



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**FERNANDA SILVA ARAUJO**

**AUSCHWITZ, EDUCAÇÃO e BARBÁRIE: da banalidade do mal à pedagogia crítica**

**GUARABIRA - PB  
2019**

**FERNANDA SILVA ARAUJO**

**AUSCHWITZ, EDUCAÇÃO e BARBÁRIE: da banalidade do mal à pedagogia crítica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Formação do professor e fundamentos da educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Estevam Dedalus Pereira de Aguiar Mendes.

**GUARABIRA - PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658a Araujo, Fernanda Silva.  
Auschwitz, educação e barbárie [manuscrito] : da banalidade do mal à pedagogia crítica / Fernanda Silva Araujo. - 2019.  
62 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.  
"Orientação : Prof. Dr. Estevam Dedalus Pereira de Aguiar Mendes, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."  
1. Holocausto. 2. Totalitarismo. 3. Educação. 4. Emancipação. I. Título  
21. ed. CDD 321.9

FERNANDA SILVA ARAUJO

AUSCHWITZ, EDUCAÇÃO e BARBÁRIE: da banalidade do mal à pedagogia crítica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

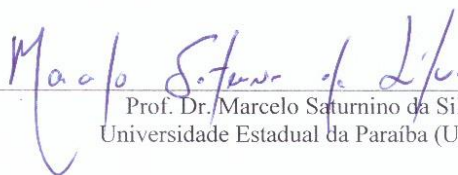
**Área de concentração:** Formação de professor e Fundamentos da Educação.

Aprovada em: 04/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Estevam Dedalus Pereira de Aguiar Mendes (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Verônica Pessoa da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Aos grandes amores da minha vida, Fernando e Santana, meus pais, por fazerem o possível e o impossível para que eu chegasse até aqui, DEDICO.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me concebido o dom da vida e sempre me proteger.

Aos grandes amores da minha vida: meu pai, Fernando da Silva Araújo e minha mãe, Santana Rosendo da Silva Araújo, por sempre confiarem em mim; por me ensinarem o valor da educação, do respeito e da ética, e, principalmente, por todo amor, carinho e atenção a mim concedidos. Muito obrigada por nunca me deixar faltar nada em casa, na mesa ou no coração.

Ao meu irmão, Fernando Rodolfo da Silva Araújo, que sempre foi meu companheiro inseparável de vida, meu maior amigo e exemplo de integridade, por tudo o que sempre fez e faz até hoje por mim.

Ao meu amado sobrinho, Davi Fernando, o presente mais valioso que ganhei na vida.

Ao meu namorado, meu amor, John Lennon da Silva Araújo, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, acreditando em mim quando nem eu mesma acreditava, por sempre me alegrar, me fazer sonhar mais alto e por nunca me permitir desistir; por ter sido minha fortaleza nos momentos mais difíceis, nunca me deixando faltar o amor que preenche nossas vidas.

Aos meus familiares, que nunca me abandonaram, permitindo que eu nunca me sentisse sozinha. Em especial, aos meus tios Antônio e Josefa por me concederem um lar durante toda graduação.

Aos meus amigos, por ajudarem a tornar a vida mais leve e divertida, partilhando comigo os momentos mais belos da minha infância, adolescência e da vida adulta.

Aos colegas de classe, por fazer esses quatro anos de graduação mais legais. Em especial, às “Pedaloucas”: Edlane, Joana, Marcela, Niedjane e Patrícia, por todas as loucuras e torturas vividas durante todos esses anos.

Aos professores, que contribuíram para a minha formação, em especial Kedna, Vanusa, Rayssa e Alba, que foram minhas grandes inspirações na docência.

Ao professor Estevam Dedalus, por ter aceitado me orientar nesse trabalho, trazendo sempre maiores desafios e acreditando na minha capacidade. Obrigada por todas as conversas, leituras, dedicação e paciência a mim ofertados.

A todos vocês, muitíssimo obrigada!

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.”  
(THEODOR ADORNO)

## RESUMO

Esta monografia tem o intuito de discutir o papel da educação a partir da experiência do Holocausto. Foi feita através de pesquisas bibliográficas, tendo como base para fundamentação os seguintes autores: Bauman (1998), Arendt (1999), Adorno (1995), Freire(2015), entre outros. O texto está dividido em três capítulos. O primeiro faz uma breve contextualização acerca dos caminhos percorridos pelas duas guerras mundiais, a ascensão de Adolf Hitler e do partido nazista. O segundo capítulo apresenta o Holocausto como produto da modernidade, uma forma de “organização burocrática da barbárie”. O terceiro traz uma defesa da educação como mecanismo de combate à barbárie. Com base nas ideias de Theodor Adorno interrogamos o papel da educação como meio de inibir um novo genocídio. A ideia é a de que a ruptura com o processo de “banalidade do mal” está fulcrada na construção da criticidade, através da educação emancipadora como a que foi defendida por Paulo Freire. Discutimos ainda como os docentes e discentes podem se construir rompendo as barreiras estabelecidas pela educação autoritária por meio da compreensão histórica e ética do Holocausto, mediada pela elaboração de pensamentos críticos, autônomos e emancipados.

**Palavras-Chave:** Holocausto. Totalitarismo. Educação. Emancipação.



## ABSTRACT

This monograph aims to discuss the role of education from the experience of the Holocaust. The first makes a brief contextualization about the paths traversed by the two world wars, the rise of Adolf Hitler and the Nazi Party. The second chapter presents the Holocaust as a product of modernity, a form of "bureaucratic organization of barbarism". The third brings a defense of education as a mechanism to combat barbarism. Based on the ideas of Theodor Adorno, we questioned the role of education as a means of inhibiting a new genocide. The thesis is that the rupture with the process of "banality of evil" is central to the construction of the criticism, through emancipating education such as that which was defended by Paulo Freire. We also discuss how teachers and students can build themselves by breaking the barriers established by authoritarian education. Through the historical and ethical understanding of the Holocaust, mediated by the elaboration of critical, autonomous and emancipated thoughts.

**Keywords:** Holocaust. Totalitarianism. Education. Emancipation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Judeus como ratos e Hitler na suástica Nazista como o gato.....	27
Figura 2 – Ilustração dos trens que transportavam os judeus.....,.....	34
Figura 3 – Resignificando o número.....	36
Figura 4 – Crianças venerando a Adolf Hitler.....	39
Figura 5 – As crianças, armas da guerra.....	41

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
<b>1</b>	<b>UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA ACERCA DO HOLOCAUSTO.....</b>	16
1.1	As duas Grandes Guerras.....	17
1.2	O Nazismo e seu líder Adolf Hitler .....	22
<b>2</b>	<b>HOLOCAUSTO: UM PRODUTO DA MODERNIDADE?.....</b>	29
2.1	A organização burocrática da barbárie .....	31
2.2	A Juventude Hitlerista.....	38
<b>3</b>	<b>Após Aushwitz: um novo olhar para a educação .....</b>	45
3.1	O viés para o desenvolvimento da autonomia e liberdade: a educação .....	47
3.2	Educação: o caminho para que Auschwitz não volte a se repetir.....	53
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	59
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	61

## INTRODUÇÃO

Escrever esse texto foi muito desafiador. Quando me deparei com o tema do Holocausto vieram algumas lembranças sobre o assunto. O que eu sabia era, sem dúvidas, algo muito pequeno. Recordo que, nos primeiros anos da graduação, precisei apresentar um seminário sobre o livro *Modernidade e Holocausto* de Zygmunt Bauman, na disciplina de Educação e Multiculturalismo.

O primeiro contato com *Modernidade e Holocausto* não foi nada fácil. Um texto robusto que merecia muita atenção e a companhia de um dicionário. Mas, ao mesmo tempo em que achava tão difícil, fui me apaixonando pela obra e queria de alguma forma trazer aquilo para a minha vida acadêmica. Desde aquele momento decidi que queria falar sobre a barbárie, mesmo sem saber o quê ao certo.

Como ligar o Holocausto à educação no Curso de Pedagogia sem cair numa perspectiva exclusivamente histórica ou sociológica? Essa foi uma das minhas dificuldades. Porém, as conversas e as sábias e pacientes orientações do professor Estevam Dedalus me deram um caminho a seguir. Foi quando acabei sendo apresentada aos textos de Theodor Adorno, Hannah Arendt e Art Spiegelman – que aumentariam ainda mais meu encantamento pelo tema.

A leitura e compreensão dos textos eram desafiadoras, assim como a prática da escrita. Aos poucos, todavia, esses obstáculos foram sendo superados. Consegui escrever sobre o que tanto desejava, baseando-se em Adorno (1995): a educação como uma ferramenta poderosa contra a barbárie de Auschwitz.

Trazar um discurso sobre a barbárie para o contexto educacional permitiu muitas reflexões acerca da realidade na qual estamos inseridos. Quando comecei a estudar mais a fundo os motivos que culminaram no Holocausto passei a compreender melhor o processo burocrático e o seu papel naquilo que Hannah Arendt (1999) chamava de banalidade do mal.

Como veremos mais adiante, Bauman (1998) descreve com clareza os detalhes das organizações burocráticas e suas relações com a barbárie. É interessante entender que o Holocausto não surgiu subitamente durante a Segunda Guerra, os motivos que levaram ao terror remontam à Primeira Guerra – ou de certo modo para antes disso. As tentativas da Alemanha de se sobrepor aos demais impérios da época e a busca pelo estabelecimento do Terceiro Reich foram acompanhadas por uma disseminação de ódio aos judeus e outras vítimas; responsabilizadas pelo fato da Alemanha não ser a maior potência mundial.

Durante todo o percurso histórico ocorreria – de modo planejado e articulado – um processo de desumanização das vítimas. Os nazistas promoveram uma política de ódio às pessoas que, segundo eles, eram os responsáveis pela derrota do país na Primeira Guerra Mundial. Em sua maioria, as vítimas foram os judeus, os opositores políticos do regime, pessoas com deficiências, ciganos e outros grupos estigmatizados.

Ao longo deste texto as discussões sobre acontecimentos históricos que marcaram o Holocausto foram enriquecidas com depoimentos de pessoas que sobreviveram à barbárie. A ideia de que a educação é necessária para que o Holocausto não seja esquecido, servindo de exemplo de como a sociedade não deve se portar ou agir é o leitmotiv deste trabalho.

Conhecer o processo que efetivou o Holocausto foi fundamental para que indagações sobre a realidade atual do nosso país começassem a surgir. Em dias de caos social, educacional e político, como os que estamos vivenciando, é fácil enxergar o quanto a sociedade está carente de conhecimento histórico, ou seria este um momento de negação? Bem, o que queremos aqui apontar são os discursos de ódio e negação do outro que estão sendo reproduzidos nos nossos dias. Um exemplo de negação ou esquecimento da história é a atual propagação da ideia da volta do regime militar que vem ganhando corpo no país.

Com uma grande incredulidade crescente na política as pessoas parecem se agarrar à violência e ao militarismo como tábuas de salvação. Armar os cidadãos; colocar o exército para “tomar conta” das ruas; usar o poder bélico para gerar ainda mais guerra e morte de inocentes, com o argumento infundado de que esta é a melhor solução, são elementos que refletem bem o espírito do nosso tempo.

A ascensão militar ao poder é um passo para que novo regime ditatorial se instale, gerando mais um duro novo golpe à democracia. Perder a democracia depois de todas as lutas, de tantas vidas ceifadas é inaceitável. Uma afronta aos que lutaram e lutam por ela.

Como seria possível alguém que conheceu a ditadura pedir a volta de um regime que causou sofrimento, repressão, violência e morte? Seria o mal da memória curta? Algum tipo de masoquismo, insensibilidade ou falta de compressão crítica da realidade? Por isso reiteramos que é fundamental conhecer a história para não permanecer em um “presente contínuo”.

Não basta apenas conhecer a história, mas usá-la como instrumento para gerar diálogos acerca dos acontecimentos, fazendo os indivíduos refletirem sobre a realidade e o futuro. Essa é uma tarefa para a educação e os educadores. A luta por uma educação menos autoritária e mais reflexiva se torna necessária.

Segundo Adorno (1995), a educação deve ser o caminho para que Auschwitz não volte a se repetir. A educação deve prezar a valorização da liberdade e do diálogo, rompendo as barreiras impostas pela educação tradicional que defende uma escola regada a autoritarismo e severidade.

O espaço educacional deve ser envolto pelo diálogo, pelos questionamentos e pela valorização do conhecimento de mundo de cada indivíduo. Para que desse modo o pensamento crítico e os conhecimentos sejam construídos em comunhão. Tornar o aluno o principal produtor do seu próprio conhecimento e ensiná-lo a pensar é o caminho para que a banalidade do mal não se estabeleça.

Enquanto o ser humano for “ensinado” a pensar eticamente sua prática, compreendendo-se como um ser fundamental na sociedade, usar sua capacidade crítica e de diálogo, a educação cumprirá seu papel na tentativa de evitar que Auschwitz não se repita.

O texto está dividido em três capítulos. O primeiro faz uma breve contextualização acerca dos caminhos percorridos pelas duas guerras mundiais, a ascensão de Adolf Hitler e do partido nazista. O segundo capítulo apresenta o Holocausto como produto da modernidade, uma forma de “organização burocrática da barbárie”. O terceiro traz uma defesa da educação como mecanismo de combate à barbárie.

## 1. UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA ACERCA DO HOLOCAUSTO

Ao iniciar a construção das ideias deste trabalho faremos uma análise do cenário que permeia a história do Holocausto. Os acontecimentos históricos não surgem subitamente, pelo contrário, estes vão se desenhando com o passar do tempo formando uma teia de interdependência. A compreensão histórica é, desse modo, substancial para o entendimento dos acontecimentos que serão explorados mais adiante neste texto.

A História dizia Michelet é a ressurreição do passado. Bernheim nos fins do século definia a História como a ciência da evolução do homem considerado como ser social e Huizinga num ensaio sobre o conceito da História considerava-a como a forma espiritual pela qual uma cultura se dá conta de seu passado (COSTA, 1963, p 02).

São inúmeros os conceitos de história. Podemos entendê-la como a marca dos comportamentos, costumes, modos de sobrevivência, relações sociais, entre outros vestígios da humanidade.

