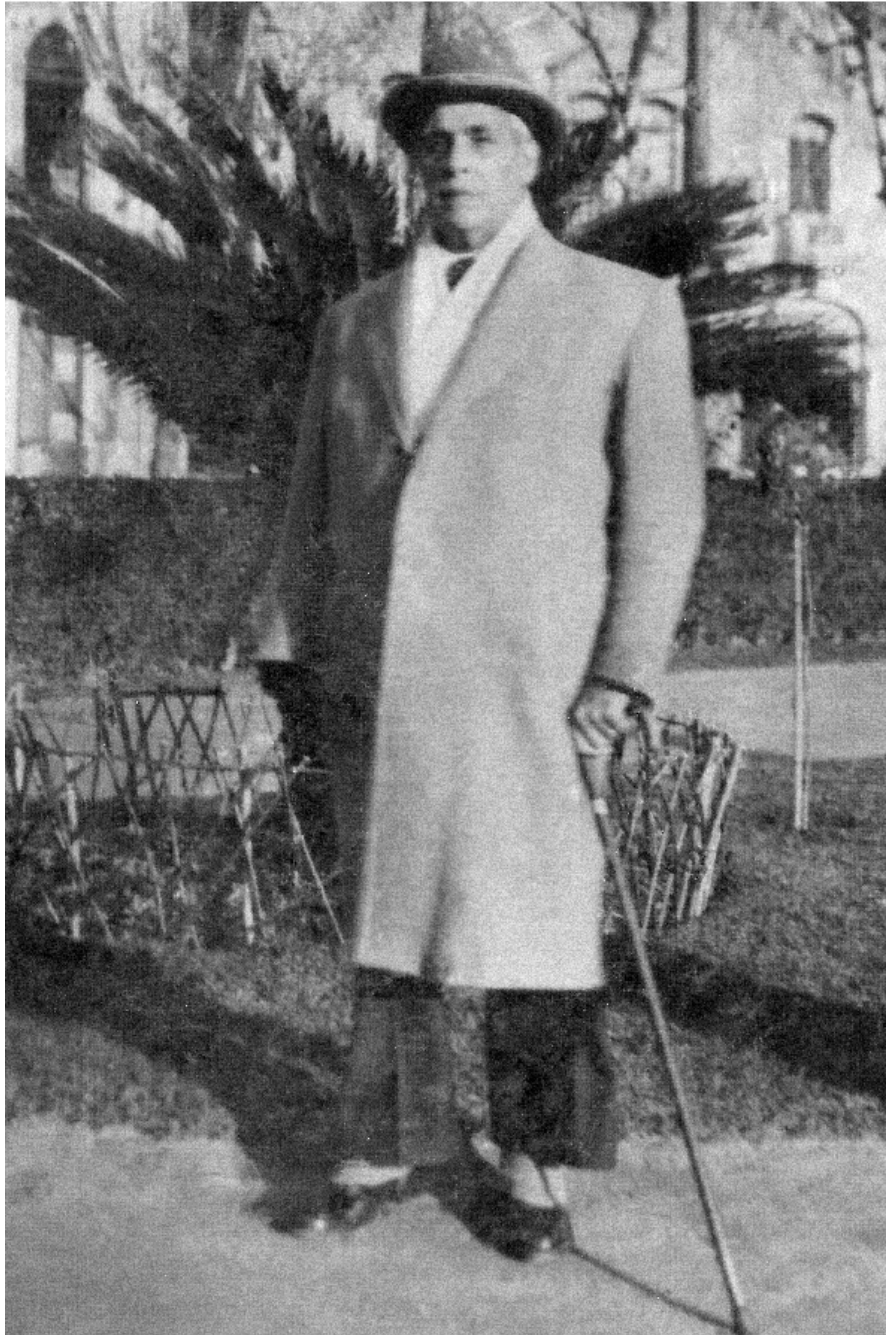
Aristides de Sousa Mendes com a mulher e alguns dos seus 14 filhos, em S. Francisco Califórnia. 1923. Coleção Particular da família



REFUGIADOS NA ESTRADA, EM 19 DE JUNHO DE 1940, EM GIEN



Aristides e o Rabino Krüger. 1940. Coleção Particular da família



Aristides de Sousa Mendes. Coleção Particular da família



Medalhade “Justo” concedida pelo Yad Vashem



Aristides de Sousa
Mendes. Coleção
Particular da família



Aristides e o Rabino
Krüger. 1940. Coleção
Particular da família



Aristides de Sousa Mendes com
a mulher e alguns dos seus 14
filhos, em S. Francisco
Califórnia. 1923. Coleção
Particular da família



Medalha de “Justo” concedida
pelo Yad Vashem



REFUGIADOS NA ESTRADA,
EM 19 DE JUNHO DE 1940, EM
GIEN



Casa do Passal, casa de família de
Aristides de Sousa Mendes, antes da
recuperação do exterior.

Stefan Rozenfeld

Nasceu a 7 de março de 1934, em Łódź - morreu a 27 de julho de 202, Nova Iorque



Fugiu da Europa com os pais quando era criança, em 1940. Parte da sua família foi presa no gueto de Łódź e depois assassinada ?, mas ele e os seus pais conseguiram chegar a Portugal e emigrar para os EUA.

Stefan Rozenfeld nasceu em Łódź, filho de pai e mãe judeus polacos. Quando a Alemanha invadiu a Polónia, o seu pai estava no estrangeiro, em viagem de negócios. Na Polónia ficara Stefan, a mãe e os avós maternos. Com o início do conflito, o seu tempo foi passado num abrigo anti-bombas, onde aprendeu a ler.

O pai conseguiu que o cônsul-geral da Bolívia em Hamburgo emitisse vistos para a família, mas a apendicite de Stefan adiou a partida, que apenas aconteceu em Janeiro de 1940, nas véspera da abertura do gueto de Łódź, onde seriam encarcerados cerca de 164 000 judeus.

A família queria fugir para Inglaterra, mas não obtiveram a autorização necessária. Em Antuérpia, conseguiram um visto de entrada nos EUA, a 8 de Maio, mas Hitler tinha acabado de invadir a Europa Ocidental. Por outro lado, precisavam de um visto de trânsito por Espanha e por Portugal. Contra as ordens do seu governo, o cônsul de Portugal em Bordéus assinou os vistos dos Rozenfeld e de muitas outras famílias.

O seu tio, Samuel Jelin, e a mulher, conseguiram salvar-se, fugindo da Polónia para Kaunas, onde obtiveram um visto e, através da Sibéria, chegaram a Shangai.

