

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fábio Rodrigues Martin

Produção de memória:

O (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena/MG

Juiz de Fora

2024

Fábio Rodrigues Martin

Produção de memória:

O (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martin, Fábio Rodrigues .

Produção de memória: : o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena/MG. / Fábio Rodrigues Martin. – 2024.

304 f. : il.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Holocausto Brasileiro. 4. Memória. 5. Hospital Colônia de Barbacena. I. Martins, Marcus Leonardo Bomfim, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

17/10/2024, 07:32

SEI/UFJF - 1947790 - PROPP 01.5: Termo de aprovação

Fábio Rodrigues Martin

Produção de memória: o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 11 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mariana Cassab Torres
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 27/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 11/10/2024, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO, Usuário Externo**, em 14/10/2024, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 15/10/2024, às 22:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1947790** e o código CRC **9D2A1257**.

Dedico esta dissertação à minha mãe, Conceição, e à memória de todos os corpos que foram excluídos no Hospital Colônia de Barbacena (MG).

AGRADECIMENTOS

“Como Santo Agostinho que, nas *confissões*, chamava a memória de “ventre da alma”, Bergson poderia dizer que, para ele, a memória é a alma da própria alma, ou seja a conservação do espírito pelo espírito” (Bosi, 2022, p. 35, grifos da autora). O conjunto de palavras incorporadas na citação de Bosi atravessam o ponto de inscrição para o ato sublime de agradecer a todos os corpos que, direta ou indiretamente foram afetados por essa experiência, por essa produção de memória. Nesse sentido, endereço, primeiramente, meus agradecimentos a toda minha ancestralidade, que diante de tantas possibilidades, foram eles que permitiram, por meio de minha mãe e meu pai, que eu ganhasse vida, corpo e alma.

Isso me leva a agradecer à minha mãe pelo amor incondicional, pela parceria e amizade de acolher todas as apostas que fiz nessa jornada maravilhosa e sem garantias chamada vida. Agradeço, também, por ela ter me dado uma irmã tão amável e parceira. Camina não é só minha irmã: ela é amiga, parceira e muitas das vezes também minha mãe. Agradeço a ela por ter me dado um irmão, Murilo, e que juntos me deram a chance de amar, sob todas as condições, um ser humano como se fosse minha filha – Mariana! Obrigado sempre pela torcida e apoio de vocês.

Eu sou um sujeito de fé, essa dádiva intangível e imensurável, que apenas pode ser sentida sem que haja motivos que tentem explicá-la. Assim, agradeço a todos os Deuses e Deusas, a todos os orixás e guias de luz, que tanto me fazem apostar diariamente nessa espiritualidade que alimenta a minha alma.

Agradeço a todos os corpos docentes de todas as minhas formações. Em especial, à amiga e professora Dr.^a Scheila Antunes, que tanto me marcou com as experiências transformadoras em seu ato de ensinar, bem como por ter sido motivação para que eu me deslocasse até aqui. [Obrigado, minha pérola acadêmica!]

Aos ouvidos mais sinceros, antes mesmo desta pesquisa ganhar corpo: Andréa Lima, que acompanha minha trajetória acadêmica, que torce e vibra a cada ato que percorro nessa travessia de produzir uma memória que também a atravessa. Déa é amiga, é irmã escolhida, é ombro que abraça minhas angústias e acolhe minhas lágrimas. [Amiga, nessa jornada que muitas vezes é solitária, você, como diria Biesta, tornou-se presença; você se permitiu ser afetada por essa experiência junto comigo, e por isso, por tudo e tanto, muito obrigado!]

À Leda, com sua maestria em fazer articulações. Amiga das antigas, coube a você abrir as portas da casa de seu irmão, Ricardo, que gentilmente me acolheu em Juiz de Fora nos primeiros passos dessa experiência incrível que foi o processo de mestrado.

À Amanda Martins, uma amiga generosa e talentosa, que também abriu seu lar para me acolher e compartilhar várias horas, refeições, afetos e nossas infindáveis prosas místicas.

À Lara Flavian, minha mana do coração, dos palcos do teatro e da vida, obrigado por se prontificar a me ouvir sinceramente quando eu só falava de pesquisa, de memória, de currículo e da postura pós-fundacional. Por várias vezes me inspirou com *insights* potentes em nossos encontros.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), que depois de quase três anos de quarentena em razão da Covid-19, recebeu a turma presencial de mestrandos e doutorandos de 2022, com um acolhimento afetivo e solícito. [Professores(as) e técnicos(as) administrativos(as), vocês foram extraordinários(as)!]

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida para que eu conseguisse me dedicar, produzir e disputar um conhecimento sobre a memória sensível da cidade de Barbacena.

Ao professor Dr. Marcus Bomfim, que apostou em mim com tanta generosidade, paciência e disposição. Obrigado por me inspirar em cada processo e por produzir marcas afetivas ao me ensinar tanto! Por abraçar respeitosa e lapidar com tanto carinho e rigor as palavras que constituem essa produção de memória. Entendo que nem toda conexão é resultado de afeto, mas a nossa, Marcus, foi! Eu te agradeço imensamente por ter sido um orientador presente, atencioso e amigo! Sou grato por ser referência e por todas as referências a mim apresentadas nessa travessia de pesquisar e de me transformar em pesquisador. [Eu te amo, cara!].

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). Em especial, meus agradecimentos a Bia, Luiza, Octavio e Flávio, que com suas presenças afetivas se tornaram amigos queridos e referências para mim!

À professora Dr.^a Ana Maria Monteiro e à professora Dr.^a Mariana Cassab Torres, por aceitarem o meu pedido de serem minha banca de qualificação e defesa. As contribuições de vocês deixaram esta pesquisa mais potente e articulada.

À minha comunidade e suas filhas, que tanto amo! Obrigado pela amizade de décadas, pela torcida e pela inúmeras memórias afetivas e hilárias que produzimos ao logo dessa parceria e para as muitas que ainda iremos vivenciar. [Eu amo muito vocês!]

E por fim, e não menos importante, aos amigos que a FACED me proporcionou!

As carnes humanas, quando vivas, se movem, se movimentam, se mobilizam. O que define o ser vivo é a mobilidade, a sua capacidade de mutação, de transformação. [...] As carnes humanas não apenas se movem, mas se comovem, são percutidas pelas emoções, são abaladas pelos sentimentos. As carnes humanas vibram no encontro com os afetos do mundo, elas são afetadas, elas são afetuosas. [...] Elas respondem aos choques, aos toques, às provocações e às provações que vêm do ambiente natural, social e cultural em que se encontram. As carnes se tornam corpos humanos nos encontros e desencontros com outros corpos, com outros entes, humanos ou inumanos, através da encarnação dos códigos sociais, dos modelos de corpos que circulam socialmente. (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 3).

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a memória do Holocausto Brasileiro – maneira pela qual as práticas realizadas no Hospital Colônia de Barbacena ficaram conhecidas em função de seus resultados. A escolha por essa memória se dá pelo seu potencial de atravessar os processos de identificação e subjetivação dos sujeitos barbacenenses via ensino de História. Inscrita no campo do Ensino de História e na postura epistêmica pós-fundacional, assumida também como postura política do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF), o objetivo desta pesquisa foi investigar se, e como, a memória do Holocausto Brasileiro – aqui percebida como um tema sensível – é interpelada no Currículo de História da cidade de Barbacena (MG), ainda que essa cidade não possua um currículo municipal “oficial”, sendo regida pelo Currículo Referência de Minas Gerais, no qual a temática em questão é silenciada. A análise é realizada a partir de três eixos: Memória, Narrativa e Currículo. O corpo empírico da pesquisa é constituído por entrevistas-narrativas on-line com professoras e professores de História que atuam na referida cidade. Sob a ótica de Gabriel (2019, p. 76), o Currículo de História pode ser o próprio ato de percorrê-lo, e pode ser significado “como o conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e, em particular, na sala de aula, envolvendo os processos singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar”. Partindo desse pressuposto, a investigação aponta um movimento docente produzindo um Currículo de História. Tal percepção fora nomeada como ação política docente – em outras palavras, disputando e produzindo concomitantemente um Currículo de História e um conhecimento histórico escolar “de” e “para” a cidade de Barbacena. Destarte, assume-se o “lugar de fronteira” (Monteiro, 2007) para o ensino e Currículo de História, possibilitando deslocamentos entre a memória do Holocausto Brasileiro e as prescrições curriculares de História que regem as escolas da educação básica pública de Barbacena.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Holocausto Brasileiro. Memória. Hospital Colônia de Barbacena.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the memory of the “Brazilian Holocaust”—the term by which the practices carried out at the Colônia de Barbacena Hospital have come to be known due to their tragic consequences. The choice to examine this memory stems from its potential to influence the processes of identification and subjectivation of Barbacena residents through the teaching of History. Positioned within the field of History Education and informed by a post-foundational epistemic stance, which is also embraced as a political stance by the Group for Studies and Research on Evaluation, Curriculum, and History Teaching (GEPACEH/UFJF), the objective of this research was to investigate whether, and how, the memory of the Brazilian Holocaust—here perceived as a sensitive topic—is addressed in the History Curriculum of the city of Barbacena (MG). This is despite the fact that the city does not have an “official” municipal curriculum, instead adhering to the Reference Curriculum of Minas Gerais, in which this theme is silenced. The analysis is structured around three axes: Memory, Narrative, and Curriculum. The empirical body of the research consists of online narrative interviews with History teachers working in the city. From the perspective of Gabriel (2019, p. 76), the History Curriculum can be seen as the very act of engaging with it and can be understood “as the set of experiences and actions that occur in schools, particularly in the classroom, involving the singular processes of production and distribution of historical school knowledge.” Based on this assumption, our investigation identifies a movement among teachers producing a History Curriculum. This perception was named as a political action by teachers, namely, simultaneously contesting and creating a History Curriculum and historical knowledge “of” and “for” the city of Barbacena. Thus, we engage with the concept of “borderland” (Monteiro, 2007) for History teaching and Curriculum, enabling displacements between the memory of the Brazilian Holocaust and the curricular prescriptions of History governing public basic education schools in Barbacena.

Keywords: History Education. Curriculum. Brazilian Holocaust. Memory. Colônia de Barbacena Hospital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Departamento B do Hospital Colônia de Barbacena.....	84
Figura 2 – Estação Bias Fortes por onde chegava o “trem de doido”	96
Figura 3 – Entrada principal do campo de extermínio Auschwitz-Birkenau	97
Figura 4 – As grades e as carnes I	164
Figura 5 – Carnes no pátio I	164
Figura 6 – Carnes no pátio II.....	164
Figura 7 – Carnes deitadas.....	165
Figura 8 – As grades e as carnes II.....	165
Figura 9 – Carnes (entre) grades I	165
Figura 10 – Carnes (entre) grades II.....	166
Figura 11 – Carnes encarceradas	166
Figura 12 – Carnes no pátio III.....	166
Figura 13 – A carne criança	167
Figura 14 – Carne resistência	167
Figura 15 – Hospital Colônia de Barbacena ressignificado como <i>experiência</i> sensível.....	208
Gráfico 1 – Mapeando o Holocausto Brasileiro na sala de aula.....	28
Gráfico 2 – Vias de circulação do Holocausto Brasileiro na sala de aula.	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FHEMIG	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
GEPACEH	Grupo de Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PL	Projeto de Lei
PPGECCO	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea
PPGFCET	Programa de Pós Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SEDEC	Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura
SER	Secretaria Regional de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UTFPR-CT	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba – Sede centro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1	
DO HOSPITAL COLÔNIA AO HOLOCAUSTO BRASILEIRO: O DESLOCAMENTO DE NARRATIVAS AO PRODUIREM MEMÓRIA	32
1.1 HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA.....	32
1.2 HOLOCAUSTO BRASILEIRO	41
1.3 NARRATIVAS DO MUSEU DA LOUCURA.....	55
1.4 NARRATIVAS DO FESTIVAL DA LOUCURA	62
1.5 ENTRE NARRATIVAS: DO COLÔNIA AO HOLOCAUSTO BRASILEIRO	67
1.5.1 Narrativas Acadêmicas sobre o Holocausto Brasileiro: diferentes perspectivas teóricas	75
Capítulo 2	
HOLOCAUSTO EM (DIS)CURSO: PROBLEMATIZANDO O TERMO	80
2.1 HOLOCAUSTOS ENTRE FRONTEIRAS: MOBILIZANDO AS LÓGICAS DE EQUIVALÊNCIA E DIFERENÇA NA DISPUTA POR SIGNIFICAÇÃO.....	89
2.2 HOLOCAUSTO BRASILEIRO “SOB RASURA”: A POLÍTICA DA NOMEAÇÃO	111
2.3 HOLOCAUSTO BRASILEIRO OPERANDO COMO POLÍTICA DE MEMÓRIA.....	120
Capítulo 3	
CURRÍCULO (DE HISTÓRIA) EM (DIS)CURSO.....	128
3.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO POLÍTICA DE MEMÓRIA.....	130
3.2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: ARTICULAÇÕES INSURGENTES	153
Capítulo 4	
TRANSFORMANDO O HOLOCAUSTO BRASILEIRO EM TEMA SENSÍVEL: PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA (MG).....	161
4.1 HOLOCAUSTO BRASILEIRO: RIZOMAS ENTRE PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA (MG)	183
ARREMATES PARCIAIS.....	196
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICES	227
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	227
APÊNDICE B – ROTEIROS DE PERGUNTAS.....	232
APÊNDICE C – ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA	234
APÊNDICE D – TCLE.....	300

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante o século XX, uma instituição psiquiátrica estabelecida no estado de Minas Gerais, cidade de Barbacena, ficou conhecida como o “hospício de loucos.” O hospital Colônia aberto desde o século XX cuidava dos doentes como se fossem insignificantes para o grande número de alojados. Vivendo às margens da sociedade, muitos não sabiam os motivos de estarem no Hospital Colônia de Barbacena, emigravam de diversas regiões do Brasil e ali permaneciam pelo restante de suas vidas. Em sua maioria, chegavam ao local através do trem como meio de transporte, tal fato designou a expressão “trem de doido,” criada pelo escritor Guimarães Rosa. Desciam espantados, famintos e mergulhados em uma solidão coletiva, esperando em fila indiana para que com o decreto de policiais de altos patamares, ou normalmente inseridos a força, pudessem seguir caminho ao Hospital Colônia. Seres humanos subjugados ao frio, repletos de fome e de doença. Alvos de tristeza, timidez, alcoolismo, epilepsia, homossexualismo, prostituição, gravidez indesejada; homens portadores de deficiências físicas; mulheres sem castidade, anteriormente ao casamento; filhos rejeitados pelas famílias por não serem perfeitos. Não só eram vítimas do genocídio, mas também torturados e violentados. Seus cadáveres foram em maioria, vendidos às faculdades de medicina, e o restante de corpos era comercializado. Durante o tempo em que permaneciam vivos, eram apresentados às mais variadas formas de injúria. (Dama; Oliveira; Zwirter, 2007, p. 1)

Por décadas, a cidade de Barbacena, em Minas Gerais, abrigou, silenciosa e negociadamente, um “hospital” que operava em esconder, aos olhos da sociedade, aqueles considerados “indesejáveis”, “excluídos”, “invisíveis”, “ignorados de tal” e “loucos”. Esse abrigo era chamado de Hospital Colônia de Barbacena. Tutelado pelo estado de Minas Gerais, esse manicômio era voltado para aglutinar toda uma segregação social no século XX, emergida por leituras eugenistas de mundo, através de seu discurso de ordem e exclusão social.