Na educação, a História se torna imprescindível. É por meio dela que podemos compreender nossa construção cultural e social e seus reflexos diretos na vida educacional. De tal forma, pensar a história no âmbito escolar se faz necessário. Demerval Saviani, educador e filósofo brasileiro, assevera que estudar a história da educação é indispensável, pois conhecer o passado é a maneira mais sensata de se encontrar no presente:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (SAVIANI, 2008, p 05).

Podemos assim refletir a respeito da história. Fazer com que o passado não seja esquecido, não para revivê-lo, mas para que sirva de lição e aprendizado para as condutas atuais e posteriores da vida humana. Remeter ao passado, vasculhar a memória, resgatar o que está engavetado na mente são práticas que devemos rotineiramente incorporar. Dessa forma, nossas condutas poderão ser tornar mais cautelosas e menos errôneas. Vejamos a seguir o que Hobsbawm afirma em relação a esta discussão:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o

passado público da época que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (HOBSBAWM, 1995, p.11).

De acordo com essa afirmação, notamos o quão é arriscado viver em um presente contínuo. Esquecer com facilidade, sobretudo, o que cruelmente aconteceu na nossa história é se desviar das responsabilidades. A discussão a seguir apresenta uma leitura histórica das duas Grandes Guerras Mundiais que culminaram no horror do Holocausto.

### **1.1 As Duas Grandes Guerras**

Os acontecimentos históricos devem ser entendidos com base numa rede de interdependência. A história do Holocausto se desenvolveu gradativamente e está correlacionada a diversos fatores. A partir deste momento, veremos uma síntese dos fatos que antecederam e culminaram no Holocausto.

Compreender a era nazista na história alemã e enquadrá-la em seu contexto histórico não é perdoar o genocídio. De toda forma, não é provável que uma pessoa que tenha vivido este século extraordinário se abstenha de julgar. O difícil é compreender (HOBSBAWM, 1995, p 13).

O Século XX trouxe uma enxurrada de conflitos que culminaram na morte de mais de seis milhões de seres humanos, marginalizados pela sociedade nazista alemã. Entre eles: judeus, negros, homossexuais, opositores políticos, pessoas com deficiência e outras minorias. Os destaques destes conflitos foram as duas Grandes Guerras Mundiais, ambas estavam ligadas ao desenvolvimento industrial, a disputas de território e poder.

Para essa sociedade, as décadas que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda foram uma Era de Catástrofe. Durante quarenta anos, ela foi de calamidade em calamidade. Houve ocasiões em que mesmo conservadores inteligentes não apostariam em sua sobrevivência. Ela foi abalada por duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de rebelião e revolução globais que levaram ao poder um sistema que se dizia a alternativa historicamente predestinada para a sociedade capitalista e burguesa e que foi adotado, primeiro, em um sexto da superfície da Terra, e, após a Segunda Guerra Mundial, por um terço da população do globo. Os imensos impérios coloniais erguidos durante a Era do Império foram abalados e ruíram em pó. Toda a história do imperialismo moderno, tão firme e autoconfiante quando da morte da rainha Vitória, da Grã-Bretanha, não durara mais que o tempo de uma vida humana — digamos, a de Winston Churchill (1874-1965) (HOBSBAWM, 1995. p.14).



Ao falar da Primeira Guerra Mundial, impreterivelmente, nos remetemos à eclosão da força industrial ainda no Século XIX, que desencadeou rivalidades comerciais entre os países europeus, deixando o Continente dividido. Durante o início do Século XX, o imperialismo reinava e os conflitos entre os impérios já estavam estabelecidos.

Com a indústria a todo vapor e a corrida armamentista que se acentuava nos impérios, aliada ao espírito nacionalista que estava em ascendência, as disputas só aumentavam. As alianças, entre os impérios, com o intuito de unir forças para a detenção do poder absoluto se estabeleceram naquele momento.

Dois grupos antagônicos foram formados: a Tríplice Entente e a Tríplice Aliança. A primeira era composta pela França junto com o Reino Unido e o Império Russo, eles buscavam manter sua hegemonia sobre o Velho Mundo. Ao contrário da Tríplice Aliança que estava buscando o domínio sobre o mundo europeu. Esta última tinha como aliados a Alemanha – cada vez mais forte e desenvolvida –, o Império Austro-Húngaro e a Itália.

O pontapé inicial da Guerra foi a morte de Francisco Ferdinando em 1914. O herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, assassinado em Sarajevo por um estudante nacionalista sérvio. Como os conflitos entre as duas alianças já estavam acontecendo esse assassinato fez despontar a guerra entre a Sérvia e o Império Austro-Húngaro.

A Rússia que na ocasião era aliada da Sérvia entraria no conflito para lhe dar apoio contra os ataques. Logo se iniciaria o grande embate que durante quatro anos ganharia proporções globais.

Ela começou como uma guerra essencialmente européia, entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas “Potências Centrais”, Alemanha e Áustria-Hungria, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco (que na verdade detonou a guerra) à primeira e o ataque alemão à segunda (como parte da estratégia de guerra da Alemanha). A Turquia e a Bulgária logo se juntaram às Potências Centrais, enquanto do outro lado a Tríplice Aliança se avolumava numa coalizão bastante grande. Subornada, a Itália também entrou; depois foi a vez da Grécia, da Romênia e (muito mais nominalmente) Portugal também. Mais objetivo, o Japão entrou quase de imediato, a fim de tomar posições alemãs no Oriente Médio e no Pacífico ocidental, mas não se interessou por nada fora de sua região, e — mais importante — os EUA entraram em 1917. Na verdade, sua intervenção seria decisiva (HOBSBAWM, 1995, p 26).

Os EUA foram decisivos na Grande Guerra. A entrada do país norte-americano (que já fornecia, além de alimentos, armamentos e munição para alguns países) ao lado Tríplice Entente, seria o elemento desequilibrante para a derrota da Tríplice Aliança. Com o fim da Guerra, em 1918, a Alemanha derrotada começaria a perder força e territórios conquistados.

A Alemanha seria responsabilizada e punida como “o único (Estado) responsável pela guerra e suas consequências” (HOBSBAWM, 1995, p 33). Acabaria, então, obrigada a assinar o Tratado de Versalhes.<sup>1</sup> Isso fez o país reduzir drasticamente seu exército e perder espaço territorial, comercial, industrial, contraindo uma vultosa dívida de guerra.

[...] as potências vitoriosas buscaram desesperadamente o tipo de acordo de paz que tornasse impossível outra guerra como a que acabara de devastar o mundo e cujos efeitos retardados estavam em toda parte. Fracassaram da forma mais espetacular. Vinte anos depois, o mundo estava de novo em guerra (HOBSBAWM, 1995, p 32).

A partir daí se iniciaria um árduo trabalho para reconstrução desses países, afinal o rastro da destruição atingira toda a Europa. Este período de “paz” duraria pouco. O intervalo entre as guerras foi marcado pela ascensão de alguns países, a reestruturação de algumas nações e o surgimento de grandes ideologias. É justamente nesse período que nasce o Fascismo na Itália e o Nazismo na Alemanha. Os grandes regimes totalitários. Diante deste cenário, a Segunda Guerra aos poucos vai se moldando.

Não é necessário entrar em detalhes da história do entre guerras para ver que o acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável. Estava condenado desde o início, e portanto outra guerra era praticamente certa. Como já observamos, os EUA quase imediatamente se retiraram, e num mundo não mais eurocentrado e eurodeterminado, nenhum acordo não endossado pelo que era agora uma grande potência mundial podia se sustentar. Como veremos, isso se aplicava tanto às questões econômicas do mundo quanto à sua política. Duas grandes potências européias, e na verdade mundiais, estavam temporariamente não apenas eliminadas do jogo internacional, mas tidas como não existindo como jogadores independentes — a Alemanha e a Rússia soviética. Assim que uma ou as duas reentrassem em cena, um acordo de paz baseado apenas na Grã-Bretanha e na França — pois a Itália também continuava insatisfeita — não poderia durar. E, mais cedo ou mais tarde, a Alemanha ou a Rússia, ou as duas, reapareceriam inevitavelmente como grandes jogadores. [...] Contudo, após uns poucos anos, em meados da década de 1920, nos quais se pareceu ter deixado para trás a guerra e a perturbação pós-guerra, a economia mundial mergulhou na maior e mais dramática crise que conhecera desde a Revolução Industrial (ver capítulo 3). E isso levou ao poder, na Alemanha e no Japão, as forças políticas do militarismo e da extrema direita, empenhadas num rompimento deliberado com o status quo mais pelo confronto, se necessário militar, do que pela mudança negociada aos poucos. Daí em diante, uma nova guerra mundial era não apenas previsível, mas rotineiramente prevista. Os que atingiram a idade adulta na década de 1930 a esperavam (HOBSBAWM, 1995, p 34).

Em 1939, a Segunda Guerra eclodiu. A partir daí, seis anos de conflitos, a maior Guerra já vivida pela humanidade. Não podemos enumerar um único motivo para o início desse embate. De acordo com Hobsbawm (1995), desde o fim da Primeira Guerra algumas

---

1 O Tratado de Versalhes foi instituído no final da Primeira Guerra para punir os culpados e selar a paz entre os participantes da guerra. Neste a Alemanha saiu como a maior responsável, sendo punida com severidade.

nações estavam frustradas com o fracasso; repletas de problemas para conseguir reerguer seu poder financeiro, comercial e territorial.

Em destaque a Alemanha de Adolf Hitler que, ao assumir o governo do país, fez com que a nação alemã voltasse a crescer econômica e territorialmente, assim como aumentar o número de homens em seu exército. Ao tomar tais atitudes o país quebraria os acordos estabelecidos no Tratado de Versalhes. Curiosamente, enquanto a Alemanha se preparava para um novo confronto ninguém tomava atitudes contra ela. Observemos a seguir como Hobsbawm esclarece esse momento.

Os marcos miliários na estrada para a guerra foram a invasão da Manchúria pelo Japão em 1931; a invasão da Etiópia pelos italianos em 1935; a intervenção alemã e italiana na Guerra Civil Espanhola em 1936-9; a invasão alemã da Áustria no início de 1938; o estropiamento posterior da Tchecoslováquia pela Alemanha no mesmo ano; a ocupação alemã do que restava da Tchecoslováquia em março de 1939 (seguida pela ocupação italiana da Albânia); e as exigências alemãs à Polônia que levaram de fato ao início da guerra. Alternativamente, podemos contar esses marcos miliários de um modo negativo: a não-ação da Liga contra o Japão; a não-tomada de medidas efetivas contra a Itália em 1935; a não reação de Grã-Bretanha e França à denúncia unilateral alemã do Tratado de Versalhes, e notadamente à reocupação alemã da Renânia em 1936; a recusa de Grã-Bretanha e França a intervir na Guerra Civil Espanhola (“não-intervenção”); a não-reação destas à ocupação da Áustria; o recuo delas diante da chantagem alemã sobre a Tchecoslováquia (o “Acordo de Munique” de 1938); e a recusa da URSS a continuar opondo-se a Hitler em 1939 (o pacto Hitler-Stalin de agosto de 1939) (HOBSBAWM, 1995, p 36).

Os alemães estavam invadindo territórios, expandindo o Regime Nazista. Muitos não se opunham por acreditarem que o nazismo seria uma saída para o comunismo da União Soviética. É importante ressaltar que os países que estavam dando apoio ao governo de Hitler não viviam em um regime comunista, apenas tinham medo que o comunismo chegasse a eles. Nenhuma nação foi abertamente contra estas atitudes de Hitler.

A cada invasão ocorriam diálogos entre a Alemanha e os Aliados que terminavam com o acordo do país não continuar com as invasões, como o que fora estabelecido na conferência de Munique<sup>2</sup> em 1938. O ditador sempre afirmava que não tornaria a invadir mais territórios, porém não era o que se via na prática. Estava ficando nítido que ele não queria apenas territórios germânicos, mas conquistar muitos outros espaços europeus.

Durante esse período, a Alemanha e a União Soviética fizeram um pacto de não agressão mútua<sup>3</sup> que, secretamente, incluía também a divisão do território polonês “caso houvesse uma guerra”. Tudo se encaminhou bem para a Alemanha até que, em 1939, decide

---

2 <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/conferencia-munique.htm>

3 Pacto Ribentropp-Molotov, cujo interesse era manter os países pacíficos em meio aos confrontos. <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/pacto-germano-sovietico.htm>

invadir o chamado “corredor polonês” que era uma faixa de terra da Polônia que dividia o território alemão, na tentativa de unificá-lo.

O interesse da Alemanha na Polônia não era apenas no corredor polonês, mas devia-se ao fato do país comportar o maior número de judeus. A França e o Reino Unido, desta vez, não aceitam a atitude alemã e declaram Guerra à Alemanha em defesa da Polônia. Oficialmente começaria a Guerra.

Enquanto de um lado a Alemanha começa o confronto com França e o Reino Unido, o Japão tenta conquistar a China e expandir seus territórios com o objetivo de conquistar o oriente (desde 1937). Outros países também iniciam confrontos, é o caso da União Soviética que invade a outra parte da Polônia.

