



Hélder Filipe da Silva Gomes Brandão

## O HOLOCAUSTO

# Do antissemitismo ao plano de domínio racial nazi: uma experiência de aprendizagem

Relatório de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e coorientado pela Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



**Imagem da capa: Momento de Seleção de judeus húngaros no Campo de Concentração de Auschwitz-Birkenau, em 1944. (domínio público):**  
<https://www.theholocaustexplained.org/the-final-solution/auschwitz-birkenau/selection/> (acessível em 6 de agosto de 2018).

# O HOLOCAUSTO

## Do antissemitismo ao plano de domínio racial: uma experiência de aprendizagem

### Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O HOLOCAUSTO</b> <b>Do antissemitismo ao plano de domínio racial</b> <b>Nazi: uma experiência de aprendizagem.</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Hélder Filipe da Silva Gomes Brandão</b>
<b>Orientador/a</b>	<b>Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo</b> <b>Trindade</b>
<b>Coorientador/a</b>	<b>Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez</b> <b>de Castro</b> <b>1. Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs</b> <b>Nunes</b> <b>2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do</b> <b>Ensino Básico e Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>História</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de História</b>
<b>Data da Defesa</b>	<b>30-10-2018</b>
<b>Classificação do</b>	<b>17 valores</b>
<b>Relatório</b>	
<b>Classificação do</b>	<b>16 valores</b>
<b>Estágio e Relatório</b>	





# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>Parte I – Ser professor hoje</b> .....	<b>14</b>
1. A função do professor de História.....	14
2. O professor e o aluno.....	15
3. A deontologia e avaliação de professores .....	16
<b>Parte II – O contexto de formação</b> .....	<b>19</b>
1. Caracterização da Escola .....	19
1.2. Caracterização das Turmas.....	19
1.3. Organização e Funcionamento do Núcleo de Estágio .....	22
1.4. Plano de atividades extracurriculares do núcleo de estágio .....	23
1.5. Percurso Formativo .....	24
<b>PARTE III – O HOLOCAUSTO</b> .....	<b>26</b>
1. Introdução ao tema .....	26
2. Antissemitismo .....	28
2.1. Antijudaísmo.....	28
2.2. Darwinismo social e Nacionalismo .....	32
3. “A solução final”: o processo, perpetradores, observadores e vítimas .....	34
3.1. Planeamento e mentores .....	34
4. A governação Nazi e as suas Vítimas.....	37
4.1. Cenários de extermínio .....	42
4.2. Passividade, denúncia e resistência .....	45
<b>Parte IV – Aplicação Didática</b> .....	<b>47</b>
1. Definição.....	47
2. Planificação .....	50
3. Recursos.....	70
4. Balanço final.....	71
<b>Conclusão</b> .....	<b>74</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>77</b>
Anexos I – Plano Individual de Formação.....	78
Anexos II – Planificação de uma aula .....	81
Anexo III – PowerPoint da Aula .....	89
<b>Bibliografia</b> .....	<b>98</b>



## Resumo

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, pretende dar a conhecer todas as atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico, realizado no Colégio Rainha Santa Isabel (Coimbra), ao longo do ano letivo de 2016/2017, sob a orientação pedagógica do Professora Doutora Sara Trindade e da coorientadora Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Ribeiro e com a orientação de estágio do Professor Paulo Lavoura.

De igual modo, será apresentado um estudo científico-pedagógico com o tema “O Holocausto. Do antissemitismo ao plano de domínio racial nazi: uma experiência de aprendizagem.”, como também, a estratégia pedagógica aplicada no processo ensino/aprendizagem.

O referido trabalho encontra-se dividido em quatro partes. A primeira corresponderá ao levantamento teórico do exercício da docência nos dias de hoje, a segunda dará espaço à caracterização da Escola cooperante, à terceira parte estará reservada à componente científica e na quarta será feita a explanação da aplicação didática.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Ensino; História; Holocausto; Antissemitismo; Aprendizagem.

## Abstract

The report hereby presented, has been prepared in the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education. It aims to present all the activities developed during the pedagogical internship, held at Colegio Rainha Santa Isabel, during the academic year 2016/2017, under the pedagogical guidance of Professor Sara Trindade and the co-advisor Professor Ana Isabel Sacramento Ribeiro and with the orientation of the internship by Professor Paulo Lavoura.

The same report will present a scientific-pedagogical study under the title "The Holocaust. From anti-Semitism to the Nazi racial domain plan: a learning experience. ".

It will also be described the pedagogical strategy applied in the teaching / learning process.

This report is divided into four parts. The first one will correspond to the theoretical research of the teaching practice of nowadays, within the second part a characterization of the Cooperating School will be made, the third part will be reserved for the scientific component and the fourth will consist on the explanation of the didactic application.

Key-Words: Pedagogical Internship; Teaching; History; Holocaust; Antisemitism; Learning.



# INTRODUÇÃO

## **Apresentação**

A presente introdução ao relatório de estágio é o culminar do trabalho realizado ao longo do ano letivo, do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Tem como objetivo apresentar e descrever as atividades desenvolvidas no Colégio Rainha Santa Isabel, em Coimbra, no âmbito da “Prática Pedagógica Supervisionada”, mas também como o trabalho científico pedagógico realizado nos seminários científicos de História. Este decorreu entre setembro de 2016 e junho de 2017, sustentando-se nas experiências vividas no Estágio Profissional e um registo das mesmas, tal como um instrumento de pesquisa e de reflexão que, também, nos ajudará a desenvolver enquanto profissional do ensino.

O Estágio Pedagógico pretende dotar o professor estagiário de uma formação profissional adequada, sendo um processo de ensino e de aprendizagem, que permite a aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos e que possibilita adquirir novas aquisições científicas, tecnológicas e sociais.

A escola é o meio mais acessível e direto de aprendizagem conceptual, processual, social, cultural e ética. Nos dias de hoje, a necessidade de uma formação académica assume extrema importância não só na aquisição de uma profissão, mas também na imposição da pessoa perante a sociedade. Mas a escola não oferece só a aprendizagem do conhecimento didático. Cada vez mais os programas curriculares visam a aplicação de estratégias de ensino que promovam a aquisição de capacidades, perspetivas e valores por parte do aluno, contribuindo para a construção da sua personalidade, o que o torna num ser humano capaz de atuar e responder pronta e eficazmente a todos os estímulos da sociedade.

Com a elaboração do futuro trabalho pretende-se de forma clara, objetiva e cuidada, expor a dinâmica da nossa formação profissional ao longo do estágio, com incidência no tema: “O Holocausto: uma experiência de aprendizagem”.

## **Contexto do Estágio Profissional:**

O Núcleo de Estágio, em exercício na Escola cooperante (Colégio Rainha Santa Isabel), compreendeu os Professores Estagiários Hélder Filipe da Silva Gomes Brandão e Filipe Miguel de Andrade Campos, o Orientador Pedagógico de Estágio, Professor Paulo Alexandre Bandarra Lavoura e as Orientadoras da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade. Esta organização permite que os vários elementos participantes na formação do professor estagiário se relacionem e intervenham no processo de várias formas, proporcionando diferentes experiências e discussões, tornando-o mais rico. Cabe ao professor estagiário conseguir perceber esta dinâmica de aprendizagem com os pares através da observação, da discussão e da partilha de experiências.

O estágio pedagógico é a última etapa da formação académica de um futuro professor, mas é, de todas elas, a mais crucial e determinante na postura de um docente, pois é nesta etapa que o futuro professor se depara com a realidade educativa e pedagógica. Esta deve conduzir ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário, no domínio da sua atuação pedagógica, formando um docente com qualidade na arte de ensinar. Assim sendo, o principal objetivo passa por construir e qualificar o desempenho do professor estagiário na sua ação em atividades inerentes à sua futura vida profissional, em regime de orientação pedagógica e científica. Para qualquer uma das atividades desenvolvidas no estágio, faremos uma análise às três grandes etapas que compõem o processo de trabalho padrão adotado pelo Núcleo de Estágio: o planeamento, a conceção e a avaliação. Neste sentido, o relatório, como o próprio nome indica, apoiar-se-á no relato dos acontecimentos que ocorreram ao longo destes meses, numa perspetiva crítica e com carácter, não só retrospectivo, mas também com grande teor prospetivo.

Desde o início do ano letivo, os objetivos delineados que nós pretendemos alcançar na realização do seu estágio pedagógico, passam, principalmente, por exercer a atividade docente na turma 9.º H e 10.º F<sup>1</sup>, nas disciplinas de História e História B, respetivamente; assistir a todas as aulas do professor orientador e as aulas do colega de estágio, para as quais foram elaborados relatórios; planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação, mais concretamente 32 tempos letivos; fazer avaliação

---

<sup>1</sup> Para assegurar a confidencialidade da turma e dos alunos aqui mencionados qualquer referência a nome do aluno ou à letra identificadora de turma é falsa. Assim, a denominação 9.º H ou 10.º F é utilizada meramente a título informativo, não vinculando uma denominação verdadeira.

formativa; corrigir testes; utilizar todos os recursos que considere pertinentes, no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz; participar e contribuir diretamente para a organização e execução das diversas atividades curriculares e extracurriculares delineadas; didatizar o tema do relatório e aplicá-lo (*O Holocausto*); participar passivamente em algumas das várias reuniões que são realizadas no âmbito escolar, consoante a autorização do orientador e da Direção do Colégio.

## **Descrição da estrutura do relatório de estágio**

O relatório está organizado em três partes, sendo cada uma delas distinta na sua finalidade. A primeira parte, *Ser professor hoje*, pretende-se fazer um levantamento teórico do exercício da docência nos dias de hoje. Esta parte dividir-se-á em três abordagens teóricas: a função do professor de História; o professor e o aluno; a deontologia e avaliação de professores. Importa referir que esta fase tem como principal preocupação manifestar qual o papel do professor e qual a relação que ele deve ter com os seus alunos.

Na segunda parte, caracterizar-se-á a Escola cooperante (Colégio Rainha Santa Isabel), nomeadamente a localização, instalações, recursos, oferta educativa, ação social e religiosa. Além da instituição educativa, far-se-á uma abordagem de todos os aspetos relacionados com a organização e funcionamento do Núcleo de Estágio. Descrever-se-ão as orientações curriculares da disciplina de História, apresentar-se-ão os modelos de planificação trabalhos e analisar-se-ão as aulas lecionadas (por exemplo: os métodos e estratégias adotadas). Nesta parte, também, são dadas a conhecer todas as atividades realizadas durante o Estágio pedagógico, inclusivamente as atividades extracurriculares.

Partindo do geral para o particular, nesta parte do relatório, segue-se a caracterização das turmas que nos foram atribuídas, o 9.º H e o 10.º F. Faremos uma abordagem teórica às orientações programáticas e, posteriormente, faremos a descrição das aulas que por nós serão observadas. Abordaremos a importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem e como estes podem servir para motivar os alunos e, por fim, trataremos de uma das mais complexas tarefas do professor, a avaliação.

A terceira parte deste relatório, estará reservada à componente científica. Aqui será apresentado o trabalho de investigação que foi efetuado ao longo do ano letivo: “*O Holocausto: do antissemitismo ao plano de domínio racial nazi: uma experiência de aprendizagem*”. Iremos

tentar mostrar qual a ação que do Terceiro Reich ao longo da sua governação, pretendendo, claro está, evidenciar um dos maiores crimes raciais e étnicos conhecidos na História da Humanidade.

Neste capítulo abordaremos três aspetos que consideramos essenciais – o antissemitismo na Europa ao longo da História, desde a sua mais remota manifestação – Idade Média – até ao século XX. Para o efeito, serão tratadas duas expressões do mesmo: o antijudaísmo e as visões e teorizações do Darwinismo social e dos desenvolvimentos nacionalistas ocorridos ao longo dos séculos XIX e XX. A segunda parte, abordará o Holocausto, fazendo referências a todo o processo de extermínio levado a cabo pelo Terceiro Reich. Primeiramente, analisaremos a atuação dos perpetradores, dos observadores e das vítimas; os cenários de extermínio, enunciando-os, expondo as suas características e modos de funcionamento; por fim, tratar-se-ão os contornos dos acontecimentos exteriores ao genocídio, nomeadamente, a passividade dos agressores e da sociedade em geral bem como a resistência promovida pelas vítimas.

A quarta parte está relacionada com a aplicação didática correspondente à disciplina de História no 9.º ano letivo. A aplicação didática corresponde ao tratamento do tema, *O Holocausto*, na turma do 9.º H. No último ponto, que está relacionado com a componente didática da disciplina, tentaremos realizar um balanço da experiência pedagógica, nos seus aspetos mais positivos, mas também, refletir acerca de outras dinâmicas que poderíamos ter implementado na nossa aula.

Finalmente, no que concerne à aplicação didática do tema em estudo, a principal preocupação neste âmbito centra-se numa tentativa de consciencialização objetiva e reflexiva da ação da doutrina nazi no mundo. Como já fora referido, ao longo de 100 minutos de aula, será apresentada a uma turma de 9º ano o processo de extermínio de diversas comunidades étnicas existentes no continente europeu nas décadas de 30 e 40 do século XX. A metodologia pedagógica sustentar-se-á na visualização de imagens, vídeos, texto concetual e na expressão oral do professor estagiário, apoiando-se no *PowerPoint*, com o objetivo de elucidar a turma para o acontecimento histórico em causa e para as suas repercussões sociais.

Como é do conhecimento comum, na base da doutrina nazi, está um forte e profundo sentimento racista. Nessa medida, este será um dos conceitos tratados com maior ênfase. Pretende-se, com isto, não só explicar aos alunos a base ideológica do regime nazi, mas também fazer uma transposição deste problema social para os nossos dias. Será levada a cabo uma reflexão e discussão com os alunos deste conceito, tendo em conta a sua influência na

sociedade, a forma como se deve reagir perante uma manifestação de racismo e os vários tipos de racismo, entre outras questões subjacentes.

# Parte I – Ser professor hoje

## 1. A função do professor de História

No mundo complexo e globalizante em que vivemos, o papel do professor, bem como as competências essenciais ao desempenho da atividade docente, apresenta-se como uma temática de elevada importância científica e pedagógica. Posto isto, a função/papel do professor deverá centrar-se na capacidade de gerir competências. Competências é a palavra chave para esta função, como referem os principais teóricos da matéria<sup>2</sup>. A autora Maria do Céu Roldão diz, “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)”<sup>3</sup>.

A função do professor, no caso da História, não se altera. A História como ferramenta pedagógica auxilia na compreensão da mudança e no processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje. Assim, a versatilidade que a História nos faculta é imprescindível para o desenvolvimento de um professor multidisciplinar e capaz de se adaptar a todos os cenários, ou seja, um profissional com mais competências. O alemão Jorn Rüsen refere que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento e que emerge das carências que os seres humanos sentem em “orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos”<sup>4</sup>. Estas palavras refletem o papel abrangente da História como ferramenta de ensino.

Segundo Barton e Levstik, “todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores. (...) Necessitamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam verdadeiramente os objetivos que temos para o ensino da História”<sup>5</sup>. A História pode ser entendida como um campo

---

<sup>2</sup> Perrenoud, Philippe (2000). “Dez Novas competências para ensinar”. Artmed Editora, Porto Alegre; Roldão, Maria Céu (1999). “Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores”. Lisboa: Editorial Presença. entre outros.

<sup>3</sup> Maria Céu Roldão, Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, p. 20.

<sup>4</sup> Rüsen, Jorn (2001). “Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica”. Brasília: Editora UNB, p. 12.

<sup>5</sup> Barton, K. C.; Levstik, L. S. (2004). “Teaching history for the common good”. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 11.

privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade. Assim, aprender História pode ser uma ferramenta útil para o controlo do tempo, em particular, para a compreensão do presente, o que ajudará, irreversivelmente, a nossa posição no futuro. Ainda, como refere João Machado Pais, aprender História é o “espaço que se entende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com um lastro do que se compreendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotorama: o presente”<sup>6</sup>.

## 2. O professor e o aluno

O processo de aprendizagem requer, de forma implícita, interação e mediação, no meio escolar. Deste modo, a interação e o papel ativo do professor, enquanto mediador, é fundamental para uma boa prática, ajudando a atingir o principal objetivo da aprendizagem – formar cidadãos capazes. Como nos lembrou diversas vezes o professor orientador Paulo Lavoura, o professor é um ator que tem como sala de aula o seu cenário.

O professor deve ter como principal objetivo criar regras, mas também, deve ter em conta a importância e a existência de um clima acolhedor, amigável e de confiança. A criação e consolidação de um ambiente deste tipo na sala de aula assegura o respeito, a coerência e afinidade na relação entre professor e aluno. Este último sentir-se-á à vontade no processo de relação pedagógica, o que, contribuirá para o desenvolvimento emocional, para o aumento de autoestima, em simultâneo com o desenvolvimento das competências das áreas do saber.

Embora seja fundamental manter esta relação – professor e aluno – também é importante perceber que cada interveniente tem um papel/estatuto diferente a cumprir. O professor deve ter em mente que representa no contexto de sala de aula o papel da autoridade e da transmissão de conhecimentos. Já o aluno possui um estatuto que tem por base a aquisição dos conteúdos transmitidos pelo professor que, conseqüentemente, deve transformar em conhecimento. Todavia, esta relação pode ser colocada em risco por diversos

---

<sup>6</sup> Pais, João Machado (1999). “Consciência histórica e identidade - Os jovens portugueses num contexto europeu”. Oeiras: Celta Editora, p. 26.

fatores, nomeadamente, as expectativas criadas tanto pelo professor como pelos alunos, a intervenção de outros alunos, entre outros fatores.

Desta forma, consideramos que esta relação quando bem concretizada pode ser suficiente para garantir em grande medida o processo de ensino-aprendizagem. Se a relação entre ambos for positiva, a viabilidade de uma boa aprendizagem aumenta.

### 3. A deontologia e avaliação de professores

O termo “deontologia” (do grego *deonta* – dever e *logos* – razão) foi introduzida no vocabulário em 1834, pelo filósofo inglês Jeremy Bentham na obra *Deontology or the Science of Morality*. Esta é uma teoria geral sobre o papel do dever de cada um em sociedade. Todavia, Jeremy Bentham centrou a sua reflexão sobre o dever a cada comunidade e a cada situação em concreto, o que remeteu o termo para questões morais particulares, como morais profissionais.

A deontologia faz emergir o tema da ética e moral, que são questões antropológicas por excelência. Ou seja, refere-se aos padrões de conduta adotados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades. Nesse sentido, a vida em sociedade obriga a exigências pessoais tendo como propósito a inclusão do indivíduo em comunidade. Esta forma de estar e de agir em comunidade profissional ou não, consubstancia uma espécie de acordo tácito em torno de valores considerados essenciais como liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça ou solidariedade<sup>7</sup>.

Cada vez mais o tema de ética e deontologia profissional docente ganha mais destaque e preponderância nos tempos que correm. Como declara Nunes, a deontologia deve ser o crivo por onde passa toda a legislação e tudo o que envolve o quotidiano de um professor<sup>8</sup>. Possivelmente, o motivo desta proeminência deve-se a um conjunto de circunstâncias que passam pela consciencialização global, reflexividade e pensamento crítico de que a ética, a pedagogia.

---

<sup>7</sup> Veja-se, Baptista, Isabel (2011). “Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente”. Ministério da Educação, Lisboa.

<sup>8</sup> João Paulo Avelãs Nunes, “Deontologia, desempenho profissional e utilidade social”, In *O Ensino da História*. III, n. °32, julho de 2008, p. 21.



Neste sentido, aos profissionais da educação – professores, inspetores, auxiliares da ação educativa, psicólogos e educadores – é legado um conjunto de valores éticos comuns (conforme as orientações da declaração sobre ética profissional internacional da educação, por exemplo), porém, cada um desses grupos profissionais assume uma deontologia própria, em conformidade com a sua profissão e a sua autoridade profissional.

Relativamente ao que foi dito até agora, em sintonia com o que afirma Isabel Baptista, colocamos as seguintes interrogações, será pertinente uma ética profissional comum a todos os profissionais da educação? Será que dentro da educação escolar, existe ou não um espaço de autoridade profissional próprio da docência? Bom, a profissão docente distingue-se pelo facto de ter como base o domínio de um saber muito especial, a pedagogia. Os professores atuam “como agentes de condição humana ou agentes de alteridade por excelência”<sup>9</sup>. São profissionais da relação pedagógica, que se destinam a “estimular e a orientar o processo de autonomização dos sujeitos a “cargo”<sup>10</sup>.

Por outro lado, as restantes profissões como a medicina, enfermagem e outros profissionais da “relação humana” assumem o valor “autonomia”, como princípio regulador das suas práticas, em todos os domínios, mentais, físicos, psicológicos, entre outras.

Além da importância das normas profissionais, também a existência de uma classe profissional forte e competente fortalece os professores e nesse sentido, na nossa opinião, a avaliação é essencial. Como refere Maria Helena Damião, existem dois lados, os professores que rejeitam todo e qualquer tipo de avaliação e os que reconhecem a sua importância<sup>11</sup>. São, evidentemente, duas opiniões profissionais respeitáveis e que devem ser tidas em conta. Acima de tudo, como também salienta a autora, a questão da avaliação docente nem sempre se problematiza pela sua pertinência profissional, mas sim, pela forma como as propostas são apresentadas, isto é, de um lado, as instâncias superiores e do outro as escolas<sup>12</sup>.

É mais que visível que um bom professor e um muito bom professor são decisivos para o processo de aprendizagem dos alunos, na outra extremidade estão os maus professores e esses evidentemente têm influência na aprendizagem. Existem outras variáveis, todavia, a auto e heteroavaliação da qualidade dos professores é vital.

---

<sup>9</sup> Veja-se, Baptista, Isabel (2011). “Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente”. Ministério da Educação, Lisboa.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 19.

<sup>11</sup> Damião, Maria Helena (1996). “Pré, Inter e Pós Acção. Planificação e avaliação em pedagogia”. Coimbra, Minerva Editora, p. 239.

<sup>12</sup> *Op. cit.*, pp. 239-240.

Sócrates dizia que só uma “vida examinada” é considerada digna desse nome. Ora nesse sentido, consideramos que a avaliação docente é fundamental para o desenvolvimento da profissão de professor e para a procura da excelência. Deixando de parte a discussão técnica e política sobre o processo avaliativo, é importante que se entenda que a avaliação profissional assegura a progressão da carreira justa e a identificação de professores com maiores dificuldades, e assim, proceder à requalificação de maus profissionais. Assim, a deontologia e a avaliação docente posicionam-se no seio da profissão docente como ferramentas essenciais para assegurar a defesa da classe profissional.

## Parte II – O contexto de formação

### 1. Caracterização da Escola

O nosso ano de estágio 2016/2017 decorreu no Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra. O Colégio é pertença da Província Portuguesa da Congregação de São José de Cluny, a referida Congregação chegou a Coimbra em 1 de julho de 1896, ficando instalada no Convento de Santa Clara-a-Nova, onde se dedicava à educação das crianças e jovens que as famílias lhe confiavam. Aquando da Implantação da República foram expulsas, regressando em 1928, assumindo a Direção do Colégio da Rainha Santa Isabel em 1930, sito na Rua José Falcão nº 18. Por falta de condições, foi construído o edifício central do atual Colégio da Rainha Santa Isabel, inaugurado a 4 de julho de 1941. São, portanto, 76 anos de Colégio onde, ao longo do tempo foi exemplarmente assumida a educação e instrução dos nossos jovens.

Posto isto, inaugurado em 1941, mas a funcionar como instituição de ensino desde o século XIX, o Colégio Rainha Santa Isabel (CRSI) tem atualmente perto de mil alunos. Está direcionado para a educação de todos os níveis de escolaridade, desde o ensino pré-escolar ao ensino Secundário. A sua pedagogia assenta, na generalidade, numa abordagem católica, com especial foco na denominada pedagogia Cluny<sup>13</sup>, que tem por base a vida da fundadora da Congregação, Ana Maria Javouhey.

#### 1.2. Caracterização das Turmas

Ao longo da duração do ano de estágio, assumimos aulas de duas turmas de diferentes níveis de ensino. Uma turma do ensino básico, 9º ano, e outra do ensino secundário, 10º ano. A turma do 9º ano é composta por trinta alunos<sup>14</sup>, dezoito rapazes e doze raparigas, inscrevendo-se num estrato socioeconómico médio alto. As idades dos elementos da turma estão compreendidas entre os treze e os catorze anos. Oito afirmaram que a História era uma

---

<sup>13</sup> Colégio Rainha Santa Isabel – Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, 2015, p. 7.