Entre muros, grades, eletrochoques, fome, frio e um excesso de internações, mais de 60 mil indivíduos perderam a vida nos pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena; perderam o mínimo controle sobre seus corpos, que foram violados, torturados e humilhados (Arbex, 2013). Uma “política estética” (Albuquerque Júnior, 2019a) que segregou e dizimou pessoas que nem sempre possuíam diagnóstico de transtorno mental, ainda que isso não fosse justificativa para essa violência. Por décadas, essa memória alojou-se no que a “Revista *O Cruzeiro* em seu artigo intitulado “Hospício de Barbacena. Sucursal do Inferno. Brasil-1961. Tratamento heroico da loucura: a morte” (Duarte, 2009, p. 201). Em 1970, as denúncias de maus-tratos a pacientes atravessaram jornais e televisão, extrapolando os muros do Hospital Colônia de Barbacena e alcançando as vistas da sociedade brasileira e do mundo. O Hospital Colônia de Barbacena fecha suas portas em 1980. Em 2011, a narrativa do Hospital Colônia de Barbacena se refigura como Holocausto Brasileiro.

Nasci e cresci em Barbacena, uma terra onde a arte floresce como as rosas que brotam em seu território. Por onze anos, minha vida foi atravessada pelos palcos do teatro,

transformando-me em um ser atravessado por afetos, arte e poesia. Foi através do curso “Vozes Contra os Genocídios”¹, por meio do Canal do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECCO/UFMT), transmitida pelo YouTube em 2021, que iniciei uma cruzada de vozes, discutindo os contextos de varredura social em todo o Brasil.

As vozes desses grupos marginalizados ressoaram em mim como um coro de vozes silenciadas e, aos poucos, fui percebendo os contornos de Barbacena como “a cidade dos loucos”. A produção de memória tornou-se minha busca angustiante para revisitar a memória de Barbacena, um passado no qual muitos foram segregados, invisibilizados aos olhos da sociedade. Sob a luz das experiências daqueles que foram deixados à margem, percebi o meu “tornar-se barbacenense” sendo refigurado. Entendo, nesta pesquisa, que discutir os processos de identificação e subjetivação dos barbacenenses atravessa diretamente a ferida histórica deixada pelo Holocausto Brasileiro, sendo o Ensino de História um campo que acolhe as demandas por políticas de identidade e as diferenças, como também nos permite disputar o sensível para a sua memória, transformando-a em uma experiência. Nas palavras de Larrosa:

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. [...] O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que [...] pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (Larrosa, 2011, p. 6-11)

A partir daí, peço a gentileza de escutarem a minha voz por meio de minhas palavras. A memória do Holocausto Brasileiro é sensível, pois atravessa e me afeta enquanto sujeito barbacenense e pesquisador. Ela é uma memória sensível porque atravessa, afeta e desloca meus processos de identificação e subjetivação com a memória da cidade das “rosas e dos loucos”. É sensível porque é um tema sensível com questões controversas e desumanas, que me fazem recolher a memória do tempo, produzindo afecções em meu corpo, efeitos e afetos. É sensível porque toda a minha carne vibra e sente a dor, a tortura, a repulsa, as violações, o choque e o

¹ Programa Interinstitucional Vozes contra os Genocídios, que contempla ações voltadas à problematização e enfrentamento aos genocídios que operam por meio do extermínio, racialização e subalternização epistêmica, tendo como metodologia a realização de aulas conjuntas dialogadas, das quais participam sabedores/as tradicionais e acadêmicos/as. Docentes coordenadores da disciplina na UFMT e UFPA: Prof.^a Dra. Dolores Galindo (UFMT), Prof.^a Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos (UFPA) e Prof. Sidnei Nogueira (CCRIAS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGl3SgzDwjo&list=PL1iOAlbxi5YuAZitEJqaqqby9idfyHTHg>. Acesso em: 07 out. 2023.

espasmo quando me vejo envolto por essas práticas que cortaram como um estilete tantas outras carnes. É sensível! E é ainda mais sensível para mim, talvez por ser essa a minha condição, de receber com mais facilidade as sensações externas. Perceber detalhes. É como se o meu coração estivesse sempre alerta e respondesse antes da razão. Meu coração é quem sabe – é assim que tudo se entrelaça. Não sei bem, mas acho que é isso.

Inscrita no campo do Ensino de História² e em uma postura epistêmica pós-fundacional, esta pesquisa³ discorre sobre narrativas da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena (MG), entendendo que por meio do ensino de História é possível enfrentar as demandas de memória que são endereçadas à escola. Assim, questionamos: Qual o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena? Se, e como, essa memória circula nas aulas de História na cidade referida? Para tais questionamentos, apostamos que a interface entre o campo do Ensino de História e do Currículo seja um espaço profícuo para entendermos o (não) lugar dessa memória.

O campo do Ensino de História ganha protagonismo nesta pesquisa, por dialogar e situar o ensino de História em um “lugar de fronteira”, “no sentido de *border*, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam, e se ordenam segundo micro hierarquias, zonas de imensas possibilidades de criação cultural” (Monteiro, 2007, p. 5). Assim, entendemos que o currículo de História e o ensino de História encontram-se juntos na fronteira de possibilidades e deslocamentos, bem como destaca Gabriel:

Assim, é possível encontrar entendimentos de *currículo de história* que o significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação de diferença, entre outros. Nesses estudos, destacam-se o lugar atribuído à disciplina história nos processos de identificação sociocultural, bem como seus efeitos performáticos na produção da diferença a partir da mobilização das coordenadas espaço tempo. De uma maneira geral, esse tipo de reflexão opera com a ideia de currículo-percurso-substantivo e currículo-percurso-verbo de forma articulada. (Gabriel, 2019, p. 77, grifos da autora)

Apostamos, nesta pesquisa, no *lugar de fronteira* para a disciplina História, de modo a possibilitar deslocamentos entre a memória do Holocausto Brasileiro e as configurações curriculares que regem as escolas da educação básica pública de Barbacena. Disputar a memória do Holocausto Brasileiro é um ato político e propulsor nos processos de subjetivação e

² Nesta pesquisa, iremos operar com Ensino de História (maiúsculo) ao referimo-nos ao campo de ensino como objeto de investigação, e ao ensino de História (minúsculo) como prática pedagógica.

³ Esta pesquisa (*stricto sensu*) foi aprovada junto ao CEP/UFJF em 22/06/2023. CAAE 68815523.8.0000.5147. Toda a documentação necessária está arquivada de acordo com as normas vigentes.

identificação dos sujeitos dessa cidade, que são assujeitados no presente e foram segregados no passado. Assim discorre Pereira:

Há, portanto, uma redefinição de quem são os sujeitos da História. Desde a crítica realizada à História tradicional, nos anos 80, o maior dos objetivos da aula de História foi o de tornar o aluno um sujeito da História. Isso implicava criar situações que permitissem aos(as) estudantes se olharem como sujeitos. É nesse sentido que a história menor é uma história de resistência. Ela trabalha com memórias subterrâneas que vivem como rumores a incomodar a memória coletiva e majoritária. [...] Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os(as) alunos(as) podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias. É nesse momento que alunos(as) se encontram com histórias nunca antes contadas, histórias de pessoas que eles pensavam não terem história, que estavam, talvez, encobertas pela vergonha de serem invisíveis. (Pereira, 2017, p. 114)

Portanto, articulamos o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena ao diálogo proposto pelas autoras Gabriel e Monteiro (2014). Estaria também a memória articulada em um “lugar de fronteira”? Assim, Monteiro (2007, p. 8) nos ensina que o ensino de História e a memória inscrevem-se em lugar de fronteira “entre história e memória porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões”. Para a autora, a “reflexão crítica” é entendida no “sentido político que incorpora a crítica para a transformação social” (p. 8).

Destarte, o Ensino de História é o ponto de inscrição norteador para os desdobramentos desta pesquisa, que será discutida a partir de três eixos: Memória, Narrativa e Currículo. No primeiro eixo – *Memória* –, as principais contribuições serão de Ricoeur (2020), Monteiro (2007) e Albuquerque Júnior (2012), pois esses autores nos auxiliam a refletir sobre o lugar da memória no ensino de História. Eles nos ajudam a problematizar memórias silenciadas/negociadas e/ou esquecidas e cristalizadas como “verdades universais”, mas também a confrontá-las, emergindo, assim, a aposta de que memória e história intercruzam-se no processo de ensinar saberes sobre o passado.

Ricoeur (2020, p. 72), indo em diálogo com os conceitos de memória e silêncio, ressalta que “o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da ‘mimética’ incorreta. É o viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado”. Na visão do autor,

No plano patológico-terapêutico serão evidenciados os distúrbios de uma memória impedida; no plano propriamente prático, os da memória manipulada; no plano ético-político, os de uma memória abusivamente convocada, quando comemoração rima com rememoração. Essas múltiplas formas do abuso salientam a vulnerabilidade fundamental da memória, que resulta da relação entre a ausência da coisa lembrada e sua presença na forma da representação. A alta problematização dessa relação

representativa com o passado é essencialmente evidenciada por todos os abusos da memória. (Ricoeur, 2020, p. 72)

Ainda nos apropriando de Ricoeur (2020), o autor opera com o significante *memória manipulada*, pois dela emergem os abusos do esquecimento, e sua manipulação ocorre através das relações de poder, nas quais a narrativa opera com um sentido de incorporar a subjetividade de um povo – narrativa configurada.

É no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece. A dominação não se limita à coerção física. Até o tirano precisa de um retórico, de um sofismo, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação. [...] Torna-se possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia. Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente”. (Ricoeur, 2020, p. 98)

Diante de inúmeras demandas em registrar o agora na esfera social contemporânea, a memória tornou-se um artefato de consumo. Compram-se memória para que os dispositivos tecnológicos registrem o presente e as tornem sucessivas sequências reminiscentes, e esses seguimentos vão construindo a história individual dos indivíduos na sociedade, delineando um encurtamento do tempo subsequente, ou seja, “o que caracteriza o presente do presentismo seria sua brevidade, seu sequestro por um futuro imediato, seu caráter de “urgência”, sua incapacidade de retenção” (Turin, 2019, p. 249). Ao contextualizarmos a memória no ensino em História diante do presentismo, a memória fica sob estado de preponderância e custódia, colocando-se em um campo de disputa para novas reinterpretações no ensino de História.

Nessa perspectiva, questionamos: Como confrontar memórias universais ao delinear possibilidades de pluralidades em suas reinterpretações? “*Defeita-las*”, assim descreve Albuquerque Júnior:

Parafraseando o poeta Manoel de Barros (1997), eu diria que a História tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a história tem uma relação diferencial e conflituosa com as memórias, notadamente aquelas memórias que se tornam oficiais, monumentalizadas, motivo de comemorações e efemérides. A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos seus pontos de sutura, fazendo aparecer as costuras mal feitas, os nós forçados, os pontos de esgarçamentos das tessituras do passado.[...] O historiador tem a tarefa de desfazer os enredos dessas memórias, retramá-las, fazendo o que Paul Veyne (1989) chamou de “inventário das diferenças” [...] A História faz as memórias entrarem em crise para que partejem novos sentidos e novos significados. O historiador é aquele infunde novas vidas àquelas memórias, àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização. (Albuquerque Júnior 2012, p. 37)

O excerto supracitado ancora um dos possíveis caminhos a seguir entre o ensino de História em uma perspectiva pluralista e o fomento de um deslocamento dessas memórias, apostando em outros espaços de diálogos “que nos permitam tanto enfrentar os desafios epistemológicos que se colocam hoje para Educação Básica, como reafirmar nossas apostas políticas na construção de uma escola democrática” (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 25). Todavia, o que podemos entender sobre o significado de escola democrática? Sob as lentes de Gabriel (2016), compreendemos que:

Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados. (Gabriel, 2016, p. 114)

Considerando os diálogos que se estendem também sobre narrativas hegemonizadas, atreladas a verdades únicas e suas relações de poder, “A noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações de fenômenos sociais” (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 23). Assim, apostamos em narrativas que desloquem a memória do Holocausto Brasileiro para o Currículo de História de Barbacena.

No eixo *Narrativa*, Ricoeur (1994), Albuquerque Júnior (2016) e Gabriel e Monteiro (2014) serão privilegiados como referências, pois seus estudos debruçam-se sobre o processo de tessitura de narrativas históricas. Nesta pesquisa, o conceito de “narrativa histórica” é percebido como uma ferramenta potente para explorar o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no campo educacional da cidade já referida.

A narrativa histórica é uma *produção de memória* que tem como premissa não apenas o rigor metodológico, mas também uma conexão entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Ao *tecer* um tema sensível, o historiador não deve se propor apenas à análise “fria” dos eventos. Ele deve encontrar uma maneira de articular as dimensões do “eu” do método e o “eu” da emoção” (Jablonka, 2020, p. 545). É nessa interseção entre esses “eus” que a narrativa histórica se desloca como uma ferramenta potente para abordar, compreender e criar passados sensíveis.