A Alemanha começa a vencer as batalhas e conquista cada vez mais países para lutar pelo eixo. Por volta de 1939, a Alemanha já tinha conquistado inúmeros territórios. Com grande confiança no seu exército, os nazistas resolvem romper o acordo com a União Soviética e invadir esse país em 1941. Segundo Hobsbawm:

[...] uma invasão tão insensata — pois comprometia a Alemanha numa guerra em duas frentes — que Stalin simplesmente não acreditava que Hitler pudesse contemplá-la. Mas para Hitler a conquista de um vasto império territorial oriental, rico em recursos e trabalho escravo, era o próximo passo lógico, e, como todos os outros especialistas militares, com exceção dos japoneses, ele subestimou espetacularmente a capacidade soviética de resistir. Não, porém, sem certa plausibilidade, em vista da desorganização do Exército Vermelho pelos expurgos da década de 1930, da aparente condição do país, dos efeitos gerais do terror, e das intervenções extraordinariamente ineptas de Stalin na estratégia militar. Na verdade, os avanços iniciais dos exércitos alemães foram tão rápidos e pareceram tão decisivos quanto as campanhas no Ocidente. No início de outubro, estavam nos arredores de Moscou, e há indícios de que, durante alguns dias, o próprio Stalin ficou desmoralizado e pensou em fazer a paz. Mas o momento passou, e as simples dimensões das reservas de espaço, força humana, valentia física e patriotismo russos, e um implacável esforço de guerra, derrotaram os alemães e deram à URSS tempo para se organizar efetivamente [...] Uma vez que a guerra russa não se decidira em três semanas, como Hitler esperava, a Alemanha estava perdida, pois não estava equipada nem podia agüentar uma guerra longa. Apesar de seus triunfos, tinha, e produzia, muito menos aviões do que mesmo a Grã-Bretanha e a Rússia, sem contar os EUA. Uma nova ofensiva alemã em 1942, após o inverno terrível, pareceu tão brilhantemente bem-sucedida como todas as outras, e levou os exércitos alemães a fundo no Cáucaso e ao vale do baixo Volga, mas não podia mais decidir a guerra. Os exércitos alemães foram detidos em Stalingrado (verão de 1942 — março de 1943). [...] De Stalingrado em diante, todo mundo sabia que a derrota da Alemanha era só uma questão de tempo. (HOBBSAWM, 1995, p.38)

Com a Alemanha mais uma vez enfraquecida e próxima da derrota, os Estados Unidos – que no início da Guerra estava neutro – e a União Soviética iniciam uma disputa para ver quem chega primeiro em Berlim e define o fim na Alemanha na Guerra. Enquanto tudo se encaminhava para o grande conflito final na Europa, Hitler não se entrega. Acaba se

suicidando (o que algumas teorias dizem que não aconteceu).

O que é muito importante enfatizar é que durante esses confrontos, na Alemanha acontecia o Holocausto. Hitler almejava uma raça ariana pura, ou seja, alemães que de modo algum fossem judeus, homossexuais, deficientes, ciganos, testemunhas de Jeová ou de qualquer outra minoria. O Nazismo era um regime ditatorial antisemita que durante todo tempo buscou “limpar” a Alemanha e dar um fim aos judeus com base na “solução final”. Iremos ver com detalhes tudo isso mais adiante.

Em 1945, a Alemanha finalmente é derrotada. Os Estados Unidos e a União Soviética dividiram o país com a construção do famoso Muro de Berlim. A guerra tinha um fim na Europa, mas continuava no Japão. O país oriental queria a supremacia econômica, coisa que os Estados Unidos da América não permitiriam.

Sem se render aos norte-americanos o Japão foi atacado de uma forma inesperada, isto é, com uma bomba atômica jogada na cidade de Hiroshima. Esta seria a primeira bomba atômica usada na história da humanidade, pegando o mundo de surpresa. Ainda assim o Japão não se rendeu e continuou o combate; porém, em alguns dias os EUA voltaram a jogar uma nova bomba atômica – desta vez na cidade de Nagasaki. Os dois ataques deixaram milhares de pessoas mortas e feridas. Dessa vez, o Japão capitulou e a Segunda Guerra mundial chegou ao fim.

Os findados anos de guerra deixariam um mar de devastação, milhões de mortos e feridos, prejuízos aos cofres das nações e a humilhação para os derrotados. Enquanto a Alemanha e outros países sofriam com a derrota, os que venceram estavam em plena ascensão, como os Estados Unidos da América que se firmavam naquele momento como a potência mundial.

Neste período surge a necessidade de manter as nações em harmonia. A criação da ONU (Organização das Nações Unidas) que está vigente até o momento é fruto desse período. Tal organização busca a harmonia global.

## **1.2 O Nazismo e seu líder Adolf Hitler**

Os regimes totalitários são formas de governo que possuem um poder centralizador, no qual apenas um modo de ação e pensamento é aceito. Esse formato de governo pode ser reconhecido através características como devoção imensurável à nação, idolatria de um líder supremo, domínio de um único partido, militarismo, irracionalismo, uso amplo da violência,

entre outros fatores. O totalitarismo começa a se evidenciar na Europa com o fim da Primeira Guerra.

Com os Estados fragilizados e uma população incrédula nas formas de governos vigentes, alguns regimes totalitários vão se fortalecendo através da credulidade nos discursos falaciosos de uma solução imediata do contexto atual de catástrofe. Foi no “entre guerras” que esses regimes foram instituídos. Os extremismos de esquerda e direita estavam se consolidando.

O Comunismo soviético era o regime de extrema esquerda. Do outro lado, o Fascismo de extrema direita que se estabeleceu contra o liberalismo e o comunismo – encarado como uma ameaça iminente. Sua criação aconteceu na Itália, em 1919. O Partido Nacional Fascista tinha Mussolini como líder. Com grande apoio entre a elite italiana, especialmente entre as pessoas mais conservadoras, se fazia valer através da força, da violência e recriminação de todos aqueles que fossem contra seus preceitos. Suas vítimas em grande escala eram os comunistas e aqueles que os apoiavam.

Neste momento de ascensão dos regimes extremistas, a Alemanha passava por um período de inúmeros conflitos e desestabilização conforme Andrighetto, Adamatti

“A República de Weimar sustentava uma baixa popularidade entre os alemães, onde o fantasma da inflação assombrava. Neste cenário, surge a figura de Adolf Hitler, sob a ideologia do partido nazista, que prometia resgatar as glórias germânicas e combater os inimigos da nação” (ANDRIGHETTO, ADAMATTI, 2016, p.03).

Com isso a Alemanha iniciava período de regime totalitário, o Nazismo.

Ao se instalar no governo alemão, o Partido Nazista liderado por Hitler que é nomeado *chanceler*, ou seja, chefe do governo inicia a proliferação de suas ideologias que muito se assemelham às fascistas, porém, há um agravante em relação aos Nazi: o antissemitismo, como Evans esclarece: “[...] as paradas e procissões triunfais da SA e da SS já haviam demonstrado sua recém-descoberta confiança e seu poder sobre os oponentes nas ruas. Essas também foram acompanhadas de incidentes de violência e antissemitismo, que começaram a se multiplicar rapidamente.” (2010, p. 344).

Adolf Hitler buscava a ascensão alemã por isso sua gana para instaurar o *III Reich*, “O Primeiro Reich foi considerado o Império Romano do medievo e o Segundo Reich, aquele formado por Bismarck” (ANDRIGHETTO, ADAMATTI, 2016, p. 04).

A palavra “Reich” evocava entre os alemães cultos uma imagem que ressoava muito além das estruturas institucionais criadas por Bismarck: o sucessor do Império Romano; a visão do Império de Deus aqui na terra; a universalidade de sua reivindicação de suserania; em um sentido mais prosaico, mas não menos poderoso, o conceito de um Estado germânico que incluiria todos os de língua alemã na

Europa central – “um Povo, um Reich, um Líder”, como viria a propor o slogan nazista. (EVANS, 2010, p. 41)

Hitler para alcançar seus objetivos de fazer uma Alemanha hegemônica colocou o seu plano de uma nação pura em prática utilizando-se dos preceitos nazistas para o recrutamento de pessoas. “Tal acontecimento histórico não foi fruto da insanidade de um cara louco, mas um crime minuciosamente calculado, organizado e executado por pessoas sujeitadas a ordens hierárquicas.” (ARAUJO, 2017, p. 02), deste modo sabemos que houve uma articulação muito bem projetada para que saísse tudo conforme o esperado.

Segundo as palavras de Caixeta: “Pesquisadores têm afirmado que o nazismo não é uma ideia insana, um desvario coletivo sem sentido nem explicação e esquecido para sempre. De acordo com eles, o nazismo é a simples consequência de cinco outras ideias, todas aparentemente inofensivas e vivas hodiernamente.” (CAIXETA, 2007, p. 02), as ideias por ele elencadas no texto são: o carimbo da ciência, um ódio ancestral, o nacionalismo, a fria modernidade e por fim a ilusão de beleza.

Tomando como base essa sequência enumerada acima, veremos como o Nazismo recrutava simpatizantes e disseminava o discurso de que uma Alemanha racialmente superior seria a solução ideal para que o país se tornasse o detentor de todo o poder mundial.

*O carimbo da ciência* – “Hitler convenceu os alemães e muitos estrangeiros de que após o Holocausto nasceria um mundo melhor.” (CAIXETA, 2007, p. 02), ao anunciar um mundo melhor, o *führer* alega que a purificação da raça ariana é o único modo do mundo ser civilizado e inteligente. Tomando erroneamente a teoria de Charles Darwin “a evolução das espécies”, os nazistas fizeram dela uma ferramenta para tentar justificar a “seleção” que eles estavam fazendo dentro do país, isto é, os que sobrevivessem ao Holocausto seria a raça superior e evoluída.

Apesar da teoria de Darwin se limitar ao mundo natural, vários pensadores a adaptaram, de forma deturpada, às sociedades humanas, dentre os quais se destaca um primo de Darwin, o matemático inglês Francis Galton, o qual criou o termo “eugenia” para batizar sua teoria de que se membros das melhores famílias se casassem com parceiros escolhidos, isso geraria uma raça mais capaz. [...] Assim, os eugenistas viram na genética os argumentos para justificar seu racismo. Misturar genes bons com “degenerados”, para eles, estragaria a linhagem, o que só poderia ser evitado impedindo a miscigenação para manter a raça pura. [...] Por conseguinte, em 1934, a Alemanha Nazista não inovara em nada quando começou a esterilizar deficientes físicos e mentais; só foi mais longe. O programa de “eutanásia forçada” de 1939 fora suspenso após protestos, mas serviu de ensaio para os campos de concentração (CAIXETA, 2007, p. 02).

*Um ódio ancestral* – o povo judeu é o alvo. É sabido que os judeus são perseguidos muito antes do Holocausto Nazista:

O primeiro anti-semitismo foi o dos romanos que não toleravam costumes judaicos como o shabat e o culto a Deus único. Quando, no século IV, o Império Romano adotou o cristianismo a perseguição cultural e política virou religiosa. Na Inquisição, os judeus tinham que se converter ao cristianismo para não terminarem queimados nas fogueiras (CAIXETA, 2007, p. 03).

Já com o intuito de purificar a raça alemã diante da “seleção” dos alemães arianos puros, o grande alvo acabou sendo os judeus. Lançando mão de um ódio já existente. Os judeus eram um povo sem lugar fixo com importante presença na Alemanha que acabaria, como uma espécie de bode expiatório, sendo culpado pela derrota do país.

*O nacionalismo* – diante daquele cenário de instabilidade os nazi buscavam atrair as pessoas através do amor à sua nação, tornar a população cegamente patriota seria um passo essencial para instaurar o militarismo. A expectativa era que fosse aceito com facilidade, afinal, estariam lutando por sua nação para evitar continuasse afundando no “caos”. “Como Otto Von Bismarck, Hitler fomentou o nacionalismo. A utopia hitleriana consistia em “três erres”: reich (império), raum (espaço) e rasse (raça).” (CAIXETA, 2007, p. 04).

Caixeta explica bem o que Hitler queria: a volta triunfal do império alemão, assim tornando-o supremo em todos os aspectos. Fica mais uma vez escancarado o ódio aos judeus também no aspecto nacionalista:

E, os judeus, por não possuírem um lar nacional eram a principal ameaça a esse ideal nacionalista. Hitler os acusava de desnacionalizar o Estado; alterar a pureza do sangue ariano para destruir o povo; serem mais perigosos do que qualquer nação estrangeira por corroer a Alemanha por dentro como uma infecção; e materialistas, em oposição ao idealismo germânico (CAIXETA, 2007, p. 04).

*A fria modernidade* – aparece como quarta ideia para a implantação do Holocausto, pois nitidamente a barbárie foi minuciosamente planejada. A organização e o planejamento se faziam indispensáveis para a execução do plano de possuir uma hegemonia da raça ariana, deste modo, muitas indústrias foram coniventes com a atrocidade.

“A empresa IBM® forneceu máquinas, idealizou sistemas e prestou assessoria técnica para que tudo corresse perfeitamente (v.g. com os cartões perfurados das máquinas Hollerith, os nazistas localizavam suas vítimas). Os estilistas da grife de roupas Hugo Boss® desenhavam os uniformes dos militares nazistas.” (CAIXETA, 2007, p. 05). As empresas lucravam através dos serviços prestados ao regime nazista, mesmo que isso custasse à vida de milhares de inocentes.

Outra questão que não podemos deixar de abordar é a burocratização do sistema, como meio imprescindível para aniquilação das vítimas. Como as armas não estavam mais dando



conta de sanar o “problema judeu” houve uma grande organização para desenvolver as câmaras de gás. Um projeto elaborado por profissionais altamente eficientes de várias áreas de atuação, como arquitetos, engenheiros, matemáticos, médicos, entre outros. As estruturas modernas oferecidas até o momento foram cruciais para o extermínio dos judeus.

Quando os nazistas perceberam que tiros não seriam suficientes para eliminar os onze milhões de judeus da Europa, recorreram à outra solução moderna, as câmaras de gás, inspiradas nas mais avançadas técnicas de dedetização. Auschwitz era uma verdadeira “fábrica de matar”. Tudo em nome do “progresso” (CAIXETA, 2007, p. 05).

Por fim, a quinta ideia que é *A ilusão de beleza* – esta última é a imagem que Adolf Hitler almejava para o império alemão.

O sonho de Hitler era igualmente estético. O Führer almejava criar um mundo harmônico, belo, clássico - e sem judeus. Ele pessoalmente elaborava esboços dos novos prédios nazistas, chegando a projetar a nova capital alemã, Berlim, planejada para ser a cidade mais monumental do mundo, com construções criadas para durar milênios e deixar para a posteridade ruínas tão bonitas ou mais que as gregas e romanas. O Arco de Triunfo de Hitler seria diversas vezes maior que o de Paris (CAIXETA, 2007, p. 05).

O desejo de ser o melhor em tudo, até mesmo na estética, levou a criação da figura do ariano perfeito com cabelos loiros, pele branca, olhos azuis, altos e fortes. Características que marcavam a imagem da perfeição alemã. Tratava-se de uma pedra de toque, uma forma de separar os “puros dos impuros”, o padrão estético da mais “alta civilização”.