<sup>14</sup> Apenas vinte e oito alunos desta turma responderam aos questionários.

das suas disciplinas favoritas. Dois admitiram ser uma das disciplinas com mais dificuldades. Há apenas um elemento novo nesta turma que vem de outra escola e duas retenções registadas em anos transatos. Dois alunos estão inseridos no plano educativo individual, estando o seu condicionamento à aprendizagem registado como dislexia.

Considerámos pertinente expor a preferência que os alunos das nossas turmas têm quanto à dinâmica a ser adotada em sala de aula. Cada aluno podia dar mais do que uma resposta. No que diz respeito à turma do 9º ano, verificamos que a grande maioria (num total de 28 respostas), vinte alunos, preferem aprender através do recurso a material audiovisual. Este dado foi o mais importante para nós, pois revelou-nos a forma como deveríamos lecionar as nossas aulas. Existiu a preocupação de assegurar que as aulas eram lecionadas através de recursos audiovisuais.

Logo de seguida, num total de dezoito alunos, revelaram que gostam mais de aprender através da realização de trabalhos de grupo. O que revela o sentido de empatia, interajuda e ligação entre os alunos. Por outro lado, verifica-se que a turma vive bem com diferentes opiniões, com diferentes personalidades e mantem um bom relacionamento. Deve-se referir que em todas as situações de trabalho de grupo que observamos ao longo do ano comprovaram o referido. Além disso, podemos referir que a esmagadora parte das atividades extracurriculares no colégio são realizadas em grupo, nesse sentido percebe-se esta preferência.

Com um número mais reduzido do que esperávamos, apenas cinco consideram que o formato tradicional de aulas expositivas são o meio mais eficaz para aprenderem. Este dado fez-nos perceber que os alunos, na realidade, não esperam aulas expositivas, onde a falta de novidades não lhes exige empenho, o que facilitaria a sua vida. Na verdade, a discussão sobre este tipo de aula provocou uma onda de renovação na educação. No final dos anos 60, quando a pedagogia tradicional entrou em crise, primeiro o aluno passou a ocupar o centro do processo, depois foi valorizada a técnica educacional e já nos anos 80 a educação procurou uma configuração mais democrática, representada pela dualidade escola-realidade social. Da década de 60 para cá, muito se fez para substituir o ensino tradicional, por um ensino formativo que fosse crítico, reflexivo, criativo e que desse prioridade à formação da capacidade reflexiva e crítica do aluno. Assim, o método construtivista do saber é mais apetecível, preferindo procurar nas suas próprias capacidades o saber em vez de deixar todo esse trabalho para a exposição oral do professor.

Por fim, com números mais baixos, no que diz respeito ao método de construírem o seu saber, oito defendem as aulas debate, o que segue, nosso entender segue um pouco em sintonia com o gosto pelo trabalho em grupo e por fim, numa perspectiva mais individualista e de autonomia de aprendizagem quatro preferem fazer fichas de trabalho e três consideram que a pesquisa é mais viável no processo de aprendizagem.

A turma do 10º F é do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, pelo que a disciplina lecionada foi História B. A esta lecionámos dezoito tempos letivos. É composta por nove elementos<sup>15</sup>, cinco rapazes e quatro raparigas, pertencendo estes a um estrato socioeconómico médio alto. As suas idades compreendem-se entre os treze<sup>16</sup> e os dezasseis anos. Sete alunos admitem que a História é a sua disciplina preferida. Nenhum menciona esta disciplina como sendo uma das que tem maiores dificuldades. Há um novo elemento nesta turma que transitou de outra escola. Não há retenções registadas em anos transatos, nem alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente à dinâmica de sala de aula, tendo em conta o baixo número de alunos, podemos indicar que, em sincronia com o 9º ano, sete alunos preferem aulas com recurso a materiais audiovisuais e seis preferem trabalhos de grupo, enquanto que quatro consideram trabalhos de pares.

Em relação às aulas expositivas, uma vez mais verificamos que apenas uma minoria as preconiza, num total de três alunos. Ressalva-se que dois alunos mencionam as aulas debate como sendo mais profícuas à aprendizagem. Já para o caso das fichas de trabalho e pesquisa nenhum aluno as selecionou.

No que concerne à dinâmica das duas turmas verificámos comportamentos totalmente opostos. A turma de 9.º ano é muito agitada e tem muitas dificuldades de concentração. Este fator condiciona em larga escala a adoção de dinâmicas interessantes de serem implementadas. São exemplo disso trabalhos de grupo – apesar de eles gostarem, é uma atividade que gera dificuldades de aplicação – debates ou jogos didáticos. Apesar disto procurámos aplicar algumas dinâmicas deste género na aula, embora não tenhamos alcançado os resultados pretendidos. Não obstante, reconhecemos que alguns elementos desta turma são bem-comportados e têm manifestamente vontade de aprender.

---

<sup>15</sup> No início do ano, a turma era composta por onze elementos. No entanto, no decorrer do primeiro período dois alunos desvincularam-se desta disciplina.

<sup>16</sup> Trata-se de um aluno considerado sobredotado, não havendo qualquer referência a diferenciação pedagógica no Plano de Turma.

A turma de 10.º ano, ao contrário do 9.º, é muito disciplinada e atenta. Os alunos, geralmente, estão calados e não intervêm durante a aula preferindo uma aprendizagem de tipo vertical, a não ser que seja solicitada a sua participação. Exceção apenas para um aluno que intervém muito, mas também que tem muitas dificuldades em respeitar a dinâmica da aula, infelizmente concilia as suas intervenções, que são sempre bem-vindas, com mau comportamento e desrespeito pelo bom funcionamento da aula. Várias dinâmicas de aprendizagem construtivista aconselháveis para esta turma, nomeadamente a análise de fontes históricas, individualmente ou em grupos.

### 1.3. Organização e Funcionamento do Núcleo de Estágio

Para este subcapítulo ficam as considerações sobre a organização e funcionamento do núcleo de estágio, no qual iremos explicar aquele que foi, na nossa opinião, um ano letivo intenso e muito dinâmico.

Todo o estágio letivo sustentou a sua organização e planificação na colaboração positiva entre orientador e orientandos. Esta colaboração concretizava-se em reuniões de formação semanais onde eram elaboradas todas as atividades. No início do ano letivo redigimos um Plano Individual de Formação<sup>17</sup> com a finalidade de planificarmos a nossa participação nos eventos do Colégio. Para isto, recorremos ao Plano Anual de Atividades deste, ao Plano de Atividades do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e a algumas atividades que decidimos promover através do Núcleo de Estágio.

Iniciamos a redação do Plano Individual de Formação por fazer a planificação de aulas a lecionar pelos professores estagiários. Este plano foi alvo de alterações pontuais quando as diversas atividades curriculares e extracurriculares impossibilitavam a lecionação das mesmas. No contexto do desenvolvimento das aulas foram adotadas várias formas de avaliação formativa, nomeadamente com recurso a fichas formativas, pequenas sínteses, leitura e interpretação de fontes históricas, pequenos trabalhos realizados na sala de aula, trabalhos de casa, reflexão em conjunto, entre outras. Para o desenrolar prático das aulas foram utilizados diversos recursos, mormente o *PowerPoint* e outros audiovisuais diversificados (filmes, música, etc.).

---

<sup>17</sup> Ver o Anexo I.

Para além da preparação e lecionação foi-nos dada a possibilidade de produzir enunciados de alguns testes sumativos, bem como de elaborar os respetivos critérios de correção e a sua conseqüente correção, processo que contou com a supervisão atenta do professor orientador.

Foi-nos possibilitado pela direção do Colégio, marcar presença nas reuniões de avaliação intercalar e de avaliação de final de período.

#### 1.4. Plano de atividades extracurriculares do núcleo de estágio

Sucintamente, apraz-nos salientar que a comunidade escolar se mostrou muito aberta em nos receber, sempre disponíveis a fornecer todos os documentos e informações necessárias; motivando para a prática futura da docência e fazendo-nos sempre sentir a identidade do colégio e apelando para uma maior envolvimento com a comunidade escolar.

O papel do professor, visto de fora, muitas vezes está focado apenas nas aulas e no seu desenvolvimento mecânico, ou seja, prevalece a ideia comum que o professor apenas se preocupa em saltar de sala de aula em sala de aula repetindo sempre os mesmos conteúdos. Esta imagem tão redutora desconhece toda a participação que um professor tem na vida de uma escola. Além da prática pedagógica, tivemos de nos envolver em várias atividades de forma a viver a identidade da escola no seu expoente máximo. Claro é que a atividade com maior relevância para nós que queremos experimentar o palco da ação educativa são as aulas, porém identificamos atividades enriquecedoras, que de uma forma estratégica e intencional nos ajudaram na nossa prática pedagógica. É o articular dos planos de unidade, com outras atividades consideradas não curriculares que potenciam as aprendizagens em contexto mais informal.

As atividades que partiram da iniciativa do Núcleo de Estágio foram as seguintes: elaboração de uma lista de filmes com História, para estar ao dispor de todos na biblioteca do Colégio; organização das Olimpíadas de História; programação da atividade simulação de investimentos na bolsa; participação no concurso da UNESCO, subordinado ao tema Humanidades e a realização de uma conferência sobre Refugiados e Migrações, que se realizou durante a semana cultural do Colégio.

Todavia, não concretizámos a atividade simulação de investimentos na bolsa na turma de 9º ano, devido à falta de tempo e incompatibilidade com a organização letiva do colégio.

Tal dinâmica foi implementada unicamente na turma de 10º ano. Como já havíamos previsto, no concurso da UNESCO participou a turma de 10º ano.

A conferência sobre os Refugiados e as Migrações, destinada às turmas de 9º ano e às turmas de Ensino Secundário de Ciências Socioeconómicas, Humanidades e Artes, foi inserida no âmbito das atividades da semana cultural do Colégio e teve como conferencista convidada a Professora Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro. Após a conferência os alunos visualizaram o filme “A boa mentira”, alusivo ao tema da referida conferência. Foi importante trazer este tema a debate como forma de despertar a consciência dos alunos para questões da atualidade. As restantes atividades foram preparadas com a devida antecedência, o que permitiu que decorressem aprazivelmente e que se tivessem obtido os resultados esperados.

Quanto às visitas de estudo, procedemos à organização de visitas ao Museu Nacional Machado de Castro e a outras zonas da cidade, todavia ambas foram canceladas devido à participação destas turmas noutras visitas de estudo. Situação que olhamos com alguma tristeza tendo em conta o importante papel que este tipo de atividade tem no processo de aprendizagem.

## 1.5. Percurso Formativo

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido no estágio o balanço que fazemos é sem qualquer dúvida—bastante positivo. Este período marcou-nos profundamente enquanto profissional em educação. Sentimos que foram nove meses cruciais para saber se estávamos preparados ou não para enfrentar a realidade da sala de aula.

No início sentimos algumas dificuldades em nos integrar no grupo, em virtude da nossa própria personalidade. Em relação aos alunos isso já não se verificou, felizmente. Apresentaram-se muito recetivos com a nossa presença, conquistaram-nos desde o primeiro minuto. Nesse sentido, foi muito reconfortante viver esta receção. Depois de nos sentirmos parte do grupo tudo se tornou mais simples e mais fácil.

Ao longo destes nove meses as dúvidas sobre qual o nosso real lugar e papel na atividade docente permaneceram sempre presentes. Felizmente, aprendemos muito com o professor orientador Paulo Lavoura. Foi uma mais-valia na nossa aprendizagem, estando sempre do nosso lado e auxiliando-nos em todos os detalhes. Será justo afirmar que todo o corpo docente disponibilizou o seu tempo e experiência para nos ajudar a crescer enquanto profissionais.



Relativamente à nossa atuação como professor estagiário, consideramos que o professor deve ser o líder do grupo, direcionando-o para o caminho que desejamos de uma forma subtil e angariadora. Numa primeira fase sentimos algumas dificuldades em controlar os alunos e sobretudo orientá-los no caminho que pretendíamos. Os dilemas como a indisciplina, dificuldades de aprendizagem, relação professor-aluno estiveram sempre presentes.

Promovemos uma atitude de maior aproximação com os alunos, criamos laços de alguma intimidade, tentamos mostrar a todos que os conhecíamos e que todos faziam parte das nossas preocupações, por exemplo sabendo desde o primeiro dia o nome de cada um deles. Ao longo do tempo fomos verificando que as atitudes dos alunos foram mudando, existindo menos problemas e menos conflitos. Assim, gradualmente, concluímos que as nossas estratégias foram benéficas para o grupo, talvez se tivéssemos mais tempo, conseguíssemos alcançar resultados mais visíveis, mas, no entanto, pensamos que foram alcançados, de uma forma positiva, a maioria dos nossos objetivos. Ou seja, conseguimos criar uma relação de confiança, de amizade e de autoridade positiva com a turma.

Todavia, muito mais poderia ter sido feito. Após a conclusão do estágio curricular consolida-se uma nova visão sobre o mesmo. Olhando para trás, poderíamos ter implementado práticas diversificadas que enriqueceriam todo este percurso de formação profissional. Neste sentido, quando nos depararmos num contexto de sala de aula de total autonomia, preconizamos a introdução de algumas práticas que poderão servir para suavizar as dificuldades de interação que salientamos inicialmente. Nomeadamente, na prática de auto e hétero reflexão após uma atividade curricular, teria sido importante perguntar aos alunos o que aprenderam, o que gostaram mais. As reflexões podem ser feitas no final ou entre os diferentes métodos de aprendizagem utilizados. Esta prática teria sido uma excelente forma de compreendermos as dificuldades dos alunos e conseqüentemente poderíamos ter corrigido abordagens menos eficazes. Estes géneros de reflexões trariam maturidade na nossa forma de observação, da escolha de atividades e, até na interação com os diversos intervenientes do sistema educativo (professores cooperantes, professores supervisores, alunos), mas fundamentalmente, a perceber a importância na relação professor-alunos no processo ensino aprendizagem.

Outra das dificuldades com que nos debatemos inicialmente foi motivar os alunos para a realização de tarefas e por consequência motivarmo-nos a nós próprios. Com a sucessão das aulas lecionadas fomos tentando variar e alternar estratégias de ensino-aprendizagem. Além da motivação nem todos os alunos realizam ao mesmo ritmo as aprendizagens e essa foi

uma barreira com que nos deparamos algumas vezes. A falta de experiência dificultou-nos neste sentido, porém fica claro que a prática da docência trará as ferramentas necessárias para combater este tipo de fragilidades.

Além de considerar que outras práticas poderiam ter sido introduzidas, também dúvidas permaneceram e permanecem. Sobretudo, a dicotomia entre professor tradicional/formal e “professor amigo”. Tentamos ao longo do ano equilibrar a nossa atuação entre as duas, no primeiro período recorremos a um tipo de professor mais formal e sério e após o segundo semestre, gradualmente, deixei que surgisse um professor mais amigável e menos formal. Como refere Delors, “a forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”<sup>18</sup>. Como é evidente, conhecer melhor cada aluno é uma ponte para o sucesso enquanto professor, estagiário ou não. Na nossa opinião, o equilíbrio entre os aspetos relacionados com o saber e a autoridade em sala de aula acabam por evoluir positivamente. Porém, a abordagem “professor amigo” pode trazer dissabores. Na turma em concreto, por se tratar de um grupo bastante extrovertido gerou, felizmente, uma grande empatia por todos, mas poderia ter-se tornado o mote para a perda da nossa autoridade na sala de aula. Apesar do equilíbrio bem conseguido, na nossa opinião, o fator crucial na relação professor aluno centra-se na capacidade de o primeiro assegurar que o segundo o respeita e reconhece a sua autoridade.

## PARTE III – O HOLOCAUSTO

### 1. Introdução ao tema

---

<sup>18</sup> Delors, Jacques (2005). “Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI”. 9.ª Edição. Asa editores, Lisboa, p. 134.

O presente capítulo dividir-se-á em três fases essenciais. A primeira abordará o aspeto do antissemitismo na Europa ao longo da História, desde a sua mais remota manifestação – Idade Média – até ao século XX. Para o efeito, serão tratadas duas expressões do mesmo: o antijudaísmo e as visões e teorizações do Darwinismo social e dos desenvolvimentos nacionalistas ocorridos ao longo dos séculos XIX e XX.

A segunda parte, abordará o Holocausto, fazendo referência a todo o processo de extermínio levado a cabo pelo Terceiro Reich. Primeiramente, analisaremos a atuação dos perpetradores, dos observadores e das vítimas; os cenários de extermínio, enunciando-os, expondo as suas características e modos de funcionamento; por fim, tratar-se-ão os contornos dos acontecimentos exteriores ao genocídio, nomeadamente a passividade dos agressores e da sociedade em geral bem como a resistência promovida pelas vítimas. No último ponto, que está ligado à componente didática da disciplina, apresentaremos uma abordagem que pode ser feita em contexto real sobre a temática estudada, e que consta de uma experiência de “mesa redonda” com uma turma do 9º ano de escolaridade.

Os acontecimentos absolutamente aterradores ocorridos durante o Terceiro Reich contra diversos grupos étnicos marcarão para sempre a história da Humanidade. Devido ao elevado número de mortos e aos diferentes métodos utilizados tornou-se difícil encontrar um termo que definisse de forma específica o que aconteceu. Os termos vulgarmente utilizados são: holocausto, genocídio e *shoah*. A palavra Holocausto tem a sua origem no termo latino, *holocaustum* e no grego *holókaustos* e, segundo a perspetiva religiosa, trata-se de um sacrifício em que a vítima era consumida pelo fogo. A perspetiva histórica cunhou o termo como sendo um homicídio metódico de um grande número de pessoas, especialmente judeus e outras minorias étnicas, executado pelo regime nazi durante a Segunda Guerra Mundial<sup>19</sup>. Também é conhecido como *Shoah*, termo hebraico – significa catástrofe/destruição – que tem maior popularidade na comunidade judaica e comunidades de idioma hebraico. Por vezes também é utilizado o termo genocídio, que indica o assassinato em massa de um vasto número de pessoas, motivado por várias razões, sejam elas de cariz político, racial, religioso, entre outras. Ao longo da narrativa que se seguirá recorreremos a uma utilização diversificada do termo. Contudo, consideramos que a palavra holocausto é a mais correta, em virtude da simbologia que esta adquiriu nos nossos dias.

---

<sup>19</sup> "holocausto", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/holocausto> [consultado em 12-11-2016].

## 2. Antissemitismo

### 2.1. Antijudaísmo

O termo Antijudaísmo ou antissionismo tem como propósito designar a aversão aos Judeus (um dos povos de raça semita)<sup>20</sup>. Ao longo da História existiram e coexistiram diversos sentimentos de antipatia ou repugnância em relação aos judeus e ao judaísmo, sentimento esse que se tornou, infelizmente, o mais duradouro ódio da humanidade.

Os judeus existem desde a mais remota antiguidade. Na civilização grega e egípcia a animosidade pelos judeus centrava-se sobretudo pelas suas práticas pouco normais aos olhos destes homens que fundamentavam a sua cultura e inteligência em civilizações milenares. Na Idade Média a componente religiosa ganha predominância na questão antijudaica. Com a queda do Império Romano, a Europa foi assolada por invasões protagonizadas por povos vindos do norte e leste. Ficaram conhecidos por bárbaros e na sua génese social e política estão conceitos que implicaram uma rutura profunda na sociedade romana. O cristianismo – que aproveita as modernas instituições administrativas romanas existentes – inicia a centralização e consolidação da organização administrativa e social da Europa. Neste sentido, é necessária uma ferramenta conciliadora dos povos. A espiritualidade tornar-se-á um meio infalível para a uniformização das mentalidades. Para que se consiga cristianizar é necessário aniquilar possíveis “rivais”<sup>21</sup>. O povo judeu é então identificado como um perigo na consolidação da espiritualidade ocidental. A Igreja condena-os por não reconhecerem Jesus Cristo como o Messias, acusando-os de O terem matado.

Na transição da baixa Idade Média para a modernidade assistiu-se a uma evolução nos comportamentos antissemitas. “O Santo Ofício, desde a sua origem, focalizou-se no combate ao judaísmo imputado aos cristãos-novos”<sup>22</sup>. Nas áreas sob a influência católica (sul europeu), a luta contra os judeus através de mecanismos institucionalizados foi fortemente repressiva, originando a morte massiva de judeus às mãos da Inquisição e da sua fuga para outras regiões

---

<sup>20</sup> Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, vol. 2, Antissemitismo, p. 596

<sup>21</sup> Para um estudo mais cuidado veja-se, Le Goff, Jacques (1983). “A Instalação dos bárbaros (séculos V-VII). In: A Civilização do Ocidente Medieval. Lisboa: Editora Estampa, Vol. I; Brown Peter (1999). “A ascensão do Cristianismo no Ocidente”. (Trad. Port.), Lisboa, Presença; Gauvard, Claude (1999). “La France au Moyen Âge, du Vème au XVème siècle”. Paris, 3ème édition, corrigée, P.U.F.

<sup>22</sup> Giuseppe Marcocci e Paiva, José Pedro (2013). “História da Inquisição Portuguesa 1536-1821”. Lisboa, Esfera dos Livros, p. 49.

da Europa, nomeadamente para o norte e leste europeu. Esta situação explicará – no contexto da perseguição nazi – as enormes manchas de judeus nestas áreas geográficas, dado que a sua grande maioria correspondia a descendentes de famílias judaicas da Europa do sul do Antigo Regime<sup>23</sup>.

Ao longo dos tempos foram desencadeadas violentas perseguições e massacres sobre os judeus e, geralmente, este tipo de comportamentos organizados ficaram conhecidos por *pogroms* – o termo pogrom cunhou-se no último quartel do século XVIII, mais concretamente em 1881, na Rússia, após perseguições aos judeus, devido ao assassinato do czar Alexandre II<sup>24</sup>. Apesar do termo se oficializar tardiamente, este género de hostilidade já acontecia, como fora o exemplo do Massacre de Lisboa de 1506<sup>25</sup>, podemos ainda verificar esse facto através de uma das formas de se referir à Noite dos Cristais que é, em alemão, *Pogromnacht*. Depois da revolução francesa a situação judaica melhorou consideravelmente, todavia a hostilidade cristã foi substituída pela hostilidade antissemita. O antissemitismo manifestava-se no campo religioso, político e económico. Os ideais da revolução francesa espalharam-se por todo o mundo, as fileiras mais conservadoras (a religião e os grupos privilegiados) manifestam-se contra os liberais e identificam nos judeus os principais mentores da disseminação dos ideais jacobinos. Acusam-nos de formarem clubes secretos, nomeadamente as lojas maçónicas, de exercerem demasiada influência na sociedade e de terem um plano secreto para controlar o mundo<sup>26</sup>.

Com a chegada do pensamento racionalista, científico e crítico do iluminismo e da posição nacionalista e da identidade dos povos românticos dos séculos XVIII e XIX, os judeus, uma vez mais, tiveram profundas dificuldades em encontrar um lugar para se inserirem na sociedade pré-contemporânea. Uma sociedade que vivia em constantes alterações e transformações políticas e sociais. Será, em grande medida, ao longo do século XIX, que o ódio irá aumentar. Desta vez, o argumento religioso dará lugar ao argumento financeiro. O século XIX é o período do aparecimento das grandes fortunas burguesas sustentadas na união familiar e no grupo das famílias mais ricas do mundo estarão judeus<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> Eriksen, Trond Berg (2010). “História do anti-semitismo”. Lisboa, Edições 70, pp. 137-150.

<sup>24</sup> Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, vol. 2, Pogrom, pp. 370-371.

<sup>25</sup> Damião de Góis in «Chronica do Felicissimo Rey D. Emanuel da Gloriosa Memória»; Jorge Martins: Portugal e os Judeus — Volume I, Dos primórdios da nacionalidade à Legislação Pombalina.

<sup>26</sup> Para uma compreensão mais profunda da evolução do antissemitismo ao longo das várias épocas históricas veja-se, Trond Berg Eriksen, *Op. cit.*, 21-191.

<sup>27</sup> Entre as famílias mais famosas estão os Rothschild, fundada por Mayer Amschel Rothschild; Kadoorie, fundada por Salih Kadoorie; Rockefeller, descendente de judeus alemães e fundada pelos irmãos John D. Rockefeller e William Rockefeller.