As narrativas do Holocausto Brasileiro – um (não) lugar no Currículo de História na cidade de Barbacena, assumida em “*Tempos pós*” (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 34) nos guiam nesta investigação, permitindo apostar que “outras inteligibilidades emergem, abrindo espaço para leituras plurais de mundo”, tensionando narrativas que assumem verdades unívocas. Conforme argumentam as autoras,

A noção de narrativa – percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido de mundo –, uma vez articulada com as contribuições da Epistemologia social escolar, oferece, portanto, elementos para pensar o processo de produção dos conhecimentos escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. [...] Insere-se, assim, também no contexto das teorias pós-críticas do Currículo, que se voltam para pensá-lo como espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença disputas de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo. É nessa confluência teórica que pensamos e operamos com o conceito de narrativa histórica, articulado com o conceito de conhecimento escolar. [...] Destaca-se também, nessa articulação, o papel do professor, que, ao produzir narrativas do conhecimento escolar objeto de ensino, cria construções que venham a contribuir para que seus alunos possam compreender a diversidade de experiências das diferentes sociedades humanas. (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 34-35)

Ricoeur (1994) aponta que a narrativa histórica é uma reflexão do vivido sobre si mesmo, mediada pelo historiador, que cria o texto, e pela atividade reinterpretativa do leitor, que recebe e reinterpreta a obra historiográfica. Através desse processo, o leitor ganha uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo que o cerca. A narrativa, embora baseada em eventos reais, deve ser reconhecida como uma construção tanto do docente quanto do discente, pois desde o início ela se apresenta como uma “imitação criativa” – uma representação construída pelo sujeito. A narrativa histórica proposta pelo autor não se limita a simplesmente relatar o que aconteceu, mas sim a estabelecer uma articulação com a experiência vivida e, posteriormente, retornar a essa experiência. Dialogando com Ricoeur (1994), Monteiro e Penna (2011) apontam que

a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. Esse autor, que defende “o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico... pois essa é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular tempo e ordem lógica” (Ricoeur, 1994 *apud* Reis, 2003, p. 135). (Monteiro; Penna, 2011, p. 197-198)

Pelas lentes de Ricoeur, em uma articulação entre tempo e narrativa,

Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal. (Ricoeur, 1994, p. 85)

Por fim, no eixo *Currículo*, nos apropriamos de contribuições advindas de perspectivas pós-estruturalistas do campo curricular, com destaque para Macedo (2006), Lopes e Macedo (2011), Gabriel (2019), por entender que a discussão da disputa do Currículo não se resume à concepção de um documento estático e oficial, e sim a um movimento que perpassa todo o contexto escolar, envolvendo as relações entre saberes e sujeitos.

Na perspectiva de Macedo (2006, p. 290), pensar o Currículo utilizando o termo *híbrido cultural* é articular o modo como culturas distintas negociam suas existências, e desestabilizar fundamentos unívocos: “Defendo que nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências”. Concordando com a autora, assumimos o significante *resistência* para vislumbrar possibilidades em *defeitar* e produzir a memória cristalizada sobre o Holocausto Brasileiro ocultada no Currículo Referência de Minas Gerais⁴. O significante *defeitar*, visto como um verbo de ação, é uma apropriação do texto “Fazer defeito nas memórias” (Albuquerque Júnior, 2012), o qual utilizamos nesta escrita como uma aposta em deslocar a memória do Holocausto Brasileiro.

Defeitar e produzir são significantes que apostamos serem potentes na discussão curricular, articulando-se à nossa proposta de compreender o seu (não) lugar na cidade de Barbacena. Ao anunciar a potência de ambos os significantes, referimo-nos à ação que eles produzem, ou seja, não compreendemos o currículo em um modo estático, e sim um percurso.

Gabriel (2019) mobiliza o significante *currículo* em múltiplos contextos discursivos. Entendemos, pois, que a autora opera com perspectivas curriculares, equacionando “percurso” e abordagem discursiva. Neste mesmo movimento, Lopes e Macedo entendem que:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41)

O excerto das autoras acena novos possíveis para entendermos que o (não) lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena emerge de um discurso no qual as relações de poder interceptam saberes oriundos do Currículo, quando estes discursam sobre as diferenças sociais no contexto escolar, ou seja, o Currículo movimenta-se discursivamente pela escola, projetando “realidades” e “identidades” para seus sujeitos. “O enfoque discursivo nos ajuda, igualmente, quando nosso foco se desloca para a articulação entre conhecimento escolar e produção de diferença, mobilizando processos de

⁴ Barbacena é regida pelo Currículo Referência de Minas Gerais, disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/component/finder/search?q=barbacena&Itemid=101>. Acesso em: 25 set. 2023.

significação/identificação/objetivação que operam com a ideia de pertencimentos identitários” (Gabriel, 2018a, p. 61).

Assim sendo, nesta pesquisa, apostamos em uma mobilização de saberes, articulando-os a uma pluralidade de vozes, cujas narrativas assumem uma narrativa histórica e vão tecendo um sentido de currículo discursivo e em movimento, cujo devir perpassa todo o contexto escolar e seus sujeitos, operando, assim, com um sentido de ensino de História que dialogue com memórias (temas) sensíveis produzidas e recontextualizadas nas salas de aula. “Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes” (Alberti, 2014, p. 2).

Produzir memórias do Holocausto Brasileiro é uma arena de lutas e disputas por significações. No entanto, a disputa desta pesquisa, atravessando minha justificativa pessoal, parte dos processos de identificação e objetivação que em mim estão emergindo, me deslocando junto com a memória de Barbacena. Embora eu tenha percorrido outros territórios, Barbacena sempre foi uma fronteira que insistia no meu retorno, tanto que aqui estou. Estou a articular uma pesquisa para disputar o mundo, e nele construir conhecimento. Uma transposição diária, sem garantias de que esta semente me ofertará sombra quando eu me, e se, cansar, até porque, caso floresça, mesmo sendo um Jequitibá, eu não mais estarei no mesmo lugar.

Essa demanda (pesquisa) é contingente, e seu recorte terá um fechamento precário e provisório, disponível a outras reinterpretações, e quiçá inspirar outros *políticos*⁵ a questionarem demandas sociais que foram interpeladas pela *política*, fundamentando identidades sociais hegemônicas, erradicando, assim, possibilidades de uma alteridade social. Hoje, eu me percebo como um barbacenense, e assumo a postura em *defeitar* a memória do lugar onde cheguei ao mundo, uma memória que se cristalizou dentro de um silêncio ordenado e/ou negociado, alojado em porões – nos porões do Hospital Colônia de Barbacena na Cidade dos “loucos”.

Pessoalmente, a memória do Holocausto Brasileiro também me foi alheia como discente da educação básica pública. Entre os anos de 1992 e 1998, período no qual eu estava em processo formativo, nenhum *saber* sobre o Holocausto Brasileiro circulou nas salas de aula que eu frequentava.

Sou graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, campus Barbacena; em História (segunda licenciatura) pela Unicesumar; e

⁵ “[...] entendo por ‘político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por ‘política’ o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (Mouffe, 2015, p. 8).

Especialista em Pedagogia Social pela FASOUZA. Minhas experiências no campo profissional se dão apenas por observação e regências como parte do estágio obrigatório em cursos de Licenciatura. Nada muito substancial, pois a maioria dos estágios aconteceu de modo remoto, devido à crise sanitária da covid-19. Voltando aos processos de identificação, agora como pesquisador e sujeito barbacenense, percebo o quanto a *identidade* da cidade está inserida na memória silenciada e/ou negociada, e reafirmar esta pesquisa no âmbito educacional é apostar na produção de subjetividades dos moradores que conformam a cidade da ferida histórica deixada pelo silêncio e/ou apagamento/negociado de uma memória. Aliás, o que podemos entender por ferida histórica?

Como falar sobre as feridas aparentes ou simbólicas das populações feridas, sem ignorar o frio (e necessário) distanciamento dos fatos e dos documentos por veze sem contradição com as memórias tais como elas são transmitidas de geração em geração e tais como podem expressar-se em sala de aula? O conceito de “memórias traumáticas” tem sentido? (Falaize, 2014, p. 230)

A memória do Holocausto Brasileiro e seu impacto deixado na sociedade barbacenense, como uma varredura social, levou-nos a investigar como as narrativas desta memória cristalizaram-se em algumas áreas de pesquisa. Não há pesquisas sobre o tema no campo educacional. Para fazer tal afirmação e justificar academicamente esta pesquisa, fizemos uma busca nos seguintes bancos de produções acadêmicas: Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e Google Acadêmico⁷. O uso do significante “Holocausto Brasileiro”, como delimitador do tema, quantificou, na primeira plataforma citada, cinco produções acadêmicas, distribuídas em quatro dissertações de mestrado, nas seguintes áreas: Teoria Literária e Crítica da Cultura; Linguagens, Culturas e Sociedade; e Ciências Sociais; e uma tese de doutorado na área de Linguística, quais sejam: “As ‘Loucas’ e o Manicômio: O discurso no/dos documentários Em nome da Razão e Holocausto Brasileiro” (Ferreira, 2019); “Quando Jornalismo e Literatura se encontram: Uma leitura crítica de Holocausto Brasileiro e seu impacto na memória social” (Souza, W. D., 2021); “Uma Análise Verbivocovisual dos Projetos de dizer sobre o Sujeito-Louco no documentário Holocausto Brasileiro” (Teixeira, 2022); “Pensar e dar lugar à diferença: Formações e representações sociais da loucura” (Souza,

⁶ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acessos em: janeiro de 2023 a março de 2023.

⁷ O Google Acadêmico é uma ferramenta gratuita do Google que tem como função realizar buscas de relatórios para revistas científicas, artigos, livros digitais, e muitos outros conteúdos capazes de conceder um fundamento teórico ou referencial. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-PT>. Acessos em: janeiro de 2023 a março de 2023.

2016); “Bárbaras Cenas: Ecos do Holocausto Brasileiro após a reforma psiquiátrica nos discursos sobre a cidade dos loucos e das rosas” (Bergamini, 2019).

No Google Acadêmico, em uma busca avançada e ordenada pelas datas 2013 a 2022⁸, utilizamos o mesmo significante “Holocausto Brasileiro”, foram encontrados 38 produções com os seguintes temas de discussão: Análise jornalística do livro (Arbex, 2013); Psicologia: saúde mental; Violação dos Direitos Humanos; Análise crítica (resenhas) do documentário Holocausto Brasileiro; Análise crítica jornalística (narrativa do livro Holocausto Brasileiro); Reforma Psiquiátrica e atuação da Enfermagem; Reflexões Foucaultianas sobre *loucura*; Arquitetura e Urbanismo. Nenhuma dessas discussões vinculadas à Educação.

Nas buscas subsequentes, em ambas as plataformas citadas, utilizando os significantes articulados “Holocausto Brasileiro” e “ensino de história” e “currículo escolar”, não obtivemos resultados, ou seja, o campo da Educação nunca se debruçou sobre o Holocausto Brasileiro, reafirmando que, em termos de teses e dissertações no Brasil, o Holocausto Brasileiro é um tema estranho à Educação. Logo, a justificativa acadêmica desta pesquisa, em investigar o (não) lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena (MG), aposta na produção de ausência dessa memórias e na possibilidade de insurgências que a agência⁹ de professores implicados com o debate podem provocar, corroborando, assim, com sua relevância social. Desse modo, a pesquisa também se justifica por mapear se este silenciamento e/ou apagamento também é predominante nas aulas de História na cidade.

Portanto, as narrativas da memória do Holocausto Brasileiro, em produções acadêmicas, são percebidas por fixações de sentidos hegemonzados ao que se deve produzir. Assim, quando se trata em mobilizar sentidos sobre *passados (temas) sensíveis* e processos de subjetivação/identificação dos sujeitos que pertenceram a este *passado* histórico, bem como os que ainda conformam a “identidade” da cidade dos “loucos”, essa memória ainda permanece em silêncio. Nesse sentido, explicam Gil e Camargo:

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar

⁸ A ordenação de datas deu-se pelo critério de que o termo Holocausto Brasileiro foi um significante atribuído à História do Hospital Colônia de Barbacena no livro: Holocausto Brasileiro – Genocídio de 60 mil mortos no maior Hospício do Brasil (Arbex, 2013).

⁹ A interface sujeito-agente concerne à produção de subjetividades políticas. Nas teorizações do discurso pós-fundacional, agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação da contingência. É nesse processo de identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (Howarth, 2000). (Gabriel, 2018b, p. 19)

a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. (Gil; Camargo, 2018, p. 143)

A memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena encontra-se nessa esteira de lutas e disputas. Os autores apontam que a luta, na qual a busca pela legitimidade das histórias e memórias é uma aposta, é um ponto de partida para que o Brasil possa confrontar seu passado doloroso e reconhecer a diversidade de experiências que compõe sua história nacional. Gil e Camargo (2018) destacam a relevância de temas sensíveis no contexto brasileiro, no qual diferentes grupos buscam legitimidade para suas histórias e memórias. O Hospital Colônia de Barbacena foi um dos maiores hospitais psiquiátricos do Brasil, contexto em que muitos pacientes foram submetidos a condições desumanas e tratamentos cruéis. Essa narrativa dolorosa foi, por muito tempo, negociada e esquecida, contribuindo para a homogeneização da narrativa nacional.

Dadas as justificativas desta *produção de memória*, “a arte de inventar o passado” (Albuquerque Júnior, 2019b) requer uma metodologia. “Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17). A seguir, a nossa perspectiva metodológica:

O trabalho do historiador me parece ter mais analogias com o trabalho artesanal do que com o trabalho na grande indústria. O historiador me parece habitar mais um ateliê do que um espaço fabril. Considero que a atividade historiadora tem maior proximidade com a paciente e meticulosa atividade manual exercida por tecelões, bordadeiras, rendeiras, tricoteiras, chuliadeiras. Atividades que têm maior proximidade com o universo definido como feminino do que com as atividades fabris identificadas como pertencentes ao universo masculino. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 28)

Assim sendo, a escolha de uma metodologia de pesquisa pós-crítica em Educação é o nosso artefato mais contundente para explorar este objeto que propomos investigar – explorar, reinterpretar e ressignificar.

[...] Acreditamos que é possível traçar possibilidade de – nas pesquisas em educação e em currículo – encontramos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir o corpo para outras imagens de pensamento. Desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizam outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados caminhos diferentes na vida. (Meyer; Paraíso, 2012, p. 44)

Inicialmente, a pesquisa visava trabalhar com o Currículo oficial da cidade, mas a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura (SEDEC)¹⁰ informa, em seu site, que

¹⁰ Disponível em: <https://barbacena.mg.gov.br/secretarias?id=SEDEC>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Barbacena segue o Currículo Referência de Minas Gerais¹¹, o que nos levou a traçar outros caminhos. Por conseguinte, acho pertinente esboçar um breve panorama do Currículo de História inscrito no Currículo Referência de Minas Gerais, uma vez, que suas políticas servem como pano de fundo para a atuação das professoras que compõe o corpo empírico de nossa investigação.