O nazismo liderado por Adolf Hitler causou uma das maiores tragédias da história mundial, um genocídio tenebroso. Uma barbárie anunciada, planejada e com apoio de pessoas de “boa índole”. A propagação do ódio e do terror foi assombrosamente aceita.

A verdade é que todos os “ingredientes” do Holocausto — todas as inúmeras coisas que o tornaram possível — foram normais; “normais” não no sentido do que é familiar, do que não passa de mais um exemplo numa vasta categoria de fenômenos de há muito plenamente descritos, explicados e assimilados (ao contrário, a experiência do Holocausto era nova e desconhecida), mas no sentido de plenamente acompanhar tudo o que sabemos sobre nossa civilização, seu espírito condutor, suas prioridades, sua visão imanente do mundo — e dos caminhos adequados para buscar a felicidade humana e uma sociedade perfeita (BAUMAN, 1998, p 27).

Aqueles que não se enquadravam nos parâmetros alemães impostos pelos nazistas estavam sendo eliminados; pessoas com deficiência, ciganos, homossexuais, opositores políticos e em maior número os judeus. Quando se deu início essa “dedetização” no país, essas pessoas foram colocadas num lugar de desumanização, tidos como ratos sujos. Foram criados os guetos, lugares para despejar a “raça inferior” até darem um fim a ela.

Na visão nazista do mundo, medida por um valor superior e incontestado dos direitos da germanidade, excluir os judeus do universo da obrigação só era necessário para privá-los da participação na nação e comunidade do Estado alemão. Diz outra frase pungente de Hilberg: “Quando o primeiro servidor público escreveu numa norma do funcionalismo a primeira definição de 'não-ariano', nos primeiros dias de 1933, a sorte dos judeus europeus estava selada.” Para induzir à cooperação (ou apenas à inação ou indiferença) dos europeus não-germânicos, era preciso mais. Despojando os judeus de sua alemanidade, o que bastava para a SS alemã, não era evidentemente o bastante para nações que, mesmo se gostassem das idéias propagadas pelos novos senhores da Europa, tinham razões para temer e ressentir-se com suas pretensões ao monopólio da virtude humana. Uma vez que o objetivo de uma Alemanha judenfrei transformou-se na meta de uma Europa judenfrei, a expulsão dos judeus da nação alemã tinha que ser suplantada por sua total desumanização. Daí a ligação predileta de Frank entre “judeus e piolhos”, a mudança de discurso expressa no transplante da “questão judaica” forma o contexto da autodefesa racial no universo lingüístico da “autopurificação” e da “higiene política”, os cartazes com alertas sobre o tifo nas paredes dos guetos e, por fim, a autorização dos produtos químicos para o último ato da Deutsche Gesellschaft für Schädlingsbekämpfung — a Companhia Alemã de Fumigação (BAUMAN, 1998, p. 47).

Os judeus para os adoradores de Hitler e seus preceitos eram considerados uma praga, muitas vezes comparados a ratos. A imagem a seguir consegue evidenciar essa visão de inferioridade dessas vítimas. Na figura os judeus estão retratados como ratos e Hitler na suástica nazista como o gato. Isto explicita a relação de superioridade racial estabelecida na Alemanha naquele momento.



Figura 1 - Judeus como ratos e Hitler na suástica Nazista como o gato  
Fonte: Spiegelman, 2009

Levando em consideração o que foi abordado até aqui, se torna interessante compreender a história do Holocausto através de relatos verídicos que são por vezes muito difíceis de serem ouvidos, lidos e recontados. O testemunho de quem viveu esta fase histórica é muito esclarecedor para que possamos entender com maior precisão o que ocorreu. Para nos ajudar a compreender o que foi o Holocausto, na perspectiva de quem sobreviveu a ele, teremos como base de discussão as obras de Hannah Arendt (1999), Primo Levi (2015) e Art Spiegelman (2009), assim como relatos da “Juventude Hitlerista”. Tudo isso será abordado no capítulo a seguir.

## 2. HOLOCAUSTO: UM PRODUTO DA MODERNIDADE?

Pensar o Holocausto como um episódio excepcional da humanidade não torna claro o que de fato ocorreu. Zygmunt Bauman em sua obra *Modernidade e Holocausto* alega que a barbárie não se deu como um equívoco, pelo contrário, ela aconteceu de modo estrategicamente elaborado. Compreendê-la como um fato unicamente antisemita acaba maquiando as verdadeiras faces do acontecido.

Enquanto definido, por assim dizer, como a continuação do anti-semitismo por outros meios, o Holocausto parece ser um “conjunto unitário”, um episódio único, que talvez lance alguma luz sobre a patologia da sociedade em que ocorreu mas que dificilmente acrescenta algo à nossa compreensão do estado normal dessa sociedade (BAUMAN, 1998, p. 19).

Diante disso, temos que analisar o Holocausto por um ângulo distinto do comum. Bauman (1998) diz que devemos enxergar o fenômeno como uma janela na parede, não como um quadro ali exposto. Seria necessário um olhar mais profundo para o terrível acontecimento, uma visão profunda que vislumbra entender o que há por trás da história que foi “pintada”.

Mostravam de forma razoavelmente indubitável que o Holocausto era uma janela, mais do que um quadro na parede. Olhando por essa janela, pode-se ter um raro vislumbre de coisas de outro modo invisíveis. E as coisas que se pode ver são da máxima importância não apenas para os que perpetraram o crime, para suas vítimas e testemunhas, mas para todos aqueles que estão vivos hoje e esperam estar vivos amanhã. Não achei nada agradável o que vi dessa janela. Quanto mais deprimente a vista, porém, tanto mais convencido fiquei de que recusar-se a olhar seria temerário para quem o fizesse. E no entanto eu não havia olhado por essa janela antes e, não olhando, não diferia dos meus colegas sociólogos. Como a maioria dos meus colegas, supunha que o Holocausto era, no máximo, algo a ser esclarecido por nós, cientistas sociais, mas certamente não algo que pudesse esclarecer os objetos de nossas preocupações correntes. Acreditava (mais por omissão que por deliberação) que o Holocausto fora uma interrupção do curso normal da história, um câncer no corpo da sociedade civilizada, uma loucura momentânea num contexto de sanidade. Assim, podia pintar para meus alunos o quadro de uma sociedade normal, sadia, deixando a história do Holocausto para os patologistas profissionais (BAUMAN, 1998, p. 10).

Assumir que essa sociedade normal e sadia fora capaz de cometer tantas atrocidades é extremamente difícil e aterrorizante, por vezes é mais fácil negar o que aconteceu para que a culpa não recaia sobre nós que fazemos parte desta mesma sociedade. Fechar os olhos diante da janela e a vislumbramos como apenas um quadro é mais cômodo. É a partir disso que começamos a entender como a sociedade se torna cega diante dos princípios morais.

A sociedade moderna, diante de tantas conquistas e aprendizados, altos níveis de desenvolvimento econômico, produtivo, social e intelectual, tende a parecer desvinculada ao Holocausto. Afinal, como uma sociedade tão desenvolvida e civilizada produziria um ato tão retrógrado e apavorante como o extermínio de milhares de seres humanos? É a partir disto que trabalharemos, isto é, com a ideia que a “sociedade sadia e civilizada” está diretamente implicada na barbárie.

Devemos, num primeiro momento, pensar como pessoas comuns foram capazes de participar dos crimes ocorridos em grande escala:

A maioria dos que executaram o genocídio eram pessoas normais, que passariam facilmente em qualquer peneira psiquiátrica conhecida, por mais densa e moralmente perturbadora. Isso também é teoricamente intrigante, em especial quando visto em conjunto com a “normalidade” daquelas estruturas da organização que coordenaram as ações desses indivíduos normais no empreendimento do genocídio. Já sabemos que as instituições responsáveis pelo Holocausto, mesmo se consideradas criminosas, não eram, em nenhum sentido sociologicamente legítimo, patológicas ou anormais. Agora vemos que as pessoas cujas ações elas institucionalizaram também não se desviavam dos padrões estabelecidos de normalidade (BAUMAN, 1998, p. 39).

O porquê de essas pessoas participarem ativamente da barbárie é de fato intrigante para a nossa compreensão, porém, o que ocorreu na verdade foi a tentativa de promover a invisibilidade moral dos judeus. Um dos principais meios usados para isso foi a desumanização.

Os judeus foram excluídos e marginalizados. A princípio os nazistas começaram a culpá-los pela derrota na Primeira Guerra, conseqüentemente disseminaram as ideias que prejudicavam a Alemanha, diminuindo assim as chances do sucesso do país. A segregação foi o passo seguinte do processo de desumanização; com a finalidade de torná-los os parasitas da sociedade alemã.

A busca pela hegemonia racial no discurso de Hitler soava como música aos ouvidos de muitos dos alemães; com a destruição após a Primeira Guerra, o povo alemão estava buscando uma reestruturação. A ideia da purificação racial e iniquidade dos judeus eram excelentes bodes expiatórios.

Adolf Hitler se apresentava como o líder que salvaria a Alemanha daqueles que seriam uma ameaça à raça pura ariana. Foram, então, realizadas algumas tentativas para “limpar” o país. Num primeiro momento os judeus foram colocados em uma situação sub-humana, inicialmente mandados para guetos segregados dos demais habitantes.

“A longo prazo, os guetos revelariam seu papel como instrumentos de concentração — o estágio preliminar necessário no caminho da deportação e destruição.” (Bauman, 1998, p.

162). Deste modo, os judeus passaram por uma experiência de vida degradante antes de serem mandados aos campos de concentração. E os campos de concentração foram o passo seguinte e definitivo para “a solução final dos judeus”.

Outra importante forma de intensificar o ódio às vítimas foi a doutrinação. Tal doutrinação era direcionada principalmente aos jovens e crianças, que eram instruídas a adorar acima de tudo sua pátria e seu fúhrer. Sua educação era baseada nos princípios nazistas, dessa forma, a ideologia nazista alemã se dava desde cedo através da Juventude Hitlerista<sup>4</sup>.

## 2.1 A organização burocrática da barbárie

O Holocausto teve uma minuciosa organização, profissionais altamente inteligentes e qualificados fizeram parte da construção desse crime contra a humanidade. As etapas do processo foram executadas pensando em como as pessoas que participassem da barbárie não se sentissem culpadas.

Podemos entender isso como um processo da invisibilidade moral, como Bauman evidencia em *Modernidade e Holocausto*. Hannah Arendt em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, obra em que narra o julgamento de Eichmann – um jovem alemão “comum” que durante a ascensão do partido Nazista que se tornaria um dos principais responsáveis pela deportação dos judeus para os campos de concentração – também deixa claro como as atrocidades cometidas durante o Holocausto foram banalizadas.

Essas atitudes talvez possam ser compreendidas através daquilo que Bourdieu chama de *habitus*, isto é, uma espécie de “estruturação” que modela sentimentos, gostos e atitudes, de acordo com a classe, os capitais e a posição do indivíduo num determinado campo social.

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU *apud* SETTON, 2002, p. 03).

O *habitus* seria, então, a forma de agir diante de alguma situação, seguindo os preceitos estabelecidos socialmente como uma ação ou um sentimento adequado para ela. O que determina o que é “correto” ou não, gostar, sentir, agir em determinado momento seria

---

4 A juventude Hitlerista foi uma organização juvenil que recrutava crianças e adolescentes para lutarem em prol do nazismo, sendo estas doutrinadas a guerrear e se possível dar a vida pelo seu povo e seu fúhrer.

uma construção social do que determinada situação representaria para aquela sociedade, legitimando assim cada sentimento ou ação.

Deste modo, o habitus estruturaria a maneira como o indivíduo se comporta dentro da sociedade. Os argumentos falaciosos dos nazistas, por exemplo, legitimaram as ações nazistas, fazendo a população alemã acreditar que livrar-se dos não arianos seria a melhor opção; isso não lhes trazia nenhum sentimento de culpa diante dos horrores cometidos. O que deixaria os judeus completamente deslocados dentro da Alemanha.

É necessário entender que o habitus também se faz através da doutrinação e que tal doutrinação é feita com base na educação informal. Durante a ascensão do regime nazista as crianças e os jovens foram submetidos ao Hitlerismo, cujo propósito era fazer com que esses jovens perpetuassem as práticas e ideologias nazistas, sendo capazes de fazer tudo por sua nação e seu führer.

Bauman alega que “[...] as tentativas iniciais de interpretar o Holocausto como um ultraje cometido por criminosos de nascença, sádicos, loucos, depravados sociais ou indivíduos de outra forma moralmente incompletos não encontraram qualquer confirmação nos fatos envolvidos.” (1998, p. 38), isso acarreta na reflexão de como essas pessoas comuns da sociedade se submeteram a executar as atividades para a solução judaica, assim como ele mesmo indaga: “E, então, como foram esses alemães comuns transformados nos perpetradores do extermínio em massa?”.

[...] inibições morais contra atrocidades violentas tendem a ser corroídas se satisfeitas três condições, isoladas ou em conjunto; a violência é autorizada (por práticas governadas por normas e a exata especificação de papéis) e as vítimas da violência são desumanizadas (por definições e doutrinações ideológicas) (BAUMAN, 1998, p. 41).

Como vemos, assim como a instauração do habitus para a consumação dos atentados contra as vítimas, há a falta de uma inibição moral entre os que praticaram as atrocidades. A violência se torna autorizada por meio de atos legalizados com o pretexto de servir à nação para o desenvolvimento e concretização do Terceiro Reich. E, por vezes, no cotidiano essa cegueira moral afeta as pessoas comuns.

Podemos considerar como exemplo dessa invisibilidade moral o papel desempenhado por Eichmann<sup>5</sup> na barbárie. Um dos responsáveis pelo transporte das vítimas para os campos

---

5 Eichmann fez parte do Partido Nazista e na Gestapo foi o diretor dos departamentos responsáveis pela deportação dos judeus. Ele chegou a planejar o envio dos judeus para Madagascar, o que não foi efetivado. Quando chegou a solução final, foi o principal responsável para deportar milhares de judeus direto para os campos de concentração.

de concentração, em vagões de trens com condições altamente desumanas. Ele se dizia inocente, em seu entendimento o que fez não era um crime contra os judeus, mas sim uma atitude de honra para a realização do seu trabalho.