O tio, Piotr, apesar de ter um visto de entrada na República Dominicana, permaneceu no gueto de Łódź. A 7 de setembro, 1000 judeus do gueto foram selecionados para trabalhos forçados e enviados para um dos subcampos do campo de concentração de Neuengamme, perto de Hannover, entre os quais se encontrava Piotr. Foram trabalhadores forçados da fábrica de pneus Continental. Os prisioneiros trabalhavam dia e noite na produção de pneus para automóveis e aeronaves. Piotr morreu a 15 de Novembro de 1944, segundo a documentação alemã, vítima de tuberculose e pleurisia.

Cronologia

1934

Nasce em Łódź, Polónia

1939

A Alemanha invade a Polónia

1940

Foge, juntamente com os pais, da Polónia através da Europa ocidental.

julho

Chega a Nova Iorque, onde a família se estabelece.

1959

Casa com Linda Schoengold

2020

Morre, vítima de Covid 19.

Citações

“Quando a guerra começou, a 1 de setembro de 1939, o meu pai estava na Bélgica em viagem de negócios. Depois de uma viagem angustiante e lenta da nossa cidade natal, Lodz, numa carroça de feno puxada por um cavalo, a minha mãe e eu, os meus avós maternos, o meu tio materno e a sua esposa e dois amigos deles chegámos a Varsóvia. Ficamos lá num prédio de apartamentos em que o porão serviu de abrigo antiaéreo valioso e frequentemente usado. Aproximadamente uma semana depois, a minha mãe, os meus avós e eu voltámos para Lodz. Algum tempo depois, o meu pai descobriu que o Cônsul Geral da Bolívia em Hamburgo, na Alemanha, estava a emitir vistos para a Bolívia para quem pudesse pagá-los. Finalmente, depois de algum tempo, ele conseguiu, entrar em contato com esse diplomata e obter os vistos.”

“Antes de embarcar no comboio para Hamburgo, a minha mãe aconselhou-me a não dizer uma palavra durante toda a viagem. Ela, que frequentou uma escola alemã em Lodz, falava alemão fluentemente, o que não falava de todo alemão. No dia seguinte, acompanhados pela mulher e pelo filho do cônsul, viajámos de comboio até à fronteira belga, onde, após cinco meses de separação, reencontramos o meu pai. Morar em Bruxelas, aprender a falar francês e comer, era muito divertido... até... 10 de maio de 1940, quando Hitler invadiu a Bélgica e a Holanda. Portanto, agora havia três refugiados Rozenfeld "em fuga". De Bruxelas para a cidade costeira belga de La Panne, para a França de comboio e, através de França, para perto do Canal da Mancha da mesma maneira. O meu pai falhou nas tentativas de obter vistos para Inglaterra, e voltámos, novamente, de comboio a Paris e pelo sul da França, terminando em Bordéus.”

Testemunho de Stefan Rozenfeld, 2016. <http://sousamendesfoundation.org/family/rozenfeld>

O que vês?

- _____

_____.

Eu penso que _____

_____.

Que questões tens?

- _____

_____.





Stefan com a mãe, em . Coleção particular da família Rozenfeld



A mãe de Stefan, Eugenia, com os pais e os irmãos. Coleção particular da família Rozenfeld



Estrelas usadas por Eugenia, em 1939. Coleção particular da família Rozenfeld

24 MAI 1948

941 Visto em declaração de carga
 942 - d: - - d: -
 943 - d: - - d: -
 944 - d: - - d: -
 945 Visto em passaporte de Harry Kanter
 946 - d: - - d: - de Yvonne Kanter
 947 - d: - - d: - de George Kanter
 948 - d: - - d: - de Della S. Hoass
 949 - d: - - d: - Verne Hoass
 950 - d: - - d: - Helene Schwarz
 951 Certificado de ins. Dominos Ribeiro Ferreira
 952 Passaporte de - d: -
 953 Visto em passaporte Max Kaufmann
 954 - d: - Hans Kaufmann
 955 - d: - Grete Kaufmann
 956 - d: - Annelies Kaufmann
 957 - d: - Koch Friedrich Joseph
 958 - d: - Maxime Surmagne
 959 - d: - Denise - d: -
 960 - d: - Simon - d: -
 961 - d: - Rozengeld Abraam
 962 - d: - Rozengeld Eugenia
 963 - d: - Paul Seldorff
 964 - d: - Eva Seldorff
 965 - d: - Albert Clement Borcean
 966 - d: - Anna L. Flanagan
 967 - d: - James William Flanagan
 968 Certificado de ins. de Januário Gonçalves Braga
 969 Contrato de trabalho de José Berqueira
 970 - d: - de José da Costa
 971 - d: - de Fernando Amical
 972 - d: - de José Joaquim da Silva

961 - d: - Rozengeld Abraam
 962 - d: - Rozengeld Eugenia
 963 - d: - Paul Seldorff



Autocolante de bagagem do navio New Hellas, no qual os Rozenfeld embarcaram rumo aos EUA.
Coleção particular da família Rozenfeld



Cemitério judaico de Hannover. Coleção particular da família Rozenfeld



Stefan com a mãe, em Coleção particular da família Rozenfeld



A mãe de Stefan,



Estrelas usadas por Eugenia, em 1939. Coleção particular da família Rozenfeld



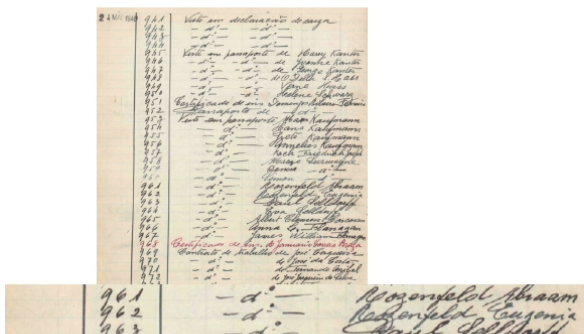
Passaporte de Eugenia Rozenfeld. Coleção particular da família Rozenfeld



Autocolante de bagagem do navio New Hellas, no qual os Rozenfeld embarcaram rumo aos EUA. Coleção particular da família Rozenfeld



Coleção particular da família Rozenfeld



Página do livro de Arquivo Histórico do Ministério dos Negócios Estrangeiros.