O Currículo Referência de Minas Gerais¹² para a disciplina de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é um documento que orienta a prática pedagógica dos professores e estabelece diretrizes claras para o ensino da História no âmbito da referida unidade da federação. Este currículo está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e visa garantir uma educação de qualidade, com foco na formação integral dos estudantes. (Minas Gerais, 2018).

O currículo de História para o Ensino Fundamental é estruturado em torno de eixos temáticos que permitem uma abordagem integrada e progressiva dos conteúdos históricos. Nosso recorte contempla os anos finais (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. O documento aponta como objetivos, ampliar a compreensão dos processos históricos, desenvolvendo a capacidade crítica dos alunos e a habilidade de analisar fontes históricas. Os conteúdos são colocados da seguinte forma: 6º ano: História Antiga (civilizações orientais, Grécia e Roma); 7º ano: História Medieval e História das Américas pré-colombianas; 8º ano: História Moderna (Renascimento, Grandes Navegações, Colonização da América); 9º ano: História Contemporânea (Revoluções do século XVIII e XIX, Guerras Mundiais, História do Brasil no século XX) (Minas Gerais, 2018).

No Ensino Médio, o Currículo de História é mais aprofundado e visa consolidar as competências adquiridas nos anos anteriores, preparando os alunos para a cidadania ativa e para os desafios do mundo contemporâneo. Sobre o objetivo, é colocado para o 1º Ano do Ensino Médio: analisar os processos históricos das civilizações antigas e medievais, com foco nas transformações sociais, culturais e políticas. Conteúdos: História Antiga: Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma; História Medieval: Feudalismo, Igreja e Estado, Cruzadas, Renascimento. (Minas Gerais, 2018).

No 2º Ano do Ensino Médio, o objetivo é estudar os processos históricos da Idade Moderna, com ênfase nas mudanças econômicas, sociais e culturais. Conteúdos: Grandes

¹¹ Disponível em: [documento_curricular_mg.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 15 set. 2023.

¹² O Currículo Referência de Minas Gerais está disponível em: https://www.google.com/search?q=curr%C3%ADculo+refer%C3%Aancia+de+minas+gerais&oq=curr%C3%ADculo+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqDggBEEUYJxg7GIAEGIoFMgYIABBFgDkyDggBEEUYJxg7GIAEGIoFMgYIAhBFGDwyBggDEEUYPtIGCAQRRhBMgYIBRBFgDwyBggGEEUYQTIgCAcQRRhB0gEINDM2MmowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 28 jun. 2024.

Navegações e Colonização; Renascimento e Reforma Protestante; Iluminismo e Revoluções (Industrial, Americana e Francesa). Por fim, no 3º Ano do Ensino Médio, objetivo é compreender os eventos e processos históricos contemporâneos, com foco no Brasil e no mundo, desde o século XIX até os dias atuais. Conteúdos: Guerras Mundiais e Guerra Fria; Descolonização da África e Ásia; Ditaduras e democracias na América Latina; História do Brasil no século XX e XXI (República Velha, Era Vargas, Ditadura Militar, Redemocratização) (Minas Gerais, 2018).

O documento assinala que o Currículo Referência de Minas Gerais para História é dividido em competências, habilidades e conteúdos. Ele é estruturado de forma a garantir a progressão das aprendizagens e a articulação entre os diferentes níveis de ensino. Cada ano letivo possui um conjunto específico de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Competências: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem desenvolver para exercer a cidadania ativa e crítica. Habilidades: capacidades específicas que os alunos devem adquirir, como interpretar fontes históricas, comparar eventos, e compreender a multiplicidade de perspectivas. Conteúdos: tópicos específicos que são abordados em cada ano letivo. A avaliação do aprendizado em História é contínua e formativa, visando acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo. Ela inclui a análise de trabalhos, provas, debates, projetos e outras atividades que permitam avaliar a compreensão e a aplicação dos conhecimentos históricos (Minas Gerais, 2018).

Isso posto, decidimos, então, ampliar nosso escopo com vistas a compreender o que acontece nas escolas das redes municipal, estadual e federal de Barbacena, deslocando, portanto, o foco, mas mantendo o Currículo como eixo central. Assim, por meio do site da Secretaria Regional de Educação (SRE)¹³ de Barbacena, tivemos acesso à quantificação de escolas públicas situadas no município. São elas: 14 escolas estaduais, 11 escolas municipais e 1 Instituto Federal (este não mencionado no site), totalizando 26 escolas. Partindo desses dados, a incumbência foi mapear quais escolas seriam selecionadas, para contactar os docentes da disciplina de História e iniciar a investigação.

O município de Barbacena, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está subdividido em 13 distritos, sendo Barbacena o distrito sede do município mineiro (Barbacena, 1958); os demais, todos localizam-se em zonas rurais, expandindo-se em um raio de até 22 km de distância entre a zona rural mais distante do distrito sede. Logo, as escolas escolhidas tiveram em consideração as características do município. Assim, a escolha deu-se

¹³ Disponível em: sre.barbacena.digep@educacao.mg.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2023.

por uma amostra de seleção intencional, baseando-se nos seguintes critérios: facilidade e acesso ao campo de pesquisa e contato do pesquisador com o público-alvo, que são os docentes de História, e não às escolas em si; e, por último, e mais importante, escolas que estão localizadas no perímetro urbano de Barbacena, ou seja, escolas que estão no entorno do espaço físico onde ocorreu o Holocausto Brasileiro, o Hospital Colônia de Barbacena. Assim, estimava-se trabalhar com docentes de 12 escolas estaduais, 4 municipais e 1 instituto federal, somando um total de 17 escolas e aproximadamente 23 docentes de História.

Tendo em vista o tempo como fator imprescindível para efetivação da pesquisa, seguimos os seguintes passos. Primeiramente, elaboramos um questionário (formulário)¹⁴ on-line via Google Forms¹⁵ (Apêndice A), que foi enviado por e-mail para 12 docentes de História daquele conjunto de escolas¹⁶, objetivando investigar se a memória do Holocausto Brasileiro circula em suas aulas. O passo seguinte foi o de identificar, a partir das respostas obtidas por meio do questionário proposto, quais docentes operam, ou não, com a memória do Holocausto Brasileiro em suas salas de aula. Estes(as) foram convidados a compartilhar suas narrativas com o pesquisador, através de uma roda de conversa, para podermos compreender como essas memórias circulam, ou não, nas salas de aula em Barbacena, alcançando, assim, o objetivo principal de nossa pesquisa.

Entretanto, não foi possível contemplar essa escolha metodológica (rodas de conversas) devido ao conflito de horários dos professores que se dispuseram a conversar com o pesquisador. Diante desse contratempo e do tempo restante para o processo de escrita e defesa desta dissertação, optamos por outra proposta metodológica: entrevistas-narrativas on-line. Ressaltamos que a aplicação do questionário on-line¹⁷, anunciado como a primeira etapa da metodologia, permaneceu e foi efetivada.

Partindo para a análise do questionário, a incumbência era a de identificar quais docentes operavam ou não com a memória do Holocausto Brasileiro em suas aulas. O Gráfico 1 aponta os resultados:

¹⁴ Questionário elaborado. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebcCUFSFuJg98qNLeDVBhc15BcZsSqAYbeSw520u6BzU_zg/viewform?usp=sf_link. Acesso em: 16 ago. 2023.

¹⁵ Plataforma Google-Forms: Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

¹⁶ Ressaltamos que não conseguimos retorno de nenhuma escola municipal.

¹⁷ No questionário on-line (Apêndice A), constam as perguntas que nos ajudaram a investigar se, e como a memória do Holocausto Brasileiro circula nas aulas de História na cidade de Barbacena.

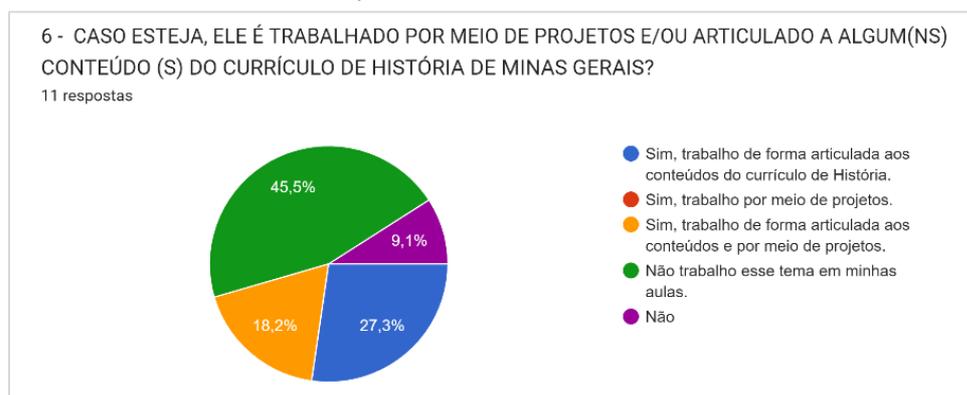
Gráfico 1 – Mapeando o Holocausto Brasileiro na sala de aula



Fonte: elaborado pelo autor.

O Gráfico 1 nos mostra o retorno de 11 docentes de História da cidade de Barbacena. Cabe ressaltarmos que a pergunta em questão foi o fator determinante para que pudéssemos elaborar dois roteiros¹⁸ de perguntas que guiam o próximo passo da metodologia: entrevistas-narrativas on-line. No roteiro A, elaboramos perguntas voltadas para os docentes que responderam que trabalhavam com a memória do Holocausto Brasileiro. No roteiro B, elaboramos perguntas para os docentes que responderam que não trabalham com a temática em questão. A seguir, o Gráfico 2 nos mostra os resultados:

Gráfico 2 – Vias de circulação do Holocausto Brasileiro na sala de aula



Fonte: elaborado pelo autor.

Obtivemos 11 respostas via questionário, no entanto, somente seis docentes participaram da entrevista-narrativa on-line, sendo três docentes para o roteiro A e três docentes para o roteiro B. Antes de explicitarmos os elementos constitutivos de uma entrevista-narrativa

¹⁸ No roteiro (Apêndice B) constam as perguntas que nos guiaram para a próxima etapa da metodologia.

on-line, é pertinente esclarecermos o perfil das docentes que conformam os roteiros de perguntas A e B.

O roteiro A é composto das professoras Sueli, Geralda e Sônia. Eis o perfil das professoras. Professora Sueli: 17 anos de formação acadêmica; 10 anos de magistério em Barbacena. Possui vínculo empregatício em uma escola da rede estadual e leciona para as 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II; estuda e trabalha com a temática das relações étnico-raciais¹⁹. Professora Sônia: 16 anos de formação acadêmica; 18 anos de magistério, sendo cinco anos em Barbacena. Possui vínculo empregatício em uma escola da rede federal e leciona para o 1º ano do ensino médio; estuda e trabalha com temas sensíveis²⁰. Professora Geralda: 30 anos de formação acadêmica; 30 anos de magistério em Barbacena; Possui vínculo empregatício em uma escola da rede estadual e leciona para o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

O roteiro B é composto das professoras Terezinha, Cibele e Conceição. Eis o perfil das professoras. Professora Terezinha: 10 anos de formação acadêmica; quatro anos de magistério, sendo três anos em Barbacena. Possuía vínculo empregatício em uma escola da rede estadual em Barbacena e lecionava para o 9º ano do ensino fundamental II e para todas as séries do ensino médio. Atualmente a professora leciona em outra cidade. Professora Cibele: 25 anos de formação acadêmica; 24 anos de magistério em Barbacena. Possui vínculo empregatício em uma escola da rede estadual e leciona para o 8º do ensino fundamental II e para o 1º ano do ensino médio. Professora Conceição: 16 anos de formação acadêmica; 16 anos de magistério, sendo um ano e meio em Barbacena; possui vínculo empregatício em uma rede federal e leciona para o 3º ano do ensino médio.

Esclarecido isso, retomamos para a discussão que permeia a segunda etapa de nossa perspectiva metodológica: as entrevistas-narrativas on-line. “As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194). A utilização da metodologia de narrativas é uma aposta para compreendermos a relação afetiva dos docentes de História que atuam na cidade de Barbacena com a memória do Holocausto Brasileiro, bem como para entendermos como se dá a abordagem de temas potencialmente sensíveis em cada sala de aula.

¹⁹ Essa informação foi relatada pela professora Sueli durante a nossa conversa, entretanto, não ficou explicitado se a professora possui uma formação continuada específica no tema.

²⁰ Segundo a professora Sônia, ela atuou como docente dois anos antes de se formar com autorização do Certificado de Avaliação de Título – CAT. Informações sobre o CAT estão disponíveis em: <https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/servicos/cat>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Por meio das narrativas, segundo os autores, é possível acessar as percepções individuais e as experiências pessoais dos docentes, proporcionando uma compreensão pluralista de como esses eventos históricos são percebidos, e, neste caso, trabalhados ou não, em sala de aula. Ao explorarmos as narrativas das docentes, podemos identificar os sentimentos, atravessamentos e memórias que influenciam sua abordagem em sala de aula. Além disso, a metodologia das narrativas nos permite realizar uma análise mais ampla do contexto sócio-histórico em que essas narrativas são construídas, incluindo aspectos como a cultura local, o currículo escolar e as relações interpessoais dentro da comunidade educacional.

Dessa forma, ao adotarmos essa abordagem metodológica, apostamos em obter *insights* potentes não apenas sobre a maneira como os docentes lidam com temas potencialmente sensíveis, mas também sobre como a memória do Holocausto Brasileiro é percebida, (re)interpretada e como ela (não) circula na sala de aula de História na cidade de Barbacena (MG). Nesse movimento, os autores apontam: “O importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195).

Assim, a empiria desta pesquisa é constituída por narrativas docentes de História que atuam na educação básica pública de Barbacena (MG). Afinal, interessou-nos compreender

[...] o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (Howarth, 2000, p. 3, tradução livre, *apud* Gabriel, 2015, p. 430)

Para a efetivação da metodologia entrevista-narrativa²¹, utilizamos o Google Meet²² como ferramenta para promover o encontro virtual e individual com cada docente, e utilizamos o software Powerpoint²³, que, dentre suas múltiplas funções, oferece gratuitamente o recurso

²¹ As entrevistas-narrativas ocorreram entre fevereiro e março de 2024.