Durante seu julgamento ele afirmou ter consciência dos próprios atos. Vejamos um fragmento da obra de Arendt que ilustra a sua tentativa de se abster da culpa:

A acusação deixava implícito que ele não só agira conscientemente, coisa que ele não negava, como também agira por motivos baixos e plenamente consciente da natureza criminosa de seus feitos. Quanto aos motivos baixo, ele tinha certeza absoluta de que, no fundo de seu coração, não era aquilo que chamava de *innerer Schweinehund*, um bastardo imundo; e quanto a sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam - embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado (ARENDR, 1999, p. 36).

É assustador ver esse depoimento e saber que Eichmann sabia qual seria o destino dessas pessoas; se ele era um ser comum capaz de distinguir o certo e o errado, como seria capaz de compactuar com isso? Durante o seu dia de serviço o Eichmann era apenas um servidor nazista que estava cumprindo com suas obrigações para ser um homem íntegro e digno realizando seu trabalho.

Com base na ideia de Hoschschild (2014) podemos entender essa atitude como uma adequação das emoções com base numa “regra de sentimento” imposta pelos nazistas. Os funcionários deveriam seguir os padrões socialmente estipulados pela ideologia nazistas para expressar e condicionar suas próprias emoções. A partir daquilo que o nazismo achava coerente para tais situações. Deste modo, Eichmann estava condicionado a seguir as regras estabelecidas (burocráticas, legais e de sentimento) e exercer seu trabalho com qualidade.

Para melhor delinear o que ocorreu no Holocausto vamos a partir de agora procurar entender como operou o processo, desde a segregação dos judeus em guetos até a “solução final”. Com o auxílio das obras de Art Spielgeman, Hannah Arendt e Primo Levi.

Com vimos, o nazismo Adolf Hitler buscava a instauração do Terceiro Reich<sup>6</sup>. Ele ajudou a disseminar a ideia de uma supremacia racial alemã. Para que o país voltasse a deter poder e glória sobre os demais seria necessária uma “limpeza” racial da população alemã. Diante disso, as vítimas, principalmente os judeus, eram colocadas em lugar de inferioridade, sendo tratados como seres menores e racialmente insignificantes.

Logo começou uma campanha encabeçada pelos nazistas para denegrir a imagem dos judeus, colocando-os em uma posição inferior e afastando-os da “sociedade civilizada”. Com

---

6 O Terceiro Reich foi o nome dado ao momento que seria da soberania alemã dentre as outras nações.



a Alemanha já hostilizando os judeus, o envio desses para os guetos foi apenas questão de tempo. Os nazistas tinham um projeto para isolar suas vítimas em uma ilha, chamado: “Projeto Madagascar”, mas que passou a ser visto como logisticamente inviável, pouco racional. A partir disso que a solução final foi elaborada.

O que teria levado o projeto Madagascar ao fracasso foi falta de tempo, e tempo foi o que se perdeu com as intermináveis interferências de outros departamentos. Em Jerusalém, tanto a polícia como a corte tentaram sacudi-lo dessa complacência. Eles o confrontaram com dois documentos referentes à reunião de 21 de setembro de 1939, mencionada acima; um deles, uma carta teletipada de Heydrich que continha certas diretivas para os Einsatzgruppen, fazia pela primeira vez uma distinção entre um “objetivo final, que exige períodos de tempo mais longos” e que devia ser tratado como “altamente confidencial”, e “os estágios para se obter esse objetivo final”. A expressão “solução final” ainda não aparecia, e o documento silencia sobre qual seria esse “objetivo final”. Daí Eichmann poder dizer, sim, que o “objetivo final” era o seu projeto Madagascar, que nessa época estava sendo chutado de um para outro departamento alemão; para uma evacuação em massa, a concentração de todos os judeus constituía um “estágio” preliminar necessário. Mas depois de ler o documento, Eichmann disse imediatamente que estava convencido de que “objetivo final” só podia significar “extermínio físico”, e concluiu que “essa idéia básica já estava enraizada nas mentes dos altos líderes, ou dos homens máximos” (ARENDE, 1999, p. 91).

Quando se iniciou a perseguição aos judeus a SS fez uma verdadeira caçada a eles. Os oficiais invadiam as residências e comércios das vítimas, tomavam seus bens e no final os deportavam para os guetos. Foram com muita violência “limpando” as cidades. A campanha contra os judeus era intensa, os nazistas usavam propagandas de massa para afirmar que esse povo teria colocado a Alemanha na situação que se encontravam.

Com a ajuda da juventude Hitlerista que teve um papel fundamental nessa disseminação, os judeus ficaram com a imagem “manchada” diante dos “cidadãos comuns”, fazendo com que os próprios cidadãos comuns denunciasses à presença de judeus que viviam próximos da região onde moravam.

Primo Levi, um jovem químico judeu italiano, enviado à Auschwitz, se tornaria escritor. Ele conta como foi viver os horrores provocados pelos nazistas: “Pouco tempo depois, em 19 de dezembro após uma denúncia, uma grande busca da milícia fascista nos apanhou totalmente desprevenidos. Muitos conseguiram fugir; eu fui capturado.” (LEVI, 2015, p. 94). Em seu depoimento, ele afirma que foi vítima de denúncia, esta feita pelos “cidadãos comuns”. Levi foi levado para sentir na pele a barbárie, seus relatos mostram aquela realidade aterrorizante.

A perseguição era incessante. Deportados para os guetos judeus eram forçados a viver segregados e trabalhar como escravos. Quando a solução final chegou e os campos de

concentração estavam prontos para receber as vítimas, os embarques, nos até então desconhecidos trens, se iniciavam e os judeus começavam a ser mortos em massa.

A viagem já era preparada para aniquilar as vítimas mais frágeis, os mais fortes que sobrevivessem chegavam ao lugar mais temido e desconhecido pela maioria das vítimas: os campos de concentração. Vejamos uma ilustração de como eram os trens que transportavam os judeus.



Figura 2 - Ilustração dos trens que transportavam os judeus.

Fonte: Spiegelman, 2009

O trem era composto apenas por vagões de transporte de gado, fechados pelo lado de fora; em cada vagão, foram amontoados mais de cinquenta pessoas [...] a viagem de Fossoli para Auschwitz durou exatamente quatro dias; e foi muito penosa [...] Outro tormento era a sede, que só podia ser aplacada com a neve recolhida na única parada do dia, quando o comboio se detinha em território neutro e os viajantes eram autorizados a descer dos vagões, sob a rigorosíssima vigilância de numerosos soldados, com a metralhadora sempre apontada, prontos a abrir fogo contra qualquer um que fizesse menção de se afastar do trem... (LEVI, 2015, p. 12).

Os quadrinhos, mesmo sendo uma ferramenta lúdica e “mais leve” de contar a história, não deixam de ser chocantes. É difícil enxergar essa cena ao mesmo tempo que ouvimos o relato de Primo Levi, e acreditar que tudo foi real e estrategicamente elaborado. As consequências desta realidade fizeram milhões de vítimas e até hoje causam sofrimento.

Os sobreviventes da viagem assim que desembarcavam eram divididos em grupos e enviados para desempenhar diversas tipos atividades, geralmente braçais que causavam um desgaste físico absurdo. As pessoas que incapazes de desenvolver alguma dessas atividades costumavam ser encaminhadas diretamente para as câmaras de gás.

As vítimas eram escravizadas, tratadas de forma desumana, recebiam uniformes compostos basicamente de “um casaco, um par de calças, um boné e um sobretudo de pano listrado; uma camisa, um par de cuecas de algodão, um par de meias um pulôver; um par de botas com sola de madeira” (Levi, 2015, p. 15), além de toda a humilhação sofrida, os judeus ainda eram obrigados, por vezes, a usar algumas peças feitas a partir do “talilot” – um manto que os judeus usam para se cobrir durante suas orações. Sucumbindo deste modo suas convicções religiosas. Diante disso, Levi nos faz refletir sobre a capacidade humana de ser incontestavelmente “desumano”.

As condições higiênicas do local também eram de péssima qualidade e aviltantes. O controle de doenças e afecções praticamente não existiam. A limpeza das roupas se fazia de forma precária, não eram lavadas, apenas desinfetadas à vapor. O controle de pragas como os piolhos se dava com a raspagem da cabeça, barba e outros pelos, nada mais que isto era feito. Os lugares que deveriam acomodar por volta de 150 pessoas, por vezes possuía quase o dobro. As refeições não forneciam os nutrientes necessários para conseguir enfrentar o trabalho incessante e destruidor.

O processo feito para tirar qualquer resquício de dignidade humana que restara daqueles que estavam presos era primordial. O ato de aniquilar o corpo não era o único: “as condições do ponto de vista psíquico e moral eram igualmente terríveis, pois as ordens dos comandantes se destinavam a anular, antes do homem, sua própria personalidade, começando pelo nome que, como se sabe, era substituído por um número tatuado no antebraço esquerdo.” (Levi, 2015, p. 51). Havia assim, a tentativa de apagar a identidade humana, de modo a objetificar as pessoas tornando-as descartáveis dentro dos campos de concentração.

Porém, incrivelmente ainda restava esperança de não perder a identidade e a vida. A obra Maus (SPIEGELMAN, 2009) retrata em quadrinhos a história de Vladek, pai de Art Spielgeman o autor do livro. Vladek era um pequeno comerciante judeu, casado e pai de dois filhos. Durante o Holocausto viu sua vida se desfazer. Perdeu seus bens para os nazistas, além dos parentes nos campos de concentração. Ele foi um dos poucos que conseguiu sobreviver a Aushwitz, e que relatou como conseguiu essa vitória.

O fragmento de Maus (SPIEGELMAN, 2009), a seguir mostra a tentativa de restringir os prisioneiros a um número, o que no caso de Vladek não se concretizaria. Ele consegue ressignificar a sua numeração:



Figura 3 - ressignificando o número

Fonte: (SPIEGELMAN, 2009).

Durante uma conversa Vladek e o padre começam a analisar o número que Vladek recebera. Eles começam a enxergar outro significado. Vladek passa então a acreditar que não tinha se reduzido a um número ou que esse, na verdade, era um sinal divino. O número até então, consistia apenas em uma forma impessoal de quantificar o povo judeu, colocando-os numa situação desumana e inferior. Porém, o padre ajudou Vladek a dar um sentido aquele número. Ele se agarraria à ideia de que tal número seria a prova de que conseguiria superar as terríveis adversidades.

Vale salientar, nesse contexto, que a anulação moral e física das vítimas precedia as câmaras de gás. Ao lembrar tudo que foi descrito até aqui, temos a certeza de que a moderna “sociedade civilizada” não é tão sadia como pensávamos. Isso é aterrorizante! Dessa maneira, é indispensável tomarmos o Holocausto como um processo burocrático extremamente organizado; e lutar para evitar que a doutrinação baseada em ideologias como essas não voltem a acontecer. A banalização do mal não pode se repetir.

## **2.2 A juventude Hitlerista**

Inúmeros foram os esforços para que a dignidade humana fosse retirada das vítimas. A motivação para tal barbaridade partia sempre da ideia de uma hegemonia racial, na qual não se permitia pessoas que fossem capazes de enfraquecer a raça ariana. Essa busca incessante pela desumanização das vítimas ocorria com a ajuda da doutrinação.

Os Nazistas quando começaram a difundir a ideia da supremacia racial trouxeram em seu discurso o ódio àqueles que pensavam, agiam ou lutavam contra suas ideologias, transformando as vítimas em vilões da história. Como podemos entender essa doutrinação? De fato, essa é uma interrogativa fundamental a ser feita. Como um sistema poderia disseminar ideia tão tenebrosa, de forma sucinta, prática e eficaz?

A doutrinação esteve ligada à produção de um habitus que sedimentou as “regras morais” nazistas. Isso acabaria ocorrendo através de grandes propagandas nazistas e de uma reestruturação do sistema educacional alemão. Como em todos os regimes totalitários, a imprensa era censurada e só propagandeava as notícias aprovadas pelos ditadores.

O principal responsável pela propaganda nazista foi Joseph Goebbles – ministro da propaganda do partido nazista alemão. Goebbles adotou como medida para disseminar as ideias nazistas a técnica da Grande Mentira, que consistia em distorcer os fatos e anunciá-los de modo conivente com os ideais do Partido. Para isso, o principal discurso falacioso afirmava que a solução para a Alemanha seria a adoção do patriotismo, o meio para se conquistar o Terceiro Reich.

A propagação das notícias se dava com grande amplitude, rapidez e eficácia, porém, mesmo já sendo detentora de tanta força e poder de persuasão, os nazistas não queriam deixar a ideologia nazista se apagar. Assim, a Juventude Hitlerista seria criada com o intuito de conquistar os jovens e crianças para defender o partido.

O artigo Fábrica de filhotes nazistas<sup>7</sup>, publicado no El País, explica como a Juventude Hitlerista (conhecido pela sigla JH), tornou-se o único grupo de jovens permitido pelos nazis, acabando com todos outros formatos de organizações juvenis que existia até o momento. O principal objetivo da JH se resumiria em dar força e continuidade à adoração à pátria e ao líder, o que inclui fazer tudo – no sentido literal da palavra – em prol do nazismo.

Não é por acaso que Jacinto Antón (2016) intitula seu texto de Fábrica de filhotes nazistas. Ele deixa muito claro o que foi a JH. Segundo Antón, o historiador Michael H. Kater elucida qual o pensamento de Hitler em relação aos jovens no contexto da guerra: “Que conceito Hitler tinha da juventude? ‘No começo, realmente nenhum’, responde o historiador. ‘Não estava interessado nos jovens porque não podiam votar. Eventualmente Hitler se convenceu de que criar jovens seguidores não era uma má ideia: um movimento milenar deveria ter uma retaguarda’.” (ANTÓN, 2016).

Num primeiro olhar para os jovens Adolf Hitler não daria nenhuma importância, devido ao fato de não poderem votar. Porém, após perceber que aqueles jovens poderiam ser um grande “trunfo” para os combates e propagação da ideologia nazista, o fúhrer iniciou a busca por educar uma juventude que fosse capaz de perpetuar seu “reinado” na tentativa de não ser novamente derrotado e garantir a perpetuação do regime.