Coleção particular da família Rozenfeld

Anexo 9- Planificação 3

Agrupamento de Escolas de Escolas Monte da Lua Escola Secundária de Santa Maria Ano letivo de 2022-2023 HCD - 12.º Ano		Estagiária: Cláudia Ninhos
Sumário: As perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;		
		100 minutos
Linha conceptual: Com a chegada ao poder, o regime nazi deu início a uma política persecutória contra vários grupos por diversos motivos (políticos, raciais, de opção sexual, etc.). Os judeus foram o principal grupo-alvo desta política, que atingiu também os opositores políticos, os ciganos, os homossexuais, as Testemunhas de Jeová ou os povos eslavos. Os historiadores e as instituições divergem sobre a definição de Holocausto. Outros preferem mesmo o conceito de "Shoá" (Catástrofe). Nesta aula, optaremos por seguir o conceito de Holocausto e pela definição adotada pela Wiener Library, segundo a qual é a "O Holocausto (Shoá) é o termo para designar o assassinato de cerca de 6 milhões de judeus pelo regime nazi e pelos seus colaboradores durante a Segunda Guerra Mundial. Entre 1941 e 1945, os nazis procuraram eliminar toda a comunidade judaica da Europa. Os judeus foram assassinados por esquadrões da morte, designados de <i>Einsatzgruppen</i> , ou transportados para campos de extermínio. O Holocausto ocorreu na Europa de Leste, em países como a Polónia e a Ucrânia. O termo "Holocausto" também pode referir-se ao assassinato orquestrado de ciganos. Outros grupos visados pelo regime nazi: pessoas com deficiência, prisioneiros de guerra e civis soviéticos, civis polacos, homossexuais, comunistas e sindicalistas, maçons e Testemunhas de Jeová. Os nazis não actuaram sozinhos. Países ocupados pelos nazis durante a Segunda Guerra Mundial, como a Lituânia e a Ucrânia, apoiaram os perpetradores." Na aula, seguiremos esta abordagem inclusiva, não deixando de lado as perseguições contra outros grupos. O nosso objetivo passa pela transmissão de conhecimentos, mas também por promover um espaço de reflexão que ajude a desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A construção da presente planificação foi feita com base nos resultados obtidos no inquérito inicial e nas características e necessidades da turma.		
Justificação pedagógica e científica para a utilização dos recursos: Depois de os alunos terem contactado com o tema através do estudo de histórias de vida relacionadas com a temática do Holocausto, esta aula procura enquadrar historicamente o tema, a partir de fontes primárias de tipologia diversa, seguindo as <i>Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem sobre o Holocausto</i> (REAH) propostas pela IHRA, e as propostas de Landau. Segundo as REAH, os alunos devem alargar os seus conhecimentos "acerca deste extermínio sem precedentes e preservar a memória dos indivíduos e grupos assassinados", proporcionando-se uma reflexão sobre "as questões morais, políticas e sociais levantadas pelo Holocausto e sobre a sua relevância nos dias de hoje".		
Bibliografia: <ul style="list-style-type: none"> - IHRA (2019). <i>Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem sobre o Holocausto</i>. Disponível em: https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Recomendacoes%20para%20o%20Ensino%20e%20a%20Aprendizagem%20sobre%20o%20Holocausto.pdf - Landau, R.S. (1998). <i>Studying the Holocaust. Issues, Readings and Documents</i>. London/New York: Routledge. - https://www.theholocaustexplained.org/what-was-the-holocaust/ - https://www.youtube.com/watch?v=s5zpv-JyBAk - https://pt.euronews.com/2020/01/29/impossivel-esquecer-a-vida-depois-da-auschwitz 		
Questões -orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> - O que foi o Holocausto? - Contra quem foi dirigido? - Por quem foi perpetrado? - Quem colaborou? - Quem ajudou as vítimas? - Onde aconteceu? - Por que motivo aconteceu? 	
Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Avaliação

<ul style="list-style-type: none"> - O Holocausto 	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint, slide 2 - https://pt.euronews.com/2020/01/29/impossivel-esquecer-a-vida-depois-da-auschwitz - Powerpoint, slides 3-5 - Powerpoint, slides 6-12 - Powerpoint, slides 13-17 - Powerpoint, slides 18-23 - Powerpoint, slides 24-26 - https://ensina.rtp.pt/artigo/sobreviver-a-auschwitz/ - https://www.youtube.com/watch?v=s5zpv-JyBAk - Powerpoint, slides 27-38 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um trecho do livro <i>Se isto é um Homem</i>, de Primo Levi, seguido do visionamento de uma entrevista a Liliana Segre, sobrevivente judia italiana. O ponto de partida da aula serão estas duas fontes, que permitirão a reflexão sobre a memória do Holocausto e a importância atual do estudo do Holocausto. - Desambiguação dos conceitos de "Holocausto", "Shoá", "Solução Final da Questão Judaica" e de "Genocídio". - O antissemitismo. Os alunos deverão compreender os preconceitos antissemitas, através da análise de fontes primárias: o programa do NSDAP, cartas de Adolf Hitler, o livro <i>Mein Kampf</i>, o livro infantil <i>Der Giftpilz</i>, cartazes de propaganda nazis. - O processo que conduziu ao Holocausto foi complexo, marcado pela radicalização. Nestes slides serão exploradas as várias fases que conduziram ao genocídio. A primeira delas é a fase da intimidação e da via legislativa. - Apesar de os judeus terem sido as principais vítimas do regime nacional-socialista, houve outros grupos perseguidos. O objetivo desta atividade será compreender a perseguição dos ciganos, das testemunhas de Jeová e dos deficientes através da análise de imagens e do discurso do Bispo Von Galen. - A eclosão da guerra permitiu uma radicalização da perseguição contra os judeus, a expansão do sistema de campos de concentração nos territórios ocupados e a execução de um processo de extermínio. Este processo será analisado através de duas citações extraídas do discurso de Hitler no Reichstag a 30 Janeiro 1939 e de uma carta do Major Helmuth Stieff à família. - Visionamento da reportagem da RTP 1 sobre um sobrevivente, Leon Weintraub - Através da história de vida de uma família judaica da Polónia 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta focada na capacidade demonstrada pelo aluno de analisar as fontes de tipologia diversa, de mobilizar os conhecimentos e de argumentar oralmente, sustentando as suas afirmações e opiniões nos dados históricos, recorrendo ao uso rigoroso da terminologia, dos conceitos e das metodologias da disciplina;
--	---	--	--

Anexo 10 - Powerpoint “O Holocausto e os Crimes cometidos pelo Nazismo”.



O Holocausto e os crimes cometidos pelo Nazismo

“Imagine-se agora um homem ao qual, juntamente com as pessoas amadas, tiram a casa, os hábitos, a roupa, enfim, tudo, literalmente tudo quanto possui: será um homem vazio, reduzido ao sofrimento e à carência, esquecido da dignidade e do bom senso, pois acontece facilmente, a quem tudo perdeu, perder-se a si próprio; reduzido a tal ponto, que outros poderão sem problemas de consciência decidir da sua vida ou da sua morte para além e qualquer sentido de afinidade humana; no caso mais optimista, na base de uma mera avaliação de utilidade. Compreender-se-á então o duplo significado da expressão ‘campo de extermínio’, e será claro o que entendemos exprimir com esta frase: jazer no fundo.