²² Sobre o Google Meet, disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/#:~:text=Videochamadas%20com%20qualquer%20pessoa%2C%20em%20qualquer%20lugar>. Acesso em: 12 ago. 2024.

²³ Informações sobre o software Powerpoint disponíveis em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/o-que-%C3%A9-o-powerpoint-5f9cc860-d199-4d85-ad1b-4b74018acf5b>. Acesso em: 12 ago. 2024.

para gravar qualquer tela em seu computador e/ou notebook. Ressaltamos, no entanto, que a qualidade do som gravado foi precária.

Para manter o sigilo das identidades dos entrevistados, optei por substituir os nomes de cada um/a deles/as por nomes de mulheres que tiveram passagem pelo Hospital Colônia de Barbacena. Os nomes das escolas onde cada um é atuante foram chamadas apenas de escolas e/ou colégio. Qualquer nome citado na entrevista foi substituído por fulano e/ou ciclano. Uma professora de uma entrevistada teve seu nome citado na entrevista e foi substituído por professora Z.

A transcrição na íntegra das entrevistas-narrativas estão disponibilizadas no Apêndice C. O recorte trazido para o corpo do texto sinaliza articulações que mobilizam a nossa investigação sobre o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena (MG). Reconheço que as interpretações feitas para esta pesquisa são passíveis de serem reinterpretadas.

Ao longo da introdução desta pesquisa, apontamos as discussões teóricas que norteiam nossa investigação, bem como os objetivos, a construção do corpo empírico e a perspectiva metodológica. Nesse movimento, apresento agora a estrutura da dissertação, que foi fragmentada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a produção de uma historiografia para a memória do Holocausto Brasileiro, articulada ao ensino de História. A discussão girou em torno das narrativas do Hospital Colônia de Barbacena até sua reconfiguração, quando passou a ser denominada de Holocausto Brasileiro. No segundo capítulo, a ideia é problematizar a pertinência de nomear as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como “Holocausto Brasileiro” no Currículo de História. No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão que articula o Currículo de História como política de memória e temas sensíveis. No quarto capítulo, exploramos o movimento de produzir um Currículo de História e, simultaneamente, um conhecimento histórico escolar específico/plural para a cidade de Barbacena, por meio de narrativas insurgentes que disputam o sensível em relação à memória do Holocausto Brasileiro. Por fim, nos arremates parciais, explicitamos o lugar e o não lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena (MG). A partir do segundo capítulo, todas as discussões teóricas foram articuladas ao material produzido pelo corpo empírico desta pesquisa.

Capítulo 1

DO HOSPITAL COLÔNIA AO HOLOCAUSTO BRASILEIRO: O DESLOCAMENTO DE NARRATIVAS AO PRODUZIREM MEMÓRIA

Neste capítulo, como se faz perceber por seu título, apresentaremos narrativas em disputa sobre a memória do Holocausto Brasileiro. Nesse sentido, percebemos que seus deslocamentos emergem por diferentes temporalidades, espaços, olhares e subjetividades, tanto por parte de seus autores quanto também do pesquisador – o meu olhar sobre essa memória. Destarte, buscamos articular aqui narrativas múltiplas desse passado sensível. Para situar o contexto do título, apontamos a refiguração da narrativa – até o ano de 2013 – a História conhecia a memória do Hospital Colônia de Barbacena, após o ano mencionado – a História da memória do Holocausto Brasileiro (Arbex, 2013). Assim, ao evocarmos a memória do maior hospício do Brasil a esta pesquisa, optamos por anunciar suas ressignificações e seus desdobramentos. Assim, a estrutura deste capítulo acolhe não somente uma narrativa escrita, como também narrativas audiovisuais, interpelando as memórias: do Hospital Colônia de Barbacena ao Holocausto Brasileiro. Por fim, trazemos a narrativa da memória do Holocausto Brasileiro sob as lentes de produções acadêmicas, como foi citado na Introdução desta pesquisa.

1.1 HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA

A hora era de muito sol – o povo caçava jeito de ficarem debaixo da sombra das árvores de cedro. O carro lembrava um canoão no seco, navio. A gente olhava: nas reluzências do ar, parecia que ele estava torto, que nas pontas se empinava. O borco bojudo do telhadinho dele alumiaava em preto. Parecia coisa de invento de muita distância, sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem se acostumar a ver, e não sendo de ninguém. Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe. (Rosa, 1994, p. 18)

Uma história em movimento, que passa por outras e dentro de histórias concomitantes. Dito de outra forma, a história do Hospital Colônia de Barbacena é um desdobramento do contexto histórico sócio-político, econômico e cultural do Brasil no início do século XX, interpelando também os rastros do período colonial brasileiro, e assim, sucessivas histórias vão se cruzando. No entanto, o recorte desta seção opera com breves apontamentos de contextos históricos do Brasil, entendidos como fatores contingenciais que encetaram em seu percurso um discurso hegemônico de ordem social discorridos no Hospital Colônia de Barbacena.

No findar do século XIX, a cidade de Barbacena, no estado de Minas Gerais, ganhou protagonismo em discursos que circulavam pelo Brasil, de que seu clima serrano era considerado um clima “especial” para se tratar de doenças respiratórias e “doenças dos nervos”, uma vez que a cidade já possuía instalações refinadas para receber as elites políticas da época – Império e República. Tratava-se do Sanatório Barbacena²⁴, o ancestral do Hospital Colônia de Barbacena. Um espaço de luxo e requinte, que dispunha desde a prataria dos talheres até seu cardápio francês. Sobre o Sanatório Barbacena, o *Almanach Municipal* do Município de Barbacena, de 1898, discorre:

[...] devido a sua bela e feliz situação, pela grande comodidade, recursos e conforto que oferece, sobretudo pela competente direção que lhe dá o cavalheiroso e ilustre facultativo Dr. Rodrigues Caldas, – o Sanatório de Barbacena pode considerar-se atualmente único em nossa terra (*Almanach* do Município de Barbacena, 1898 *apud* Assis, 2020, p. 26)

Sobre sua infraestrutura, constatava-se:

A localização do sanatório é no subúrbio da cidade de Barbacena, numa colina, com frente para a Estrada de Ferro Central do Brasil. A área do terreno é de oito alqueires, aproximadamente 40 mil m², sendo 5 mil m² formados por mata virgem, uma chácara com árvores frutíferas e uma pedreira. As melhorias do estabelecimento hospitalar constavam de dois chalés para os diretores, centros de oficinas, lavanderias, banheiros com duchas, o instituto de balneoterapia, alojamentos para doentes, refeitório e um salão de bilhar. (Neto; Dunker, 2017, p. 955)

Suas portas não se mantiveram abertas por muito tempo. Dos contratempos financeiros que o estabelecimento sofreu herdou-se uma dívida com o Banco do Brasil que não foi paga pelos seus fundadores. Assim, o governo de Minas Gerais assumiu a dívida e desfez a instituição. Segundo o relato de Duarte (1996), o governo de Minas Gerais aprovou a aquisição do Sanatório Barbacena por meio da Lei n.º 290, de 1900. Essa companhia estava situada no *Morro da Caveira de Cima* e pertencia às terras de Joaquim Silvério dos Reis, o informante envolvido no desdobramento da Conjuração Mineira.

A Lei n.º 290, de 16 de agosto de 1900, outorga a Assistência a Alienados em Minas Gerais²⁵ e, para efetivá-la, o governo de Francisco Silvano de Almeida Brandão, neste mesmo ano, como já dito, comprou a dilatada área edificada do Sanatório Barbacena, “Destinando-se

²⁴ Em 9 de março de 1889, o Sanatório de Barbacena foi inaugurado no prédio da fazenda da Caveira. A fazenda fora adquirida pelo major Timóteo José Cardoso de Abranches (1808-1888) e, após a sua morte, passou a pertencer ao comendador Francisco Ferreira e aos médicos João Augusto Rodrigues Caldas e Joaquim Gonçalves Ramos, fundadores do Sanatório, que com a empreitada começaram a ostentar fortuna adquirida a partir dos efeitos da política econômica do encilhamento (Assis, 2020, p. 25-26).

²⁵ Lei n.º 290/1900. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/290/1900/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

a receber, inicialmente, apenas loucos do sexo masculino que careciam de tratamento psiquiátrico” (Duarte, 2009, p. 173). No dia 17 de outubro de 1903, o Hospital Colônia de Barbacena se inscreveu como uma referência nacional em tratar indivíduos com doenças mentais. Sobre Barbacena sediar o Hospital Colônia de Barbacena:

Barbacena – [...] foi escolhida para abrigar o Hospital Colônia. (Barbacena, 2013). Esse foi o “prêmio de consolação” que a cidade recebeu por não ter sido eleita para ser a nova capital do Estado de Minas Gerais (Magro, 1992). A ideia de uma compensação pela perda da possibilidade de ser capital do Estado advém do fato de, naquele momento, o hospício ser considerado uma importante instituição pública e, nesse caso, a primeira do gênero em Minas Gerais, o que certamente atrairia recursos e investimentos para a cidade. (Neto; Dunker, 2017, p. 954)

Em 1918, o governo do estado de Minas Gerais aumentou a extensão do Hospital Colônia de Barbacena, chegando a 8 milhões de metros quadrados. Nos estudos de Duarte (2009), aponta-se que tamanha aquisição do governo de Minas Gerais justifica-se pela “[...] demanda crescente por atendimento e internação hospitalar, [...] exigências decorrentes da urbanização e migração de indivíduos das zonas rurais para a cidade, [...] identificação dos casos de doença mental” (Duarte, 2009, p. 173). A demanda de internações No Hospital Colônia de Barbacena pode ser considerada um reflexo do movimento eugenista no Brasil na virada do século XIX para o XX, uma aposta em compreender “as contradições sociais emergentes, como por exemplo o ‘problema da raça’ e o do sanitarismo” (Jacino; Goes, 2022, p. 141). Ainda na visão dos autores,

O movimento eugenista nasceu no final do século XIX, na Inglaterra, tendo como principal protagonista Francis Galton (1822-1911); ao Brasil, chegou na passagem do século XIX para o XX, mas ganhou capilaridade a partir do protagonismo de Renato Kehl (1889-1974). Os partidários da eugenia acreditavam na sua efetivação para eliminar os grupos que apresentavam comportamentos anormais, por meio de políticas de controle de natalidade, criação de espaços de segregação, eliminação física e outros métodos. (Jacino; Goes, 2022, p. 141)

Nesse movimento, as segregações sociais brasileiras foram alastrando-se como fio de pólvora, objetivando encarcerar esse “material orgânico” e “indesejável” em algum lugar tutelado pelo estado de Minas Gerais. Esse lugar era o Hospital Colônia de Barbacena. Eis a ordem consumada:

Desde o início do século XX, a falta de critérios para internação e os maus-tratos com os internos eram corriqueiros no Hospital Colônia de Barbacena. O pensamento eugenista, difundido pela Liga Brasileira de Higiene Mental nos anos de 1920, ao adotar a ideia de prevenção eugênica, considerava todos aqueles portadores de transtornos psíquicos como degenerados (Costa, 2007). Tais ideias tiveram forte ressonância na psiquiatria mineira, contribuindo para a criação e expansão dos grandes hospícios mineiros (Magro, 1992). (Neto; Dunker, 2017, p. 953)

(*Em) fim*, Colônia – um fim social para indivíduos. Essa descrição reflete uma narrativa complexa que articula a segregação social no Hospital Colônia de Barbacena. Cercado por muros e longe das vistas da sociedade, “[...] Tratava-se de uma colônia “modelar”, construída dentro dos padrões mais significativos da nossa cultura científica, social e política” (Almeida, 1923, p. 2 *apud* Duarte, 2009, p. 174). A estrutura²⁶ do Hospital Colônia de Barbacena era dividida em sete pavilhões, formando um grande triângulo. Assim é descrito:

[...] A área central é formada [por] dois quadriláteros pelo prolongamento do pavilhão central e entre ela constitui-se os pátios. O pavilhão central, o único, destinado à administração, tem anexos, lateralmente, em um só pavimento. Os refeitórios se comunicam com as copas, simétricas de um a outro lado, dos quais se tem entrada para a cozinha. Segue-se depois a lavanderia [...] O pavilhão central é dominado por uma graciosa torre, que se eleva a 23 metros, onde existe um relógio com três mostradores. Tem-se o pavilhões de recreio [...] contendo cada um dois salões dormitórios que se comunicam com os pátios internos (Almeida, 1923, p. 2 *apud* Duarte, 2009, p. 174).

No ano de 1922, a problemática da “loucura” se torna mais conspícua e a busca por tratamento hospitalar aumenta. Durante esse mesmo período, ocorre a divisão da Assistência de Alienados de Barbacena, criando duas áreas separadas por cerca de dois quilômetros – o Hospital Central, destinado a mulheres; e o Asilo Colônia, para homens. O Hospital Colônia de Barbacena já estava enfrentando uma situação caótica, pois estava abrigando mais do que o dobro de sua capacidade. Dada essa circunstância, Joaquim Dutra (primeiro diretor) enviou mensagens ao Chefe de Polícia, instruindo que pacientes não fossem encaminhados ao hospital devido à superlotação. Devido às condições precárias do hospital, já se discutia sua perda de eficiência em 1924 (Duarte, 1996; Duarte, 2009). Assim:

[...] o inevitável aconteceu: a instituição passou apresentar numerosas falhas, e não obstante [...] entrou em total decadência. Entendemos que as dificuldades de comunicação, na época, entre Barbacena e Belo Horizonte, onde estava centrado o “poder” e também o “saber”, (pela absorção dos valores médicos e científicos que vinham despontando na nova capital), levaram Barbacena a ser colocada em segundo plano, como um local de “isolamento” ou de “loucos furiosos” num interior distante da capital, tudo concorrendo para aumentar a decadência da Instituição, então chamada de “deposito de loucos”, “asilo prisão”. (Moretzshon, 1989, p. 25 *apud* Duarte, 2009, p. 177)

No correr dos anos, o Hospital Colônia de Barbacena recebia quase que diariamente um grande fluxo de internos. Tal demanda não era compatível com a oferta de funcionários que o

²⁶ “A estrutura mencionada corresponde ao ano de inauguração. Em 1980 a estrutura do Hospital Colônia de Barbacena aumentou substancialmente. Este grande sítio arqueológico que foi Hospital Colônia era composto por 60 edificações, dentre as quais pavilhões (residenciais, administrativos, farmacêutico e de oficinas), capela, cozinha, rouparia, necrotério e casas de funcionários” (Moreira, 2021, p. 132).

hospital dispunha, assim como sua infraestrutura. Duarte (2009), em sua investigação, descreve o asilamento precário, percorrendo pelas condições sanitárias, que eram muito limitadas e insuficientes para os internos, assim como o pátio, sem calçamento, e pavilhões “inadequados e pequenos”. Em 1947, o Dr. Fortini descreve em seu relatório a situação caótica e insalubre no interior e no cotidiano do Hospital Colônia de Barbacena. Como conta Duarte (2009, p. 188), “os doentes viviam ali à semelhança de suínos, isto é, tendo de pisar um lamaçal para respirar uma atmosfera impregnada de odores fétidos de fezes e urina”. “[...] Em dias de chuva, os pacientes [eram] reclusos [sic] aos pavilhões, ou melhor, em áreas cobertas como se fosse animais em estábulos” (Alvim, 1956, p. 132 *apud* Duarte, 2009, p. 188). Isso porque, ainda segundo os autores, em 1947, o Hospital Colônia de Barbacena abrigava 3000 pacientes para 2100 leitos.