Mais tarde, a partir dos séculos XIX/XX começam a ser desenvolvidos mitos sobre os judeus. Mitos que os retratavam como uma comunidade à parte que detinha um plano para controlar o mundo. Este tipo de imaginário chegou a ganhar popularidade e até credibilidade em alguns meios sociais. O caso mais notório verificou-se nos famosos Protocolos dos Sábios de Sião<sup>28</sup>. Os seus criadores e divulgadores alegavam que o livro documenta uma conspiração judaica para dominar o mundo. Este documento exerceu influência, sobretudo, na evolução do pensamento nazi<sup>29</sup>.

Apesar de não existir uma relação direta entre antissemitismo e as posições mais à direita do espectro político (do século XX), a verdade é que o fascismo e os seus defensores utilizaram este tipo de imaginários para adquirirem sustentabilidade popular à sua causa racista em várias regiões da Europa. A Alemanha nazi acabou por ser o expoente máximo deste tipo de manifestações políticas e populares.

Podemos interrogarmo-nos sobre quais terão sido as razões que fortaleceram o povo judeu de tal maneira que as longas perseguições e assassinatos de que foram alvo ao longo dos séculos impediram a sua extinção completa. A resposta a essa pergunta não é fácil de ser dada, todavia, existem algumas considerações que poderemos fazer e que nos mostram vários mecanismos e várias circunstâncias que ajudaram à sua sobrevivência.

Em total paradoxo, a religião cristã e particularmente o catolicismo apresenta várias semelhanças não só no culto, mas também no ritual e nos costumes religiosos com a prática religiosa judaica. Um dos casos mais evidentes está nas ordens religiosas. A Regra de S. Bento (ordem beneditina) é herdeira máxima dessa tradição judaica, de disciplina, de exigência máxima judaica e de louvar a Deus. Os ultras ortodoxos judeus partilham de forma quase integral a disciplina quotidiana que verificamos nas comunidades monásticas cristãs. Nesta medida, esta é sem margem para dúvidas uma das principais razões para a sua sobrevivência. Os fundamentalismos religiosos serão sempre um método eficaz e incontornável para o enraizamento e para o consolidar de ideologias de todo o tipo, espirituais ou temporais.

---

<sup>28</sup> A obra, *Os Protocolos dos Sábios de Sião* é a publicação antissemita mais famosa e divulgada da época contemporânea. Baseou-se numa compilação de mentiras sobre os judeus, embora repetidamente desmentidas por estudiosos e autoridades, continuam a circular hoje, principalmente na Internet.

<sup>29</sup> Alfred Rosenberg, ideólogo do Partido Nazi, apresentou uma cópia dos Protocolos a Hitler no início da década de 1920, período em que o futuro líder desenvolvia a sua visão do mundo. Em alguns dos seus primeiros discursos políticos, e ao longo de sua vida, Hitler fez referência aos Protocolos, explorando o mito de que os "judeus bolcheviques" conspiravam para dominar o mundo. Durante as décadas de 1920 e 1930, o texto *Os Protocolos dos Sábios de Sião* teve papel de destaque no arsenal de propaganda nazista, e o Partido Nazi publicou pelo menos 23 edições dos Protocolos entre 1919 e 1939. Após os nazis alcançarem o poder na Alemanha, em 1933, *Os Protocolos* chegaram a ser utilizados nas escolas com o intuito de doutrinar os mais jovens.

Por outro lado, a comunidade judaica consegue resistir pelo seu auto e hétero reconhecimento. As suas práticas quotidianas e religiosas são uma componente que ajudou na sua afirmação ao longo dos séculos. Os judeus na visão dos outros, são pessoas como quaisquer outras, mas pessoas estranhas, porque têm hábitos diferentes da generalidade. Este facto social e religioso acaba por ser decisivo para o desprezo, que é exteriorizado pelos cristãos ao longo dos séculos e que tem a sua origem na sociedade medieval.

Curiosamente, é em virtude de toda a discriminação de que foram alvo que os judeus vão construindo o seu futuro. Os judeus tornaram-se especialistas naquilo que lhes deixaram. Não podiam ser agricultores. O facto dos judeus não se aplicarem aos trabalhos agrícolas deveu-se à circunstância de na Idade Média não se lhes facultar a mão-de-obra servil aos ser-lhes proibido ter servos cristãos<sup>30</sup>. Além disso, não podiam ter cargos de importância ou de reconhecimento social. Esta situação acabou por os obrigar a dedicarem-se ao comércio.

Ao longo do Antigo Regime a sua segregação foi-se aprofundando de forma acentuada. Desta forma, os judeus viram-se obrigados a olhar para outro tipo de oportunidades de vida. Ao longo dos séculos é frequente ver judeus a ocuparem lugares de artesãos (alfaiates, sapateiros, ourives, entre outros), profissões liberais (advogados, médicos, entre outros) e a ocuparem o espaço que seria aberto à banca e à atividade comercial. Tornaram-se, assim, no grupo social pioneiro do aparecimento da burguesia<sup>31</sup>. Este fenómeno profissional e económico ia ocorrendo acima de tudo pelo facto, de por um lado, os judeus estarem proibidos de terem acesso aos lugares de elite, reservados à nobreza, e por outro lado, pela circunstância que os nobres não tinham nenhum tipo de vontade de entrarem numa carreira mercantil ou em exercer uma profissão liberal, pois estes caminhos não eram honrados, ou seja, é a própria nobreza (um dos exemplos máximos da sociedade cristã ocidental) que cria as condições para a afirmação dos judeus ao longo da Idade Média e depois até ao fim do Antigo Regime. No outro extremo social estava o povo que trabalhava a terra, mas também aqui o judeu estava restringido, sendo-lhe barrada a possibilidade de ser servo da gleba. Os judeus estavam na fronteira entre os dois extremos da sociedade.

A juntar a todas as limitações profissionais, os judeus souberam criar as condições necessárias para se emanciparem e conseguirem construir uma comunidade compacta. Uma

---

<sup>30</sup> Enciclopédia Luso-Brasileira, entrada: anti-semitismo, p. 599.

<sup>31</sup> Mais tarde será nesta atividade profissional que se consolidará a argumentação nazi para que seja desencadeado todo o processo de perseguição ao povo judeu. Ou seja, como falaremos mais à frente, o antissemitismo alemão do século XX e dos teóricos eugénicos do último quartel do século XIX e inícios do século XX será fundamentado por questões económicas e sociais, contrariamente às razões religiosas e de culto que tinham estado na base das perseguições nos séculos anteriores.

vez mais, a religião e a sua cultura foram vitais para triunfarem. Para se ser judeu é preciso conhecer o Texto, por isso, naquela altura, era preciso saber ler e escrever, fator que contribuiu para que os judeus conseguissem seguir carreiras de cariz intelectual e humanista. Quando as revoluções liberais surgiram e a sociedade se democratizou os judeus estavam um passo à frente do resto da sociedade, que ainda se encontrava com níveis profundamente baixos em termos de alfabetização. As revoluções liberais abriram as portas à sociedade civil para o desempenho de cargos administrativos que até então, estavam confinados ao alto clero e à nobreza de toga.

Neste seguimento, as coisas vir-se-iam a alterar profundamente após o fim do Antigo Regime. A partir da revolução francesa, a nobreza percebe que está obrigada, em função das circunstâncias, a assumir um novo papel na organização da sociedade e uma outra posição no contexto económico e político dos séculos XIX e XX, estabelecido pela revolução industrial. Os cidadãos “comuns” (povo e a pequena burguesia) também começam a ter acesso à propriedade e à riqueza, porém com maiores dificuldades, em virtude da sua incapacidade financeira. No centro deste novo contexto social e económico proporcionado pelo liberalismo, os judeus apresentam-se como o grupo social mais preparado para se distinguir e progredir num mundo que se torna cada vez mais competitivo<sup>32</sup>.

## 2.2. Darwinismo social e Nacionalismo

Entre os séculos XIX e XX, assistiu-se no mundo ocidentalizado à propagação de uma conceção de cariz cientista – darwinismo social – que dividia os homens em duas categorias: superiores e inferiores, hierarquizando de forma objetiva a humanidade. Esta forma de cientismo consolida-se através das propostas de variados teóricos. Para o efeito, a teoria evolucionista de Charles Darwin é utilizada como suporte científico para o entendimento ideológico dos defensores do Darwinismo social. Todavia, é importante frisar que esta ideologia está longe de representar o pensamento e as “propostas, quer de Charles Darwin, quer de outros estudiosos da história natural e defensores da teoria evolucionista”<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Para o enquadramento do período moderno veja-se, Pierre Chaunu, *A civilização da Europa das Luzes*, (Lisboa, Estampa, 1985). Para a questão da evolução histórica do antissemitismo veja-se, NUNES, João Paulo Avelãs (2014). “*Darwinismo social e antissemitismo: o caso português*”, in *Cultura, Espaço & Memória*, nº 5.

<sup>33</sup> João Paulo Avelãs Nunes, *Op. cit.*, 119.



Posto isto – não restando dúvidas relativamente às vontades e desejos ideológicos de um grupo de intelectuais e seguidores, que têm como visão da sociedade humana a sua hierarquia natural – ganharam grande notoriedade dois teóricos: Arthur de Gobineau (século XIX) e Houston Stewart Chamberlain (século XIX). O primeiro, publica um livro, em 1854, acerca da “desigualdade das raças humanas”<sup>34</sup> que exerceu grande influência na sociedade da época, em particular naqueles que nutriam afeto por ideais eugénicos<sup>35</sup>. O livro defendia a tese de que a raça ariana seria superior, porém encontrava-se em risco devido à mistura que vinha sofrendo. Em 1899, outro intelectual, o germano-inglês Chamberlain, publica, também, um livro que apresentava a sua visão diferenciada dos homens<sup>36</sup>. Este, por sua vez, afirma que a “raça ariana” deveria combater o inimigo da civilização cristã europeia, o judaísmo<sup>37</sup>.

As teorias resultantes do Darwinismo social, acabariam por obter a sua maior expressão no chamado movimento eugénico<sup>38</sup>, também conhecido por higiene social. Defendiam a possibilidade de melhoramento das características ráticas humanas, numa vertente moral e física, através de métodos de seleção artificial e do controlo reprodutivo. Com isto procurava-se garantir o melhoramento de aptidões às gerações futuras. São estas as razões sociais e genéticas pelas quais os nazis lutaram.

Toda esta conjuntura científico-social desenvolvia-se num contexto de expansão dos nacionalismos e dos colonialismos europeus. Em virtude deste ambiente as grandes nações exerciam pressão sobre as pequenas, que sentiam grande dificuldade em preservar e defender o seu património racial e étnico, ao mesmo tempo que a sua representação e reconhecimento enquanto povo, cultura e identidade histórica encontrava-se numa situação de fragilidade face

---

<sup>34</sup>Gobineau, Arthur de (1940). “*Essai sur l'inégalité des races humaines*”. Paris, Librairie de Firmin-Didot et C.ie.

<sup>35</sup> Veja-se a título de exemplo o caso português. A revolução republicana e a consequente promulgação da Constituição de 1911 aboliu a religião de Estado. Medida com a qual, não só, reconheceu a igualdade de todos os cultos, como também, legalizou a comunidade judaica. Consequentemente, em oposição ao regime, mas também, em virtude da influência exercida por autores antissemitas – nomeadamente os referidos – surgiu na sociedade portuguesa o movimento Integralismo Lusitano que tinha na sua base doutrinal o antijudaísmo. Não obstante, na década de 20, foram ainda editados dois opúsculos de carácter virulentamente antissemita: a tradução portuguesa dos *Protocolos dos Sábios de Sião*, com o antetítulo *Os Planos da Autocracia Judaica* (1923), com comentários de dois dirigentes nortenhos da Juventude Monárquica, Francisco Pereira de Sequeira e Lemos Peixoto, e o folheto *Crimes da Franco-Maçonaria Judaica*, editado em 1924 em Portimão, assinado com o pseudónimo de “Paulo de Tarso”. Para uma consulta mais aprofundada pode-se consultar, Lúcia Liba Mucznik e outros (coord.), *Dicionário do judaísmo português* (Lisboa, Editorial Presença, 2009), pp. 54-56.

<sup>36</sup> Chamberlain, Houston Stewart (1913). “*La Genèse du XIXme siècle*”. Paris, Librairie Payot.

<sup>37</sup> Veja-se, Bruchfeld, Stéphane e Levine, Paul A. (2000). “*Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)*”. (trad. do sueco), Lisboa, Gótica, pp. 4-7.

<sup>38</sup> Define-se por eugenia a metodologia, concebida por Francis Galton, na qual defende e promete o melhoramento de aptidões às gerações futuras. Ver Pimentel, Irene Flunser e Ninhos, Cláudia. (2013). “*Salazar Portugal e o Holocausto*”. Lisboa, Temas e Debates: Círculo de Leitores; Pimentel, Irene Flunser (1998). “*O Aperfeiçoamento da raça. A eugenia na primeira metade do século XX*”, In “*História*”, 3ª série, nº 3, Lisboa, pp. 18-27.

às grandes nações<sup>39</sup>. Este tipo de visão hierarquizada da sociedade e dos grupos étnicos fez-se sentir também a um nível nacional. Sobretudo entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, prevaleceu no debate político e jurídico as desigualdades sociais e de género, bem como as minorias étnicas e religiosas. O despoletar de regimes autoritários e nacionalistas nas primeiras décadas do século XX enraizaram uma forte componente racista e preconceituosa na sociedade europeia, sendo a comunidade judaica uma das mais hostilizadas e punidas<sup>40</sup>.

Este tipo de comportamento formatado e formatador da sociedade acaba forçosamente por ser aglutinador da questão antijudaica. Como refere o doutor João Paulo Avelãs Nunes, “o anti-semitismo, é simultaneamente, uma das concretizações do darwinismo social e, ele próprio, uma ideologia de interpretação global da evolução das sociedades contemporâneas tendo «os judeus» como actor fundamental”<sup>41</sup>.

### 3. “A solução final”: o processo, perpetradores, observadores e vítimas

#### 3.1. Planeamento e mentores

Fundamentalmente, nos primeiros anos de governação nazi a destruição das comunidades judias europeias fez-se com o propósito de angariar recursos financeiros<sup>42</sup>. A

---

<sup>39</sup> Um exemplo desta conjectura é visível no conflito entre o reino português e o inglês relativamente à questão do mapa cor de rosa. A submissão da soberania portuguesa face aos desejos geográficos ingleses – que se apresentava como a nação mais poderosa – é sintomático do que acabamos de evidenciar.

<sup>40</sup> Para uma visão mais cuidada, Nunes, João Paulo Avelãs (2014). “Darwinismo social e antisemitismo: o caso português”, in *Cultura, Espaço & Memória*, nº 5, pp. 117-132.

<sup>41</sup> Nunes, João Paulo, *Op. cit.* 120.

<sup>42</sup> Koehl, Robert L. (2016). “A Verdadeira História das SS”. Lisboa, Casa das Letras, p. 236.

guerra contra a União Soviética precipitaria o genocídio. O plano Nazi passava pela vitória contra os soviéticos – especulava-se no seio do governo nazi que até ao final de 1941 derrotar-se-iam as forças russas – e conseqüentemente o fim da guerra. Este possível cenário faria com que os judeus viessem a ser deslocados para leste. Não se sabe ao certo o que lhes aconteceria, mas o que poderemos deduzir é que a morte os esperava, por uma via mais prolongada ou mais curta, seria esse o desfecho. Porém, nessa altura o objetivo de eliminar de forma rápida e consistente o povo judeu começa a ganhar força. O próprio eufemismo "solução final" (*Endlösung*) começa a ganhar os seus contornos. "Goring deu ordens a Heydrich em 1941 para «resolver finalmente a questão judaica». O termo generalizou-se depois do ataque à URSS"<sup>43</sup>.

Até ao outono de 1941, não existia uma decisão final relativamente ao que fazer com os judeus, principalmente os que se encontravam em território alemão, visto que a leste estavam a ser mortos a tiro pelas *Einsatzgruppen* (unidades especiais)<sup>44</sup>. Além da sua deslocalização também não existia um plano para o seu extermínio. O método utilizado a leste não era o mais adequado e ao nível dos campos de concentração nada estava organizado para o efeito, salvo a instalação de gás em Chelmno e uma pequena câmara de gás fixa, em Belzec<sup>45</sup>.

Esta situação de alguma confusão no que diz respeito ao destino dos judeus viria a alterar-se no momento em que os japoneses bombardeiam Pearl Harbor, a 7 de dezembro de 1941 e os alemães, por sua vez, declaram guerra aos EUA. Principia-se o conflito à escala mundial, situação que o próprio Adolf Hitler teria "profetizado, a 30 de Janeiro de 1939"<sup>46</sup>. Hitler utiliza o início das hostilidades com os americanos para reafirmar que a culpa da guerra é dos judeus, porque controlavam o governo americano e soviético<sup>47</sup>. Na sua perspetiva os judeus teriam dado início a uma segunda guerra mundial e devido a isso deveriam ser exterminados, por completo. Mesmo se perdessem a guerra, nada poderia retirar o foco principal, ou seja, a eliminação total dos judeus, a sua sobrevivência após a guerra estava proibida.

---

<sup>43</sup> *Op. cit.* p. 236.

<sup>44</sup> O papel das SS foi vital para a consumação dos planos de extermínio dos dirigentes nazis. Para uma melhor compreensão da instrumentalização das SS na solução final veja-se *Op. cit.* pp. 215-301.

<sup>45</sup> Rees, Laurence (2005). "Auschwitz, Os Nazis e a "solução final". (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 110.

<sup>46</sup> Browning, Christopher R. (2004). "The origins of the final solution: the evolution of nazi jewish policy, September 1939 - March 1942". Lincoln: University of Nebraska Press, p. 429.

<sup>47</sup> Este tipo de sentimento nazi existia desde a Primeira Grande Guerra. Como muitos afetos à direita nacionalista alemã, também os nazis acreditavam na ilusão que a derrota da Alemanha era responsabilidade dos judeus. Além disso insistiam na ideia da existência de uma conspiração internacional judaica contra eles. Hitler e os seus seguidores chegavam a afirmar que os grandes governos mundiais eram controlados pelos judeus. Este tipo de posição faria dos judeus o bode expiatório para todos os males levados a cabo pelo Terceiro Reich.

No outono de 1941, Hitler resolve aceitar e colocar em prática as propostas feitas por Kael Kaufmann, Alfred Rosenberg e Goebbels<sup>48</sup> para a deportação dos judeus alemães para leste (Polónia)<sup>49</sup>. Numa primeira fase, a deslocação dos judeus não foi feita diretamente para os campos de Extermínio, primeiramente foram levados para os guetos<sup>50</sup> existentes a este da Alemanha. Tinham sido construídos em grande número na Polónia, onde os judeus eram aprisionados. Aos olhos dos nazis, os judeus eslavos eram muito mais perigosos que os que se encontravam a oeste.

Antes do início da eliminação dos judeus através das câmaras de gás, o Terceiro Reich começou por recolher cidadãos alemães portadores de deficiências, problemas mentais e dos “elementos antissociais”. A operação de eugenismo da Alemanha nazi recebeu o nome Aktion T4 e foi lançada em Outubro de 1939. Em janeiro de 1940, sucederam-se as primeiras experiências de gaseamento. Os alvos foram doentes mentais – judeus e outros – numa casa de exílio. Acabaria por ser suspenso (apenas oficialmente) em Agosto de 1941, devido à inquietação popular que se começou a fazer sentir.

Durante este período o fuzilamento em massa de judeus no Báltico e nas regiões da União Soviética tinha-se convertido numa rotina, levada a cabo pelo grupo especial das forças militares alemãs (Einsatzgruppen). Tinha como função a eliminação de todos os judeus (homens, mulheres e crianças, não existia qualquer tipo de critério), comissários políticos, ciganos, deficientes, comunistas, entre outros. Os dados referem que deverão ter morrido às mãos desta unidade mais de dois milhões de pessoas<sup>51</sup>.

Posteriormente, a 8 de dezembro de 1941, no campo de extermínio de Chelмно, foram utilizadas as carrinhas especialmente concebidas para o uso de gás de escape. Estas carrinhas transportavam as vítimas na traseira, à qual estava ligado o tubo de escape que expulsaria sobre eles o dióxido de carbono gerado pela combustão do motor enquanto a carrinha circulava.

---

<sup>48</sup> Altas patentes do governo Nazi. Será também por proposta de Goebbels que Hitler decide marcar os judeus com uma estrela de David amarela. Este tipo de conselhos dos principais dirigentes do partido é bem demonstrativo de que a missão de extermínio dos judeus foi delineada por um grupo de altas personalidades do partido, o que refuta a velha e popular ideia de que seria Hitler o único e exclusivo mentor do projeto nazi para a eliminação dos judeus.

<sup>49</sup> Rees, Laurence (2005). “Auschwitz, Os Nazis e a “solução final”. (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 93-94.

<sup>50</sup> A palavra gueto varia a sua origem em dois termos, o latim, *jacere* e do diminutivo de burgo, *borghetto*. Ao longo da história foi na maioria dos casos o local para onde os judeus se refugiavam, em virtude da segregação social. Durante o regime nazi, os judeus foram arrebanhados para guetos, onde viviam em condições desumanas e de sobrepopulação, sendo o local onde esperavam a sua seleção para serem reencaminhados para os campos de extermínio e finalmente assassinados.

<sup>51</sup> Bruchfeld, Stéphane e Levine, Paul A. (2000). “Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)”. (trad. do sueco), Lisboa, Gótica, pp. 49-50.

No princípio de 1942, o único campo de concentração a matar era o de Chelmno. Em 17 de Março de 1942, o campo de extermínio de Belzec, estava pronto a utilizar as câmaras de gás pela primeira vez. Numa primeira fase foram utilizados, em diversos campos de extermínio, vários gases, nomeadamente cianeto de hidrogénio, dióxido de carbono e monóxido de carbono. Por fim, através da utilização do *Zyklon B* em Auschwitz I, o governo nazi encontrava um gás eficaz e mais económico para levar a fim a missão de extermínio dos judeus.

Ao longo dos julgamentos de *Nuremberg*, os soldados alemães justificavam os seus atos pela obrigatoriedade a que estavam submetidos e consideravam-se, ou pelo menos tentaram colocar-se, na posição de robôs controláveis por Himmler, com a frieza amoral que apenas as máquinas, ausentes de consciência, conseguem manifestar. Criou-se o mito de que os soldados das SS seriam punidos, inclusive podendo ser mortos, se não cumprissem as ordens de fuzilamento e extermínio. Contudo, não existem provas sobre esse facto<sup>52</sup>.

O Holocausto não foi apenas uma obra delineada pelas altas patentes Nazis, os soldados e os dirigentes de categorias inferiores, tiveram um papel de relevo. Durante o processo de extermínio, as iniciativas vindas de dirigentes com menor relevo institucional tiveram um grande peso para aumentar a rapidez e a eficácia de todo o extermínio<sup>53</sup>. Hoes foi um exemplo daqueles que, findada a guerra, tentaram fazer querer que o Holocausto foi desejo de uma única pessoa, Adolf Hitler, mas a realidade é que a “solução final” se tinha tornado um desejo coletivo<sup>54</sup>, tendo como seu principal mentor Heinrich Himmler.

## 4. A governação Nazi e as suas Vítimas

No início da década de 30 o cenário político e financeiro era caótico. A 24 de outubro de 1929 dá-se o *crash* bolsista de *Wall Street*, que entrava sem oposição nas economias europeias, em particular, abalava o forte sector financeiro e banqueiro alemão. A classe política

---

<sup>52</sup> *Ibid.*, 46.

<sup>53</sup> Uma das conclusões mais tristes de todo o processo de “limpeza racial” nazi configura-se na abrangência que o plano alcançou. Não foi a ideia lunática de um responsável só. A elaboração da “solução final” sustentou-se num conjunto diversificado de mentes psicopatas, que através do aperfeiçoamento de tentativas falhadas chegaram a uma última que por mais desumana e aterrorizante que fosse foi delineada para cumprir três metas essenciais: o maior número de mortes possíveis, o mais rápido possível e com o menor custo. Ou seja, o aniquilamento de um povo, executado de modo industrial pelo regime nazi.