Häftling: aprendi que sou um Häftling. O meu nome é 174 517; fomos baptizados, guardaremos até à morte a marca tatuada no braço esquerdo.”

Primo Levi (2017). Se Isto é um Homem. Lisboa: Dom Quixote.

CONCEITOS

- “**Holocausto**”: Grego, significa "sacrifício pelo fogo" ► Utilizado pela primeira vez para referir um massacre de judeus por dois cronistas em Inglaterra no século XII; ► Palavra usada para designar grandes massacres;
- “**Shoá**”: Hebreu, significa “catástrofe”, difundiu-se logo a partir de 1940;
- “Solução Final do Problema Judaico”;

- ▶ Wiener Library: "O Holocausto (Shoá) é o termo para designar o assassinio de cerca de 6 milhões de judeus pelo regime nazi e pelos seus colaboradores durante a Segunda Guerra Mundial. Entre 1941 e 1945, os nazis procuraram eliminar toda a comunidade judaica da Europa. Os judeus foram assassinados por esquadrões da morte, designados de *Einsatzgruppen*, ou transportados para campos de extermínio. O Holocausto ocorreu na Europa de Leste, em países como a Polónia e a Ucrânia. O termo "Holocausto" também pode referir-se ao assassinato orquestrado de ciganos. Outros grupos visados pelo regime nazi: pessoas com deficiência, prisioneiros de guerra e civis soviéticos, civis polacos, homossexuais, comunistas e sindicalistas, maçons e Testemunhas de Jeová. Os nazis são actuaram sozinhos. Países ocupados pelos nazis durante a Segunda Guerra Mundial, como a Lituânia e a Ucrânia, apoiaram os perpetradores." <https://www.theholocaustexplained.org/what-was-the-holocaust/>
- ▶ Assassinio de 6 milhões de judeus;
- ▶ Recorre aos conceitos de colaborador, perpetrador;
- ▶ Delimitação temporal: 1941-1945;
- ▶ Refere o "Holocausto por balas";
- ▶ Inclui na designação o genocídio dos Roma;
- ▶ Refere os outros grupos visados pelos nazis;

GENOCÍDIO

- ▶ Este conceito surge em 1944;
- ▶ Raphael Lemkin (1900-1959);
- ▶ *geno-* (do grego), que significa *raça* ou tribo, + *-cídio* (do latim), que quer dizer matar;
- ▶ "um plano coordenado, com ações de vários tipos, que visa a destruição dos alicerces fundamentais da vida de grupos nacionais com o objetivo de aniquilá-los";
- ▶ 9 de dezembro de 1948: as Nações Unidas aprovaram a Convenção para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio;
- ▶ http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/conv_prev_rep_genocidio.pdf

PROGRAMA DO PARTIDO NAZI



- ▶ NSDAP, apresentou o programa de 25 pontos na cervejaria *Hofbräuhaus*, redigido sobretudo por Hitler e por Drexler.
- ▶ Ponto 4: "Apenas os membros da nação podem ser cidadãos do Estado (...). Consequentemente, nenhum judeu pode ser membro da nação";

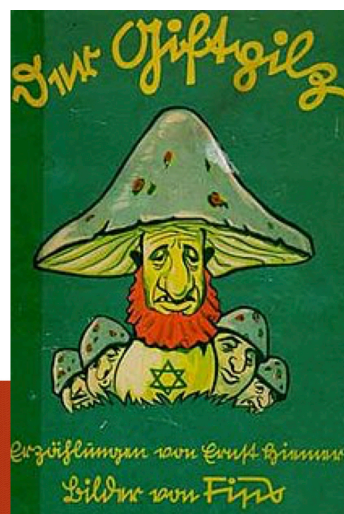
- ▶ Ponto 24 referia que NSDAP iria combater "o espírito judaico-materialista dentro e fora de todos nós";

A ORIGEM DO ÓDIO

- “Vive no nosso seio uma raça estrangeira, não germânica, sem disposição nem capacidade para sacrificar as suas características (...) e que, no entanto, possui todos os direitos políticos de que nós próprios usufruímos (...) Tudo o que faz os homens aspirar a coisas mais elevadas, quer seja a religião, o socialismo ou a democracia, é para ela apenas um meio para chegar a um fim, para satisfazer a cobiça pelo dinheiro e pelo domínio. As suas actividades dão origem a uma tuberculose racial entre as nações (...) remoção drástica e total dos judeus” (Carta de Hitler a Adolf Gemlich, seu camarada no exército, 16/9/1919).
- Carta de Hitler, Setembro 1939: “os judeus são definitivamente uma raça e não uma comunidade religiosa”.

MEIN KAMPF

- Afirmção mais radical de Hitler sobre os judeus em *Mein Kampf*: “12 ou 15 mil destes corruptores hebreus do povo tivessem sido forçados a respirar gás venenoso, como aconteceu a centenas de milhares dos melhores operários alemães no campo de batalha, o sacrifício de milhões na frente não teria sido em vão. Pelo contrário: 12 mil canalhas eliminados a tempo poderiam ter salvo a vida de um milhão de verdadeiros alemães, valiosos para o futuro.”



PROPAGANDA

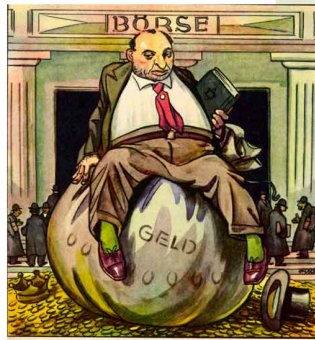
- Livro infantil *Der Giftpilz*, publicado pela editora de Julius Streicher em 1938;



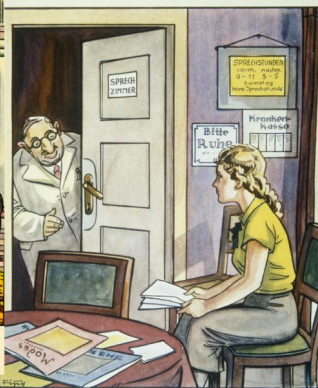
„Soßbarrin, heu! heu! is für dich was Refembere. Schau bielen Stoff an! Das gibt ein Kleid für dich, Soßbarrin, ein Kleid, das wird kein anziehen wie eine Barman, wie eine Härtin, wie eine Röhlgin...“



„Wenn ihr ein Kreuz löst, dann bracht an den grameshaften Werd der Juden auf Götterba...“



„Der Gott der Juden ist das Geld. Und um Geld zu verdienen, begeht er die größten Verbrechen. Er rüht nicht eher, bis er auf einem großen Gelbbod liegen kann, bis er zum König des Geldes geworden ist.“



Hinter den Willkürklären fucheln zwei Verbrechenungen und um die wulftigen Klippen spielt ein Getzelen.