Duarte (2009) discorre que em 1949 os pacientes possuíam apenas uma peça de roupa, o que levava-os a se despirem quando estas iam para lavanderia, e permaneciam despídos até a entrega da roupagem. Isso acarretou uma incidência de mortes, principalmente nos períodos de outono e inverno, na cidade de Barbacena, onde as temperaturas na época eram baixíssimas. Somando-se a isso, havia também o restrito fornecimento de alimentos básicos, “questão delicada para os diretores, pois os armazéns se recusavam a fornecer alimentos diante do atraso de pagamentos por parte do Estado (Alvim, 1956, p. 134 *apud* Duarte, 2009, p. 189). Não havia respostas do Estado diante dos pedidos dos diretores do hospital, o que corroborava para um funcionamento interpelado por faltas:

[...] Não há açúcar nem trigo no hospital; as oficinas estão paralisadas por falta de linha e mescla. A firma A. Nunes & Cia. Recusa-se a fornecer os gêneros essenciais., alegando falta de empenho de verbas e pagamento atrasado. As dispensas do estabelecimento estão vazias; o almoxarifado desprovido de tudo. [...] Não fora minguada produção da colônia e os doentes não teriam o que comer amanhã. A situação é deveras calamitosa, porque nos pátios, mal vestidos, em estado de verdadeira miséria orgânica há 3.000 bocas famintas. (Alvim, 1956, p. 134 *apud* Duarte, 2009, p. 190)

O período de 1959 marca o Hospital Colônia de Barbacena com registros recordes de internações desde sua abertura: mais de 3.000 internos. Entre esses, 1.700 eram mulheres. Novamente a demanda de leitos não supria as necessidades de atendimento, e recomendou-se adotar a “inusitada” prática asilar do *leito-chão*. “A proliferação do leito-chão é a filosofia assistencial da qual resulta uma política de mais leitos, e não de mais serviços extra-hospitalares, de mais pessoal, de mais carga horária” (Cerqueira, 1989, p. 64 *apud* Duarte, 2009, p. 195).

A mão de obra que sustentava o Hospital Colônia de Barbacena em tempos de superlotação ganhou uma rotatividade em sua contratação. Segundo Duarte (2009, p. 197), essas contratações e nomeações, ocorriam pelo que a autora significou de “clientelismo”, “[...] a contratação temporária alimentava a prática do clientelismo²⁷, expediente comum numa cidade sob o domínio de dois clãs parentais na política local: os Bias e os Andradas²⁸”. Em diálogo com a autora:

[...] como se não bastasse todos esses males, que por si só já fariam a ruína de qualquer hospital, a Colônia se vê batida pelos azares da política e seus diretores sempre assustados com as eleições, que em Barbacena, sempre dão azo a exonerações de contrários e as nomeações de afiliados. (Alvim, 1945, p. 135 *apud* Duarte, 2009, p. 197)

O desdobramento desse clientelismo comprometia o corpo clínico e o cotidiano do Hospital Colônia de Barbacena. Médicos e enfermeiros eram capacitados por “indivíduos despreparados, sem qualificação para o ofício, além de mal remunerados” (Paiva Filho, 1982 *apud* Duarte, 2009, p. 197). Em decorrência disso, pacientes evadiram-se do hospital, agressões e punições de enfermeiros e guardas para com os pacientes, como também a violência entre os próprios pacientes. A má remuneração contribuiu para uma ausência médica no Hospital Colônia de Barbacena, alargando ainda mais a assimetria entre demanda médica e demanda pacientes. No cotidiano do Hospital Colônia de Barbacena, havia várias deficiências a serem abordadas, e uma delas consistia em abordar a ociosidade dos pacientes por meio da Terapia Ocupacional. Entre as práticas terapêuticas no Hospital Colônia de Barbacena, merecem destaque a laborterapia e a ergoterapia, com a intenção de “[...] inserir socialmente indivíduos encarcerados, segregados, ociosos – recuperá-los enquanto cidadãos”, conforme sugerido por Rauter (2000, p. 268). Entretanto, tais práticas terapêuticas, frequentemente, assumiam contornos distorcidos, uma vez que os internos utilizavam-nas como “[...] mecanismos de resistência, buscando escapar da morte, já que a sobrevivência muitas vezes estava ligada à capacidade de trabalhar, ou até mesmo aproveitavam o trabalho dos pacientes para fins que não tinham caráter terapêutico” (Duarte, 2009, p. 198).

²⁷ Sobre clientelismo, Duarte (2009, p. 197) discorre: “em entrevista realizada pela autora deste trabalho com uma ex-funcionária subalterna que trabalhava no nosocômio, no período de 1946 e 1979, ela foi enfática ao dizer que as admissões no hospital eram feitas por intermédio de apadrinhamento político. A mesma afirmação pode ser encontrada em outras entrevistas”.

²⁸ “Bias e Andradas, assim, controlavam toda a vida política do município, [...] estimulados, principalmente, pela cisão ocorrida entre as duas famílias (clãs parentais) em 1930, momento em que as demais famílias da cidade se polarizaram e passaram a seguir a liderança do Bias ou dos Andradas” (Duarte, 2009, p. 163).

[...] enquanto isso, muita gente [se] beneficiou da existência do Colônia [...] A própria municipalidade se utiliza da mão de obra do louco em calçamentos de rua, na manutenção da limpeza. Fazendeiros utilizam o louco em trabalhos agrícolas nas suas fazendas. Há uma época que os capatazes escondem dos médicos os doidos-trabalhadores para que não tenham alta. Nasceram muitas crianças na colônia. Constrói-se ali uma creche, que dura até 1974. Pessoas caridosas as empregam, quando crescem, nas suas casas como [empregadas] domésticas. (Mensagens do Executivo ao Legislativo, 1979 *apud* Duarte, 2009, p. 198)

Muitas foram as fissuras que corroboravam para a desumanização dos pacientes no Hospital Colônia de Barbacena: demasiada lotação, precariedade da mão de obra clínica, infraestrutura, alimentação e vestimentas dos pacientes. “Essas características, relativas as práticas asilares, produziram a desumanização tanto dos agentes quanto do internos do Hospital Colônia de Barbacena” (Duarte, 2009, p. 198). A história do Hospital Colônia de Barbacena caminha-se para os holofotes da imprensa. As primeiras denúncias partiram dos próprios psiquiatras do hospital, por meio de artigos científicos que descreviam a precariedade asilar, como também o abuso das práticas terapêuticas.

Uma das primeiras denúncias sobre os maus-tratos a pacientes emergiu de um ex-paciente, e foi delatada pelo Jornal *Estado de Minas*. Gladstone Bartolozzi, morador de Belo Horizonte, ficou internado por cinco meses, por esgotamento nervoso, pagou por sua internação, e em seu depoimento descreveu: “não fazem distinção entre doentes indigentes e aqueles que custeiam a sua manutenção” (Duarte, 2009, p. 199). Ainda sobre sua passagem pelo Hospital Colônia de Barbacena, o ex-paciente discorre:

[...] quando um infeliz transpõe os seus muros, é imediatamente despojado de sua roupa, recebendo em troca um macacão azul sujo e úmido. Todos os seus pertences são paulatinamente furtados pelos guardas. Cujo ordenado de 500 cruzeiros não lhes permite tratar da família. Não recebe sapatos, já que sem exceção, todos andam descalços. A desinteria é constante, pois a sujeira impera por todos os cantos e jamais o recinto viu uma lata de desinfetantes. Os leitos, também com os colchões cheios de parasitas e com palha podre, exalando horrível mau cheiro, são unidos e cada um deles serve para três internados que só tem um cobertor fino para se abrigar do frio. Num pavilhão para 200 doentes estão mais ou menos 500. Nas refeições, ninguém tem talheres e mãos sujas são mergulhadas no alimento contribuindo para que continuem a se espalhar as epidemias. Se o alimento é líquido é bebido no prato. As canecas são meras latas, ainda com bordas cortantes, e com elas muitas vezes os mais furiosos atacam seus companheiros, ferindo-os. Os epiléticos não são separados dos demais e não é raro ver um deles avançar sobre os outros, num ataque de fúria. Há banho uma vez por semana. Contudo, os que não se podem levantar ficam meses sem água. Há o caso de acidentados permanecerem um ano com a perna fraturada, sem receber uma única visita do médico. (Jornal Estado de Minas, 06/02/1963 *apud* Duarte, 2009, p. 200)

Conforme Duarte (2009), as lentes midiáticas acataram as denúncias, como também abriram-se para investigar os contornos do Hospital Colônia de Barbacena. A Revista *O Cruzeiro* (Brasil, 2015) intitulou seu artigo, em 1961, como “Hospício de Barbacena. Sucursal

do inferno”. A TV Tupi veiculou, no programa de Flávio Cavalcanti, imagens de internos de várias instituições psiquiátricas, destacando-se o Hospital Colônia de Barbacena. A autora ainda discorre que, após a repercussão da reportagem, a mão de obra clínica do hospital aguardava opiniões públicas que fomentassem discutir providências que pudessem reconfigurar o tratamento desumano a que os internos eram submetidos. “Isso não aconteceu. Vários setores importantes da sociedade manifestaram-se contrários à continuidade das reportagens mostrada pelo programa” (Firmino, 1982, p. 76 *apud* Duarte, 2009, p. 202).

Embora as denúncias de maus-tratos no Hospital Colônia de Barbacena tivessem ganhado protagonismo em diversos canais midiáticos, o eletrochoque permaneceu em alta por mais alguns anos, principalmente quando duas barbáries se aglutinam: a ditadura militar e os encaminhamentos dela providos para o Holocausto Brasileiro. A ditadura impôs um regime autoritário caracterizado por censura, repressão política e violações dos direitos humanos. Sob a ditadura militar, ocorreu um aumento exponencial no número de internações psiquiátricas involuntárias, o que foi, muitas vezes, usado como uma forma de controle social, permitindo que o regime se livrasse de dissidentes políticos, ativistas e qualquer pessoa considerada “inconveniente” para o Governo. Muitos indivíduos que não apresentavam “doenças mentais” foram enviados para instituições psiquiátricas, incluindo o Hospital Colônia de Barbacena, onde enfrentaram condições desumanas, um local onde a falta de regulamentação e o abuso de poder podiam prosperar (Matos-De-Souza; Medrado, 2021).

O Hospital Colônia de Barbacena foi o âmbito propício para mais um movimento de segregação e tortura, no qual a ditadura também foi percebida. Embora haja algumas especificidades distintas em cada discurso, ambos são percebidos como discurso de ordem e relações de poder. Nessa perspectiva, questionamos: Quais articulações emergem desses discursos, para discutir o ensino de História e sua interface nos processos de identificação dos sujeitos? Tal questionamento pode ser percebido em muitas perspectivas. Nesta seção, acolhemos a produção de Ferrari e Nogueira (2022) para entendermos possíveis saberes que emergem dessa equação. A produção dos autores, intitulada “O Conceito de História em Foucault: História Como Discurso”, aponta que

[...] explorar o conceito de história problematizado por Michel Foucault, argumentando que ele é importante para pensar o contexto atual de disputa em torno da história, que tem afetado o Ensino de História. Estamos partindo da afirmativa de que a história como discurso produz efeitos nos currículos, no ensino e nos sujeitos. (Ferrari; Nogueira, 2022, s.p.)

Embora a produção dos autores situa-se em um contexto contemporâneo, a discussão traçada atravessa a discussão aqui levantada. “A aposta é questionar as condições de emergência dos discursos e suas relações com os saberes e com os sujeitos: como vamos sendo constituídos e assujeitados por saberes”? (Ferrari; Nogueira, 2022, s.p.). A política eugenista que percorreu todo o mundo no século XX, como ainda percorre na contemporaneidade, de forma naturalizada, foi entendida como um saber científico. No Brasil, o seu impacto foi abrupto em muitos cantos do país; entretanto, o Hospital Colônia de Barbacena foi o espaço de maior concentração desses assujeitados. Sobre assujeitados, os autores apontam:

Para Foucault, não há sujeito sem assujeitamento, de maneira que todos os sujeitos são constituídos no interior dos saberes. Essa forma de pensar a formação dos sujeitos implica ainda mais a função da história, do Ensino de História e dos discursos, já que são instâncias diretamente responsáveis pela constituição dos sujeitos. (Ferrari; Nogueira, 2022, p. 138)

A narrativa do Hospital Colônia de Barbacena, articulada à produção dos autores citados, nos faz perceber uma potente reflexão para o ensino de História: o discurso de poder vem deslizando pelas temporalidades, “apagando” assujeitados em narrativas outras. Logo, o Ensino de História, um campo profícuo a mobilizar processos de identificação dos sujeitos, permite não somente refigurar a narrativa pretérita, como também dar voz a indivíduos que até então não se identificavam com ela. Assim, continuaremos a discorrer sobre o Hospital Colônia de Barbacena e o *efeitos* da ditadura na instituição.