No início os jovens se alistavam, ou eram alistados por seus pais para fazer parte da equipe sem obrigatoriedade; porém quando Hitler percebeu que os jovens poderiam aumentar ainda mais a execução do trabalho nazista, tornou o alistamento obrigatório para jovens e crianças. Foram banidas todas as outras organizações juvenis existentes na Alemanha. Criou-se uma onda de fanatismo ao nazismo entre a juventude.

O grande poder de persuasão aliado à imaturidade e à inocência desses jovens e crianças foi primordial para que a adoração ao líder Adolf Hitler se concretizasse. No documentário do National Geographic: Juventude Hitlerista: o último soldado infantil<sup>8</sup>, os sobreviventes que fizeram parte da Juventude Hitlerista relatam como era encantadora – quando analisado do ponto de vista de um jovem alemão – a ideia de defender seu partido, seu líder, sua nação.

No início deste documentário há algumas frases impactantes. Um dos sobreviventes que participou da Juventude Hitlerista diz: “nos pediam para jurar em nome do fúhrer, do povo e da nação e se necessário sacrificarmos nossas vidas”. Outro jovem soldado afirma:

---

7 [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/01/internacional/1478025759\\_957657.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/01/internacional/1478025759_957657.html).

8 Documentário disponível via link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iAxXPk61KOE&bpctr=1558383407>.

“um povo, um führer, um Reich. Esses três slogans eram enfiados na nossa cabeça, então não havia outro führer, só havia um führer ‘pra’ nós, e ele era venerado como um deus”, tais depoimentos evidenciam a maneira que as ideias nazistas foram sendo implantadas nas crianças e jovens.



Figura 4 - Crianças venerando a Adolf Hitler  
Fonte: El País, 2016.

Como jovens e crianças conseguiram ficar tão fanáticos por Adolf Hitler? Pois bem, a instauração do habitus foi efetivada com sucesso pelos nazistas. Podemos entender o habitus nazista como base numa educação que foi usada para o mal. As propagandas nazistas que eram difundidas afetavam diretamente a formação moral e intelectual das crianças alemãs. Nesta educação havia a implantação de um processo que modelava os sentimentos e, conseqüentemente, as atitudes das crianças em relação aos judeus, colocando-os fora de um universo de obrigação moral.

A educação seja ela formal ou informal é fundamental para a formação do caráter e consciência humana. Partindo desse pressuposto podemos afirmar que o nazismo usou seu poder totalitário para censurar tudo o que ia contra seus princípios, com isso a instauração da JH como única organização juvenil da Alemanha naquele momento deu forças para que a educação da barbárie fosse disseminada.

“Uma das chaves do sucesso da Juventude Hitlerista é que ela se apresentava como excitante, moderna e progressista.” (ANTÓN, 2016). Essa afirmação que consta na publicação

do El País, evidencia a força de se ter uma juventude em defesa dos princípios nazistas. Os jovens costumam ser os militantes com maior força de vontade e garra para ir em busca do que acreditam, e os nazistas se firmaram nisso para conquistá-los. Eles se tornaram verdadeiros soldados da guerra.

Os jovens foram retirados das escolas para servirem ao exército juvenil alemão, um desses jovens relata <sup>9</sup> como foi receber a notícia:

É difícil descrever meu entusiasmo. Um oficial da Luftwaffe foi à escola e anunciou que quem tivesse nascido em 1926 e 27 iria entrar para a Luftwaffe entre 10 e 15 de fevereiro de 1943 como assistente de defesa, nós pulamos da cadeira e gritamos de alegria, o barulho era ensurdecedor, de repente virávamos soldados, que era exatamente o que esperávamos, pura alegria. (HANS-DETLEF HELLER)

A fala dele deixa escancarado o quão essas crianças e jovens eram inocentes, seus treinamentos militares e ideológicos seriam colocados em prática; mas eles não tinham noção do mal que estariam causando, nem mesmo quais eram os verdadeiros culpados pela Segunda Guerra, pois acreditavam que a Alemanha estava sendo atacada covardemente e que o país era a grande vítima: “estávamos convencidos que a Alemanha estava conduzindo uma guerra defensiva, então cumprimos nosso dever com zelo extremo. E nos esforçávamos ao máximo” afirma Hermann Graml, outro jovem soldado sobrevivente.

Os jovens soldados tinham a missão de bombardear os aviões caça que sobrevoassem o território, para eles, isso era um prazer, eles tinham estudado para tal e se divertiam ao cumprirem a missão para a qual foram preparados. Eles lutavam como homens e não como meninos, era tudo uma grande brincadeira. Hans Müncheberg em seu depoimento esclarece o pensamento desses jovens durante os combates, o intuito era atacar e permanecerem vivos.

Era uma questão de sobrevivência, sabe? Nós atirávamos na direção que achávamos que o inimigo viria, nós simplesmente atirávamos com base no lema ‘atenção a frete’ como crianças brincando de jogar pedras, só que pra nós eram granadas, então eu lançava granadas e esperava ficar vivo, fomos cercados sete vezes, e dessas sete vezes que fomos cercados nós escapamos as sete vezes, mas infelizmente nove dos meus colegas perderam a vida. (MÜNCHEBERG).

---

9 Fonte: documentário National Geographic: Juventude Hitlerista: o último soldado infantil.





Figura 5 - As crianças, armas da guerra.  
Fonte: Youtube, 2018.

O efeito da propaganda nazista era inabalável. A maioria da juventude alemã queria defender o povo, o Reich, o fhrer. O alistamento da maioria dos jovens foi feito voluntariamente, estavam se doando para o país. No entanto, alguns jovens que não gostariam de fazer parte do jovem exército de Hitler foram obrigados. “Tínhamos aprendido a lutar pelo país até a morte, e levamos isso muito a sério e era o que queríamos fazer. E mergulhamos na loucura como que drogados, homens cegos.” diz Hans Werk<sup>10</sup> sobre a vontade de servir seu exército sem ponderações.

Enquanto os jovens matavam e morriam por Adolf Hitler ele ficava protegido, escondido em seu bunker, segundo o relato de um dos sobreviventes. Com a morte de Adolf Hitler, a juventude hitlerista ficou sem saber o que fazer e sem acreditar que “o herói” deles tinha morrido.

Com a derrota na guerra, os jovens que buscavam enaltecer o país e vencer a guerra acabaram apenas com a derrota. Milhares de vidas seriam ceifadas. Neste momento, os jovens abriram os olhos para o que estava acontecendo e perceberam que todo o belo discurso nazista não passava de falácia. O relato de Hans Mncheberg sobre como escondeu ser um soldado para conseguir abrigo, elucida a percepção do que realmente estava acontecendo.

Eu cheguei de noite numa vila e l havia um homem de cabelo branco que me abordou e falou “meu amigo, tem toque de recolher, você não poderia estar na rua agora”, depois ele me falou “muito bem, fique conosco”. Então quando eu fui com

10 Fonte: documentário National Geographic: Juventude Hitlerista: o último soldado infantil,

ele eu fiquei apavorado porque ninguém falava alemão, eram poloneses. Ele me levou até um quarto e nesse quarto tinham só duas camas de metal, nessas camas tinham dois homens com as cabeças raspadas usando roupas listradas, então os dois ex-prisioneiros de campo de concentração dormiram na mesma cama “pra” eu poder dormir sozinho na outra cama. Imaginem só, porque eu menti, eu consegui uma cama e ali estavam dois prisioneiros. Onde estava a verdade, onde estava a mentira? E naquela noite eu entendi que foram muitas, foram muitas mentiras<sup>11</sup>. (MÜNCHEBERG)

Com a derrota na guerra, os jovens soldados foram aprisionados pelos aliados. Durante o período que ficaram nos campos para prisioneiros de guerra foram submetidos a um choque de realidade, cujo propósito era provar que suas atitudes não eram corretas e que tudo o que viveram foi uma grande mentira.

A educação, a partir daquele momento, seria destinada a estes jovens com a intenção de mostrar os benefícios de viver em uma democracia, o que muitos, pela pouca idade, nunca tinham experimentado. A missão de mostrar a verdadeira face do Nazismo foi um grande desafio, para isso foram usadas algumas estratégias.

Os filmes, por exemplo, foram ferramentas eficazes adotada para que esses jovens conseguissem compreender o que é o totalitarismo e quais suas consequências. Para os que não acreditavam em tudo o que tinha acontecido, os aliados promoveram visitas aos campos de concentração.

Vejamos agora como os então jovens soldados enxergam o que ocorreu nos anos de guerra:

- *“Tivemos que ver filme de Aushwitz, horror atrás de horror” (Wilfried Contzen)*
- *“Não conseguia superar aquilo porque eram montanhas de cadáveres ali, era terrível, eu não entendia mais o mundo” (Wilhelm Küpper)*
- *“Os campos de concentração existiam mesmo, nós sabíamos disso há muito tempo, mas quanto ao que acontecia mesmo lá nunca tivemos nenhuma informação confiável” (Erhard Eppler)*
- *“De início eu não acreditei, pensei que fosse propaganda que estavam exibindo para mostrar que éramos uma espécie de desgraça” (Herbert Hartmann)<sup>12</sup>*

Por fim, os jovens soldados do horror deixam claro que é fundamental não esquecer a barbárie para que ela não torne a se repetir:

- *“É meu dever, é a única coisa que ainda posso fazer, contribuir para que nunca mais aconteça aquilo” (Hans Werk)*
- *“Se deixarmos os jovens alemães apaixonados pela paz como fomos apaixonados pela guerra no passado, então viveremos em paz na Europa pra sempre” (Alfons Rujner)*
- *“As pessoas sempre reclamam da democracia, e eu digo a elas: vejam isto e isto, pense no III Reich, uma democracia problemática ainda é melhor que um estado problemático” (Wilfried Contzen)<sup>13</sup>*

11 Fonte: documentário National Geographic: Juventude Hitlerista: o último soldado infantil.

12 Fonte: documentário National Geographic: Juventude Hitlerista: o último soldado infantil.

O Nazismo liderado por Adolf Hitler mostrou de uma forma muito desumana e assustadora o poder destrutivo da ditadura e do totalitarismo. Viver em um meio de extremismos pode trazer consequências muito cruéis. Diante do que já vimos até aqui, podemos compreender que a educação tem um papel muito importante nesse contexto. A partir do próximo capítulo observaremos como a educação pode interferir em momentos como os vividos no Holocausto.

### 3. APÓS AUSHWITZ: UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO

Após as investigações feitas até aqui, é necessário olhar para o Holocausto de um ângulo diferente. Não podemos mais pensá-lo como mero devaneio da sociedade, mas enxergá-lo como um evento burocrático, racionalizado, industrial e moderno. Nossa percepção de mundo, então, se revelará diferente. Veremos como uma sociedade civilizada, “sadia” e humana foi capaz de ser tão cruel e malvada e que a barbárie, como observou Hannah Arendt, está diretamente ligada à banalização do mal.

Podem surgir, sem dúvida, questionamentos sobre a possibilidade da repetição de Auschwitz; mas podemos alegar que qualquer sociedade por mais civilizada que seja pode cometer erros como aqueles do Holocausto. Por isso é fundamental não deixar apagar da história e da memória humana, não apenas a barbárie contra os judeus e outras minorias, mas de todas as que ocorrem em menor intensidade ao nosso redor.

A educação tem um papel primordial diante dessa situação. Com base nas ideias de Theodor Adorno em seu texto Educação e Emancipação, podemos notar como a educação tem o poder de transformar a sociedade e as dificuldades do exercício do magistério. Sua afirmação acerca do principal papel da educação é clara:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. (1995, p. 119).

Concordando com as palavras de Adorno, essa luta contra a barbárie merece ganhar força na educação. O objetivo da educação deve ser formar um cidadão íntegro, com plena consciência de seus atos e promover a emancipação humana. A educação deve ser usada como mecanismo para combater o efeito da maldade e implantar um habitus da paz social. Esse habitus da paz social consistiria, penso, na promoção de práticas frequentes de fraternidade e empatia entre os indivíduos, a fim de inibir potenciais conflitos, gerando um senso mais humano.

Ao retornarmos aos meios utilizados pelos nazistas para conquistar a confiança e doutrinar os jovens alemães, lembramos que a educação foi uma poderosa arma de

doutrinação. As crianças e jovens eram ensinadas desde cedo a lutar pelos ideais nazistas, garantindo assim o senso de pertencimento coletivo e as condições imateriais para criação do Terceiro Reich.

A eficácia deste modelo de “educação para o mal” é absurdamente assustadora, como alguns dos então jovens soldados de Hitler afirmaram: eles se entregaram ao exército nazista de corpo e alma. Foram capazes de fazer tudo em prol do regime, endeusaram a figura do fñhrer, em grande medida por meio da educaçāo.

A educaçāo deve considerar alguns aspectos importantíssimos para o desenvolvimento dos educandos: a capacidade crítica, a ética e a defesa da democracia. Não estamos tratando apenas de educaçāo formal, mas também dos modelos informais. Adorno evidencia como é imprescindível entender que os culpados da barbárie não são apenas pessoas más, ou algo parecido, percebemos isso quando os jovens da JH (no documentário juventude hitlerista: o último soldado infantil – nat geo), relatam suas descobertas sobre a verdade nazista. Com isso, as palavras de Adorno fazem todo sentido quando ele afirma que:

Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO,1995, p. 121).

É na reflexão crítica que a educação deve ser alicerçada para que haja essa emancipação defendida por Theodor Adorno. Com isso os processos de respeito à democracia e às pessoas sem distinção de credo, etnia, nacionalidade ou qualquer que seja a especificidade humana, será sempre respeitada, mantendo a sociedade no seu nível civilizado e humano.

Quando se fala de educação crítica não há como deixar de mencionar o nosso patrono da educação brasileira Paulo Freire. Freire é um grande defensor da democracia, do respeito e da equidade dos educandos. Em *Pedagogia da autonomia*, uma das suas obras mais conhecida, Freire ressalta a importância de uma prática educativa reflexiva, na qual se deve prezar a ética e a criticidade. Boa parte de suas obras costumam sempre discorrer em torno da educação antiautoritária que coloca o aluno no centro do processo educacional.