IWM



O QUE FAZER?



- Limitação do número de estudantes judeus nas escolas e universidades ;
- Qual a percentagem de judeus que vivia na Alemanha?
 - - de 1%
- +- 37 mil judeus deixaram a Alemanha em 1933 (7% dos 520 mil judeus do país);
- A emigração era difícil:
 - Legislação limitava o património que os judeus podiam levar ao saírem da Alemanha;
 - Razões emocionais;
 - Ninguém acreditava que Hitler ia durar muito no poder;



SISTEMA CONCENTRACIONÁRIO

- 22 março 1933: abertura do primeiro campo de concentração na Baviera, em Dachau, numa fábrica abandonada;
- Os grupos-alvo dos nazis: comunistas e socialistas e, pouco depois, os judeus;



Prisioneiros em Dachau. KZ Gedenkstaette Dachau

A PERSEGUIÇÃO DOS CIGANOS

- Para além de judeus, “associais”, “relutantes em trabalhar”, os nazis também visaram outros grupos, como os ciganos.
- Muitos foram apanhados em ações contra “mendigos” e “associais”;
 - Mais tarde são incluídos nas Leis de Nuremberga;
- 1936: criação do Gabinete de Saúde do Reich, liderado por Robert Ritter, que criou ficheiro com informações sobre todos os potenciais ciganos da Alemanha:
 - Conclusões de Ritter facultaram os fundamentos ao discurso de Hitler de 8 dezembro 1938 sobre “O Combate à Praga Cigana”;



Uma mulher cigana com um oficial alemão e o psicólogo nazi o Robert Ritter (à direita).

Crianças Sinti ou Roma fotografadas por um soldado alemão no gueto de Varsóvia.
© United States Holocaust Memorial Museum, EUA

Mapa mostrando as fronteiras, em 1941, da Polónia ocupada pelos alemães, conhecida por Governo Geral, e os locais onde tiveram lugar execuções maciças de ciganos.
© Documentation and Cultural Centre of German Sinti and Roma, Alemanha

Campo de Concentração de Belzec, 1940. Ciganos polacos e alemães ali aprisionados. Muitos morreram durante uma epidemia de tifo, no inverno de 1942.
© Institute of National Remembrance, Polónia

TESTEMUNHAS DE JEOVÁ

- ▶ Outro grupo atingido: Testemunhas de Jeová:
 - ▶ Os nazis perseguiram-nos porque se recusavam a fazer a saudação nazi, não permitiam que os filhos aderissem à Juventude Hitleriana ou a alistarem-se no exército, etc.;
 - ▶ Os nazis não aceitavam o seu pacifismo;
 - ▶ Maio 1937: ordem determina que podem ser enviados para Campos de Concentração pela simples suspeita de irregularidades;
 - ▶ Homossexuais também foram perseguidos: Homossexualidade foi proibida durante a República de Weimar, mas os nazis introduziram ainda mais restrições;
 - ▶ Enviavam homossexuais para prisões ou CC;
 - ▶ Podiam ser castrados;
 - ▶ Lésbicas eram consideradas "associais";
 - ▶ Cerca de 10 mil foram enviados para campos de concentração. Cerca de 60% terão morrido;

LEI PARA PREVENÇÃO DE DESCENDÊNCIA GENETICAMENTE DOENTE

- ▶ Tribunais de Saúde Genética passam a determinar a esterilização obrigatória de pessoas que sofressem de determinadas doenças e perturbações, como o alcoolismo ou desempregados;
- ▶ 300 - 400 mil pessoas foram esterilizadas;
- ▶ A eclosão da guerra deu oportunidade para a implementação de um programa de eutanásia de pessoas com deficiências;
- ▶ Operação eutanásia conhecida como "T4";
- ▶ Técnicas e pessoal do programa de eutanásia serão utilizadas nos campos da morte na Polónia;



DISCURSO DO BISPO DE MÜNSTER, CLEMENS VON GALE, EM AGOSTO DE 1941

“ Há vários meses que ouvimos relatos sobre pessoas que têm estado doentes e podem parecer incuráveis, e que, por ordens de Berlim, são retiradas para asilos e lares de enfermagem para os doentes mentais. Ao fim de pouco tempo, os seus familiares recebem notificações sobre a morte do paciente, cujo corpo foi cremado e cujas cinzas lhes foram enviadas. Existe uma suspeita generalizada, no limite da certeza, de que estes numerosos casos de mortes súbitas de doentes mentais não correm de morte natural, mas estão a ser causados intencionalmente, e que seguem a doutrina que alega que a destruição da “vida indigna de vida” é justificada - e que se podem matar seres humanos inocentes quando se crê que a sua vida não tem valor para o povo (Volk) e para o Estado.”

- 24 agosto 1941: Hitler cancelou a operação T4;

- ▶ Qual o significado desta tomada de posição?
- ▶ Como relacionar o discurso de von Galen com a decisão de Hitler?

A GUERRA RACIAL

“Hoje serei uma vez mais um profeta: Se os financeiros judeus internacionais na Europa e fora dela forem bem sucedidos em mergulhar uma vez mais as nações numa guerra mundial, então o resultado não será a bolchevização da terra, mas a aniquilação da raça judaica na Europa!”

Discurso de Hitler no Reichstag a 30 Janeiro 1939.

- Cerca 6 milhões de residentes na Polónia perderam a vida: 1/2 eram judeus;
- Vítimas das políticas de fome, deportação e assassinio;
- Atrás do exército alemão entraram + 2 mil *Einsatzgruppen*, para combaterem os “elementos hostis”;
- ▶ “não nos sentimos aqui como conquistadores, mas como criminosos de consciência pesada (...) Esta aniquilação de famílias inteiras com mulheres e crianças apenas pode ser obra de sub-humanos que já não merecem ser tratados como “alemães”. Tenho vergonha de ser alemão.” Carta do Major Helmuth Stieff à família

- ▶ No Leste, optaram por uma solução a curto prazo para o “problema” judaico, os guetos;
- 1.º grande gueto construído em Lodz - Litzmannstadt -, no Warthegau, onde 1 em cada 3 dos 700 mil habitantes era judeu;
- guerra levou à expansão do sistema de campos de concentração nos territórios ocupados;



A GEOGRAFIA DO TERROR

- <https://ensina.rtp.pt/artigo/sobreviver-a-auschwitz/>

Anexo 11 - Autobiografia de Rudolf Höss e Entrevista a Rudolf Höss.

a) No verão de 1941 - não consigo lembrar-me a data exata - fui subitamente convocado pelo líder da SS ... Contrariamente ao que era hábito, Himmler recebeu-me sem que o seu ajudante estivesse presente e disse:

‘O Führer ordenou que a questão judaica fosse solucionada de uma vez por todas e que nós, a SS, temos de implementar essa ordem.