A incidência de mortes dá início à mercantilização de corpos. Duarte (2009) aponta, em sua investigação, que no período entre 1969 e 1975 “foram comercializados 1822 cadáveres”. Cabe ressaltar que no final de 1970 a psiquiatria brasileira articula entre seus pares uma reforma psiquiátrica. “Os movimentos pela reforma psiquiátrica estruturam-se e questionaram as antigas estruturas asilares e as práticas psiquiátricas, defendendo assim, a adoção de novas concepções e novas práticas psiquiátricas” (Duarte, 2009, p. 221). A passagem do psiquiatra italiano Franco Basaglia e do filósofo Michel Foucault no Hospital Colônia de Barbacena, no final de 1970, evidencia que as denúncias feitas foram um ponto de partida para fortificar o movimento da reforma psiquiátrica brasileira.

Está sendo considerada reforma psiquiátrica o processo histórico de formulação crítica e prática que tem como objetivos e estratégias o questionamento e a elaboração de propostas de transformação do modelo clássico e do paradigma da psiquiatria. No Brasil, a reforma psiquiátrica é um processo que surge mais concreta e principalmente a partir da conjuntura da redemocratização, em fins da década de 1970, fundado não apenas na crítica conjuntural ao subsistema nacional de saúde mental, mas também, e principalmente, na crítica estrutural ao saber e às instituições psiquiátricas clássicas,

no bojo de toda a movimentação político-social que caracteriza esta mesma conjuntura de redemocratização. (Amarante, 1995, p. 91)

Em 1980, o Projeto de Reestruturação da Assistência Psiquiátrica foi aprovado, este que acolhia as teses do III Congresso Mineiro de Psiquiatria, desdobrando, assim, na desativação do Hospital Colônia de Barbacena, resultando no Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena (CHPB). Em Barbacena, muitos utilizam o termo FHEMIG – Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais.

Percebemos, assim, que as denúncias foram também um ponto de partida para a memória do Hospital Colônia de Barbacena deslocar-se para o Holocausto Brasileiro.

1.2 HOLOCAUSTO BRASILEIRO

Quando chega o outono, o céu de Barbacena parece saltar de uma aquarela, e no findar do que poderia ser uma simples tarde, a cidade inteira se cobre em um mesclar de cores alaranjado, uma sensação de amanhecer efêmero, enquanto o sol se desloca para o oriente. Quando me perguntam o que de bom tem aqui para se fazer, eu nem pestanejo, e digo: vamos olhar o céu! De tão bonito, ele *enfeitiçou* o pintor romeno Emeric Marcier²⁹, que durante suas travessias foi acolhido e acolheu Barbacena. Em uma aposta assertiva, Emeric se torna um *quase-mineiro*. Assim como eu, o pintor também era amante da luminosidade que se estendia/estende pela “cidade das rosas³⁰” e “dos loucos”. Por muitas vezes, ainda criança, eu me dispunha sobre os muros de um antigo sanatório³¹ só para ver o pôr de sol “nosso” de cada dia. Entre “rosas” e “loucos³²” parece um corte abrupto para se contar uma história, uma história que passa por outras histórias, fazendo emergir do pesquisador suas subjetividades, carregadas de angústias e sensibilidades, de afeto e coragem, de ética e responsabilidade em seu “tornar-se presença” (Biesta, 2017), por meio desta produção de memória.

Sessenta mil pessoas perderam a vida no Colônia. As cinco décadas mais dramáticas do país fazem parte do período em que a loucura dos chamados normais dizimou, pelo

²⁹ Mais sobre Emeric Marcier disponível em: <https://www.escritoriodearte.com/artista/emeric-marcier>. Acesso em: 21 ago. 2023.

³⁰ “Barbacena: foi sempre famosa pelas suas flores. As rosas aí cultivadas atingem, graças ao clima, grande pujança” (Massena, 1985, p. 364 *apud* Duarte, 2009, p. 168).

³¹ O Sanatório Barbacena existiu até os meados dos anos 90. Nenhum registro encontrei sobre ele. Embora, hoje, uma universidade encontra-se em seu lugar, o Sanatório Barbacena ainda desliza por minhas lembranças e memórias. Passei boa parte de minha infância nele. Adorava acompanhar minhas tias, que trabalhavam lá, uma na lavanderia e a outra na cozinha. Como dito, em seus muros havia uma bela vista para ver o pôr do sol.

³² Esta pesquisa não compreende entrar na discussão complexa em significar *louco*, *doido*, *loucura*, *insanidade mental*. O significante *louco* assume, nesta escrita, o significado de excluídos, indesejáveis, invisíveis sociais.

menos, duas gerações de inocentes em 18.250 dias de horror. Restam hoje menos de 200 sobreviventes dessa tragédia silenciosa. [...] E é pelo olhar das testemunhas, das vítimas e de alguns de seus algozes que a história do Holocausto Brasileiro começa a ser contada. (Arbex, 2013, p. 26)

O termo “Holocausto Brasileiro” é oriundo de um trabalho intenso de investigação³³ da jornalista-investigadora Daniela Arbex, que lançou uma série com sete matérias no jornal *Tribuna de Minas*³⁴ em 2011, intitulada como “O Holocausto Brasileiro: 50 anos sem punição”. O termo foi adotado no título de seu livro intitulado “Holocausto Brasileiro – Genocídio: 60 mil mortos no maior Hospício do Brasil” (Arbex, 2013). Arbex não só (*re*)configurou as narrativas do Hospital Colônia de Barbacena, mas também reconfigurou todo um processo de pesquisa dentro do meio acadêmico. Um deslocamento da *lente* sobre um mesmo tema, transpondo seus significantes: do Hospital Colônia de Barbacena ao Holocausto Brasileiro. Seu livro já atingiu a 22ª edição, com mais de 400 mil cópias vendidas no Brasil e em Portugal, sendo deslocado em duas séries: documental e ficcional. Logo, como pode essa temática não se inscrever no Currículo Referência de Minas Gerais? Como pode essa memória (*re*)configurada ganhar protagonismo apenas no campo jornalismo-investigativo? Sobre a segunda indagação, discutiremos uma hipótese a seguir.

Em um evento on-line da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2021), transmitido pelo seu canal no YouTube, intitulado “Ensaio de Teoria da História no Séc. XXI - Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior”, Durval discorre, em sua narrativa, alguns deslocamentos que muito se articulam ao segundo questionamento citado. No que interessa a esta pesquisa, Durval abre uma discussão sobre como as narrativas do passado estão constantemente em disputas tanto no campo historiográfico como também em pesquisas. As memórias sempre foram objetos de disputa, sempre foram objetos de lutas. As interpretações do passado nunca foram unânimes, nunca são unânimes. Fazer o presente implica produzir o passado, colocando-o a serviço de suas lutas e de seus interesses, de suas perguntas e de suas questões.

Nesse movimento, articulando memória, narrativas e historiografia, Durval aponta o grande desafio de pesquisadores em produzir narrativas-memórias que tragam em sua tessitura uma inteligibilidade para um público que não é de pesquisadores e/ou historiadores, o que não ocorre, na maioria das vezes. A tendência é sempre produzir para os nossos *pares*, ou seja, as

³³ A autora discorre sobre o intenso trabalho de investigação para construir sua narrativa no seguinte episódio de podcast: AntiCast 323- Holocausto Brasileiro, Cova 312 e Boate Kiss: entrevista com Daniela Arbex – fevereiro/2018. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/4HrfO07IDCSKfKTOftRX4F?si=-vzO_vjOSGK7QnLkgrcLoA&nd=1. Acesso em: 24 ago. 2023.

³⁴ Para ver mais sobre a série, consultar Arbex (2011).

narrativas se discorrem no horizonte de quem irá ler: bancas de qualificação, orientador, parecerista da revista ou editora. Posto isto, por que a literatura jornalística-investigativa consegue atingir tantos indivíduos para além de pesquisadores?

Concordamos com Durval quando ele diz que jornalista também faz pesquisa e investiga, mas escreve preocupado com o leitor em geral. Essa é a diferença! Ele não escreve para outro jornalista, mas para o leitor comum, usando narrativas (estratégicas-retóricas) para que o texto faça efeito, seduza, afete e conquiste o leitor, da mesma forma que o escritor de literatura. Durval parafraseia Foucault, sobre o saber inscrito em nossas pesquisas, “O saber é feito para cortar e não compreender”. Sobre guerras, genocídios e holocaustos, ao narrar – não se trata de compreender, nessa tentativa de explicar, quase justifica-se certas atrocidades que segregaram, torturaram e mataram corpos. Essas narrativas, presentes na historiografia, expressam memórias sensíveis de forma muito racionalizada. A violência assume uma quantificação no lugar subjetivo da memória. O autor discorre, sob o olhar de Foucault, que toda política é estética, e que na estética há uma política. Estética do *horror*, a estética não é somente o que se considera belo, bonito e harmonioso. Assim, apostamos, nesta pesquisa, em narrativas situadas em “discussões políticas, éticas e estéticas” (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 36), e a todo tempo em sua construção, manter a provocação, afinal, que efeito social produz a minha pesquisa? Concordamos com o autor:

A história pode ser delicioso pão que alimenta nossas vaidades, nossas onipotências, nossos preconceitos, que explica e justifica nossas desigualdades e diferenças, mas pode ser também o licor amargo que trazemos para nos darmos conta de nossas veleidades, de nossos crimes, de nossas injustiças, de nossas ignomínias, de tudo o que nos amarga a existência individual e coletiva. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 32)

Comprendemos, então, a partir das reflexões de Durval (2019), que o livro-reportagem de Arbex (2013), o “Holocausto Brasileiro”, trouxe em sua narrativa o “pão” e o “licor amargo” para várias camadas sociais brasileiras, deixando o campo educacional à espera de um *bom artesão* (Albuquerque, 2019a), para deslocar essa memória para um *lugar de fronteira* no âmbito educacional, articulando ensino de História, saber escolar e saberes docente, cadeias articulatórias que serão percorridas ao longo desta pesquisa. Logo, produzir uma memória do Holocausto Brasileiro neste capítulo, interpelando e sendo interpelado pelo livro “Holocausto Brasileiro” (Arbex, 2013), é transpor a narrativa que Arbex apostou para os palcos de uma *escola democrática*.

A aposta em produzir uma memória do Holocausto Brasileiro a partir da obra de Arbex (2013) pode ser visto como um processo *(re)configurativo* de subjetividades. Pelas lentes de

Deleuze (1988, p. 39), “O poder produz realidades antes de reprimir, [...] antes de abstrair ou de mascarar”. Dialogando com Foucault (1978), instituições, como hospitais e prisões, moldam subjetividades, pelo discurso de poder, exercendo controle sobre os indivíduos e produzindo demandas específicas de *assujeitamento*³⁵. No Hospital Colônia de Barbacena, os indivíduos foram atravessados por uma forma de subjetivação que os colocou à margem da sociedade, desumanizando-os, e *identificando-os* como objetos institucionais controláveis. “Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica do poder” (Foucault, 1979, p. 154). Uma “realidade produzida” através dos muros do Hospital Colônia de Barbacena:

Quando o superintendente do serviço de psiquiatria da Fundação Educacional de Assistência Psiquiátrica, Ronaldo Simões Coelho, pisou no terreno do Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, localizado no município de Oliveira, no oeste do Estado, tomou um susto. Logo ao chegar ao hospital do Estado, em 1971, avistou um menino ‘crucificado’. Apesar do sol inclemente, o garoto, que aparentava idade inferior a dez anos, estava deitado no chão, com os braços abertos e amarrados e o rosto queimado pela exposição ao calor de quase trinta graus. Voltou-se para a freira responsável pelo setor, esperando alguma explicação: – Por que esse menino está amarrado nesse solão? – Se soltar, ele arranca os olhos das outras crianças. Tem mania – respondeu a mulher, com naturalidade. – E quantos olhos ele já arrancou? – Nenhum – disse a religiosa. (Arbex, 2013, p. 87)

Uma “loucura também produzida”? “*Se soltar, ele arranca*”. O dito da religiosa foi uma afirmação? Hipótese? Suposição? Essas indagações se aglutinam em um bojo de interrogações que percorre toda a narrativa de Arbex (2013), que assume um percurso “rizomático³⁶” em seu livro. Entre arquivos, documentos e entrevistas, o “Holocausto Brasileiro” é percebido em uma linguagem abrupta e sensível, ao dar corpos para os indivíduos que lá foram *identificados* como “loucos”. A indagação sobre “fabricar loucos” parece pertinente na estatística narrada pela autora em seus excertos:

Cerca de 70% não tinham diagnóstico de doença mental. Eram epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, gente que se rebelava, gente que se tornara incômoda para alguém com mais poder. Eram meninas grávidas, violentadas por seus patrões, eram esposas confinadas para que o marido pudesse morar com a amante, eram filhas de

³⁵ “Trata-se de analisar uma operação de assujeitamento que, ao mesmo tempo em que enuncia a verdade de um sujeito, o liga, coercitivamente, a uma determinada identidade” (Weinmann, 2006, p. 17). Foucault (1995, p. 235) assinala que “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

³⁶ Termo inspirado nas leituras de Durval Albuquerque Júnior. Rizomático: [Filosofia] Que se refere, pertence ou é próprio a rizoma, conceito filosófico que ilustra a estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem respeitar uma subordinação hierárquica estrita, como ocorre no modelo arbóreo: rede rizomática (Dicionário Aurélio, 2023a).

fazendeiros as quais perderam a virgindade antes do casamento. Eram homens e mulheres que haviam extraviado seus documentos. Alguns eram apenas tímidos. Pelo menos trinta e três crianças. (Arbex, 2013, p. 14)

Não sei por que me prenderam. Cada um fala uma coisa. Mas, depois que perdi meu emprego, tudo se descontrolou. Da cadeia, me mandaram para o hospital, onde eu ficava pelado, embora houvesse muita roupa na lavanderia. Vinha tudo num caminhão, mas acho que eles queriam economizar. No começo, incomodava ficar nu, mas com o tempo a gente se acostumava. Se existe inferno, o Colônia era esse lugar. (Arbex, 2013, p. 32)

Antônio Gomes da Silva, sessenta e oito anos, foi um dos pacientes encaminhados para o hospital, aos vinte e cinco anos. Há poucos registros sobre o passado de Cabo, como Antônio foi apelidado. O que se conta sobre ele é que o desemprego se somou à bebedeira e ao “descontrole dos negócios”, como Antônio diz, resultando em sua prisão. Hoje, passados mais de quarenta anos do episódio, o Cabo não sabe mais o motivo pelo qual foi mandado para o Colônia pela caneta de um delegado no dia 3 de janeiro de 1969. (Arbex, 2013, p. 31-32)