<sup>54</sup> Rees, Laurence (2005). “Auschwitz, Os Nazis e a “solução final””. (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa, 91-92.

vigente, a República de Weimar, teve claras dificuldades em conseguir dar uma resposta à altura, este panorama de profunda crise repercutia-se no descontentamento social. Os alemães, em virtude da conjugação de dois males – num passado recente as severas penalizações sofridas com o Tratado de Versalhes; e no presente, a grave crise económica e financeira – manifestavam um profundo descontentamento com os seus governantes e surgia no seu seio a esperança da chegada de um líder forte, capaz e com o pragmatismo alemão que resolvesse as coisas. Esse alemão foi Adolf Hitler, que venceria as eleições alemãs em 1933<sup>55</sup>.

A subida do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou apenas Partido Nazi ao poder foi rápida. Antes da depressão económica, os nazis eram praticamente desconhecidos, alcançando apenas 3% dos votos para o *Reichstag* (Parlamento Alemão) nas eleições de 1924. Em 1932, no entanto, os nazis tiveram 33% dos votos<sup>56</sup>, mais do que qualquer outro partido. Em janeiro de 1933<sup>57</sup>, Hitler foi nomeado chanceler, o líder do governo alemão, e os alemães acreditaram que tinham encontrado o salvador de sua pátria.

A governação Nazi rapidamente alcançou os resultados que prometera. Em termos económicos a situação era catastrófica, em 1933, o número de desempregados alcançava os seis milhões. Face a este problema económico, Hitler promoveu uma política na qual o principal foco foi o trabalho. No prazo de cinco anos o líder nazi conseguiu reduzir o número de desempregados em quatro milhões, deixando a fasquia do desemprego pouco acima dos dois milhões. Em paralelo com esta evolução positiva outros indicadores seguiram a mesma dinâmica, nomeadamente os salários e as pensões que alcançaram os resultados anteriores à crise económica mundial de 29. Esta sensação de recuperação económica fazia transparecer um ambiente tolerante e de lealdade com o regime nacional-socialista<sup>58</sup>. De facto, entre 1933 e 1939, verificou-se uma paulatina estabilização financeira do Estado. Foram lançados vários impostos, assentes numa política tributária de cariz social, privilegiando os operários em

---

<sup>55</sup> Hitler era um orador eloquente e ardiloso que atraía um grande número de seguidores desesperados por mudanças. Ele prometia uma vida melhor aos desiludidos e uma nova e gloriosa Alemanha. Os nazis atraíam principalmente os desempregados, jovens e membros da classe média baixa, tais como donos de pequenos negócios, funcionários administrativos, artesãos e agricultores.

<sup>56</sup> Bruchfeld, Stéphane e Levine, Paul A. (2000). “Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)”. (trad. do sueco), Lisboa, Gótica, p. 9.

<sup>57</sup> Nas eleições parlamentares alemãs de novembro de 1932, os nazis perderam quase dois milhões de votos em relação à eleição anterior (julho de 1932), tendo obtido apenas 33 por cento dos votos. Ficou claro para os nazis que não conseguiriam a maioria através de eleições, assim Adolf Hitler concordou em fazer uma aliança com os partidos conservadores. Em 30 de janeiro de 1933, após meses de negociações, o presidente da Alemanha, Paul von Hindenburg, nomeou Hitler chanceler do país, com um governo dominado pelos conservadores.

<sup>58</sup> Ally, Gotz (2009). “O Estado Popular de Hitler”. Lisboa, Texto Editores, p. 55.

detrimento das grandes empresas. Este tipo de medidas focava-se na emotividade dos alemães, assim ia-se construindo um Estado demagogo sustentado e consolidado na satisfação do povo.

No que concerne ao controlo e mobilização das massas, o governo autoritário do Terceiro Reich para assegurar o apoio da população utilizou a ferramenta política mais eficaz, a propaganda. Fizeram manchete títulos como por exemplo: “Época de grandes conquistas da economia financeira do Reich”; “Política de preços radical”, títulos publicados pelo famoso economista Gunter Schmolders”<sup>59</sup>. Para este efeito serviu de apoio a criação do Ministério de Esclarecimento Público e Propaganda.

No seguimento desta linha política, Hitler utilizou de uma forma calculista o incumprimento do Tratado de Versalhes e o abandono da Sociedade das Nações. Desta forma, o líder nazi assegurou que a mensagem que passava para a população era que tinham sido impostas à Alemanha falsas dívidas de guerra e uma paz desonrosa, bem como, a proliferação de infundáveis humilhações e vexames sobre a Alemanha.

O Terceiro Reich foi produtivo em legislação social. Guiados por ideais racistas e autoritárias, os nazis aboliram direitos básicos ao longo da década de trinta, com grande intensidade até 1938. Para assegurar a união do povo alemão os nazis nos primeiros 5 anos de governação mobilizou a Alemanha para uma “comunidade nacional”, o *Volksgemeinschaft*<sup>60</sup> ou o *Estado Volkische*<sup>61</sup>. Teoricamente, aquela comunidade uniria todas as classes e regiões da Alemanha sob o comando de Hitler. Na prática, o Terceiro Reich era um Estado policial, onde os indivíduos eram sujeitos a detenções e prisões arbitrárias e sumárias.

Relativamente às políticas antissemitas, o regime nazi utilizou a arianização e perseguição dos judeus como meio para financiamento do Estado e da guerra<sup>62</sup>. Apesar dos judeus apenas representarem 1% da população alemã, os nazis acusavam-nos de controlarem o poder na Alemanha. Em 1933, os nazis iniciaram os seus planos para a exclusão plena dos judeus da sociedade. Para a consumação de um conjunto de legislação antissemita o papel simbólico da cidade de Nuremberga foi fundamental. Esta foi o palco para a oficialização das práticas nazis.

Em setembro de 1935, é apresentada em Nuremberga a lei da bandeira<sup>63</sup>, em simultâneo Hitler apresenta leis para proibir as relações sexuais entre judeus e não judeus e a retirada da cidadania alemã a judeus. As leis de Nuremberga são o momento de viragem na

---

<sup>59</sup> *Op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>60</sup> *Op. cit.*, p. 28.

<sup>61</sup> Rees, Laurence (2017). “Holocausto: Uma Nova História”. Lisboa, Vogais, p. 121.

<sup>62</sup> Ally Gotz, O Estado Popular de Hitler. Lisboa, Texto Editores, 2009, pp. 55-95.

<sup>63</sup> A Lei da bandeira alterava o estatuto da bandeira, passando a ser a suástica o símbolo oficial da Alemanha.

relação entre judeus e o Terceiro Reich, esta legislação formaliza a separação dos judeus da comunidade Alemã e posiciona política e oficialmente o Estado Alemã em termos raciais. A discriminação racial deixa de ser um problema verificado em fanáticos raciais e passa a ser uma posição política do Estado Alemão perante os Alemães. Em termos práticos e objetivos a discriminação racial passa a ser lei<sup>64</sup>.

A política racial nazi ia sendo produzida e praticada em oposição, como refere Laurence Rees, “muitos alemães comuns não se preocuparam sobremaneira com as medidas tomadas contra judeus. O que lhes importava mais era a enorme baixa do desemprego que ocorrera desde que Hitler subira ao poder<sup>65</sup>”. Neste sentido, o terceiro Reich governava sob três planos: a recuperação económica e financeira da Alemanha; discriminação social, com foco na questão judeus; e, a reconstrução das Forças Armadas alemãs.

Ao nível legislativo os primeiros passos já tinham sido dados em Nuremberga, todavia o projeto que Hitler delineara em *Mein Kampf*, não se concretizaria apenas com leis, seria necessário torná-lo mais inclusivo e concretizador. Como refere Laurence Rees, Hitler procedeu à concretização da sua «gigantesca tarefa educacional»<sup>66</sup>, ou seja, a educação como ferramenta para formar uma nova geração. A educação seria um meio fundamental para a vitória do arianismo. O processo legislativo verificava-se de alguma forma simples de ser implementado, porém a mudança de mentalidades ou, por outras palavras, a criação de uma nova geração, de um homem novo, apresentava-se bem mais complexa. Para isso foi lançado um conjunto de diretivas para as escolas alemãs com o fim de apresentar os judeus como a antítese de “ser alemão”, as crianças judias era alvo de discriminação nas escolas, as alemãs aprendiam a conhecer muito bem o que era um judeu e a evita-lo. Criaram-se representações bizarras e assustadoras do aspeto físico de judeus e caracterizavam-nos como perigosos, falsos e traiçoeiros, fazendo regularmente comparações e metaforizando-os com animais selvagens que tinham o único intuito de provocar o mal<sup>67</sup>.

Assim que o projeto nazi ia ficando cada vez mais consolidado no país, abriam-se as portas para o avanço das medidas repressivas sobre os judeus. Instaurou-se o boicote das lojas e de todo o comércio geridos pelos judeus; nas escolas as crianças judias foram expulsas das aulas; nas universidades os estudantes judeus eram proibidos de assistir aos cursos e os professores judeus impedidos de ensinar; este cenário levou ao abandono em massa dos

---

<sup>64</sup> Rees, Laurence (2017). “Holocausto: Uma Nova História”. Lisboa, Vogais, pp. 112-115.

<sup>65</sup> *Op. cit.*, p. 117.

<sup>66</sup> *Op. cit.*, p. 121.

<sup>67</sup> *Op. cit.*, pp. 123-127.



judeus da Alemanha, procurando refúgio noutros países da Europa e do mundo em geral. A radicalização entre 1938 e 39 aumenta consideravelmente. A política repressiva aumentou e a 21 de abril de 1938, os alemães que não quisessem trabalhar, seriam mandados para o campo de concentração de Buchenwald. Pouco tempo depois foi feito o mesmo com os associais (pessoas com deficiências físicas ou mentais)<sup>68</sup>. Durante todo este ano, a situação dos judeus piorou consideravelmente, um grande número era levado para campos de concentração e encarcerados e vítimas da raiva das forças das SS. Para os judeus que ainda se encontravam na Alemanha a situação também não era a melhor, com o aumento da regulamentação antisemita. O culminar das perseguições dá-se a 9 de novembro de 1938 com o episódio da “Noite dos Cristãos”, tornando-se este um *progrom* nacional.

Ao longo da década de 30, o processo de segregação não sentiu grande de oposição social. A sociedade dividia-se nos que apoiavam o regime e os que apesar de não apoiarem não se opunham às medidas. Em Setembro de 1941, o ato final é dado com a obrigatoriedade dos judeus a usarem uma estrela de David<sup>69</sup>.

Além dos judeus, que foram o principal alvo nazi, também os ciganos foram vítimas de perseguição, através da promulgação da circular “O Combate à Praga Cigana. Aliás, desde a sua chegada à Europa (em meados da Idade Média), que este grupo étnico foi alvo de perseguição popular. Ao longo dos tempos criou-se um profundo sentimento preconceituoso e racista generalizado relativamente às comunidades ciganas. O estilo de vida nómada, mitos sobre atividades místicas ou que causam doenças perigosas estão na base do preconceito.

Todavia, na Alemanha, a perseguição sobre os ciganos não foi exclusiva do regime nazi: no Estado da Baviera, a 16 de Julho de 1926, foi promulgada uma lei contra os ciganos, nómadas e vadios, em que se restringe a sua liberdade<sup>70</sup>.

Os nazis apresentavam-se como os defensores da moralidade, aqueles que dariam fim ao "vício" da homossexualidade, como forma de ajudar a vencer a luta racial. Assim que assumiram o poder em 1933, intensificaram a perseguição contra homossexuais alemães do sexo masculino. A perseguição ia desde a dissolução de organizações homossexuais até ao aprisionamento dos que tinham aquela orientação sexual em campos de concentração. A principal razão da perseguição dos homossexuais baseou-se no argumento de que a existência

---

<sup>68</sup> Stéphane Bruchfeld e Paul A. Levine (2000). “Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)”. (trad. do sueco), Lisboa, Gótica, p. 15.

<sup>69</sup> A marcação da população judaica com uma estrela de David começa a ser obrigatória em algumas regiões logo depois da invasão da Polónia, mas só em setembro de 1941 é que se torna obrigatória para toda a área ocupada pelos nazis.

<sup>70</sup> *Op. cit.*, p. 151.

deste grupo colocaria em perigo a taxa de natalidade, além disso viam-nos como fracos e efeminados, incapazes de lutar pela nação alemã. Foram marcados com um triângulo cor-de-rosa. Tendo em conta a discriminação de que este grupo social foi alvo, os nazis, tentaram – como infelizmente já tinha acontecido em outros momentos da história da humanidade – realizar experiências científicas em homossexuais, na tentativa de lhes mudar o comportamento sexual<sup>71</sup>.

Tendo em conta a teoria evolucionista das espécies de Charles Darwin, os deficientes físicos e mentais foram um dos alvos preferidos dos nazis. A ideologia nazi apelava à sociedade para proteger os “sãos” e eliminar os “doentes” e os “inferiores”.

A designação “associado” não só identificava indivíduos com deficiência, mas também, prostitutas, pequenos delinquentes, até pessoas que recusavam duas vezes algum emprego, entre outros que apresentassem, segundo a perspetiva nazi, inferioridade racial. A este grupo estava ausente o fator da “purificação” da sociedade alemã. Era necessário levar até às últimas consequências a seleção total da sociedade de forma a permanecerem vivos apenas aqueles que correspondiam ao ideal nazi. Os indivíduos pertencentes a este grupo eram marcados com um triângulo preto.

No conjunto de vítimas aqui enunciadas muitas outras poderiam ser incluídas, nomeadamente os negros, que apesar de não terem sido alvo de um programa específico de eliminação como os judeus, foram sujeitos à esterilização, a experiências médicas e ao próprio assassinato; as testemunhas de Jeová que recusaram jurar lealdade ao partido nazi; os *maçons*, que seriam designados por Hitler como os substitutos dos judeus devido à sua forma de atuação política e social, entre muitas outras vítimas que apenas cometeram o “crime” de se diferenciarem do arquétipo definido pelo nazismo.

#### 4.1. Cenários de extermínio

Na Alemanha nazi, a partir de 1933, começaram-se a construir campos de concentração<sup>72</sup> que se diferenciavam pela sua tipologia funcional: de trabalho<sup>73</sup>, extermínio<sup>74</sup> e

---

<sup>71</sup> Stéphane Bruchfeld e Paul A. Levine (2000). “Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)”. (trad. do sueco), Lisboa, Gótica, p. 14.

<sup>72</sup> Mapas com o crescimento e localização dos campos, Wachsmann, Nikolaus (2015). “A História dos Campos de Concentração Nazis”. Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 46, 105, 197, 337, 351, 474, 563.

<sup>73</sup> O exemplo de Dachau e Sachsenhausen.

<sup>74</sup> O exemplo de Belzec e Treblinka.

ainda para aprisionamento ou de trânsito. Por sua vez, os campos de concentração e extermínio dividiam-se em dois tipos: de extermínio e de extermínio e trabalhos forçados<sup>75</sup>.

Nada era desperdiçado dos mortos. Outros judeus que trabalhavam no campo estavam incumbidos de recolherem o dinheiro, e os objetos pessoais, o cabelo e os dentes de ouro das vítimas. As vítimas chegavam em vagões de comboio, era-lhes dito que vinham para trabalhar, mas que antes tinham se despir para serem “desinfetadas” e tomar “um banho”. Durante este período soldados das SS faziam a seleção dos que iriam ser mortos e dos que sobreviveriam para trabalhar. Cerca de 70% eram assassinados. Todo este processo decorria em poucas horas.

Os prisioneiros estavam obrigados a cumprir tarefas de elevada dureza. Um grande número de pessoas acabou por morrer devido à carga de trabalho a que estavam sujeitos e os próprios nazis apelidavam estas tarefas como “morte pelo trabalho”<sup>76</sup>. Além dos trabalhos de elevado sacrifício e dureza, era-lhes negada comida por longos períodos de tempo, a higiene era quase inexistente e de nível animalesco. Além de tudo isto estavam entregues aos humores diários dos guardas, que poderiam decidir as suas vidas por qualquer razão que não estivesse do seu agrado.

Para além de tudo isto, havia ainda uma função que ultrapassava tudo o que já foi mencionado, falamos da denominada, “Brigada Especial” ou *Sonderkommando*<sup>77</sup>. Sem que saibamos a forma como eram selecionados, um grupo de judeus era organizado por soldados das SS que ficavam obrigados a executar as tarefas mais repugnantes. Estava-lhes incumbido o trabalho de retirar os corpos gaseados, de retirar os dentes de ouro e cortar o cabelo das mulheres e de finalizar o processo colocando os corpos nos fornos para serem queimados. Todos os dias, até serem também mortos e substituídos por outros<sup>78</sup>.

O primeiro grande campo descoberto pelos soviéticos foi o de Majdanek, a 23 de julho de 1944; em 1945, Chelmo foi libertado pelos soviéticos, a 20 de janeiro; Auschwitz foi libertado, também pelos soviéticos, em 27 de janeiro; Buchenwald pelos americanos, a 11 de abril; Bergen-Belsen pelos britânicos, a 15 de abril; Dachau pelos americanos, a 29 de abril; Ravensbrück pelos soviéticos no mesmo dia; Mauthausen pelos americanos, a 5 de maio e

---

<sup>75</sup> Os campos de extermínio foram: Chelmo, Treblinka, Sobibor, Belzec, Auschwitz e Majdanek. Fora da Polónia, Maly Trostemeta e Jasenovac.

<sup>76</sup> Stéphane Bruchfeld e Paul A. Levine (2000), *Op. cit.*, p. 55.

<sup>77</sup> *Op. cit.*, p. 61.

<sup>78</sup> Rees, Laurence (2005). “Auschwitz, Os Nazis e a “solução final””. (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa, p. 310.

Theresienstadt pelos soviéticos, a 8 de maio. Treblinka, Sobibor e Bełżec nunca foram libertados, pelo facto de terem sido destruídos, a tempo, pelos nazis<sup>79</sup>.

Na maioria dos campos descobertos pelos soviéticos, quase todos os presos já tinham sido removidos, deixando apenas alguns milhares de pessoas vivas — 7 600 presos foram encontrados em Auschwitz, incluindo 180 crianças que haviam passado por experiências médicas. Cerca de 60 mil prisioneiros foram encontrados em Bergen-Belsen pela 11ª Divisão Blindada britânica, 13 mil cadáveres jaziam a céu aberto e outros 10 mil morreram de tifo ou desnutrição nas semanas seguintes. Os britânicos forçaram os guardas restantes da SS a recolher os cadáveres e colocá-los em valas comuns<sup>80</sup>.

Hoje, os campos de concentração apresentam-se como o principal palco patrimonial das consequências da 2.ª Guerra Mundial. Por esse motivo seria uma das melhores formas de mostrar aos alunos de História o que realmente foi o massacre de vários grupos étnicos levado a cabo pelo Terceiro Reich. Obviamente, para alunos portugueses, a possibilidade de conseguir uma viagem a Auschwitz e assegurar os custos de estadia é na esmagadora maioria dos casos impensável. Apesar disso fica a nota para a possibilidade de se fazerem visitas virtuais com um enorme nível de pormenor<sup>81</sup>. Todavia, na perspetiva da introdução e da utilização de fontes patrimoniais para a lecionação da disciplina de História<sup>82</sup>, nomeadamente na aprendizagem do assunto em causa, seria uma experiência inesquecível para todos. Referimo-nos em concreto aos alunos e professores, mas também, aos pais que poderiam acompanhar a comunidade educativa numa experiência desta magnitude.

Aos olhos de qualquer pessoa, a visita a um campo de concentração afigura-se numa experiência absolutamente arrasadora. Ninguém consegue ficar indiferente a ver o local e as práticas utilizadas pelas SS no extermínio de cidadãos inocentes. Ora, tendo em conta esta questão emocional, pensamos que nenhum aluno sairia das portas do campo da mesma forma que entrou, pelo menos ao nível humano. Seria um momento de profunda reflexão que mudaria, na grande maioria, senão na totalidade, a vida daqueles jovens.

---

<sup>79</sup> *Op. cit.*, pp.

<sup>80</sup> Para um estudo mais aprofundado do subcapítulo veja-se, Wachsmann, Nikolaus (2015). “A História dos Campos de Concentração Nazis”. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

<sup>81</sup> É possível fazer uma visita guiada aos dois campos de concentração de Auschwitz, no website do museu de Auschwitz-Birkenau, acedido em 6 de julho de 2017, em: <http://panorama.auschwitz.org/>

<sup>82</sup> Para o aprofundamento desta questão, ver Helena Pinto, Educação Histórica e Patrimonial: conceções e alunos e professores sobre o passado em espaços do presente (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, 2011).

## 4.2. Passividade, denúncia e resistência

Depois de setembro de 1939, a Alemanha estava em guerra e, em consequência desse facto, foi criando um vasto Império no leste europeu. A maioria da população alemã não estava nem fora preparada para se envolver numa nova guerra. Apesar de numa fase inicial a população manifestar-se apreensiva com a entrada na guerra, ao contrário do entusiasmo do regime, não será exagero afirmar que a sociedade alemã se sentiu obrigada a cumprir o seu dever.

A posição tomada pelos alemães ao longo do período de governação do Terceiro Reich foi no mínimo ambígua. Uma percentagem relativa da população alemã, apreciava a deportação e o que os judeus sofriam, colocando-se ao lado do regime. A esmagadora maioria da população permanecia em silêncio. Será, posteriormente, esta maioria da população que dirá: “não sei de nada. Não vimos.” Esta posição dos alemães, aquilo que sabiam ou não, permaneceu e gerou uma imensa controvérsia<sup>83</sup>.

Imbuídos num fervoroso sentimento nacionalista, os alemães – na sua maioria – acabaram por se converter às convicções do Terceiro Reich, o que implicaria o apoio incondicional ao regime e às suas convicções em tempo de guerra, o que seria perfeitamente normal. Este consenso não foi inventado pelos nazis, mas serviu-lhes bem. O contexto de conflito incutia nas pessoas um sentimento de alguma indiferença. Seria natural esperar de uma guerra acontecimentos catastróficos, inesperados e agressivos contra o inimigo. E claro está, o inimigo – através de uma máquina de propaganda muito eficaz, controlada por Hermann Goring – era o judeu.

Os sucessos militares e territoriais alcançados através de uma cadeia ininterrupta de vitórias não apenas na Polónia, mas também na Escandinávia, França, Balcãs e nos Países Baixos lançaram sobre a população um sentimento de euforia que originava um apoio massivo ao regime. Este cenário acabava por tornar mais fácil a militarização e a formatação dos soldados para alcançarem os seus objetivos de limpeza racial<sup>84</sup>.

Os judeus foram as principais vítimas dos nazis e, apesar da profunda opressão em que viviam, tentaram lutar, tanto coletiva quanto individualmente. As unidades organizadas de resistência armada<sup>85</sup> eram a forma mais potente de oposição judaica às políticas nazis nas áreas

---

<sup>83</sup> Rees, Laurence (2005). “Auschwitz, Os Nazis e a “solução final”. (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 95-96.

<sup>84</sup> Veja-se, Browning, Christopher R. (2004), 428-433.

<sup>85</sup> Aqueles que lutavam nestas unidades de resistência chamavam-se Partisans.

ocupadas pelo Terceiro Reich. Todavia, a resistência por parte das vítimas não foi a norma e o caso mais conhecido acabaria por ser a revolta do Gueto de Varsóvia, a primeira insurreição massiva contra a ocupação nazi. Apesar disso, a maioria das pessoas que estiveram no Gueto de Varsóvia acabaram sendo gaseadas. Em Treblinka, em agosto de 1943, e em Sobibor, em outubro de 1943, prisioneiros com armas roubadas dentro dos campos atacaram os seus carrascos, mas os alemães e os seus colaboradores assassinaram a maior parte dos rebeldes. Em outubro de 1944, em Auschwitz-Birkenau, os prisioneiros rebelaram-se contra os seus guardas. Cerca de 250 prisioneiros morreram durante o combate, e os guardas das SS atiraram noutros 200 depois do motim já haver sido controlado.

Em muitos países, seja os ocupados pelos alemães ou as nações a eles aliadas, a resistência judaica foi focalizada na ajuda e no resgate de pessoas presas, escondidas ou ameaçadas. Por toda a Europa ocupada pela Alemanha, os judeus auxiliavam os perseguidos a encontrarem esconderijos ou alimentos e a obterem falsos documentos de identidade que poderiam salvar suas vidas<sup>86</sup>.