‘Os atuais centros de extermínio no Leste não estão em posição de conduzir as ações em larga escala que foram antecipadas. Por isso, destinei Auschwitz para esse propósito, porque está em boa posição no que diz respeito às comunicações e porque a área pode ser facilmente isolada e camuflada.... É difícil e oneroso e exige uma devoção completa, não obstante a dificuldade que pode levantar...

‘Trate desta ordem em segredo absoluto, mesmo em relação aos seus superiores. Depois de conversar com Eichmann, comunique-me imediatamente os planos para as instalações projetadas.

‘Os judeus são os inimigos dos alemães e devem ser erradicados. Cada judeu a que deitar as mãos deve ser aniquilado agora, durante a guerra. Sem exceção. Se não conseguirmos destruir agora a base biológica da judiaria, os judeus irão um dia destruir o povo alemão.

B) Devo enfatizar aqui que eu, pessoalmente, nunca odiei os judeus. É verdade que os encarei como inimigos do nosso povo. Só por causa disso não vi diferença entre eles e os outros prisioneiros, e tratei-os da mesma forma. Nunca fiz qualquer distinção. Em qualquer evento a emoção do ódio é estranha à minha natureza. Mas agora sei o que é o ódio, e como parece. Vi-o e sofri-o. ..

Quando no verão de 1941 Himmler me ordenou que preparasse as instalações em Auschwitz onde o extermínio em massa poderia ter lugar, não tinha a mínima ideia da sua escala ou consequências. Foi certamente uma ordem invulgar e monstruosa. No entanto, as razões por trás do programa de extermínio pareciam-me certas. Ao mesmo tempo, não refleti sobre elas. Recebi uma ordem e tinha de a cumprir. Se o extermínio em massa de judeus era ou não necessário, foi algo em relação ao qual não me era permitido formar uma opinião, pois faltava-me a necessária amplitude de visão.

Autobiografia de Rudolf Hoess (*apud* Landau, R.S. (1998). *Studying the Holocaust. Issues, Readings and Documents*. London/New York: Routledge,p.8)

Quando lhe perguntei se alguma vez encarou os judeus que assassinou como culpados de qualquer crime e de alguma forma merecedores daquele destino, Hoess tentou explicar que a questão era de alguma forma inapropriada e que ele tinha vivido numa realidade completamente diferente.

C) Não vê que não era suposto que nós, os homens da SS, pensássemos sobre essas coisas; nunca sequer nos ocorreu. E, além disso, era algo já dado como certo que os judeus eram culpados por tudo... Nós simplesmente nunca ouvimos mais nada. Não eram apenas os jornais como o *Stürmer*, mas era tudo o que tínhamos ouvido.

Até o nosso treino militar e ideológico dava como certo que nós tínhamos de proteger a Alemanha dos judeus.... Apenas começou a ocorrer depois do colapso que talvez não estivesse tudo bem, depois de ouvir o que todos diziam. Nunca ninguém disse essas coisas antes: pelo menos nunca as ouvimos.

Agora questiono-me se Himmler realmente acreditava em si ou se apenas me deu uma desculpa para justificar o que queria que eu fizesse. De qualquer forma, isso realmente não interessava.

Todos fomos tão treinados para obedecer a ordens sem sequer pensar que a ideia de desobedecer a uma ordem poderia ter ocorrido a alguém Himmler era tão rigoroso sobre pequenas coisas e executava homens da SS por pequenas ofensas, que naturalmente tínhamos por garantido que estava a atuar de acordo com o código de honra estrito...

Pode estar certo que não foi sempre um prazer ver aquelas montanhas de corpos ou sentir o cheiro da cremação contínua. Mas Himmler ordenou-a e explicou a necessidade e eu realmente nunca pensei muito se isso era errado. Apenas me parecia uma necessidade.

C) Gustav Gilbert, Nuremberg Diary (*apud* Landau, R.S. (1998). Studying the Holocaust. Issues, Readings and Documents. London/New York: Routledge, p. 80-81)

- Identifica os intervenientes neste diálogo.
- Qual o destino ...
- Reflete sobre o motivo apenas estavam estes dois interlocutores.
- Identifica o local escolhido para conduzir o extermínio? Porquê?
- Porque motivo isto deveria ser conduzido em segredo?
- Como eram encarados os judeus?
- Indica a posição de Rudolf Höss em relação aos judeus? E em relação às ordens recebidas de Himmler?
- Descreve os argumentos apresentados para justificar a sua participação

Anexo 12 -Entrevista a Stanley Milgram

No início dos anos 60, um psicólogo americano, Stanley Milgram, conduziu uma série de experiências pioneiras, controversas e profundamente perturbadoras. Ele pretendia investigar padrões de obediência entre pessoas “comuns”, numa tentativa de compreender, entre outras coisas, por que motivo tantos alemães tinham obedecido a ordens sem questionar, mesmo quando lhes eram pedidos actos imorais e ultrajantes. Os resultados alcançados por Milgram suportaram a ideia que, mesmo nas nossas sociedades “normais”, éramos facilmente condicionados a responder de forma positiva às ordens ou pedidos de figuras que pensamos possuir “autoridade”, mesmo quando sabíamos que esses atos eram errados.

Por vezes, um evento ocorre durante a nossa vida que deixa uma impressão que é inegável e intrigante. Para mim, esse evento foi a participação generalizada dos alemães num sistema de campos de morte que destruiu milhões de homens, mulheres e crianças inocentes. As desafortunadas vítimas eram fuziladas, gazeadas e queimadas em fornos.

Estes atos foram conduzidos por pessoas que eram tão civilizadas como outras pessoas no mundo. Como foi possível que agissem com tanta crueldade? O seu comportamento revela um potencial que está presente em todos nós? Como psicólogo cujo trabalho é investigar o porquê e o como do comportamento humano, decidi examinar a resposta de pessoas comuns a ordens imorais.

De forma a explorar o comportamento, os psicólogos sociais baseiam-se frequentemente numa ferramenta importante, as experiências. Apesar das experiências em química e física envolverem frequentemente equipamento polido, frascos e equipamento eletrónico, uma experiência em psicologia social tem sobretudo traços de dramaturgia e teatro. O investigador constrói cuidadosamente o cenário para se focar em certos aspectos do comportamento, um cenário no qual o final é desconhecido e é completado pelo sujeito experimental. O psicólogo tenta criar as circunstâncias que lhe vão permitir olhar para o comportamento cuidadosamente, anotar o que observou e estudar as suas causas.