Assim como Paulo Freire, seu pupilo Mario Sérgio Cortella, escritor, filósofo, mestre e doutor em educação, também defende uma educação crítica e reflexiva. Cortella discursa com muita autoridade sobre o poder da educação, como em sua obra: *Educação, escola e docência*:

novos tempos, novas atitudes (2014). Ele também defende uma educação eficaz e de excelência para todos, como trata em seu livro: Educação, convivência e ética: audácia e esperança!. Seus livros costumam trazer elementos de reflexão acerca da política, ética e democracia no contexto educacional.

É esse modelo de educação defendido por Freire e Cortella que surge como um importante viés de desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da reflexão de si e do mundo. Com essas ideias estamos menos propensos a perder nosso direito de liberdade, de viver e se expressar. Após Auschwitz, devemos repensar a educação a fim de usá-la para a formação de indivíduos cada vez mais críticos-reflexivos e humanos.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

Para termos conquistas importantes na busca por mundo de paz precisamos cuidar da educação. Como defendia Adorno, ela tem que começar desde a base na educação infantil até os modos menos formais de educação. Criar consciência acerca do que se faz nas práticas cotidianas deve ser um dever primordial da educação.

### **3.1 O viés para o desenvolvimento da autonomia e liberdade: a educação**

Falar sobre educação é abrir um leque de possibilidades a serem exploradas, aqui nos atentaremos à educação como um mecanismo de inibição de novas barbáries. A educação como fonte de autonomia de pensar e agir; como liberdade para se expressar, indagar e criticar, é primordial para a construção de uma sociedade com sujeitos emancipados, capazes entender como suas práticas recaem sobre os outros.

A linha de pensamentos que trazemos nesse capítulo tem como base textos que defendem uma pedagogia como o caminho para desenvolver os aspectos críticos, reflexivos e éticos dos indivíduos. A obra de Moacir Gadotti: **História das ideias pedagógicas** evidencia os aspectos dos pensamentos pedagógicos pertinentes no mundo da educação. Esses pensamentos são embasados por grandes nomes da Filosofia, Sociologia, Educação, entre outros que buscam elucidar o complexo mundo educativo.

Na atualidade, o combate ao autoritarismo nas salas de aula é imprescindível. O discurso de uma educação antiautoritária é uma constante entre os seus defensores. Alexander

Sutherland Neill foi um legítimo defensor da liberdade na educação. Freud, Reich e Rousseau foram inspirações para Neill desenvolver sua ideia de uma escola libertária. Ele defendia a ideia da felicidade e liberdade na educação.

Alexander S. Neill fundou a escola de Summerhill, cujo principal foco é fazer a criança aprender livremente o que ela deseja e a satisfaz, suas teorias asseguram a ideia de que o sentimento deve se sobrepôr a razão, tornando o aluno livre para escolher o que sente necessidade de aprender. Esse modelo de educação é defendido por uns e atacado por outros, principalmente pelos defensores da escola tradicional.

Gadotti (1999) discorre acerca de uma educação na qual haja a prática da liberdade e do respeito, trazendo afirmações do pensamento pedagógico antiautoritário, cujo objetivo é tentar sanar o problema do autoritarismo no meio educacional:

Com base na doutrina do homem de Rousseau, que fundiu com teses de Sigmund Freud e Wilhelm Reich, Neill se propôs a realizar o postulado de uma educação sem violência. Afinal para Rousseau e também na opinião do educador escocês, o homem recém-nascido é bom em essência. Se ele puder crescer em plena liberdade, sem uma direção autoritária, sem influência moral e religiosa, sem ameaças e sem coação, se transformará um homem feliz, e conseqüentemente, bom (GADOTTI, 1999, p. 175).

Deste modo, o indivíduo ser educado num ambiente “neutro” que o faça desenvolver aspectos cognitivos, motores, sociais, enfim, uma formação na plenitude humana, o tornará um indivíduo consciente de seus gestos e atitudes. O combate às práticas autoritárias nas escolas deve ser uma luta constante.

O abuso de autoridade resulta em grandes malefícios para a sociedade, principalmente quando se trata de educação. É gritante o número de alunos que sofrem algum trauma durante a jornada escolar devido a atitudes extremamente autoritárias vindas do corpo docente. As marcas ruins que ficam na memória dos alunos submetidos ao autoritarismo podem ser comparadas as mesmas marcas deixadas pelos nazistas nas crianças da juventude Hitlerista.

Para esse combate o processo de ensino-aprendizagem deve ir além da mera transmissão dos conteúdos, como diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* “[...] se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2015, p. 24). Quando apenas transmite o que sabe, o professor não desperta no seu aluno a capacidade de pensar e resolver problemas.

Enquanto os professores se detiverem a conduzir suas aulas dessa forma, sem dúvidas estarão alimentando um processo educacional que não ajuda em nada a construção do aluno

em suas dimensões sociais, culturais e cognitivas; eles serão apenas reprodutores do que lhes é imposto. Um ensino meramente focado em reproduzir conteúdo.

A educação tradicional inviabiliza a formação do ser em toda sua complexidade. Não leva em consideração os aspectos sociais, humanos e culturais, de cada aluno em sua especificidade. Este modelo de educação se preocupa com o aprendizado dos conteúdos de forma meramente mecanizada e decorada.

Aqui no Brasil esse modelo de educação chegou com os jesuítas. Nessa época a igreja católica exercia um domínio sobre o conhecimento intelectualizado, iniciando o processo de catequização dos índios. Apenas com a chegada das ideias iluministas vindas da Europa que tal modelo começa a ser combatido, porém, a educação tradicional ainda é muito intensa nos dias atuais.

No fragmento abaixo, da obra de Moacir Gadotti *História das ideias pedagógicas*, observamos claramente o que é a educação tradicional e como ela opera. Ela ainda é algo dominante em muitas das instituições de ensino espalhadas pelo nosso país.

Os jesuítas legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores” (GADOTTI, 1999, p. 231).

O que a educação tradicional defende é a repressão, a ditadura do medo e o poder autoritário, tais atitudes apenas moldam o educando a se tornar uma “máquina” programada para fazer o que os opressores desejam. Adorno (1995) esclarece essa ideia com um discurso preponderante acerca dos desejos de não se repetir os abusos de autoridade, como o feito em Auschwitz.

Ele argumenta que a “virilidade” é cobrada quando se trata de aceitação em determinados grupos sociais: “A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades com o nome de ‘costumes’.” (1995, p. 128). São esses tipos de “costumes” que devemos desenraizar da cultura educacional.

Tudo isso tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força



e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral (ADORNO, 1995, p. 128).

As instituições de ensino devem buscar um modelo satisfatório de educação que possa alimentar o desejo de aprender, o despertar da curiosidade e o estímulo à criticidade nos educandos, rompendo as barreiras da educação tradicional que se baseia num autoritarismo imprudente. Combater essa “severidade” e abrir caminhos para o diálogo, assim como o ensinar-aprender juntos pode ser uma ótima estratégia para a educação surtir bons resultados.

A educação crítica, reflexiva e dialogada se torna um caminho para a liberdade. A superação do aprisionamento autoritário é imprescindível. Freire aborda em *Pedagogia do Oprimido* o verdadeiro significado da libertação que, em poucas palavras, podemos descrever como um processo conjunto de luta por liberdade no qual “ninguém liberta ninguém” – mas todos constroem conjuntamente uma relação de esclarecimento do valor da liberdade, de conscientização dos direitos de igualdade e, principalmente, de desenvolvimento da autonomia-crítica do oprimido.

Segundo as ideias freirianas, se o processo seguir uma lógica contrária a essa, ou seja, onde alguém apenas faz isso “para eles” e não “com eles” a educação só terá eficácia para o opressor. De modo que o oprimido não conseguirá compreender o valor da liberdade.

Ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter pedagógico da revolução. [...]. Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina (FREIRE, 2016, p. 99).

É através dessa conscientização de autonomia para a busca de sua própria liberdade que o indivíduo se torna completo, ao assumir que é o maior responsável para conseguir o que almeja estará se engajando numa luta verdadeiramente revolucionária. O papel de quem busca ajudar os oprimidos a se libertar é delicado, requer cautela. Ele não pode fazer apenas uma “propaganda” do que se idealiza para os oprimidos, mas precisa estimulá-los a ter consciência crítica, tratando-os com humanidade – evitando assim cair na armadilha da objetificação.

Essa consciência libertadora de não se tornar um ser objetificado precisa ser trabalhada nas escolas, os alunos precisam deixar de se ver como “mais uma coisa” pertencente à

instituição e passar a se entender como peça fundamental na engrenagem do processo educacional através do ensinar a se pensar enquanto ser crítico e construtor do próprio conhecimento.

O despertar do saber crítico parte do pressuposto da comunicação. O ponto de partida não é, portanto, um processo de mera exposição de fatos pelo professor que “usando uma linguagem eminentemente abstrata e convencional tratava de dirigir-se diretamente ao intelecto dos jovens [...] entregava ao aluno os pensamentos feitos e até digeridos” (Gutiérrez *apud* Gadotti, 1999, p. 216), mas a partir de conversas que possam promover as trocas de ideias, experiências, medos, assim proporcionando aos participantes do diálogo, o desejo de expressar-se através da sua voz.

Permitir que todos tenham voz e vez é substancial na pedagogia, com a convivência e troca de experiência com o outro a aprendizagem essencial ao ser humano é feita de maneira consciente e proveitosa. Porém, para que esse espaço de diálogo seja aberto, é preciso romper as barreiras de preconceito em relação ao outro e a sua fala.

Quando se trata de diálogo, não podemos deixar de falar sobre Jürgen Habermas, o filósofo alemão que defendeu a força do diálogo para resolver os conflitos pertinentes na sociedade, entre suas obras está: *Consciência moral e agir comunicativo* (1989). As ideias de Habermas têm o objetivo de apresentar a comunicação como o meio do indivíduo se entender e entender o outro nas relações humanas. Assim, essa comunicação acaba promovendo uma relação de empatia entre os envolvidos e a compreensão dos fatos e dos seus diferentes pontos de vista.

Sair de um meio meramente instrumental de resolução de conflitos é essencial para a teoria da ação comunicativa de Habermas, partindo então para um meio dialogado de expressar e discutir as ideias, para assim buscar uma solução no diálogo. A comunicação se torna essencial.

Deste modo não pode existir diálogo com autossuficiência, afirma Freire: “como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (2016, p. 137), essa reflexão deve ser feita para que a promoção dos diálogos seja efetivada através da valorização das concepções de vida e de mundo dos jovens aliados aos conhecimentos do docente, ambos com suas dúvidas, medos e certezas.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é a consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse

este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2016, p. 139).

O aspecto dialógico na relação educador-educando é essencial. Nessa relação se faz imprescindível à valorização dos saberes primários do educando; e a partir desses saberes relaciona-los aos conteúdos para que os alunos consigam compreender melhor. Esse é um grande desafio para os docentes. Por isso o diálogo e as indagações devem ter espaço entre docentes e discentes.

Promover a vontade de indagar, criar estranheza com o que se ouve pela primeira vez, buscar outros meios de compreender o que foi dito, a não aceitação de um único modo de pensar ou agir, são inerentes à existência humana. Na educação essa busca pelos questionamentos também deve ser algo inerente.

Fazer o aluno pensar, indagar, conhecer, reconhecer, reinventar, fazer sua imaginação desencadear ideias é o foco de uma concepção não bancária de educação, mas isso não deve ser feito, obviamente, sem o auxílio dos educadores, pois estes devem estar à disposição dos jovens para promover a mediação entre tantos pensamentos, dúvidas e conflitos que tendem a surgir com esse incentivo ao pensar.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bançarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 2015, p. 27).

O questionamento não surge sem propósito, pelo contrário, ele busca gerar reflexão. Essas devem ser feitas por todo e qualquer ser humano. Pensar gera o conhecimento verdadeiro, e é esse pensar que vai tornar o indivíduo um ser capaz de distinguir o que é bom e ruim, evitando, deste modo, o que Arendt (1999), escreve como a banalidade do mal, que é fruto do não pensar.

Então, devemos fugir do modelo bancário de educação. A educação progressista está preocupada com o que fica no aluno como conhecimento verdadeiro e efetivo, não como um conhecimento decorado que depois de uma prova, ou por vezes, antes dela, tudo já tenha sido esquecido. O foco dessa educação deve estar no desenvolvimento da capacidade de pensar.

A construção do conhecimento demanda, entre outras coisas, uma reflexão histórica-social crítica “educadores e educandos precisam superar a postura ingênuas e vivenciar uma

prática de construção histórica” (Freire, 2016, p. 199), assim sendo, a reflexão deve caminhar por todas as questões históricas e sociais de alunos e professores, tornando assim os sujeitos envolvidos em seres repletos de saberes e com a consciência de que os são.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2016, p. 118).

Diante de todos os argumentos que buscam a valorização e disseminação de uma pedagogia libertadora não podemos deixar de enfatizar que ela se torna mecanismo fundamental para combater as arbitrariedades e barbáries na sociedade. Quando os indivíduos “aprendem a aprender”, os resultados obtidos através educação para a construção do sujeito em toda sua complexidade se tornam positivos.

De fato, não é fácil conquistar essa educação que tanto se almeja e que é tão defendida por Freire; mas este é um compromisso que os educadores devem assumir para contribuir para emancipação social e afastar o fantasma de um novo Auschwitz. Abandonar a educação bancária e aderir à educação problematizadora se faz necessário para uma prática educativa da liberdade.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2016, p. 120).

### **3.2 Educação: o caminho para que Auschwitz não volte a se repetir**

Quando a educação se torna uma prática crítica e libertadora sua consequência é a conquista de um indivíduo autônomo capaz de pensar e refletir sobre sua vida, sua prática, sua história e sobre seus atos. A reflexão é uma prática inerente ao ser humano e nossa educação deve prezar por isso.

Atualmente a educação brasileira está passando por um momento delicado. Podemos entender como um retrocesso educacional. Algumas políticas educacionais que estão sendo estabelecidas fogem do modelo de uma educação libertadora. Estamos falando especificamente de duas coisas: a BNCC e de escolas militares na rede pública de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de unificar a educação do país através do currículo, porém isso se torna impossível quando analisamos as múltiplas realidades das escolas brasileiras. Não há como unificar uma educação num país com dimensões continentais, multicultural e com realidades sociais totalmente diferentes. Mas essa não é a ideia que é imposta com a BNCC.