Neste sentido, ao longo de todo o processo adjacente à governação nazi e em particular ao período referente à solução final, no nosso ponto de vista, verificaram-se duas posições que evidenciaram um cisma entre a população alemã. Num lado, encontrámos uma grande parte da população alemã que, independentemente de sentirem medo, indiferença ou concordância, olhou para o lado, relativamente a tudo que era feito contra os judeus e outros grupos sociais. Esta é uma posição que levanta no mínimo várias perspectivas de análise, não sendo esse o nosso objetivo com este trabalho deixamos essas possíveis análises para o leitor. Do outro lado, encontramos aqueles que foram vítimas, aqueles a quem a dignidade foi usurpada e humilhada à frente de todo um país. A esses, sempre que foram colocados no chão, restou a capacidade de se erguerem e de lutarem com as forças que lhes sobravam contra um regime, contra um grupo de selvagens que tudo fez para os aniquilar. Infelizmente, a grande maioria morreu. Hoje, à humanidade resta o dever de prestar tributo a todos os que morreram e exaltar para sempre todos os que lutaram e resistiram ao maior flagelo da História da humanidade.

---

<sup>86</sup> Portugal não sendo exceção acabou por ter um importante contributo para a sobrevivência de milhares de judeus, através do ato heroico de Aristides de Sousa Mendes.

## Parte IV – Aplicação Didática

### 1. Definição

Depois de concluirmos o estudo da temática analisada, é chegado o momento de apresentar a sua aplicação pedagógica. O trabalho aqui elaborado insere-se sobretudo numa perspetiva da História da Humanidade. Existe um contínuo interesse no aprofundamento das temáticas relacionadas com a História da Humanidade e com a História social e étnica, o atual programa do 3.º ciclo e Secundário<sup>87</sup>, apresentam preocupações nesse sentido, nomeadamente com a indicação de certos assuntos históricos para abordar as temáticas referidas, não obstante, na nossa opinião, o programa ainda não refletir uma preocupação, clara, em chamar a atenção do aluno e da sua capacidade crítica para questões tão pertinentes como o racismo, a xenofobia e a discriminação em geral. Estes conteúdos acabam por ser um excelente pretexto para que possamos esmiuçar e decompor os conceitos referidos, convidando os alunos a refletir, reunindo-se as condições ideais para se fazer a ponte entre o programa e as grandes questões que nos perturbam nos nossos dias.

---

<sup>87</sup> Veja-se, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Programa de História. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, vol. I e II, 1999.

Ao estudarmos História, o preconceito humano em geral acompanha-nos constantemente. Os comportamentos da Humanidade não foram e continuam a não ser os mais recomendados moral e eticamente.

Seguindo esta lógica, o programa contém um vasto número de evidências onde a discriminação social está patente. Por exemplo, a escravatura, desde da Antiguidade aos nossos dias, serve de ponte para fazermos este tipo de discussão na sala de aula. Porém, no nosso ponto de vista, o assunto da escravatura na maioria das vezes é trabalhado numa perspetiva muito mais historicista. Ou seja, o programa convida-nos a focar o processo e o desenvolvimento histórico da escravatura tirando tempo à análise humana e política da questão. À exceção do Holocausto, achamos que não existem muitos outros conteúdos programáticos que nos deem a possibilidade de interpelar a sensibilidade e o espírito crítico dos alunos para estas questões, mesmo que essa interpelação esteja sempre implícita.

O trabalho pedagógico com diferentes documentos e fontes exige que o professor esteja atento à rica produção historiográfica que tem sido publicada em livros, revistas especializadas e outras voltadas para o público em geral, muitas das quais disponíveis também em meios eletrónicos e plataformas *online*.

Além dessas produções, o professor de História pode fazer uso de diferentes recursos didáticos<sup>88</sup>. Deve ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos, e ainda, desenvolver diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico. Assim, será sempre benéfico romper com os limites dos livros didáticos ou com os métodos conservadores, em geral. No nosso entender, o professor não deve recorrer apenas aos livros didáticos. Na verdade, deveriam ser relativizados, uma vez que as explicações neles apresentadas são, por vezes, limitadas, seja pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada conceção historiográfica, seja pela tentativa de abarcar uma grande quantidade de conteúdos em atendimento às sensibilidades do mercado editorial. Todavia, é justo ressaltar que o manual utilizado apresenta indicações de um alargado número de recursos diversificados, dos quais destacamos os filmes sugeridos para a nossa temática em estudo<sup>89</sup>.

Hoje em dia existe um conjunto de acontecimentos sociais que deveriam fazer as pessoas pararem para pensar. Nomeadamente, a crise dos refugiados no Mediterrâneo ou o

---

<sup>88</sup> O leque de recursos didáticos é vasto, para a nossa apresentação utilizamos, por exemplo: apresentação em *PowerPoint*; de um vídeo com uma entrevista e imagens reais do período estudado.

<sup>89</sup> “O pianista”, de Roman Polanski, 2002 e “O rapaz de Pijama às Riscas”, de John Boyle, 2007.



fortalecimento dos extremismos ideológicos tanto à esquerda como à direita, estimulados pelas crises financeiras<sup>90</sup>.

Nessa medida, o estudo do Holocausto desafia muitas das ideias que os jovens possam ter acerca da natureza da sociedade, do progresso, da civilização e do comportamento humano. Os alunos podem reagir defensivamente, com sentimentos negativos, ou sem vontade de aprofundar a história do período nazi e do Holocausto. Por isso, é importante criar uma atmosfera de confiança, para que essas questões possam ser abordadas e discutidas com seriedade. Diria mais, esta forma de reação pode explicar-se pela dessensibilização dos jovens hoje em dia. O mundo extremamente sensacionalista que nos é apresentado pela nos jornais, televisão, cinema e outros meios de difusão noticiosa e cultural prejudicam os jovens na tomada de consciencialização relativamente a questões como estas, acabando por formatá-los, muitas vezes deliberadamente.

Achei, também, imprescindível criar um ambiente de aprendizagem aberto em que se dê aos alunos espaço e tempo para refletir, incentivando-os a fazerem perguntas, a expor os seus pensamentos e medos e a partilhar ideias, opiniões e preocupações, que os conduzissem à “adopção de práticas pedagógicas que estimulassem a construção do conhecimento por parte dos alunos, a utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que desenvolvessem neles a autonomia pessoal e intelectual e que contribuíssem para a formação da consciência cívica”<sup>91</sup>.

O ensino deve ser centrado no aluno. O papel do professor, no meu entender, deve ser o de "facilitador". Mais do que o de fazer exposições teóricas, os jovens devem ser encorajados a ter um papel ativo na sua própria aprendizagem<sup>92</sup>. A História não é um conjunto de conhecimentos a ser transmitido da mente do professor para as mentes dos alunos, antes deve ser uma viagem de descoberta na qual o jovem aluno formula a sua própria linha de investigação, analisa múltiplas fontes de informação, questiona diferentes interpretações e representações dos acontecimentos e encontra as suas próprias respostas a questões e desafios históricos e morais.

No nosso ponto de vista, a relação entre aluno e aprendizagem deve dar grande relevância ao espírito crítico. Assim, uma aprendizagem construtivista é uma excelente forma do aluno, não só, criar, como também, do aluno consolidar o seu conhecimento. Neste

---

<sup>90</sup> Valentim, Joaquim Pires (1997) “Escola, igualdade e diferença”. Porto: Campo das Letras, pp. 101-102.

<sup>91</sup> Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994) “Didática da História. Património e História Local”. Lisboa: Texto Editora, p. 5.

<sup>92</sup> Como refere Catherine Fosnot e Philippe Perrenoud, por exemplo, o aluno é quem constrói o seu conhecimento. Veja-se, Fosnot, Catherine T. (1999). “Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e práticas”. Lisboa: Instituto Piaget.

ambiente escolar o professor poderá em última instância, como menciona Catherine Fosnot, ser um “facilitador” do percurso que o aluno percorre ao longo da aprendizagem construtivista<sup>93</sup>. Olhemos para a abordagem de “aula-oficina”, de Isabel Barca, na qual o aluno adquire liberdade para ser o agente da construção do seu próprio conhecimento. Neste método, o professor deixa de ter o principal papel na transmissão do conhecimento, tornando-se um moderador no processo de aprendizagem que é feito exclusivamente pelo aluno. Ainda, como refere Isabel Barca, a construção do conhecimento na aula de História pelos alunos deve ter como principal objetivo suprir dois desafios: “formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica e complexa” e “motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação”<sup>94</sup>.

Neste sentido, tendo em conta estes dois desafios, a nossa abordagem teve como principal preocupação assegurar a formação de opinião fundamentada por parte dos alunos ao longo da aula supervisionada. Evidentemente, toda o ensino da História potencializa a fundamentação individual, todavia, o tema do Holocausto, na nossa perspetiva, deve servir como um dos principais momentos (senão o principal) do programa curricular do 9º ano para o aluno fazer uma profunda reflexão sobre o papel da humanidade. A nossa função, neste processo de tomada de consciência, remeter-se-á para uma posição de facilitador de aprendizagem. Através dos recursos utilizados ao longo da aula, facultaremos aos alunos todas as ferramentas essenciais para que possam de forma objetiva compreender a temática abordada e de forma autónoma refletir sobre a catástrofe do holocausto.

## 2. Planificação

Não há uma única forma "correta" de ensinar uma matéria, nem nenhuma metodologia ideal que seja apropriada a todos os professores e alunos. O que aqui se apresenta são linhas de orientação que decidi seguir na preparação do meu plano de trabalho, tendo em conta as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Estas linhas de orientação sustentaram-se em duas premissas, um primeiro plano relacionado com o público alvo, ou seja, foi necessário conhecer os alunos, com especial foco nas suas capacidades e dificuldades cognitivas; e um

---

<sup>93</sup> Fosnot, Catherine T. – Construtivismo e educação, *Op. cit.*

<sup>94</sup> Barca, Isabel; Bastos, M. C.; Carvalho, J. B. (1998). “Formar opinião na aula de história: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial”. Lisboa, Associação de Professores de História, p. 4.

segundo plano baseado naquilo que considero serem boas práticas que ajudam na difícil abordagem do tema.

O tema do Holocausto e do antissemitismo integra o domínio: “Crise, ditaduras e democracia na década de 1930”, subordinado à subunidade intitulada, “A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução”, tendo como metas de aprendizagem, “Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito”, sendo a temática abordada, o Holocausto Nazi. A sua didatização será efetuada na turma do 9.º H. No que concerne à operacionalização – tendo em conta a carga emotiva que o assunto do Holocausto pode levantar e, sobretudo, não esquecendo a faixa etária do público-alvo (13/14 anos), pois este é um tema, que devido à sua especial complexidade, pode ferir suscetibilidades – decidi promover uma aula que mantivesse dois objetivos fundamentais: uma explanação de conteúdos objetiva e clarificadora e uma apresentação do tema do Holocausto através de uma perspetiva reflexiva de forma a potenciar uma aprendizagem construtivista.

No que concerne ao objetivo, pretendi não cair nos sensacionalismos que sempre são recorrentes quando discutimos este tipo de assuntos. Procurei seguir uma estratégia que não esquecesse os principais conteúdos que alunos de uma turma do 9.º ano devem conhecer. Quero com isto dizer que jovens com 13/14 anos têm a obrigação de saber os acontecimentos decisivos que durante a década de 30 potenciaram o seu desfecho, conhecido habitualmente por “Solução Final” e tanto a forma como a metodologia aplicada pelos dirigentes nazis para a eliminação em grande massa de milhares de inocentes. Além deste objetivo, um outro, não tanto historiográfico, mas não menos importante, que sempre me acompanhou o pensamento enquanto preparava a aplicação didática. Refiro-me, em concreto, a uma preocupação em estimular os alunos a fazerem uma introspeção profunda sobre o acontecimento, a sua implicação e repercussões para a Humanidade e a sua posição em relação a discriminação social, sobretudo perante a questão do racismo, sem esquecer a sua análise na atualidade.

A aula foi planificada para 100 minutos. Os primeiros 50 minutos foram destinados para a passagem de um vídeo e para a contextualização teórica do tema. Nos últimos 50 minutos, deu-se atenção à explanação dos conteúdos do programa da disciplina. Foi apresentado à turma o processo de extermínio de diversas comunidades étnicas existentes no continente europeu na década de 30 e 40 do século XX.

A metodologia pedagógica, que será explicada com maior critério em seguida, sustentou-se na visualização de imagens, vídeos, texto concetual e na expressão oral do professor, apoiando-se no *PowerPoint*, com o objetivo de elucidar a turma para o

acontecimento histórico em causa e para as suas repercussões sociais. Como já fora referido anteriormente, a aula foi construída tendo em consideração os dados recolhidos sobre as preferências dos alunos, devido à maioria ter vinculado o seu gosto por aulas com recursos a materiais de audiovisuais e gosto pelo debate.

Os acontecimentos do Holocausto tocam em tantos aspetos do comportamento humano que os tornam profundamente relevantes para os professores de diversas disciplinas. Embora uma sólida compreensão da História deva ser a base do estudo do Holocausto, os historiadores não têm o monopólio do assunto. A interação de vários campos do saber pode, no meu entender, melhorar um plano de trabalho, permitindo abordar o Holocausto a partir de diversas perspetivas, explorando ideias e conhecimentos adquiridos em aulas de outras disciplinas<sup>95</sup>.

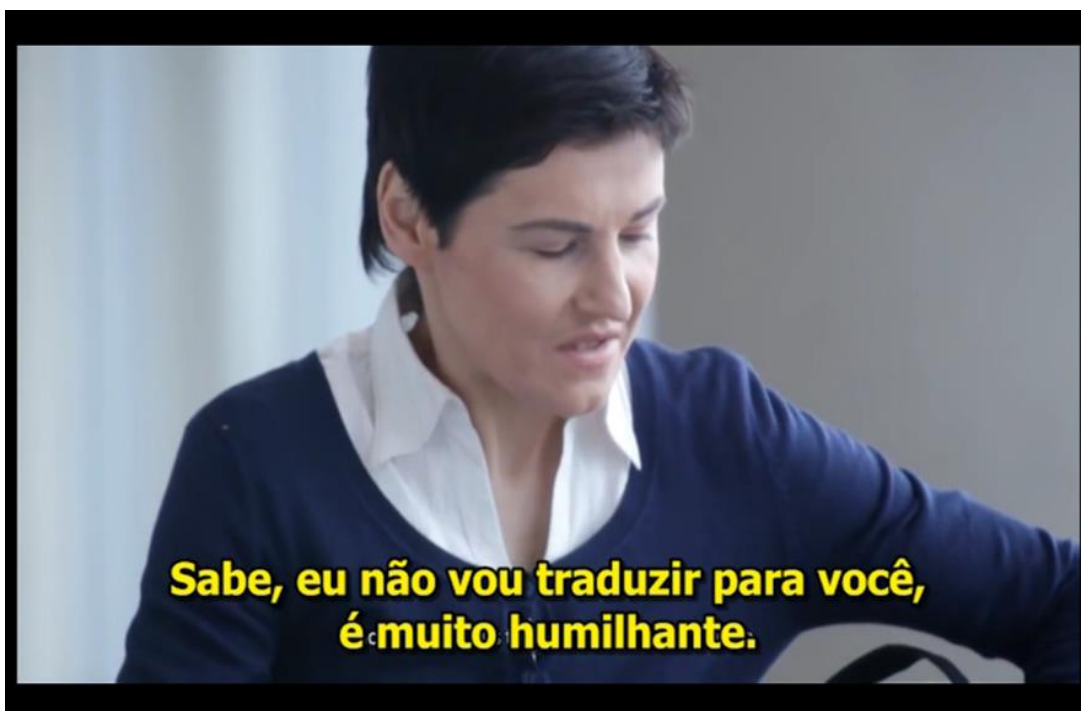
Os relatos do Holocausto ilustram os extremos do comportamento humano, de ódio e crueldade, mas também de coragem e humanidade. Estudar o Holocausto através da história evoca fortes emoções aos alunos, que a poesia, a pintura e a música podem ajudar a expressar de forma criativa. O Holocausto levanta importantes questões morais, teológicas e éticas, que os alunos podem analisar em aulas de educação moral e religiosa, de cidadania ou de educação cívica.

Nessa medida, no primeiro momento da aula, considerei de extrema importância focalizar uma destas dimensões, refiro-me ao racismo. Como refere Gabriel Mithá Ribeiro, “partir do presente para depois se chegar ao passado acaba por ser o caminho mais rápido para matar, na imaginação dos alunos, a magia, o mistério, a sedução, o interesse por épocas ou objetos diferentes dos que os estudantes conhecem”<sup>96</sup>. Assim, no que diz respeito a esta temática em especial, considero que é uma obrigação dos professores tocarem no máximo de questões sociais que se levantam no presente, de forma a consciencializar os alunos sobre o que ainda hoje acontece à nossa frente no dia-a-dia. Assim, a aula de História, consegue cumprir um dos seus principais papéis, que é a capacidade de não só falar e conhecer o passado como também debater o presente olhando e preparando o futuro.

---

<sup>95</sup> Referimo-nos ao conceito de interdisciplinaridade na educação. Este é uma forma cooperação de várias disciplinas de forma a retirar o máximo proveito de cada uma delas para benefício de um assunto. Para uma melhor compreensão pode-se ver, Pacheco, José Augusto (org.) (2000). “Políticas de integração curricular”. Porto, Porto Editora ou Pombo, Olga, Guimarães, Henrique M. e Levy, Teresa (1994). “A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência”. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Texto Editora.

<sup>96</sup> Ribeiro, Gabriel Mithá (2012). “O Ensino da História”. Lisboa, F. M. dos Santos, p. 92.



**Figura 1** - Estudo sobre a problemática do racismo na Estónia

**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=qNX1256Vw8>

Assim, nos primeiros minutos da aula foi visualizado um pequeno vídeo<sup>97</sup> onde era possível ver a simulação de uma entrevista de emprego, onde se encontrava um jovem de cor de pele escura que esperava a sua vez de ser chamado, ao longo desta espera ele ia confrontando outros candidatos que não sabiam que se tratava de uma entrevista simulada. O jovem pedia aos candidatos que lhe traduzissem um pequeno comentário que lhe tinha sido feito na página de *Facebook*. O comentário assim que ia sendo traduzido pelos candidatos ia dando a conhecer opiniões extremamente racistas para com o jovem. A partir daqui, foi apresentado à turma um dilema muito simples, qual a posição que tomariam se fossem um dos candidatos, ou seja, traduziriam o comentário racista ou não? Após esta reflexão e da consequente resposta de cada um deles foi iniciado um debate entre todos sobre o racismo.

Relativamente às intervenções dos alunos, estes ficaram muito sensibilizados com toda a situação apresentada sentindo uma grande vontade de expressar a sua posição e os seus sentimentos relativamente ao racismo na sociedade. Entre as partilhas sublinha-se a divisão bem vincada que ficou visível entre a turma. Confrontados, as opiniões dividiram-se naqueles que achariam por bem não traduzir o texto ao jovem, afirmando: “não traduziria o comentário, porque seria muito triste para qualquer pessoa ouvir aquele tipo de ofensas” ou “as coisas

---

<sup>97</sup> Anexo II, figura I.

escritas no comentário de *Facebook* não eram importantes, por isso preferia não dizer nada para não magoar a pessoa em causa”. E os que optariam por fazer a tradução, onde ressalvo as seguintes observações: “por mais humilhantes que fossem os comentários ele tinha todo o direito de saber o que as pessoas falavam dele” ou “as pessoas são más e por isso dizem coisas horríveis, mas a melhor forma de lutar contra essas pessoas é sabendo o que elas pensam para conseguirmos mudar o mundo, por isso, eu traduzia”. Este primeiro momento da aula constituiu um momento favorável à aprendizagem construtivista, os alunos foram obrigados, através da atividade proposta, a formarem opinião fundamentada. Neste sentido, o papel da aula centrou-se na tentativa de os alunos ultrapassarem dois desafios, a capacidade de formar para a cidadania e de motivar numa abordagem mais racional e sistemática do real.<sup>98</sup>

Posteriormente, a aula passou para uma dinâmica mais teórica, concretamente sobre o termo Holocausto. Normalmente é a palavra utilizada, mas muitos professores aplicam este termo num sentido amplo, de forma a abranger todas as vítimas da perseguição nazi. No entanto, optei por apresentar mais dois termos: Genocídio e *Shoah*. O *genocídio* pelo seu significado literal, sendo, evidentemente, o que melhor define o processo de eliminação de milhões de pessoas, por fim, o termo hebraico *Shoah*, por ter um enorme peso emocional e historicista para o povo judeu, que foi incontornavelmente o mais afetado.

Assim, considerei que seria essencial uma definição clara de alguns termos que normalmente são mencionados. São eles: Holocausto, Genocídio e *Shoah*. Como o tempo é uma condicionante na sala de aula, não foi pedido à turma que passasse para o caderno. Considerei que expor oralmente as definições não causaria impacto, sobretudo, porque o intuito era o aprofundamento de conhecimentos universais, auxiliando, dentro do possível, os alunos na compreensão contextual e histórica dos acontecimentos que viriam a ser retratados ao longo da aula. Contudo, devido à sua importância, fui redigindo no quadro, seguindo uma metodologia de âmbito construtivista e apoiada num diálogo horizontal com os alunos, as diferentes definições. Ressalva-se o facto de a turma conseguir encontrar autonomamente as diferenças entre cada uma. As definições ali ficariam expostas à vista da turma servindo como auxílio basilar de tudo que iríamos debater ao longo da aula.

Por fim, seguindo uma linha do geral para o particular, os primeiros 50 minutos foram finalizados com a exposição dos antecedentes de maior e menor longevidade que tiveram implicações diretas e indiretas para o aparecimento da política racial nazi. Isto é, senti que seria muito importante apresentar e discutir alguns temas como o antissemitismo, a história

---

<sup>98</sup> Cfr. Barca, Isabel, *Op. cit.*

de perseguição de que o povo judeu foi alvo, o aparecimento do cientismo racial e evolucionista dos finais do século XIX e da popularidade que o conceito da eugenia foi ganhando na transição do século XIX para o XX<sup>99</sup>. Deve-se frisar que para o conceito antissemitismo, antijudaísmo, cientismo e eugenismo também se recorreu à metodologia utilizada no estudo dos conceitos anteriores.

Com isto, pretendíamos que o desejo de “aprender lições” com a história não acarretassem o risco de se cair em explicações simplistas do Holocausto que negligenciam o contexto histórico em que as decisões foram tomadas. Tal abordagem pode reduzir o entendimento dos alunos, transformando acontecimentos complexos em lições simplistas de certo e errado – o Holocausto aconteceu porque houve pessoas que falharam na opção por escolhas moralmente corretas – e conduzir a uma leitura superficial da história. Ou seja, como salienta Gabriel Mithá Ribeiro, o problema de no ensino da História se cair numa linguagem histórica de aprendizagens informais ou de senso comum<sup>100</sup>.

Os alunos devem analisar as questões históricas. Esta atividade pode levá-los a perguntar as razões para as perseguições sobre os judeus (*pogroms*) na Idade Média, as horrendas práticas da Inquisição, mas também, a atualidade, por que razão o destino dos judeus variou de forma tão acentuada em países diferentes ou a explorar os diferentes regimes de ocupação alemã de país para país. Tais averiguações suscitarão invariavelmente questões morais, mas os alunos devem ser encorajados a ver o passado com humildade. É fácil condenar aqueles que se recusaram a esconder ou a ajudar os seus vizinhos judeus, todavia, julgamentos morais de espetadores passivos não conduzirão a uma perceção e interpretação profunda da história nem farão dos alunos melhores cidadãos.