A experiência que construí era relativamente simples: uma pessoa vinha ao laboratório e, no contexto de uma experiência de aprendizagem, era-lhe pedido que, progressivamente, desse choques elétricos mais severos a outra pessoa (que sem que o sujeito soubesse, era um cúmplice e não recebia na verdade os choques). Isto deu-me a oportunidade de ver o quão longe as pessoas iriam antes de se recusarem a seguir as ordens do investigador. No entanto, um cenário completo era necessário para captar o sabor da experiência.

Imagine que responde a um anúncio para participar num estudo sobre aprendizagem e que está a chegar à universidade no horário combinado. Primeiro, é cumprimentado por um homem envergando um casaco de técnico cinzento. Ele apresenta-o a um segundo voluntário e diz que ambos estão prestes a participar numa experiência científica. Ele diz que o objetivo é testar se o uso da punição melhora a capacidade de aprender.

Sorteia-se aquele que será o professor e o outro, o aprendiz. Depois, vê o aprendiz a ser amarrado a uma cadeira os eletrodos nos pulsos. É-lhe dito que, quando o aluno cometer um erro, a sua punição será um choque elétrico.

Como professor, está sentado em frente de um instrumento de aparência impressionante, um gerador de choques. A sua característica essencial é uma linha de interruptores que vai dos 15 volts aos 450 volts e um conjunto de rótulos escritos que vão do choque fraco ao choque moderado, choque intenso, choque muito forte, e continua até XXX - perigo, choque severo.

O seu papel, explica-lhe o cientista, é ensinar ao aluno um simples teste de pares de palavras. Lê-lhe uma lista de palavras, como dia azul, rapariga simpática, pescoço gordo, etc. e ele tem de indicar por meio de uma caixa de resposta que palavras foram originalmente emparelhadas.. se ele der a resposta certa, avança para o próximo par de palavras. Mas, se cometer um erro, está instruído a dar-lhe um choque elétrico que começa nos 15 volts. E é-lhe dito para aumentar o choque um nível cada vez que ele cometer um erro. No decurso da experiência, a “vítima” chora de dor e pede para ser libertado, mas o cientista ordena-lhe que continue. A questão é: quão longe vai prosseguir no gerador de choques antes de se virar para o cientista e recusar-se a continuar?

Antes de conduzir a experiência, pretendia saber como as pessoas pensavam que se comportariam nesta situação, por isso pedi-lhes que previssem o seu próprio desempenho. Coloquei a questão a vários grupos de psicólogos, psiquiatras e trabalhadores comuns. Todos responderam virtualmente a mesma coisa: quase ninguém iria até ao fim.

No entanto, na realidade os resultados foram muito diferentes. Apesar do facto de muitos sujeitos experienciarem stress e protestassem junto do cientista, uma porção substancial prosseguiu até ao último nível do gerador. Muitos sujeitos obedeceram ao cientista não importando o quão veemente fosse a súplica da pessoa que estava a receber o choque, não importando a dor que os choques pareciam provocar e não importando o facto de a vítima implorar para ser libertada. Isto foi visto uma e outra vez nos nossos estudos e foi observado em várias universidades onde a experiência foi repetida.

Mas existe mais na experiência do que esta simples demonstração de obediência. A maior parte da nossa energia foi para mudar sistematicamente os fatores, para ver quais aumentavam a obediência e quais levavam a uma maior provocação. Estudámos a proximidade da vítima, a importância da instituição financiadora e como é que a visão de outra pessoa obedecendo ou desafiando uma autoridade afetava a obediência. Todos estes fatores tiveram um efeito poderoso no facto de os sujeitos obedecerem ou desafiarem a autoridade malevolente. Isto prova como é que uma pessoa se comporta, dependendo não só do seu “caráter”, mas também de acordo com a pressão da situação que sobre ele pendia.

Quando as experiências foram publicadas, a opinião sobre as mesmas foi vivamente dividida. Por um lado, a Associação Americana para o Desenvolvimento da Ciência premiou o trabalho com o seu prémio anual de sócio-psicologia. Por outro lado, as experiências foram ferozmente criticadas, crentrando-se sobretudo nas questões éticas de condução da investigação. As experiências que eu esperava aprofundar a nossa compreensão sobre como as pessoas se submetem à autoridades, transformaram-se no foco da controvérsia.

Mas o problema da autoridade permanece. Não podemos ter uma sociedade sem alguma estrutura de autoridade e toda a sociedade deve inculcar o hábito de obediência nos seus cidadãos. No entanto, estas experiências revelaram que muitas pessoas não têm os recursos para resistir à autoridade, mesmo quando são conduzidas para agir desumanamente contra uma vítima inocente. As experiências colocam novamente o antigo problema: qual o equilíbrio correto entre a iniciativa individual e a autoridade social? Elas iluminam de maneira concreta o que acontece quando a obediência não é restringida pela consciência.

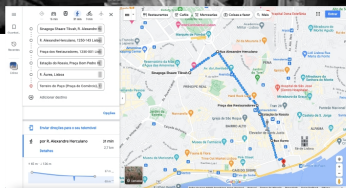
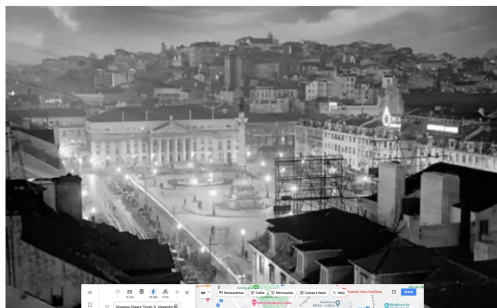
Stanley Milgram *in* TV Guide (US), 21 de agosto de 1976. *Apud* Landau, R.S. (1998). *Studying the Holocaust. Issues, Readings and Documents*. London/New York: Routledge, pp.17-19.

Anexo 13 - Guião da Visita de Estudo à Sinagoga e a locais de memória da II Guerra Mundial



Visita de Estudo à Sinagoga e a locais de Memória da Lisboa da II Guerra Mundial

12.º Q



Visita de estudo à Sinagoga de Lisboa

A Sinagoga Shaaré Tikvah é o local de culto da comunidade israelita de Lisboa, que assegura a continuidade da cultura e da tradição judaica na capital. Nesta visita irão conhecer algumas tradições judaicas e os mais importantes elementos configuradores da sua história e identidade religiosa e cultural.

Quais os livros sagrados e a sua importância para a vivência e a espiritualidade dos judeus? Quais os marcos mais importantes da vida de um judeu? O que é a Brit-Milá (circuncisão) ou a Bar-Mitzvá (maioridade religiosa) e quais os rituais associados? Quais as festividades, ritos e símbolos mais relevantes do judaísmo? O que é o Shabat?