Um currículo unificado e que não leva em consideração os diferentes aspectos da sociedade acabam restringindo a educação a um modelo meramente reprodutor de conteúdo, que busca apenas o desenvolvimento curricular do educando sem considerar suas realidades, dificuldades e especificidades.

Além dessa restrição do que deve ser lecionado em sala de aula, outro retrocesso bate a porta das escolas, na verdade, adentra o espaço escolar. Estamos nos referindo à tentativa de implantar um modelo de escola militar nas escolas públicas, que já está em fase de teste no Distrito Federal.

As escolas militares têm como base a severidade e o autoritarismo. Com regras extremamente duras, essas escolas buscam educar as crianças e adolescentes através da rigorosidade e imposição das ideias. Esse modelo de escola não permite um diálogo aberto na relação escola-aluno-sociedade, deixando os alunos no lugar de meros receptores e reprodutores de informações, tornando-os passivos no seu processo educacional, uma educação totalmente contrária ao que Freire defende.

Esses são desafios atuais da educação. Manter os alunos como construtores do próprio conhecimento, dando a eles a oportunidade de desenvolver a autonomia crítica, pensar e agir. A autocompreensão como elemento fundamental se torna mais difícil com a implantação dessas políticas educacionais que vão contra os princípios da educação emancipadora.

A instituição escolar deve surgir como um lugar para a promoção de pensamento crítico, histórico e reflexivo. Não é fácil ajudar o educando a se entender como um ser biológico, social, cultural, político, histórico e assim por diante... A escola de modo algum conseguiria sozinha.

Quando falamos de promoção de autonomia na escola, significa promover nos educandos a capacidade de se reconhecer, se entender e se enxergar nessas múltiplas dimensões. Isso é feito a partir do momento que a escola trabalha dando autonomia aos seus

jovens. Podemos lembrar as ideias de Neill para uma escola que preze pelo respeito aos sentimentos e liberdade dos educandos. Com base nesse mesmo raciocínio Adorno mostra que a educação emancipadora torna o indivíduo capaz de refletir sobre o seu meio e isso não o deixa na condição de mero repetidor do que lhe é imposto pelas forças externas, mas o faz um ser reflexivo acerca do que lhe rodeia.

[...] Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. [...] As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995, p. 141).

A emancipação do pensamento faz o indivíduo compreender seu papel social, repudiando, deste modo, atitudes que firam a dignidade humana. O pensamento crítico é essencialmente uma capacidade humana, por isso essa capacidade deve ser fundada num juízo de valor, o indivíduo deve-o fazer com base nos seus princípios éticos e humanos, fugindo assim da banalização do mal, como a praticada por Eichmann na barbárie.

Freire afirma: “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (2015, p. 37), e é esse modelo de pensamento que deve estar incluso na educação, sendo deste modo, imprescindível para a construção de uma humanidade contra a repetição de Auschwitz.

O combate aos preconceitos existentes dentro da sociedade é uma tarefa difícil para a educação, mais um grande desafio. É necessário à educação agir contra a disseminação e o ódio de “pessoas contra pessoas”. Para combater o preconceito contra as diferenças é necessária a promoção de um diálogo verdadeiro nas relações educacionais, como já havíamos falado.

A prática do diálogo é extremamente importante para a eficácia da educação “os jovens de hoje sentem a necessidade de uma sacudida sensorial para trabalhar e comunicar-se. Estão inclinados a captar, globalmente, a conexão das imagens, das sensações e dos sons, sem necessidade de recorrer ao processo de análise-síntese.” (Gutiérrez *apud* Gadotti, 1999, p.

217). É fundamental promover diálogos críticos que estimulem o educando a sair da comodidade de receber as informações já prontas, que despertem o prazer pela curiosidade para que consigam entender, entre outras coisas, que as diferenças humanas são indispensáveis.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. Que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2015, p. 83).

A educação deve primar pela memória dos acontecimentos para que os fatos ocorridos surjam como base para iniciar a reflexão e problematização dos temas. Cortella (2014) defende que devemos transformar os momentos “graves” em momentos “grávidos”, ou seja, usar os problemas vividos numa difícil situação como fonte de aprendizado para que os erros não voltem a ser repetidos, promovendo uma gestação de reflexão e novas atitudes.

Podemos pensar o Holocausto como fonte de discussão sobre o combate ao antissemitismo, ao autoritarismo e a intolerância. Imaginar que esse momento grave da história mundial deve se tornar um momento grávido de mudança nas atitudes humanas, “afinal de contas, toda situação grave contém uma gravidez, ou seja, a possibilidade de dar à luz uma nova situação” (Cortella, 2014, p. 11).

Existem muitas formas de explorar o Holocausto como um meio de reflexão humana em sala de aula. É necessário dar aos alunos a possibilidade de conhecer a história para despertar a inquietação de agir para que isso não torne a acontecer. É válido usar a história da barbárie para fazer o aluno pensar e entender a diferença do “bem e do mal”, além de mostrar os resultados das atitudes irrefletidas na sociedade.

Em sua dissertação de mestrado a socióloga, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de Senna, traz a luz como trabalhar em sala de aula, através recursos áudio visuais, temas como a barbárie, levando em consideração a atual realidade dos estudantes. Em seu texto, ela questiona como trabalhar a Segunda Guerra sem cair na “mesmice”:

Tudo isso parece um pouco complicado, até nos depararmos com imagens da guerra. A primeira pergunta talvez seria: como trabalhar com esse assunto sem cair no óbvio? O que seria o óbvio? Elencar dezenas de informações, apresentar as cifras das baixas, indicar quem são os responsáveis por isso ou aquilo. Nada mais comum – todos fazem isso. Mas não é o bastante. Deve haver outra forma de se tratar esse assunto (SENNA, 2012, p. 48)

Assim como Senna devemos também interrogar o que está sendo feito para trazer o tema sem cometer erros ao expor o assunto. Então, para o professor surge o desafio de não reproduzir métodos antigos e ultrapassados, mas promover debates, reflexão e inquietar os alunos para que eles fiquem intrigados com o tema e busquem produzir cada vez mais conhecimento.

Senna (2012) cita o uso dos recursos audiovisuais para tratar da barbárie em sala de aula. Tal recurso é eficaz na tentativa de promover uma educação de qualidade, mas deve ser feito com extremo zelo, pois não podemos cair no erro de apenas expor filmes, documentários ou imagens da guerra sem propor nenhuma reflexão acerca daquilo, ou deixar que os alunos tirem suas conclusões sem pensar sobre.

É através do uso de recursos como estes que a comunicação deve ser estabelecida e os questionamentos estimulados; trocas de experiências e ideias devem surgir para fortalecer e promover conhecimento mútuo da história e da sociedade. Aulas reflexivas acarretam no indivíduo uma vivência reflexiva no mundo.

Considerando tudo o que foi apresentado até aqui, pensar a educação como um meio de destruir as barreiras do preconceito, da opressão e do autoritarismo é primordial para que ela conquiste seus objetivos emancipatórios. São muitos os desafios que rodeiam a escola e os docentes. Essas dificuldades, no entanto, devem se tornar o combustível para a promoção da educação emancipadora.

A escola não deve ser um local de depósito de conteúdos em alunos que conseqüentemente devem reproduzir tudo que lhes foi imposto a fim de continuar um sistema de reprodução de classes, ao contrário, ela deve ser um local de enriquecimento cognitivo através da promoção de diálogo, questionamento, construção conjunta de ideias e soluções, enfim, um local de produção de conhecimento.

Devemos combater o autoritarismo nas instituições de ensino buscando projetar isso em toda a sociedade. Precisamos lutar para a não reprodução da educação bancária, por uma escola com liberdade e diálogo, como defendiam Neill, Adorno e Freire. Assim como por uma educação que busque refletir a realidade, os problemas da sociedade e dar voz aos alunos como Freire e Cortella ensinam.

Sabemos o poder que a educação tem na vida dos indivíduos. Não nos referimos apenas à educação formal, mas a todos os tipos que formam o ser humano em suas amplas dimensões; por isso a educação tem grande força para combater o que existe de desumano em nosso mundo.



Combater atrocidades como a de Auschwitz é papel primordial da educação, como afirmou Adorno. Isso deve ser feito dia a dia. A luta contra a barbárie precisa ser travada a cada instante; permitir que a história do Holocausto não se apague é um fator indispensável nessa luta. Ensinar o aluno a pensar é uma das mais belas formas de não reproduzir a banalidade do mal. Lutemos por uma educação que não permita que Auschwitz se repita.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho trouxe questões que muito contribuem para a discussão do papel educacional tendo como base para isto a história do Holocausto. É interessante pensar com base numa perspectiva histórica da barbárie para compreender que ela não foi um ato repentino ou impulsivo – como a maioria dos acontecimentos não o é – mas sobrecarregado de circunstâncias que a antecedem como as Grandes Guerras.

Esses conflitos serviram para desestabilizar os países envolvidos política, econômica e socialmente. Em consequência disso os discursos dos regimes totalitários se fortaleceram. Na Alemanha, por exemplo, o momento de instabilidade política foi um dos maiores determinantes para o início da Segunda Guerra.

Com o país sofrendo uma crise econômica, enfraquecido na Europa, as campanhas nazistas se intensificaram, com elas o discurso do Terceiro Reich que prometia aos alemães que o país se tornaria novamente uma grande potência mundial, ou melhor, queria transformá-la na maior potência. Além disso, seduziam os alemães com o argumento de se transformarem em uma raça pura.

Entretanto, não foi o que ocorreu. Durante a Segunda Guerra, o regime totalitarista teve o domínio sobre a nação alemã. Enquanto as batalhas contra outras nações ocorriam, paralelo a estas, o Holocausto se efetuava. Judeus, assim como ciganos, negros, homossexuais, opositores políticos e deficientes físicos, entre outras minorias, foram vítimas de perseguição violenta, foi tirada deles a dignidade humana, até culminar na solução final.

Diante disso, é importante refletirmos a barbárie como um produto da modernidade. O Holocausto deve-se ainda a um processo extremamente burocratizado. O planejamento, as técnicas usadas para disseminar as ideias, assim como a execução do crime, foram muito bem articuladas por pessoas “normais”. Foi necessário um processo de invisibilidade moral da sociedade alemã, assim como a implantação de um habitus nazista para que elas pudessem ceder a barbárie sem se culparem por isso.

Ainda convém lembrar que estando em um regime totalitário, as mídias eram censuradas e conseqüentemente usadas para disseminar os ideais nazistas. O que muito influenciou o fortalecimento da ideologia. Outro meio utilizado para difundir a doutrina nazi foi a juventude hitlerista que se tornou grande reprodutora dos pensamentos nazistas.

As obras de Hannah Arendt, Art Spielgeman e Primo Levi, retratam com clareza a realidade da barbárie através de relatos de vítimas que sobreviveram aos campos de concentração, tal como os depoimentos de quem participou do Holocausto.

Adorno nos ajudou a evidenciar que a educação deve ter como papel principal o combate a práticas como as de Auschwitz. Em vista dos argumentos apresentados por ele buscamos compreender a educação como forma de combate ao totalitarismo, rompendo as barreiras de uma educação tradicional e opressora. Entender a escola e a prática docente como caminho para combater pensamentos totalitários se torna essencial durante a discussão nesse texto.

Mediante o exposto, podemos inferir que a educação crítica como defendida por Paulo Freire, seja a solução para que as invisibilidades morais não se estabeleçam na sociedade. Deste modo, a educação tende a se tornar a precursora de um pensamento libertador, no qual não se permite aprisionar-se a ideias totalitaristas e opressoras. A educação é o melhor caminho para que Auschwitz não se repita.

## REFERÊNCIAS

- A JUVENTUDE hitlerista adolescente soldado.** Direção: \_\_\_\_\_. (Local de filmagem). National Geographic), (ano de lançamento). (tempo do filme). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iAxXPk61KOE&bpctr=1558383522>. Acesso em: 26/11/2018.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Paz e Terra, 1995
- ANDRIGHETTO, A. e ADAMATTI, B. **A lei como instrumento de poder do nazismo: uma análise a partir da crítica de franz neumann.** Revista Brasileira de História do Direito | e-ISSN: 2526-009X | Curitiba | v. 2 | n. 2 | p. 60 - 76 | Jul/Dez. 2016.
- ARAUJO, Fernanda Silva. **A educação como instrumento de inibição de um neoholocausto nazista.** IV congresso Nacional de Educação. 2017.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- CAIXETA, Francisco Carlos Távora de Albuquerque. **O Direito Nazista.** Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/26200-26202-1-PB.pdf>>. Acesso em 19/02/2019.
- CARDOSO, Luisa Rita. **Joseph Goebbels.** Disponível em:<<https://www.infoescola.com/biografias/joseph-goebbels/>>. Acesso em: 18/02/2019.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA, Emília Viotti da. **O que é a História.** (Considerações a propósito de uma obra de E. H. Carr) (\*). Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/122633/119141>>. Acesso em 26/02/2019.
- EVANS, Richard J. **A chegada do terceiro Reich.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2010.
- FERRARI, Márcio. **Alexander Neill, o promotor da felicidade na sala de aula.** 2008. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1359/alexander-neill-o-promotor-da-felicidade-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 23/02/2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX.** São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. **Trabalho Emocional, Regras de sentimento e Estrutura social**. In: (ORG) COELHO, Maria Cláudia. Estudos sobre interação: textos escolhidos. (2014) Rio de Janeiro, Eduerj.

LEVI, Primo. **Assim foi Auschwitz: testemunhos 1945-1986**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

PINTO, José Marcolino de Resende. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto) no.8-9 Ribeirão Preto Feb./Aug. 1995.

RATIER, Rodrigo. **Conheça Summerhill, a escola em que o aluno pode (quase) tudo**. 2011. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>>. Acesso em 14/01/2019.

SENNA, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de. **Diálogos com o homem imaginário: pensando o uso de imagens no ensino de sociologia**. Natal, RN. 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20.

SPIELGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

THE HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA. **Propaganda e Censura nazistas**. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-propaganda-and-censorship>>. Acesso em: 08/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.