Dada a complexidade da história deste período, os alunos devem ter a oportunidade de estudar e analisar o Holocausto em profundidade, incluindo os dilemas dos salvadores, que todos os dias tinham de decidir se continuavam ou não a arriscar as suas vidas e as vidas das suas famílias para ajudar aqueles que escondiam; por que razão não fizeram os Aliados mais

---

<sup>99</sup> Ao longo deste período foram apresentados teóricos que tiveram influência para o conceito político e racial nazi, nomeadamente Charles Darwin, que serviu de base científica para o antissemitismo, a teoria da seleção natural, defendia que os fortes detinham um direito natural de governar e de domínio sobre os mais fracos; Arthur de Gobineau (XIX), com a publicação do livro “desigualdades das raças humanas”, em 1854, que exerceu grande influência. Este livro fazia a apologia da raça ariana, referindo que esta seria superior, porém encontrava-se em risco, devido à mistura que vinha sofrendo, o que deveria ser solucionado; e, por fim, um outro intelectual, o germano-inglês Chamberlain, ao publicar, em 1899, um livro que apresentava a sua visão sobre a raça ariana, devendo esta combater o inimigo da civilização cristã europeia, o judaísmo. Será ainda feita uma breve alusão a dois conceitos: racismo e eugenismo. Para o efeito, recorreremos à apresentação de imagens exemplificativas dos assuntos tratados. Podendo estas serem vistas na parte referente aos anexos do presente trabalho.

<sup>100</sup> Veja-se o que o autor refere sobre o ensino e o senso comum, Ribeiro, Mithá, Gabriel (2012). “O Ensino da História”. Lisboa, F. M. dos Santos, pp. 37-40.

para ajudar os judeus; por que razão elaboraram alguns dos *Judenräte* (Conselhos de Judeus) listas de judeus com vista à sua deportação para os campos de extermínio; por que razão a maioria das pessoas nada fez para ajudar os seus vizinhos judeus nos países ocupados; e por que razão participaram homens e mulheres comuns voluntariamente em assassínios em massa.

À medida que estas interrogações foram expostas ficou claro que a turma sentia vontade de as analisar mais concretamente. Devido ao surgimento dessa interpelação indireta que era feita pela maioria, senti a necessidade arriscar num momento que não estava na planificação, originando um pequeno debate de reflexão. O início dos segundos 50 minutos concretizou-se com um momento de diálogo horizontal e vertical. Uma vez mais dando-se lugar a um momento de aprendizagem construtivista. Os resultados que daí se retiraram foram muito enriquecedores para todos, inclusive para mim, os alunos consciencializaram-se da sua pertinência.

Gradualmente, perceberam que os dias vividos ao longo daquele período foram de insegurança e de profundas incertezas. Sendo um período em que ninguém julgava claramente o que seria o correto ou o mais seguro a fazer. Dificilmente questões complexas conduzem a respostas simples, mas, muitas vezes, conduzem a mais perguntas e não propriamente a respostas. De facto, é importante que os jovens percebam que para algumas perguntas não há resposta.

Para os últimos 50 minutos, a aula passou para uma fase de debate e diálogo entre o professor e a turma, mas com maior foco no diálogo horizontal, passando-se, assim, para uma narrativa mais historicista e factual dos acontecimentos conhecidos. Através do *PowerPoint*, foi feita a exposição de imagens e de texto de contextualização.





**Figura 2** - Deportação de judeus húngaros.

**Fonte:** [https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Bundesarchiv\\_Bild\\_1011-680-8285A\\_25,\\_Budapest,\\_Festnahme\\_von\\_Juden.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Bundesarchiv_Bild_1011-680-8285A_25,_Budapest,_Festnahme_von_Juden.jpg).



**Figura 3** - Judeus no comboio de Kastner na chegada à Suíça.

**Fonte:** [https://copro.com.ar/Tren\\_de\\_Kastner.html](https://copro.com.ar/Tren_de_Kastner.html)

As figuras 2 e 3 tiveram como principal objetivo apresentar a degradação da vida dos perseguidos do regime nazi na fase inicial do processo de extermínio. As duas primeiras imagens apresentam a deslocação de centenas de milhares de pessoas para os campos de extermínio. As deslocações foram organizadas e concretizadas pelas SS, primeiramente selecionavam todos aqueles que eram identificados como inimigos do regime nazi

(maioritariamente judeus) e conseqüentemente enviavam-nos sem as mínimas condições de higiene e segurança em vagões. As perseguições foram feitas em todos os países ocupados pelo regime, nomeadamente a Bélgica, Holanda, Noruega e Dinamarca com ocupação efetiva, a França de uma forma parcial e a Itália como um aliado subjugado. Mais tarde, a partir do verão de 1942, com a intervenção militar na união soviética, a maioria dos países que hoje conhecemos a leste foram alvo das mesmas diretivas nazis<sup>101</sup>. Desta forma, os nazis criaram por toda a Europa central uma rede ferroviária de deportação de pessoas rejeitadas pelo governo de Hitler para os campos de extermínio.

Seguidamente, o nosso intuito centrou-se numa apresentação visual mais crua e clarificadora do terror pelo qual os perseguidos do regime nazi passaram. Para isso recorreremos a duas imagens que demonstravam as aterradoras práticas de matança levadas a cabo pelo grupo especial das SS, o Einsatzgruppen.



**Figura 4** - Unidades especiais de execução, Einsatzgruppen.

**Fonte:** <https://simple.wikipedia.org/wiki/Einsatzgruppen>

---

<sup>101</sup> Rees, Laurence (2017). “Holocausto: Uma Nova História”. Lisboa, Vogais, pp. 319-328.



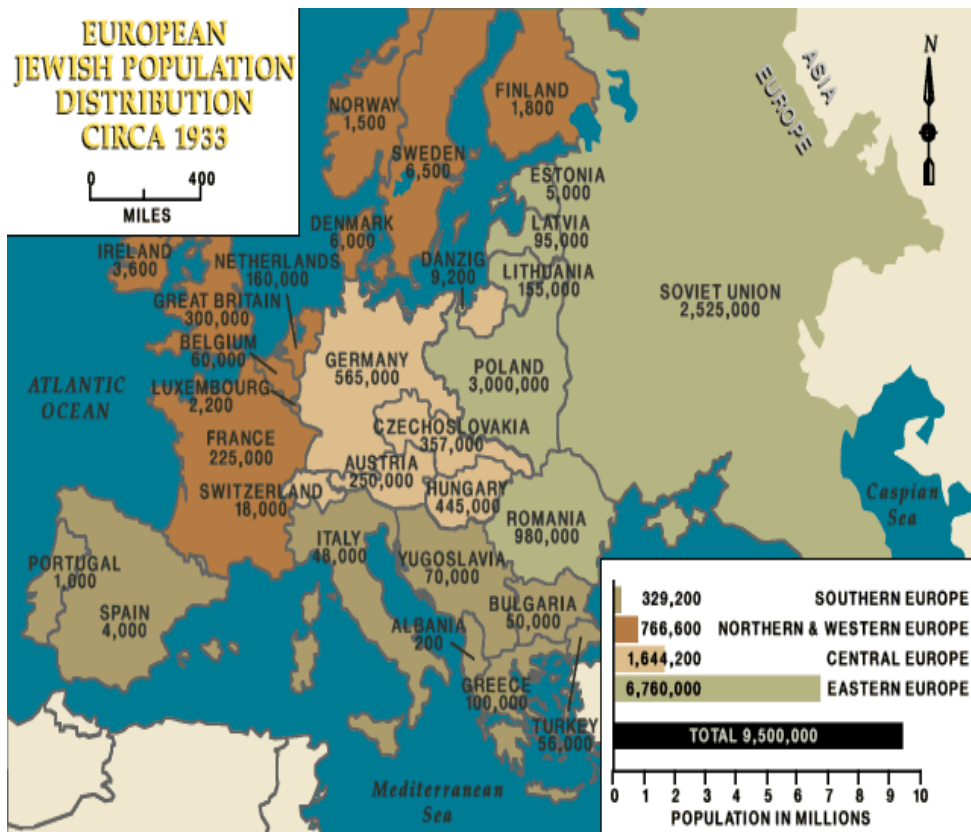
**Figura 5** - Execução de judeus junto ao Danúbio.

**Fonte:** <http://www.wikiwand.com/en/Einsatzkommando>

Como já fora referido, este grupo especial estava responsável pela execução em massa, através da utilização de armas de tiro, bem como um papel determinante na organização da solução final.

Nesta sequência foi perguntado à turma qual o papel das Einsatzgruppen para a execução dos ditames do regime nazi. A conclusão da maioria foi objetiva na identificação da importância não só deste grupo especial como de toda a organização das SS para aquilo que foi o sucesso dos ideais nazis. Inclusive realçaram que as SS foram um dos principais pilares da estrutura nazi.

Como as atenções da aula e da turma neste momento centrava-se na rede nazi de deportação das suas vítimas, foram expostos dois mapas. O primeiro com a localização da população judaica na Europa de 1933.



**Figura 6** - Distribuição da população judaica na Europa em 1933.

**Fonte:** <http://hyperborea-land.blogspot.com/2009/11/populacao-judaica-na-europa-1933.html>

Os alunos verificaram que a grande maioria, mais de 6,5 milhões encontrava-se no leste europeu, em segundo plano a população disseminava-se pelo centro e norte europeu. Posteriormente, foi exposto um mapa com o levantamento dos campos de trabalhos forçados e de extermínio espalhados por toda a Europa. Mas também, com a área territorial da Alemanha, da Itália, dos países aliados no sudeste europeu, dos países ocupados e dos países neutrais em 1939.



**Figura 7** - Localização de todos os campos de concentração de trabalho e extermínio.

**Fonte:** [https://ca.wikipedia.org/wiki/Fitxer:WW2\\_Holocaust\\_Europe\\_map-es.svg](https://ca.wikipedia.org/wiki/Fitxer:WW2_Holocaust_Europe_map-es.svg)

Após a turma conhecer a forma e os métodos utilizados pelas tropas nazis para a deslocação massiva de pessoas do centro europeu para os seus campos de trabalhos forçados, passamos para imagens que lhes mostrassem esses cenários de terror. Para o caso a nossa escolha recaiu em particular para o campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, esta escolha deveu-se, sobretudo, à abundância de imagens, o que nos possibilitaria uma escolha mais adequada para esta situação. Seleccionámos três imagens em concreto: a primeira exibe a entrada de linha de ferro para o campo, uma imagem perturbadora, pois colocar-nos-ia no lugar das pessoas que pela primeira vez viveram o momento de entrar num mundo que desconheciam, mas que teriam a consciência de que seria apavorante;



**Figura 8** - Entrada da linha férrea no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau.

**Fonte:** <http://www.holocaust.com.au/The-Facts/The-Outbreak-of-World-War-II---the-War-Against-the-Jews/Escalation-of-anti-Jewish-measures/Transit-to-Death>

a segunda e terceira mostram-nos a crueldade do momento de seleção.



**Figura 9** - Chegada de judeus húngaros ao mesmo campo de concentração, no verão de 1944.

**Fonte:** <https://forward.com/artist/auschwitz-birkenau-state-museum/>

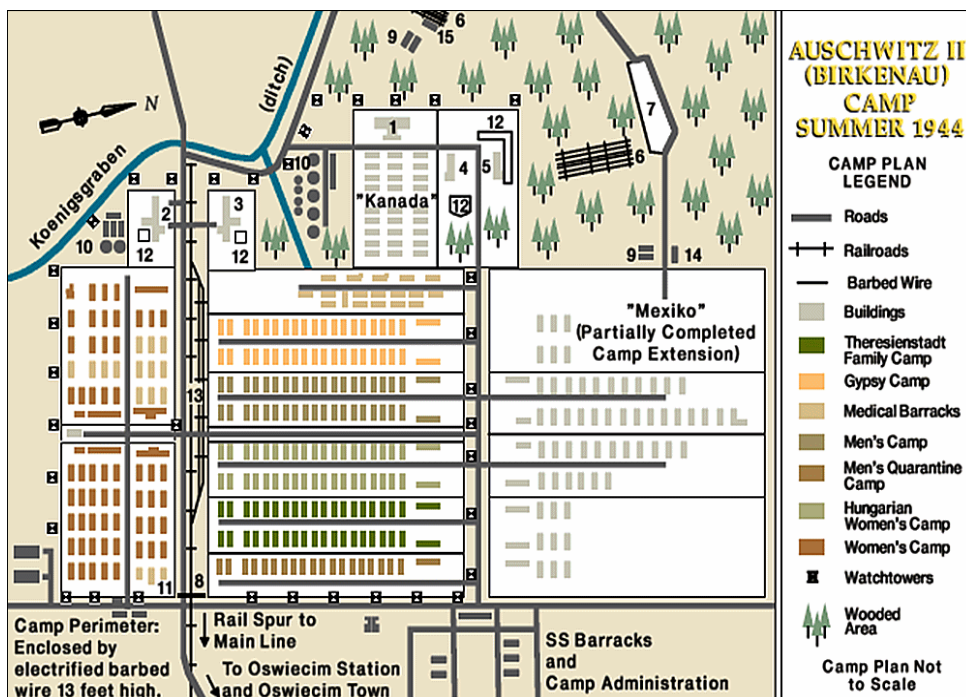


**Figura 10** - Judeus húngaros chegando ao campo de concentração de Auschwitz-Birkenau.

**Fonte:**

<https://www.scrapbookpages.com/AuschwitzScrapbook/History/Articles/HungarianJews.html>

Isto é, após a chegada dos presos em condições de enorme fragilidade os militares das SS escolhiam ali mesmo aqueles que seriam levados para trabalhos forçados e assim viver, temporariamente, e os que iriam diretamente para as câmaras de gás. Por fim, foi mostrado uma planta do campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau.



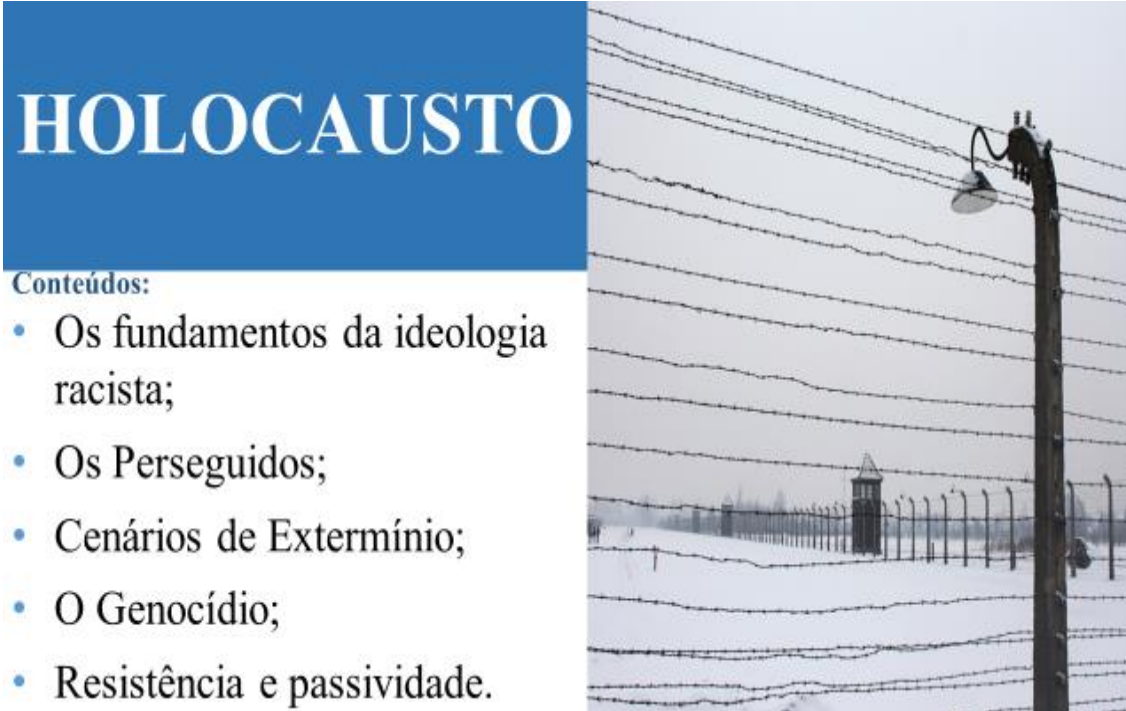
**Figura 11** - Planta do campo de concentração de Auschwitz II (Birkenau).

**Fonte:** <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/map/auschwitz-ii-birkenau-camp-summer-1944>

Esta planta serviu de exemplo geral para que a turma conhecesse a arquitetura e geografia dos campos.

Em concreto foram analisadas as seguintes fotos: deportação de judeus húngaros; judeus no comboio de Kastner na chegada à Suíça; unidades especiais de execução, Einsatzgruppen; execução de judeus junto ao Danúbio; entrada da linha férrea no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau; judeus húngaros chegando ao campo de concentração de Auschwitz-Birkenau; chegada de judeus húngaros ao mesmo campo de concentração, no verão de 1944. No que concerne aos mapas, apresentamos: a distribuição da população judaica na Europa em 1933; a localização de todos os campos de concentração de trabalho e extermínio; planta do campo de concentração de Auschwitz II (Birkenau).

Consequentemente, os conteúdos propostos para a aula o texto exposto através do PowerPoint fora repartido em diversos títulos: os Perseguidos; os cenários de extermínio; o genocídio; a Resistência e passividade<sup>102</sup>.



# HOLOCAUSTO

Conteúdos:

- Os fundamentos da ideologia racista;
- Os Perseguidos;
- Cenários de Extermínio;
- O Genocídio;
- Resistência e passividade.

**Figura 12** - Slide de abertura da apresentação PowerPoint.

**Fonte:** Hélder Brandão

<sup>102</sup> Para consultar o PowerPoint da aula veja-se o anexo III.



Esta sistematização de conteúdos exposta serviu para fundamentar e dar apoio ao que tínhamos analisado em conjunto. Foram abordadas as seguintes questões: a evolução do processo do Holocausto (primeiro a década de 30 e num segundo momento os anos de 1941 a 1945), os perpetradores, nomeadamente o planeamento e os seus mentores, os perseguidos, os campos e concentração e a resistência possível das vítimas.

**Tabela I** - Número aproximado de vítimas civis e militares ao longo da 2.ª Guerra mundial

<b>As perdas humanas civis e militares durante a 2.ª Guerra Mundial</b>	
<b>Potências Aliadas</b>	EUA – 500 mil; URSS – 22 milhões; França – 1 milhão; Grã-Bretanha – 1,5 milhões.
<b>Potências do Eixo</b>	Alemanha – 7,5 milhões; Japão – 2,5 milhões; Itália – 500 mil.
<b>Vítimas do racismo nazi</b>	- 250 mil de pessoas com deficiência; - 6 milhões de judeus (63% dos judeus foram eliminados durante a guerra. Calcula-se que só no complexo de campos de Concentração de Auschwitz-Birkenau, terá morrido mais de 1 milhão de judeus.); - 500 mil de outras etnias (ciganos); - 15 mil de homossexuais.

Fonte: Hélder Brandão

Ao longo da sistematização dos acontecimentos, abriu-se espaço para se darem a conhecer as vítimas. Foi apresentada à turma uma tabela com alguns números relevantes para se compreender o grau de perdas atingidas ao longo do conflito armado e do processo de extermínio.

Os estudos estatísticos são importantes, e os professores devem encontrar métodos para tornar a escala do Holocausto e os números envolvidos mais reais aos olhos dos alunos. Contudo, muitos jovens terão dificuldade em relacionar-se com a tragédia do Holocausto se for apresentada apenas em termos estatísticos.

Sem preencher em demasiado o tempo que teríamos para a explanação das vítimas, foi dada aos alunos a oportunidade de ver aqueles que foram perseguidos pelos nazis não como uma massa de vítimas sem rosto, mas como indivíduos. Usei o estudo de casos concretos, testemunhos de sobreviventes, cartas e diários da época para mostrar a experiência humana e assegurar que os alunos compreendem que por detrás de cada "número estatístico" estava

uma pessoa real, um indivíduo com a sua vida própria antes do Holocausto, com amigos e família.

Para sustentar a metodologia referida, foi reproduzido o vídeo da entrevista à RTP de um sobrevivente do Holocausto, mais concretamente do campo de concentração de Auschwitz.



**Figura 13** – Entrevista de Leon Weintraub, sobrevivente do holocausto à RTP.

**Fonte:** <http://ensina.rtp.pt/artigo/sobreviver-a-auschwitz/>

Esta testemunha relatou o que vivenciou ao longo do tempo em que viveu no campo de concentração. De forma a incorporar o vídeo na aprendizagem, foi pedido aos alunos que falassem um pouco do que tinham ouvido.

Em muitos países ainda há sobreviventes do Holocausto a viver nas suas comunidades. Se fosse possível contactar esses sobreviventes e convidá-los para a sala de aula, teria oportunidade de proporcionar aos seus alunos uma experiência educativa especial e intensa. Estar na presença de alguém que experimentou o inimaginável pode criar verdadeira empatia na sala de aula. Evidentemente, ser-me-ia muito difícil contactar um sobrevivente, bem como, a missão de convidá-lo e trazê-lo à sala de aula era inimaginável. A possibilidade da videoconferência foi posta em cima da mesa, seria uma excelente ideia e que já terá sido feita várias vezes. Infelizmente, a forma como nos organizamos acabou por tornar difícil essa

alternativa. Contudo, a exploração e o uso de testemunhos em vídeo para mostrar as histórias pessoais do Holocausto era possível. Tentei seguir um estudo do Holocausto que não questionasse os estereótipos – por exemplo: os autores dos crimes eram loucos ou sádicos; todos os libertadores eram heróis, corajosos, bons e amáveis; todos os espetadores foram indiferentes – porque senão correria o risco de desumanizar as pessoas do passado e de as representar como caricaturas em vez de seres humanos reais.

Ao centrar-me nas histórias dos indivíduos, nos dilemas morais com que se confrontaram e nas opções tomadas, pude tornar a história do Holocausto mais próxima e relevante para os jovens nos dias de hoje. Este objetivo foi alcançado com sucesso em virtude do feedback dado pelos alunos. No final da aula foi-me transmitida a satisfação de alguns alunos pelo facto dos conteúdos terem sido estudados na perspetiva dos homens que viveram o terror dos campos de concentração, tornando a experiência educativa mais humana.

Ao longo da explanação dos acontecimentos uma das minhas principais preocupações foi a de explicar de uma forma muito detalhada todo o processo histórico que levou ao horrível fim conhecido. Distinguir a história do Holocausto dos ensinamentos morais que desse estudo se possam tirar. Há o perigo de distorcer a narrativa histórica se esta for demasiado simplificada ou adaptada a um ensinamento moral particular que o professor pretenda inculcar nos seus alunos. Nomeadamente, os acontecimentos que foram ocorrendo ao longo da década de 30 e que acabariam por, gradualmente, intensificarem o nível de gravidade das medidas políticas e discriminatórias por parte do Terceiro Reich sobre o povo judeu. Tentando evitar que os alunos cheguem ao tema com ideias pré-concebidas<sup>103</sup>. As ambiguidades no uso da linguagem podem contribuir para perpetuar equívocos.

Evitei usar a linguagem dos autores dos crimes, que reflete os seus pontos de vista. O termo "solução final" foi citado e analisado criticamente, mas, não pode, no meu ponto de vista, ser utilizado para descrever o acontecimento histórico. Desta forma, salientei à turma, que os nazis usavam, frequentemente, eufemismos para disfarçar a natureza real dos seus crimes. O termo "Solução Final" foi empregado para se referir ao plano de aniquilação total

---

<sup>103</sup> Refiro-me aqui, em particular, à teoria do conhecimento tácito. Este é um conceito de segunda ordem em História que remete para o facto de que os alunos nos chegam às mãos já com ideias. Não são uma tela em branco. Para um estudo mais aprofundado veja-se: Trindade, Sara (2015). “O passado na ponta dos dedos: o *mobile learning* no ensino da História no 3o ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Coimbra: FLUC, tese defendida no âmbito de doutoramento em Letras - História, pp. 146-150; Miras, M. (2001). “Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios”. In C. Coll (Ed.). “O Construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica”. Porto. Edições Asa, pp. 57-78; e Melo, M. do C. – “Supervisão do ensino da história: natureza e objectivos”. In I. Barca (Org.), “Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica”. Braga: CIE, pp. 87-100.

do povo judeu e não se sabe ao certo quando os líderes da Alemanha nazi decidiram implementá-lo. A terminologia mais correta, genocídio ou extermínio em massa dos judeus – foi o ápice de uma década de graves medidas discriminatórias contra eles, e que cresciam em severidade a cada ano – apresenta de uma forma muito mais clara o verdadeiro significado dos acontecimentos, e assim, não se corre o risco de se cair em semânticas ambíguas. Ambiguidades que como referimos, foram criadas pelos próprios nazis com o intuito de camuflar as suas reais intenções.