Pedra de anel romana, séculos II-III DC, MMA.

A presença judaica no território que viria a ser o Reino de Portugal é anterior à formação da nacionalidade. Durante a Idade Média existia já uma comunidade judaica em Lisboa bem organizada. Existiram pelo menos 3 judiarias, uma das quais em Alfama.

O que era uma judiaria? Qual o símbolo que se encontra na pedra de anel romana? Qual o seu significado?

Os judeus destacaram-se por gozarem do privilégio de proximidade com a corte, gozando da proteção régia. Os séculos seguintes, no entanto, serão marcados em toda a Europa por uma enorme tensão na relação entre a maioria cristã e a minoria judaica, vítima de perseguição e de expulsão. Em 1506, os judeus de Lisboa foram alvo de um pogrom. No Largo de S. Domingos de Benfica podés ver um memorial dedicado às vítimas desse massacre.

Em que ano decretou D. Manuel I a expulsão dos judeus? O que eram os "cristãos-novos"?



Memorial às vítimas do massacre de 1506

Com as reformas protagonizadas pelo Marquês de Pombal, as elites portuguesas começaram a mudar a sua atitude em relação aos judeus. Em 1773 o estatuto dos cristãos-novos foi equiparado ao dos cristãos-velhos, mas só em 1821 é que a Inquisição foi extinta.

A atual Comunidade Israelita de Lisboa começou a desenvolver-se no século XIX, quando várias famílias de judeus sefarditas oriundas do Norte de África (Marrocos e Gibraltar) se instalaram-se. Era uma comunidade pequena, economicamente bem estabelecida e com um nível cultural elevado, integrando-se com sucesso na elite portuguesa.

A Sinagoga de Lisboa, Sinagoga Shaaré Tikvah, começou a ser construída em 1902 e foi inaugurada em 1904.

Qual o significado de Shaaré Tikvah? Qual o arquiteto que projetou a Sinagoga? Por que motivo a Sinagoga não tem acesso direto à rua?

Com a proclamação da I República e a aprovação de leis anti-católicas, os judeus conseguiram finalmente a emancipação política, passando a ter os mesmos direitos que os outros cidadãos portugueses. Nas décadas de 1930 e 1940, a comunidade israelita de Lisboa (CIL) teve um papel essencial no apoio aos refugiados que começaram a chegar a Portugal logo a partir de 1933.

Qual a instituição criada em 1933 pela CIL para auxiliar os refugiados que chegavam a Portugal?

A Lisboa da II Guerra Mundial, o "paraíso luminoso e triste"

O nosso percurso pela Lisboa da II Guerra Mundial começa na Sinagoga de Lisboa, por onde muitos refugiados de origem judaica passaram. Durante o conflito, Portugal foi um local de trânsito para milhares de pessoas que queriam abandonar o território europeu. O país teve, como defendeu Avraham Milgram, um enorme potencial de salvação.



Refugiados judeus à porta da Cozinha Económica, na Tavira de 1940. Fotografias de Roger Kahán (1940)

A visita prosseguirá até ao Terreiro do Paço, a partir da rotunda do Marquês de Pombal. Na Avenida da Liberdade e nos Restauradores localizavam-se diversos hotéis que alojaram refugiados e espíões alemães e britânicos, que se cruzaram nas ruas da capital.

Porquê?

Os ardinas vendiam jornais que traziam as notícias mais recentes de um conflito que se combatia para lá dos Pirinéus. Nas montras, a propaganda britânica era exibida ao lado da alemã. Os cafés encheram-se de estrangeiros. Os hábitos das mulheres, que se sentavam sozinhas nos cafés, fumavam e usavam saias mais curtas e o cabelo apanhado, chocaram a sociedade conservadora portuguesa. A zona do Rossio, onde se localizava a Pastelaria Suíça e o Café Chave d'Ouro, era conhecida por "Bompannasse". Aí ficavam as melhores lojas da capital, como a Loja das Meias.



O JOINT, American Jewish Committee, instituição de apoio aos refugiados, localizava-se na Rua do Ouro. Numa rua paralela, a Rua Augusta, ficava a companhia de aviação Pan-America. No entanto, a esmagadora maioria dos refugiados abandonava Portugal a bordo dos navios que zarpavam dos Cais da Rocha. As últimas imagens de Lisboa que viam quando o navio se afastava rumo ao destino final eram do Terreiro do Paço, onde se localizava a Posta-Restante.



Grupos refugiados, 1941, a embarcar no navio português 'SS Mozambique'

Quando, em dezembro de 1940, atravessei Portugal de passagem para os Estados Unidos, Lisboa surgiu-me como uma espécie de paraíso luminoso e triste. Falava-se então muito de uma invasão iminente, e Portugal apegava-se à ilusão da sua felicidade. Lisboa, que organizava a mais encantadora exposição que já se viu no mundo, sorria com um sorriso um tanto pálido, semelhante ao daqueles meses que, não tendo notícias de um filho que está na guerra, se esforçam por o salvar através da sua confiança: «O meu filho está vivo, porque eu estou a sorrir...», «Vejam como estou feliz, tranquilo e bem iluminado...», assim dizia Lisboa. O continente inteiro pesava sobre Portugal como uma montanha selvagem cheia de tribos predadoras; Lisboa em festa desafiava a Europa: «Como poderia tomar-me por alvo quando tenho tanto cuidado em não me escalear! Quando eu sou tão vulnerável!...»

No meu país, as cidades, à noite, eram cor de cinza. Com elas, tinha-me desaccostumado da luminosidade, e esta capital resplandecente provocava-me um vago mal-estar. Se um bairro suburbano está mergulhado em sombras, os diamantes de uma montanha bem iluminada atraem a atenção dos larápios. Ouvimo-los a circular. Em Lisboa, eu sentia a pressão da noite da Europa habitada por grupos errantes de bombardeiros, como se, de longe, tivessem farrasado este tesouro.

Antoine de Saint-Exupéry, Carta a um Refém. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 13-14.



Artigo da II Guerra Mundial (Gente), com fotografias de Roger Kahán, janeiro 1940.

Anexo 14 - Questionário final

1. Defina Holocausto.

2. O que aprendi sobre os crimes cometidos pelo regime nazi e sobre o Holocausto foi...

3. O que gostei mais de saber sobre o tema foi...

• Porquê?

4. O que mais gostarias de saber sobre este tema?

5. Achas importante a visita a um Campo de Concentração?

- Sim
- Não
 - Porquê?

6. Comenta a seguinte afirmação: Existem paralelos entre os desenvolvimentos políticos atuais e a década de 1930 na Alemanha.