Através do estudo destes acontecimentos é possível sensibilizar os jovens para preconceitos e injustiças dos nossos dias; o confronto dos alunos com estereótipos, mitos e juízos errados capacitá-los-á para submeter os preconceitos instalados no teste das provas históricas. Mas lições de moral só serão justificadas se se basearem numa leitura objetiva e exata dos registos históricos. A investigação histórica que se espera que os alunos façam revelar-lhes-á as complexidades de um mundo em que tais escolhas foram feitas e tais decisões foram tomadas. Os alunos devem ser confrontados com os dilemas reais que as pessoas do passado enfrentaram.

No final dos 100 minutos, tendo em conta esse tempo disponível e visto estar planeado estudar as repercussões do fim da segunda Guerra mundial na aula seguinte, resolvemos passar o trailer do filme *Os julgamentos de Nuremberg*, de 2000, realizado por Yves Simoneau, servindo para despertar os alunos para o que seria dado na próxima aula.



**Figura 14** – Filme: Os Julgamentos de Nuremberg, de Yves Simoneau.

**Fonte:** [https://en.wikipedia.org/wiki/Nuremberg\\_\(2000\\_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Nuremberg_(2000_film))

### 3. Recursos

Além do apoio audiovisual, com o qual qualquer professor hoje em dia complementa as suas aulas, devido à dinâmica que estas introduzem, muitos outros recursos foram utilizados.

Tentei oferecer a oportunidade aos alunos de verem e analisarem o máximo de fontes históricas possíveis para o tempo disponível. Além das inúmeras imagens reais que nos demonstram de uma forma real e crua, também foram apresentadas cartas, diários, jornais, discursos, obras de arte, regulamentos e documentos oficiais da época que os autores dos crimes, as vítimas, os salvadores e os meros espetadores melhor se revelam. As fontes originais são essenciais para qualquer análise significativa de motivações, pensamentos, sentimentos e ações das pessoas do passado, e para compreender as escolhas feitas, bem como as razões pelas quais os acontecimentos ocorreram e a forma como ocorreram<sup>104</sup>.

Tais provas precisam de ser contextualizadas, e os professores devem ter em conta a idade cognitiva e emocional do aluno, assegurando-se de que o uso de tais imagens é apropriado, de que os alunos terão sido bem preparados para o efeito emocional que possam ter, e que aos jovens é dado espaço para refletir e debater posteriormente as suas reações. Ao longo da aula, tive a preocupação de introduzir informações contraditórias de forma a estimular o espírito crítico dos alunos, ao facultar fontes históricas diversificadas e que não seguissem a linha de raciocínio da aula, obrigando-os a que estes construíssem o seu próprio conhecimento.

Por acréscimo, tendo em conta o facto de estar a lecionar o assunto numa escola religiosa, senti uma enorme preocupação em assegurar um equilíbrio para que este tipo de recursos históricos fossem devidamente didatizados para não correr o risco de chocar gratuitamente os alunos e a própria instituição mas, ao mesmo tempo, assegurar que os alunos teriam a oportunidade de analisar criticamente materiais originais, tomando consciência de que a análise, a interpretação e o juízo devem basear-se numa leitura cuidadosa das provas históricas.

---

<sup>104</sup> Barca, Isabel e Gago, Marília (2000). “De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal”. Lisboa: Associação de Professores de História.

## 4. Balanço final

Assim que concluímos todo o processo relativo à preparação e consumação da aula chegou a altura de procedermos à sua avaliação. Após uma profunda reflexão consideramos que o balanço final foi bastante positivo. Evidentemente, existiram algumas particularidades que suscitaram a nossa atenção relativamente aos seus resultados positivos ou negativos.

Começamos pelo que achamos mais positivo. A nossa dúvida inicial – se uma abordagem mais real do Holocausto poderia não ser benéfica para alunos de 13/14 anos – acabou por se revelar um sucesso. Para esta situação em muito contribuiu o vídeo inicial. A reação dos alunos desde o primeiro minuto foi de um grande interesse e expectativa, o convite colocado à turma para analisar uma situação de racismo – por ser um momento que fugia à formalidade de uma aula recorrente – captou-se, claramente. Mas não só os cativou, como a pertinência com a forma como o assunto do racismo foi levantado, automaticamente, deixou-os mais sensíveis à questão do preconceito nas suas vidas. Este foi o mote ideal para que de seguida o holocausto surgisse na aula.

Após a consciencialização de todos sobre o que é o preconceito e tudo que a ele está ligado, foi clara, na minha perspetiva, que os alunos criaram um sentimento de empatia com todas aquelas pessoas, que num primeiro momento eram anónimas, mas com o decorrer da aula iam-se conhecendo. Este ambiente chamou a atenção de todos o que proporcionou uma maior vontade dos alunos em estudar o holocausto e de perceberem como tudo o que aconteceu. Acredito que muitos professores têm reservas quanto a explorar a história do Holocausto com os seus alunos por causa das dificuldades sentidas na abordagem do tema. Sentem-se dificuldades em transmitir a escala da tragédia, a magnitude dos números envolvidos, o nível de horror a que a Humanidade pode descer. Esta experiência proporcionada pelo vídeo revelou-se uma excelente forma de consciencializar os alunos, mesmo em faixas etárias precoces, do que é o holocausto originando um ambiente de aprendizagem saudável sem o risco do sensacionalismo gratuito.

Gostaria ainda de refletir sobre a questão da morte, que ainda hoje é gerida como um tabu social. Esta forma de encarar o assunto remete o processo de aprendizagem para uma realidade puramente científica e factual esquecendo o importante debate sobre as atitudes e valores da sociedade humana, onde se inclui, evidentemente, o preconceito. Ora, defendo que é vital que este debate entre na sala de aula, fazendo com que o aluno promova uma discussão com os seus pares, com a comunidade escolar, com a família e, em última instância, com toda

a comunidade com a qual interage<sup>105</sup>. Neste sentido, penso que a lecionação desta temática nestes moldes contribuiu para que os alunos desta turma não só conhecessem todo o processo do holocausto de uma forma abrangente e imparcial, mas também, os ajudou a crescerem como pessoas, por terem tido a possibilidade de refletirem sobre todas estas questões filosóficas que acabam por se revelar intemporais.

Apesar de tudo o que foi mencionado, outra questão foi-me acompanhando: não queria formar a opinião de que todos os alemães eram nazis, nem de que o povo alemão estava unanimemente predisposto ao genocídio. Os alunos devem ter a oportunidade de estudar as diversas reações do povo alemão face às políticas nazis, incluindo o apoio entusiástico, a cooperação, o descontentamento, a apatia, e a resistência ativa. Deve ter-se o cuidado de distinguir entre a Alemanha do passado e a Alemanha do presente. Importa situar os acontecimentos do Holocausto no seu contexto histórico, de modo a distinguir as pessoas, a política, a sociedade e a cultura da Alemanha moderna das do período da Alemanha nazi.

Deve também compreender-se que o antissemitismo (o que foi conseguido no decorrer da aula) é um fenómeno mundial com séculos de existência e que houve muitos autores de crimes e colaboradores voluntários em toda a Europa que não eram alemães. Habitantes de outros países serviram ao lado das unidades SS ou como guardas em campos de concentração; polícias locais ajudaram nas operações de rusga e de deportação de judeus para os campos de extermínio; populações locais, por vezes, instigaram “pogroms” contra os seus vizinhos judeus ou denunciaram judeus escondidos; governos aliados à Alemanha nazi colaboraram nos massacres.

Além disso, senti que seria importante para os alunos perceberem como um país como a Alemanha chegou àquele ponto. Perceber a ideologia de pangermanismo, antecedente ao tratado de Versailes e que este potenciou e, de como o governo nazi chegou a tal ponto. Como Cristo e os judeus, também os nazis criaram o ideal e o argumento do bom e do mau para persuadir a sociedade alemã.

Não poderia concluir este ponto sem mencionar os aspetos que acabaram, na minha opinião, por não serem tão positivos como os anteriores. A aula realizada acabou por ser condicionada por algumas restrições ao seu desenvolvimento. O facto de a turma ser composta por 30 alunos e da sala de aula em causa ser manifestamente pequena foi causadora de alguns constrangimentos na concretização de um estilo de lecionação mais próximo dos

---

<sup>105</sup> Justino, David (2010). “Difícil é educa-los”. Lisboa, Fundação F. M. dos Santos; Ribeiro, Gabriel Mithá, *Op. cit.*, pp. 32-40; Barca, Isabel; Bastos, M. C.; Carvalho, J. B., *Op. cit.*, pp. 3-6.



alunos, foram sentidas manifestas dificuldades para me movimentar tranquilamente pela sala de aula, esta situação deixou-me em certos períodos algo distante dos alunos que se encontravam no fundo da sala de aula. Para além deste problema, um outro de carácter logístico e prático, relacionado com a projeção. O quadro da sala de aula era demasiado pequeno e a configuração do projetor não proporcionou a visualização mais adequada do que era exposto. Por fim, notei que com o aproximar do fim da aula os alunos começaram paulatinamente a dispersar do assunto que estava a ser estudado. Esta situação deveu-se no meu entender por um conjunto de razões, das quais saliento uma que considero a mais importante, o facto de a aula ter ocorrido no penúltimo tempo da semana o que, obviamente, contribui para o aumento ao cansaço acumulado ao longo de uma dura semana de aulas. Contudo, esta situação deveria ter levado em conta com maior cuidado, possivelmente uma exposição de aula com menor recurso a texto poderia ter ajudado a colmatar esta situação adversa.

Apesar destas dificuldades devemos considerar que o resultado final foi bastante positivo. Os alunos corresponderam aos objetivos delineados, demonstrando entusiasmo pela aula.

## Conclusão

Agora, cabe este espaço para apresentar as linhas finais. Iniciamos este trabalho fazendo uma introspeção sobre o que deve ser a função do professor de História nos nossos dias. Mencionamos, com maior ênfase, o termo, competências. Referimo-lo no seu aspeto mais abrangente possível, colocando o professor como um agente com diversos conhecimentos e ou valências. Neste sentido, a História e o ensino da História estão muito próximas. Como referimos anteriormente, as características multidisciplinares e diversificadas com as quais os historiadores estão munidos são muito importantes no contexto pedagógico e escola. Não quer isto dizer que tem melhores competências, apenas afirmamos que a sua abrangência de conhecimentos é de extrema importância no contexto pedagógico, ou seja, a capacidade que a História nos dá no processo de observação do mundo que nos rodeia é de grande importância para a formação de cada aluno.

Além desta questão, lançamos um olhar sobre a relação professor/aluno. Realçamos o papel de destaque que o professor deve protagonizar, este deve colocar-se no centro. O professor deve ter como principal objetivo o enriquecimento do aluno. Através de todas as suas ferramentas teóricas e práticas, o professor deve auxiliar o aluno no seu percurso de aprendizagem, assegurando a aquisição de conhecimentos.

Por fim, terminamos a parte referente à teoria, ressaltando a importância da conduta profissional, isto é, lançamos um olhar sobre o peso da deontologia e da avaliação docente. Consideramos, por um lado, que os padrões de conduta adotados pelos profissionais da educação obrigam à máxima exigência. A forma de estar e de agir na comunidade profissional é fundamental para um maior controlo da atividade profissional. Assim, como fora referido, os valores como a liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça ou solidariedade são essenciais. Por outro lado, frisamos que a avaliação deve ser um instrumento imprescindível para assegurar a criação de profissionais da docência capazes e melhores. Não deve existir, na perspetiva docente, qualquer tipo de receio na avaliação profissional, antes pelo contrário, esta deve ser vista como uma ferramenta seletiva, com a qual garantimos uma estrutura e organização educativa cada vez mais eficiente. Se pretendemos formar cidadãos competentes devemos de ter educadores também eles competentes.

Relativamente à componente científica foi apresentado o trabalho de investigação efetuado ao longo do ano letivo: “O Holocausto: do antissemitismo ao plano de domínio racial

nazi: uma experiência de aprendizagem.”. Neste, tentamos mostrar qual a ação que do Terceiro Reich ao longo da sua governação, pretendendo, claro está, evidenciar um dos maiores crimes raciais e étnicos conhecidos na História da Humanidade. A investigação em causa dividiu-se em três fases essenciais. Numa primeira fase, encetou-se uma abordagem teórica sobre a fundamentação do antissemitismo, nomeadamente os principais momentos históricos que desenvolveram opiniões ou acontecimentos antissemitas; posteriormente, é apresentada através de uma atenciosa investigação científica a implantação e consolidação do regime nazi na Alemanha, com especial foco nos últimos 7 anos da década de 30; por fim, é dada atenção ao holocausto, identificam-se os perpetradores e as vítimas, os locais de extermínio e mostra-se como todo o processo de extermínio nazi foi elaborado e levado a cabo. Assim, com este trabalho existe a especial preocupação de elucidar toda a história relativa à política racial nazi, introduzida na Alemanha entre 1933 a 1945.

No que concerne à aplicação didática do tema em estudo, a principal preocupação neste âmbito centrou-se numa tentativa de consciencialização objetiva e refletiva da ação da doutrina nazi no mundo. Procedeu-se à concretização de uma aula que se consciencializa os alunos para a importância de refletir sobre momentos em que foram realizadas atrocidades à dignidade humana em particular e ao bem-estar da humanidade em geral.

Ao longo de 100 minutos de aula, apresentou-se à uma turma o processo de extermínio de diversas comunidades étnicas existentes no continente europeu na década de 30 e 40 do século XX. A metodologia pedagógica sustentou-se na visualização de imagens, vídeos, texto de contextualização e na expressão oral do professor estagiário, apoiando-se em *PowerPoint*, com o objetivo de elucidar a turma para o acontecimento histórico em causa e para as suas repercussões sociais.

Como é do conhecimento comum, na base da doutrina nazi, está um forte e profundo sentimento racista, nessa medida, este será um dos conceitos enfatizados com maior ênfase. Pretendeu-se, com isto, não só explicar aos alunos a base ideológica do regime nazi, mas também fazer uma transposição deste problema social para os nossos dias. Levou-se a cabo uma reflexão e discussão com os alunos sobre a temática, tendo em conta a sua influência na sociedade, a forma como se deve reagir perante uma manifestação de racismo, os vários tipos de racismo, entre outras questões subjacentes. Pretensão que findada a aplicação didática a turma provou que esta se cumpriu com sucesso, como prova disso mesmo, contribuiu, em grande medida o feedback extremamente produtivo e positivo transposto pelos alunos.

Relativamente à metodologia sentimos que se alcançou os objetivos que tínhamos

estabelecidos *à priori*. Como principal premissa pretendíamos que os alunos ao longo da aula olhassem para a questão do holocausto de uma forma abrangente, que ultrapassasse os panoramas habituais, ou seja, que não se resumissem a uma aprendizagem factual e meramente historicista. A reação eloquente demonstrada pelos alunos ao longo da aula provou-nos que a sua visão sobre o holocausto tinha mudado, conscientemente a forma emotiva e ao mesmo tempo crítica como foram reagindo deixo-nos com uma clara convicção que tinham assimilado o assunto da forma pretendida. Para nós, era fundamental, que olhassem para o holocausto como um momento de introspeção individual. Que interiorizassem um grande ensinamento, que a crueldade do Homem pode não ter limites. Assim, mostrar que os valores devem restringir as ações. Os valores devem seguir o trilho da moral e ética humana.

## Anexos

## Anexos I – Plano Individual de Formação

### Plano Individual de Formação

Professor orientador: Professor Paulo Alexandre Bandarra Lavoura

Professor estagiário: Hélder Filipe da Silva Gomes Brandão

No início deste longo período de aprendizagem existiam muitas expectativas e receios em relação ao Estágio, à realidade escolar que iríamos encontrar, aos alunos e aos restantes professores. No entanto perspetiva-se que o ano de Estágio será um ano de muito trabalho, mas com um forte contributo na obtenção de competências pessoais e profissionais para o desempenhar de uma futura função como professor de História.

O Estágio Pedagógico apresenta-se como uma ótima oportunidade de aprendizagem, favorecendo um melhor espírito de trabalho individual, mas também em grupo, atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas de nível pedagógico, capacidade de lecionação e a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos durante os primeiros dois semestres do curso de Mestrado. Nessa medida, a presente narrativa tem como principal intuito expor as atividades nas quais terei uma participação direta no Colégio Rainha Santa Isabel, sendo elas, por conseguinte, uma ferramenta fundamental para o resultado final, ou seja, a obtenção da qualificação de docente de História.

Ao longo do presente ano letivo, deverá ser produzido um relatório de Estágio no qual seja esclarecedor relativamente à minha experiência como professor estagiário bem como na produção de um trabalho de investigação alusivo a um tema lecionado em contexto escolar. O tema escolhido foi: O Holocausto: o antissemitismo e “a solução Final”.

No capítulo da minha ação pedagógica irei realizar as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente numa turma de 9º ano e noutra de 10º ano, nas disciplinas de História e História B, respetivamente;
- Assistir a todas as aulas do orientador, do 9º ano e de 10º ano;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e tantos quantos o professor orientador permitir para além destes;

- Elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de correção;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir testes;
- Utilizar todos os recursos que considere pertinentes, no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Explorar o potencial bibliográfico da biblioteca do Colégio e colocar os discentes em relação com os materiais que lá estão disponíveis;
- Criação de um banco de documentos cinematográficos – *Filmes com História*;
- Organizar as primeiras olimpíadas de História;
- Participar na organização da atividade *simulação de investimentos*, prevista para o 9º e 10º anos;
- Participação no concurso da UNESCO sobre o tema: *Humanidades*;
- Estar presente nas aulas de apoio às turmas de 9º ano e 10º ano que acompanho;
- Didatizar o tema do relatório e aplicá-lo;
- Organizar visitas de estudo ao Museu Nacional Machado de Castro e a vários espaços da cidade, promovendo o contacto dos alunos com a história nacional e local.
- Organização/participação ativa nas visitas de estudo programadas pelo departamento de ciências humanas e sociais do Colégio, para o 9º ano e 10º ano;
  - Visita de estudo à cidade de Lisboa – 9º ano (24 de fevereiro);
  - Visita de estudo à cidade do Porto – 10º ano (28 de abril).
- Disponibilidade para participar nas atividades programadas pelo departamento de ciências humanas e sociais do Colégio.
- Contribuir ativamente para a minha integração na comunidade escolar que me acolhe, observando, para isso, o Plano Anual de Atividades do Colégio.
- Participar passivamente em algumas das várias reuniões que são realizadas no âmbito escolar, consoante a autorização do orientador e da Direção do Colégio.

No âmbito da minha ação pessoal e social irei:

- Procurar promover sempre a formação humana e cristã dos discentes que me são confiados.
- Educar para o saber ser, saber estar e saber fazer.
- Participação nas atividades extracurriculares do Colégio de teor social, sendo estas:

- Peddy-paper – 75.º Aniversário do Colégio (1 de outubro);
  - Dia da Comunidade Educativa (5 de novembro);
  - Campanha do Banco Alimentar Contra a Fome (26 e 27 de novembro);
  - Ceia de Natal e Convívio da Comunidade Escolar (21 de dezembro);
  - Acompanhamento a uma instituição de solidariedade social.
- Ajudar os alunos a prepararem-se para a vida em sociedade, utilizando as várias matérias abordadas em sala de aula para promover reflexões acerca da atualidade e do presente em que vivemos.
  - Organizar conferências/debates acerca de assuntos atuais ou relevantes.
    - Migrações e Holocausto;
    - Coimbra.

Sendo o Colégio Rainha Santa Isabel religioso, deverei preocupar-me na promoção dos valores cristão:


- Ajudar os alunos na sua formação cristã, promovida pelo Colégio, e dinamizar a consciencialização da importância da observância dos valores humanos no seu quotidiano presente e futuro.
- Participar em atividades promovidas pelo Conselho Pastoral do Colégio, que são orientadas para o fim contemplado na alínea anterior:
  - Encontro de Reflexão – 12.º ano (7 e 8 de outubro);
  - Vigília de Oração – celebrações da comunidade educativa (4 de novembro);
  - Celebração Litúrgica do Advento (15 de dezembro);
  - Reflexão, Eucaristia, Ceia de Natal e Convívio da Comunidade Escolar (21 de dezembro);
  - Encontro de Reflexão – 10.º ano (13 e 14 de janeiro);
  - “(H)ora com Jesus” 12.º ano (25 de janeiro);
  - “(H)ora com Jesus” 10.º ano (15 de março);
  - Celebração Litúrgica da Quaresma (3 de abril).

O Colégio Rainha Santa Isabel nutre uma enorme preocupação pela ação artística e cultural, neste sentido, devo:

- Consciencializar os alunos para a importância da preservação cultural e artística;
- Sensibilizar os alunos para a questão da preservação do património;



- Promover a expansão dos horizontes culturais dos discentes através da investigação e aprofundamento do tema cultural – “Água, fonte de vida”.
- Participação ativa na preparação da exposição da Mostra Cultural;
- Participação em atividades de cariz cultural, previstas no Plano Anual de Atividades do Colégio:
  - Sarau de Natal (16 de dezembro);
  - Mostra Cultural (19 a 21 de abril);
  - Mostra de Artes Visuais (15 a 18 de maio).

 <b>COLÉGIO RAINHA SANTA ISABEL</b> COIMBRA	Planificação de Aula	Data: 20/01/2017	Aulas n.º: 49 e 50
	<b>Domínio:</b> Crise, ditaduras e democracia na década de 1930.	Sumário: O Holocausto: antissemitismo, a doutrina racista do regime nazi, os campos de concentração e o genocídio nazi.	
Professor Estagiário: Hélder Brandão	<b>Subdomínio:</b> A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução	Conceitos: Antissemitismo; holocausto; genocídio; racismo; judaísmo; eugenismo; raça.	
Professor Orientador: Paulo Lavoura			
Disciplina: História			
Turma: 9.º A			

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Indicar os fundamentos da ideologia racista.	A teoria de Charles Darwin serviu de base científica para o antissemitismo, a teoria da seleção natural, defendia que os fortes detinham um direito natural de governar e mesmo de dominar os mais fracos; Arthur de Gobineau (XIX), que publicou um livro, em 1854, acerca da “desigualdade das	<p>Redação do sumário.</p> <p>Recorrendo ao diálogo vertical e horizontal, o docente inicia a aula, estimulando os alunos à aprendizagem. Faz uma breve incursão pelos conhecimentos tácitos dos alunos relativamente ao assunto a abordar na presente aula.</p> <p>Visualização de um vídeo sobre o racismo, do qual, será feita uma breve discussão.</p> <p>Breve reflexão sobre o que é o racismo.</p> <p>O docente recorre ao <i>PowerPoint</i> para lecionar esta parte da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo vertical e horizontal;</li> <li>• Manual adotado: <i>Novo Viva a História 9</i>, pp. 92 a 93;</li> <li>• <i>PowerPoint</i>;</li> <li>• Imagens relacionadas com episódios relevantes sobre as causas, os antecedentes e o processo de extinção levada a cabo pelos dirigentes das SS;</li> <li>• Apresentação de dois vídeos: no 1.º vídeo é apresentado um estudo sobre o racismo na Letónia; no 2.º vídeo é apresentado</li> </ul>	Formativa oral

<p>Compreender quem foram os perseguidos pelo regime nazi.</p>	<p>raças humanas” que exerceu grande influência. O livro defendia a tese de que a raça ariana seria superior, porém encontrava-se em risco, devido à mistura que vinha sofrendo. Em 1899, outro intelectual, o germano-inglês Chamberlain, publicou um livro que apresentava a sua visão de que a “raça ariana” deveria combater o inimigo da civilização cristã europeia, o judaísmo.</p> <p><b>Judeus:</b> apesar de apenas representarem 1 % da população alemã, foram acusados de controlarem o poder do país. Hitler identificou-os como o maior mal para o mundo, o seu extermínio seria um meio necessário para garantir a supremacia ariana e do povo alemão. Foram marcados com uma estrela de David;</p>	<p>São apresentadas imagens à turma representativas dos acontecimentos abordados.</p> <p>Será feita uma breve alusão a dois conceitos: Racismo e Eugenismo.</p> <p>O docente recorre ao <i>PowerPoint</i> para lecionar esta parte da aula.</p> <p>São apresentadas imagens à turma representativas dos principais acontecimentos abordados.</p> <p>O docente recorre ao <i>PowerPoint</i> para lecionar esta parte da aula.</p> <p>São apresentadas imagens à turma representativas dos acontecimentos abordados.</p>	<p>um testemunho de um sobrevivente de um campo de concentração, inserido numa reportagem da RTP alusivo às comemorações dos 70 anos do holocausto;</p>	
--	--	--	---	--

<p>Caracterizar os campos de concentração e extermínio.</p>	<p><b>Ciganos:</b> este grupo étnico é alvo de perseguição popular desde da sua chegada à europa (em meados da Idade Média). Na sua base centrava-se um profundo sentimento preconceituoso e racista;</p> <p><b>Associais:</b> esta designação diz respeito a deficientes, opositores ao regime, pequenos delinquentes, até pessoas que recusassem duas vezes emprego. Foram marcados com um triângulo preto;</p> <p><b>Homossexuais:</b> a principal razão para a sua perseguição baseou-se no argumento que a existência deste grupo colocaria em perigo a taxa de natalidade. Foram marcados com um triângulo cor-de-rosa;</p> <p>A partir de 1933, começaram-se a construir campos de concentração que se diferenciavam pela sua tipologia</p>	<p>O docente recorre ao <i>PowerPoint</i> para lecionar esta parte da aula.</p> <p>Visualização da planta do campo de concentração e extermínio de Auschwitz</p>		
---	--	--	--	--

<p>Interpretar o processo de genocídio levado a cabo pelo Terceiro Reich.</p>	<p>funcional: de trabalho, extermínio e, ainda, para aprisionamento ou de trânsito.</p> <p>Estes campos foram projetados para serem centros de detenção e de trabalho forçado, servindo como apoio ao fornecimento de todo o tipo de necessidades para a Alemanha e para a guerra. Viriam a ter, mais tarde, a função de aniquilação dos grupos sociais marginalizados;</p> <p>Os campos de trabalhos foram sendo construídos ao longo da década de trinta, em 1941, é construído o primeiro de extermínio.</p> <p>Aumentariam até 6, originando cerca de 6 milhões de mortos.</p> <p>O processo iniciou-se com o desaparecimento de associados, através da asfixia em senatórios e mais tarde em carrinhas ambulantes. Com a descoberta do gás <i>Zyklon B</i>, passa-se ao</p>			
---	--	--	--	--

<p>Avaliar a passividade e resistência a todo o processo racista nazi.</p>	<p>gaseamento em câmaras; Em 1941, começaram os gaseamentos. Mais tarde, em 1943, começaram a funcionar os fornos crematórios, até aí recorria-se ao enterramento. Com estes dois métodos queimavam-se até 12 mil pessoas por dia; Terão sido gaseadas cerca de três milhões de pessoas, entre Dezembro de 1941 e Novembro de 1944. Em Auschwitz, cerca de 1,1 milhões de pessoas.</p> <p><b>Passividade:</b> A posição tomada pelos alemães ao longo deste período foi ambígua. Houve uma pequena percentagem que comungava da política racista. A esmagadora maioria permanecia em silêncio. O que permitiu a ausência de grupos opositores ao regime.</p> <p><b>Resistência:</b> as unidades organizadas de</p>	<p>Visualização de um vídeo de um testemunho vivo do Campo de Concentração de Auschwitz.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>resistência armada eram a forma mais forte de oposição judaica. Todavia, a resistência não foi substancial, o caso mais conhecido acabaria por ser a revolta do Gueto de Varsóvia. Portugal, não sendo exceção, acabou por ter um importante contributo para a sobrevivência de milhares de judeus, através do ato heroico de Aristides de Sousa Mendes.</p>			
Bibliografia	<p>BANKIER, David e MICHAN, Dan (2009). “Nazi Europe and the final solution”. Jerusalém, Yad Vashem.</p> <p>BANKIER, David e MICHAN, Dan (2010). “Holocaust and justice, Jerusalém”. Yad Vashem.</p> <p>BROWNING, Christopher Robert (2004). “The origins of the final solution”. Jerusalém, Yad Vashem.</p> <p>BRUCHFELD, Stéphane e LEVINE, Paul A. ( 2000). “Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945) (trad. Do sueco), Lisboa, Gótica.</p> <p>CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. “O anti-semitismo na Era Vargas”. São Paulo, Ateliê Editorial, 2001, 3ª edição.</p> <p>FRIENDLANDER, Saul (2007). “The years of extermination. Nazi Germany and the jews (1939-1945)”. Nova Iorque, Harper Perennial.</p> <p>GILBERT, Martin (2011). “A última testemunha de Auschwitz”. Lisboa: Clube do Autor.</p> <p>GUTMAN, Israel (2003). “Holocausto y memoria”. (trad. do hebraico), Jerusalém, Yad Vashem.</p>			

	<p>HOBBSAWM, Eric (1996). “A era dos extremos. História breve do século XX (1914-1991)”. (trad. do inglês), Lisboa, Editorial Presença.</p> <p>KERSHAW, Ian (2012). “Até ao fim. Destruição e derrota da Alemanha de Hitler (1944-1945)”. (trad. do inglês), Lisboa, Publicações Dom Quixote.</p> <p>MÓNICA, Maria Filomena e BARRETO, António (coord.). “Dicionário de História de Portugal”. Suplemento, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999/2000, vol. 7-9.</p>
--	---

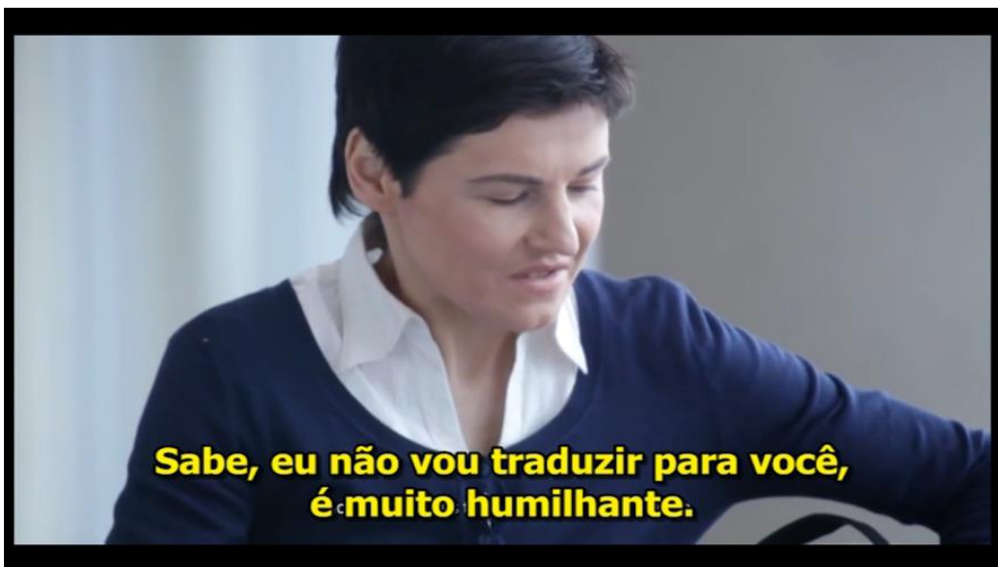


## Anexo III – PowerPoint da Aula

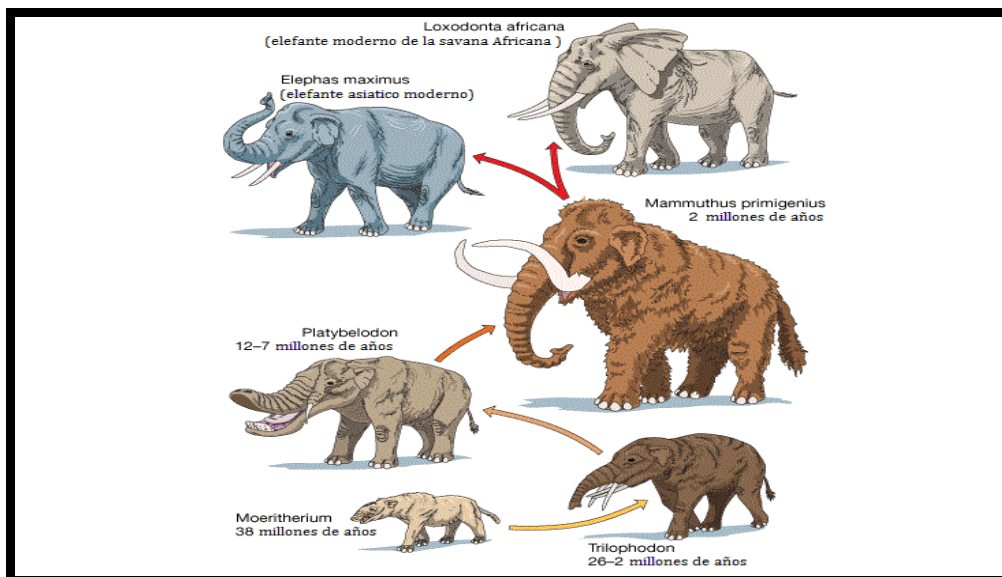
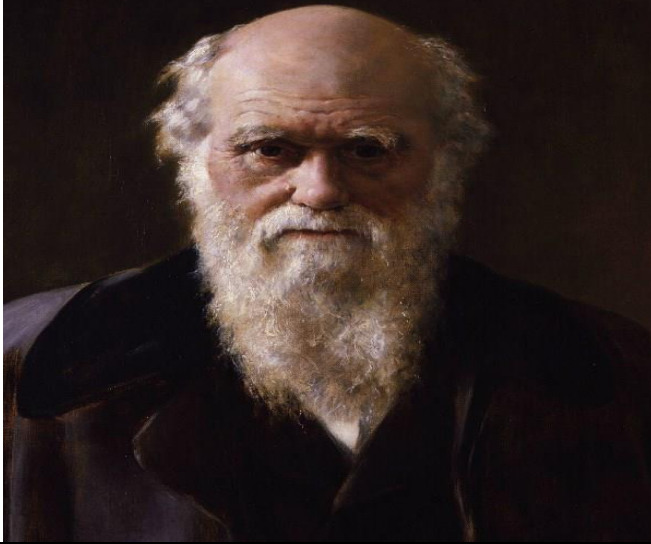
# HOLOCAUSTO

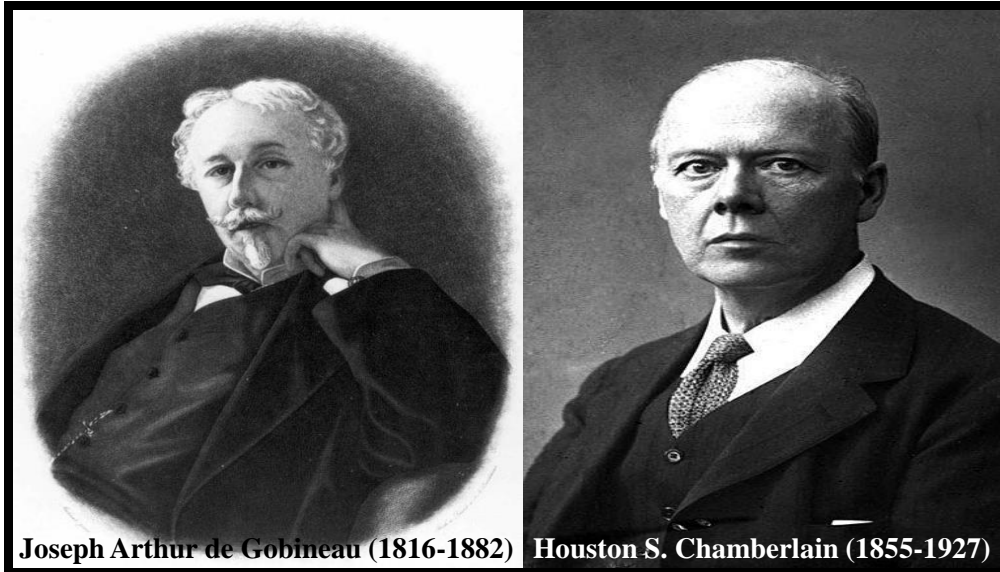
### Conteúdos:

- Os fundamentos da ideologia racista;
- Os Perseguidos;
- Cenários de Extermínio;
- O Genocídio;
- Resistência e passividade.



# RACISMO!





### **Os fundamentos da ideologia racista:**

- A teoria de Charles Darwin serviu de base científica para o antissemitismo, a teoria da seleção natural, defendia que os fortes detinham um direito natural de governar e mesmo de dominar os mais fracos;
- Arthur de Gobineau (XIX), que publicou um livro, em 1854, acerca da “desigualdade das raças humanas” que exerceu grande influência. O livro defendia a tese de que a raça ariana seria superior, porém encontrava-se em risco devido à mistura de que vinha a ser alvo.
- Em 1899, outro intelectual, o germano-inglês Chamberlain, publicou um livro que apresentava a sua visão de que a “raça ariana” deveria combater o inimigo da civilização cristã europeia, o judaísmo.



**Deportação de judeus húngaros, Budapeste**

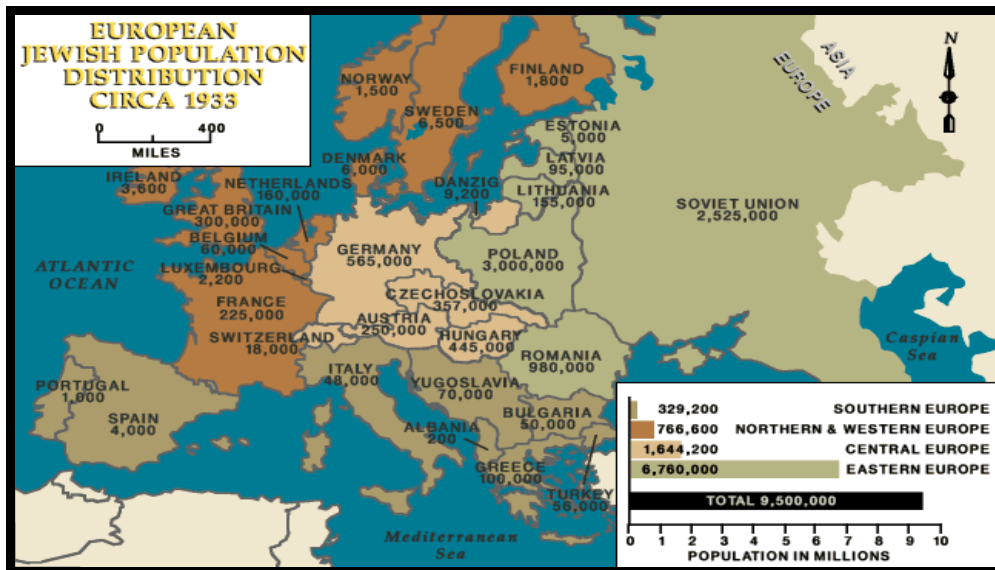


**Judeus do comboio de Kastner na chegada à Suíça**

**Einsatzgruppen (unidades especiais)**



**Execução de Judeus junto ao Danúbio**



## Os Perseguidos

- **Judeus:** apesar de apenas representarem 1 % da população alemã, foram acusados de controlarem o poder do país. Hitler identificou-os como o maior mal para o mundo, o seu extermínio seria um meio necessário para garantir a supremacia ariana e do povo alemão. Foram marcados com uma estrela de David;
- **Ciganos:** este grupo étnico é alvo de perseguição popular desde da sua chegada à europa (em meados da Idade Média). Na sua base centrava-se um profundo sentimento preconceituoso e racista;

## Os Perseguidos

- **Associais:** esta designação diz respeito a deficientes, opositores do regime, pequenos delinquentes, até pessoas que recusassem duas vezes emprego. Foram marcados com um triângulo preto;
- **Homossexuais:** a principal razão para a sua perseguição baseou-se no argumento que a existência deste grupo colocaria em perigo a taxa de natalidade. Foram marcados com um triângulo cor-de-rosa;



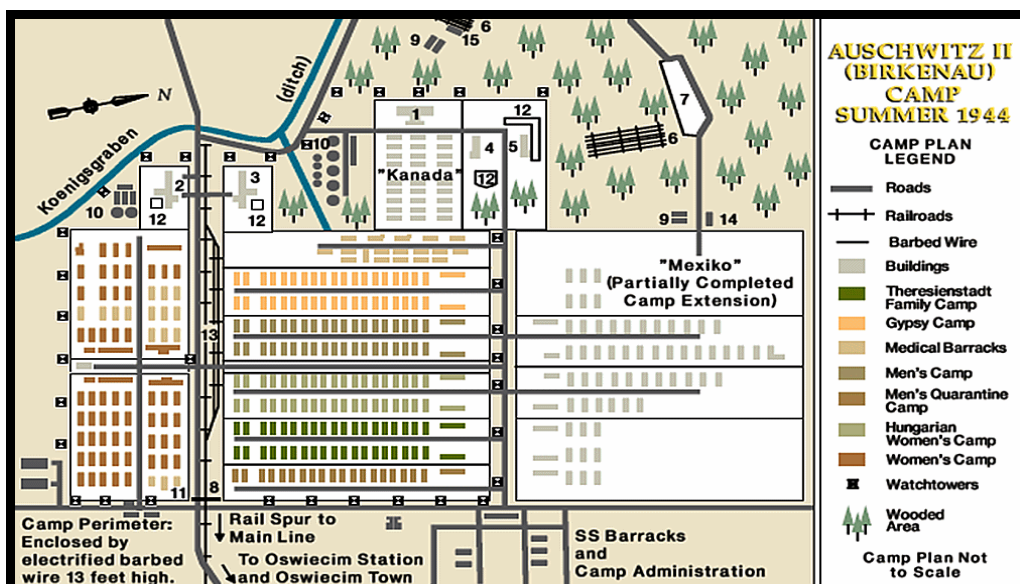
**Entrada da linha férrea no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau**



**Judeus húngaros chegam a Auschwitz-Birkenau**



Verão de 1944, judeus húngaros chegam a Auschwitz-Birkenau



## Cenários de Extermínio

- A partir de 1933, começaram-se a construir campos de concentração que se diferenciavam pela sua tipologia funcional: de trabalho, extermínio e, ainda, para aprisionamento ou de trânsito.
- Estes campos foram projetados para serem centros de detenção e de trabalho forçado, servindo como apoio ao fornecimento de todo o tipo de necessidades para a Alemanha e para a guerra. Viriam a ter, mais tarde a função de aniquilação dos grupos sociais marginalizados;
- Os campos de trabalhos foram sendo construídos ao longo da década de trinta, em 1941, é construído o primeiro de extermínio. Aumentariam até 8, originando cerca de 6 milhões de mortos.

## O Genocídio

- O processo iniciou-se com a morte dos associados, através da asfixia em senatórios e mais tarde em carrinhas ambulantes. Com a descoberta do gás *Zyklon B*, passa-se ao gaseamento em câmaras;
- Em 1941, começaram os gaseamentos. Mais tarde, em 1943, começaram a funcionar os fornos crematórios, até aí recorria-se ao enterramento. Com estes dois métodos queimavam-se até 12 mil pessoas por dia;
- Terão sido gaseadas cerca de três milhões de pessoas, entre Dezembro de 1941 e Novembro de 1944. Em Auschwitz, cerca de 1,1 milhões de pessoas.

## Número aproximado de vítimas civis e militares ao longo da 2.ª Guerra mundial

### As perdas humanas civis e militares durante a 2.ª Guerra Mundial

#### Potências Aliadas

EUA – 500 mil;  
URSS – 22 milhões;  
França – 1 milhão;  
Grã-Bretanha – 1,5 milhões.

#### Potências do Eixo

Alemanha – 7,5 milhões;  
Japão – 2,5 milhões;  
Itália – 500 mil.

#### Vítimas do racismo nazi

- 250 mil de pessoas com deficiência;  
- 6 milhões de judeus (63% dos judeus foram eliminados durante a guerra. Calcula-se que só no complexo de campos de Concentração de Auschwitz-Birkenau, terá morrido mais de 1 milhão de judeus.);



Revolta no Gueto de Varsóvia. Polónia, maio de 1943.





### **Passividade e resistência**

---

- **Passividade:** A posição tomada pelos alemães ao longo deste período foi ambígua. Houve uma pequena percentagem que concordou com a política racista. A esmagadora maioria permanecia em silêncio. O que permitiu a ausência de grupos opositores ao regime.
- **Resistência:** As unidades organizadas de resistência armada eram a forma mais forte de oposição judaica. Todavia, a resistência não foi substancial, o caso mais conhecido acabaria por ser a revolta do Gueto de Varsóvia. Portugal não sendo exceção acabou por ter um importante contributo para a sobrevivência de milhares de judeus, através do ato heroico de Aristides de Sousa Mendes.





As últimas palavras ouvidas por Halina Birenbaum de sua mãe, na Umschlagplatz de Varsóvia:

---

“Não tenhas medo, disse-me ela ao ouvido, todos nós temos de morrer, só morremos uma vez... E vamos morrer juntos, por isso não tenhas medo, não vais ser assim tão terrível”.

## Bibliografia

- Barca, Isabel (2004). "Aula oficina: do projecto à avaliação". *Atas das quartas jornadas de educação histórica*.
- Barton, K. C. Levstik, L. S. (2004). "Teaching history for the common good". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bankier, David e Michan, Dan (2009). "Nazi Europe and the final solution". Yad Vashem, Jerusalém.
- Bankier, David e Michan, Dan (2010). "Holocaust and justice". Yad Vashem, Jerusalem.
- Baptista, Isabel (2011). "Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente". Ministério da Educação, Lisboa.
- Browning, Christopher Robert (2004). "The origins of the final solution". Yad Vashem, Jerusalem
- Bruchfeld, Stéphane e Levine, Paul A. (2000). "Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa (1933-1945)". (trad. Do sueco), Gótica, Lisboa.
- Carneiro, Maria Luiza Tucci (2001). "O anti-semitismo na Era Vargas". 3ª edição, Ateliê Editorial, São Paulo.
- Damião, Maria Helena (1996). "Pré, intra e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia". Minerva Editora, Coimbra.
- Delores, Jacques (2005). "Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI". 9.ª Edição. Asa editores, Lisboa.
- Friendlander, Saul (2007). "The years of extermination. Nazi Germany and the jews (1939-1945)". Harper Perennial, Nova Iorque.
- Gilbert, Martin (2001). "A última testemunha de Auschwitz". Clube do Autor, Lisboa.
- Gutman, Israel (2003). "Holocausto y memoria. (trad. do hebraico)". Yad Vashem, Jerusalem.
- Hobsbawm, Eric (1996). "A era dos extremos. História breve do século XX (1914-1991)". (trad. do inglês), Editorial Presença, Lisboa.
- Kershaw, Ian, (2012). "Até ao fim. Destruição e derrota da Alemanha de Hitler (1944-1945)". (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Magalhães, Olga (2002). "Conceções de História e do Ensino da História". Edições Colibri, Lisboa.
- Mónica, Maria Filomena e Barreto, António (coord.), "Dicionário de História de Portugal". Suplemento, Livraria Figueirinhas, 1999/2000, vol. 7-9, Porto.

Morgado, José (2004). “A qualidade na educação. Um desafio para os professores”. Lisboa: Editorial Presença.

Mucznik, Lúcia Liba e outros (coord.), (2009). “Dicionário do judaísmo português”. Editorial Presença, Lisboa.

Nunes, João Paulo Avelãs (1999). “*Ensino da História e exercício da cidadania*”. O Ensino da História. III Série, nº 15, Outubro de 1999.

Nunes, João Paulo Avelãs (2008). “*Deontologia, desempenho profissional e utilidade social*”. O Ensino da História. III Série, nº 32, Julho de 2008.

Nunes, João Paulo Avelãs (2014). “*Darwinismo social e antissemitismo: o caso português*”. Cultura, Espaço & Memória, nº5:117-132.

Nunes João Paulo Avelãs; Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007). “*A didáctica da História e o perfil do professor de História*”. In Revista portuguesa de História, t. XXXIX.

Perrenoud, Philippe (2000). “Dez Novas competências para ensinar”. Artmed Editora, Porto Alegre.

Rees, Laurence (2005). “Auschwitz, Os Nazis e a “*solução final*”. (trad. do inglês), Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Roldão, Maria do Céu, (1993). “Gostar de História: um desafio pedagógico”. Texto Editores, Lisboa.

Roldão, Maria Céu (2003). “Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores”. Editorial Presença, Lisboa.

Rusen, Jorn (2001). “Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica”. Editora UNB, Brasília.

Trindade, Sara (2015). “O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”. Coimbra: FLUC, tese defendida no âmbito de doutoramento em Letras – História.