O contexto colonial no Brasil é um marco não superado e está imbricado e naturalizado na estrutura social, sustentando a dicotomia do “normal” ou “anormal”, uma linha tênue, um paradigma que se esvaiu atrás e através dos muros e pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena. Um descarte de pessoas que escapavam do contorno padrão: masculino, branco, heterossexual, e rico. “Uma marca de nosso processo de constituição de uma sociedade que naturalizou o lugar do corpo que vale menos, no qual se pode interpelar um corpo que se apresente fora do *lager*” (Matos-De-Souza; Medrado, 2021, p. 165). Barbacena parece situar-se no que Fanon (1968) significou como “cidade do colonizado”. Assim discorrem Matos-De-Souza e Medrado:

A cidade do colonizado não é complementar à do colono, nem contígua, muito menos um lugar de desejo; ela é tudo o que a cidade do colonizador não pode ser, obedecendo a um princípio de exclusão recíproca. A cidade do colonizado é o *lager*, o *lager*-experimento dos corpos descartáveis, substituíveis, desmembráveis, e que podem ser vendidos como objetos. O *lager* como metáfora concentracionária, colonial, higienista e ascética, na qual os sujeitos podem ser categorizados, uniformizados – muitas vezes, pela cor da pele –, distribuídos conforme o valor econômico que seus corpos traduziram e, de certa forma, representa o horror. O que encontra significado no Hospital Colônia, descrito por Arbex. (Matos-De-Souza; Medrado, 2021, p. 165)

A cidade de Barbacena ganhou a alcunha de “cidade dos loucos” por receber os “indesejáveis sociais” de todo o Brasil. “Os deserdados sociais chegavam a Barbacena de vários cantos do Brasil” (Arbex, 2013, p. 27). Barbacena – a cidade dos “loucos” – emerge dessa diáspora, e não como um “território-agente” em produzir “indesejáveis sociais”. *(Re)*significar essa alcunha é também *(re)*significar os processos de subjetivação e identificação de barbacenenses, uma vez que seus corpos nativos ainda constroem uma compreensão de si,

mesmos internalizando narrativas dessa memória e aceitando a “identidade” que foi imposta à cidade.

Recontextualizando a narrativa em torno dos assujeitados no Hospital Colônia de Barbacena, ao serem encarcerados, a vida desses indivíduos, atravessando muitas vidas já alojadas, ficava do portão para fora. Não somente a vida, como também qualquer perspectiva de “um amanhã”. Deslocados sem aviso prévio para o Hospital Colônia de Barbacena, como poderiam imaginar uma saída, quiçá um resgate? “Sujeitos arquivados para o esquecimento; documentos apagados e perdidos na dispersão” (Godoy, 2014, p. 4). Um confinamento insalubre e desumano, onde a disputa pelo mínimo controle de seus corpos era incabível, disputa que se estendia pelo chão da instituição – *leito-chão*.

O coletivo de assujeitados – homens, mulheres e crianças –, sobrevivia, ou não, à atmosfera insalubre que conformava o Hospital Colônia de Barbacena. Ratos como comida, esgoto e/ou urina para a sede. “Nem todos tinham estômago para se alimentarem de bichos, mas os anos no Colônia consumiam os últimos vestígios de humanidade” (Arbex, 2013, p. 47).

O prontuário do mês de setembro de 1981 indica mais um surto de Sueli. Alegando estar faminta, ela pegou uma pomba no pátio, esfaqueou e comeu na frente de todos, dizendo que era seu único alimento. A cena chocante foi vista por centenas de pessoas, inclusive pelos atendentes, mas ninguém conseguiu enxergar o óbvio: em que a jovem paciente havia se transformado em uma década de internação. Tratada como bicho, ela comportava-se como um. Decididos a conter a agressividade de Sueli, os médicos reuniram-se. Depois de horas de discussão, apresentaram como sugestão uma medida: arrancar a arcada dentária da paciente. A ideia medieval não foi levada a termo. (Arbex, 2013, p. 47)

Sueli Aparecida Rezende – “A mulher impedida de ser mãe também não conseguiu ser filha” (Arbex, 2013, p. 47). O diagnóstico de epilepsia deslocou Sueli de filha para sobrinha. Deslocamento que durou apenas um ano, pois aos sete anos morava com seu tio, e aos oito foi entregue ao juizado de menores. Outro deslocamento, da cidade de Oliveira (MG) para o Hospital Colônia de Barbacena. “De dentro do hospital de Barbacena ela só saiu morta, em 2006, aos cinquenta anos, sem realizar o único sonho que alimentou na vida: encontrar-se com a filha Débora” (Arbex, 2013, p. 47). Débora também é filha de José Malaquias, que foi “despejado” no Hospital Colônia de Barbacena por alcoolismo.

A história de Sueli no Hospital Colônia de Barbacena é atravessada por contingências extremamente violentas. Ela reagiu de maneira agressiva a toda a crueldade que enfrentou, não poupando nem a si mesma nem os outros. Cometeu atos brutais, como arrancar as orelhas de vários pacientes; causou ferimentos nos próprios pulsos, com grampos; introduziu um cabo de vassoura em sua vagina; e arrancou o próprio dente. Cada sessão de choque que ela suportou

se transformou em uma oportunidade para disseminar o mesmo terror que sofreu. Ela foi espancada repetidas vezes, até mesmo por suas colegas de pavilhão, e deixada nua em uma cela, apesar do frio que a penetrava. Para escapar dos ataques infligidos pelos funcionários, chegou a esconder-se no porão do Hospital Colônia de Barbacena por uma semana – uma condição tão desumana, que ela precisou se alimentar de ratos.

Débora, a filha de Sueli, foi adotada por Jurema Pires Soares, que na época era auxiliar de enfermagem do Hospital Colônia de Barbacena, lugar onde nasceu e brincou muitas vezes em sua infância. “Quando criança, recorda-se de correr pelos pavilhões do Colônia” (Arbex, 2013, p. 118). Cresceu alimentando o sentimento de não pertencimento à sua família. Na adolescência, esse sentimento se alojava em seus silêncios.

A sensação de não pertencimento ao lugar em que cresceu sempre a acompanhou. [...] Apesar do amor que nutria pelo pai e pelo irmão cinco anos mais velho. Com a mãe, a relação era conflituosa. Sentia-se diferente dela, mas não compreendia o motivo. De fato era uma criança triste, sem retrato, cercada de silêncio. Até o seu ambiente de brincadeiras era estranho. (Arbex, 2013, p. 118)

Em 2005, Débora tentou suicídio, e em 2007 procurou sua antiga babá, na tentativa de entender o que de “errado” tinha com ela. Ao que consta, a babá era alguém da confiança de Débora. “A resposta, no entanto veio em forma de revelação: – Nada minha filha. Mas já é hora de você saber a verdade. Você foi adotada. Sua Mãe se chama Sueli e está lá na Fhemig” (Arbex, 2013, p. 118). Assim, “[...] conhecer o passado de Sueli tornou-se quase uma obsessão” (p. 118). Débora ficou imersa por 15 dias, debruçada sobre os prontuários de sua mãe biológica, “[...] lendo tudo. Assim, pode saber que no dia de seu nascimento a louca do Colônia estava plena de sanidade” (p. 118). No prontuário de Sueli consta o seguinte: “Débora Aparecida Rezende nasceu prematura no dia 23 de agosto de agosto de 1984, às 17h50, mas com boas condições de vitalidade. O parto normal ocorreu pelo método Leboyer (de cócoras) e teve excelente colaboração da paciente” (p. 118).

Conforme Arbex (2013), Sueli, além de ajudar no parto de sua filha, também fez de tudo para alimentá-la, e em dez dias a filha lhe foi retirada e posta à adoção. Estima-se que no Hospital Colônia de Barbacena pelo menos 30 bebês foram doados antes mesmos que suas mães pudessem oferecer um pequeno ninar. “É compreensível que, depois disso, muitas mulheres tivessem, de fato, enlouquecido” (Arbex, 2013, p. 118). Sueli evoca a lembrança para que a filha não caia no esquecimento. “Os prontuários do hospital revelam que, nos vinte e dois anos seguintes ao parto, ela se lembrou de todos os aniversários da filha, rezando por ela com o terço

rosa” (p. 118). Sueli teve outra filha em 1986, Luzia, como foi chamada. Sobre ela, não há qualquer vestígio.

Em 22 de agosto de 2005, a paciente teve outra crise. – amanhã é aniversário da minha filha morena, e não tenho nenhum retrato dela. Não sei se está viva ou morta. Gostaria de vê-la. Naquele mesmo ano, a paciente passou seu último natal internada no hospital regional, mesmo lugar onde Débora foi levada por causa da tentativa de suicídio. Por ironia do destino, mãe e filha estavam a poucos leitos uma da outra. Em janeiro de 2006, Sueli não resistiu ao infarto. Faleceu chamando por Débora. (Arbex, 2013, p. 127)

Na década de 70, Sueli compôs uma música que tornou-se um hino entre os pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena. Em 1979, Helvécio Rattón adentra as portas Do Hospital Colônia de Barbacena com uma câmera nas mãos, para registrar o cotidiano dos pacientes – o filme *Em Nome da Razão* emerge como uma denúncia. Sueli, na ocasião, ganha um protagonismo no documentário, ao encarar a câmera e soltar a voz. Assim descreve Arbex (2013):

Ô seu Manoel, tenha compaixão
Tira nós tudo desta prisão
Estamos todos de azulão
Lavando o pátio de pé no chão
Lá vem a boia do pessoal
Arroz cruz e feijão sem sal
E mais atrás vem o macarrão
Parece cola de colar bolão
Depois vem a sobremesa
Banana podre em cima da mesa
E logo atrás vêm as funcionárias
Que são umas putas mais ordinárias. (Arbex, 2013, p. 126)

Assim como Sueli, corpos se deitavam sobre o capim para dormir, somados, antes, a espancamentos e violações. O frio de Barbacena operava como uma navalha para a pele, que em sua maioria estava exposta e, quando não estava, era vestida por farrapos e restos de roupas adquiridas por “caridade alheia”. A contingência de vestimentas fez com que muitos ficassem em estado de nudez, para o “ritual da madrugada”. “Em movimentos ritmados, agrupavam-se tão próximos, que formavam uma massa humana” (Arbex, 2013, p. 48). O “ritual da madrugada” era o processo que antecedia o café da manhã, que era servido às 8 horas. Três horas antes, mesmo em dias de chuva e/ou frio intenso, o coletivo de assujeitados era colocado no pátio.

“Os pacientes do Colônia morriam de frio, de fome, de doença. Morriam também de choque. Em alguns dias, os eletrochoques eram tantos e tão fortes, que a sobrecarga derrubava a rede do município” (Arbex, 2013, p. 14). A autora descreve que entre os anos de 1969 e 1980

quase dois mil corpos foram vendidos para diversas faculdades de medicina do Brasil, não havendo, assim, qualquer questionamento. “Quando houve excesso de cadáveres e o mercado encolheu, os corpos foram decompostos em ácido, no pátio do Colônia, na frente dos pacientes, para que as ossadas pudessem ser comercializadas” (p. 14).

O estado de Minas Gerais, em paralelo ao Estado brasileiro, intercrucza suas histórias deliberadamente, coexistindo simultaneamente – “[...] parecem ter aprofundado sobremaneira o grau de banalização da desumanização inerente a todas as formas de despotismo. Em especial no âmbito de uma sociedade com tão escassas referências e vivências democráticas” (Ganev, 2014, p. 434). Entre lucro e eliminação de corpos, a ditadura militar brasileira, entre os anos de 1960 e 1980, e o Hospital Colônia de Barbacena tiveram uma parceria conivente, preconizando “[...] a participação da psiquiatria na biopolítica/necropolítica, no controle dos corpos, sobremaneira em tempos de convulsão social” (Matos-De-Souza; Medrado, 2021, p. 172). Os autores ainda ressaltam:

O Hospital Colônia foi uma lucrativa máquina de matar loucos, que percebia seus lucros na medida em que novos internos chegavam, incluindo-se crianças. Era mais um aparelho da chamada ‘indústria da loucura’, que descreve o período da ditadura militar, no Brasil, em que os hospitais psiquiátricos recebiam diária por cada paciente internado. Isso fez com que o número de leitos em tais hospitais saltasse de 14 mil, no início da ditadura, para cerca de 70 mil, em 1970. Uma nódoa indelével e vergonhosa da história do Brasil e da psiquiatria, que nos lembra de que somos capazes da barbárie, tão normalizada pelo projeto da modernidade, produzindo corpos humanos desumanizados, despersonalizados, e sobre os quais a soberania do Estado avança no direito de deixar morrer e poder matar. (Matos-De-Souza; Medrado, 2021, p. 172)

O Hospital Colônia de Barbacena, desde a sua inscrição, parecia se distanciar paulatinamente do significado atribuído a “hospital³⁷”, ao construir em suas dependências um cemitério, uma configuração que se desdobra em um questionamento permeado por angústias: Por que um cemitério foi construído juntamente ao Hospital Colônia de Barbacena? Os 60 mil mortos do Hospital Colônia de Barbacena parecem ser um motivo, diante do tratamento que o “hospital” ofertava aos invisíveis sociais. O Cemitério da Paz trata-se de uma alcunha irônica para enterrar os corpos emergidos do Hospital Colônia de Barbacena, uma vez que esses mesmos corpos não tiveram paz alguma dentro do manicômio. Um hospital atravessado por um cemitério elucida a reminiscência algoz do Holocausto Brasileiro. De “doidos” a “coveiros”, os pacientes assumiam a condição cotidiana de transpor corpos que viviam amontoados no Colônia

³⁷ Hospital: Estabelecimento próprio que se destina ao tratamento e à internação de pessoas doentes ou feridas; casa de saúde (Dicionário Aurélio, 2023b).

para decomporem, ainda amontoados, nas terras do Cemitério da Paz³⁸. “[...] a desvairada fabricação em massa de cadáveres é precedida pela preparação, histórica e politicamente inteligível, de cadáveres vivos” (Arendt, 1989, p. 498), assim narrada por Arbex:

[...] na marcha diária, muitos deles seguiam em direção ao Cemitério da Paz conduzindo uma carroça de madeira de tração animal com uma cruz vermelha pintada nas laterais. Símbolo da morte no hospital, a carroça atravessava os pavilhões, diariamente, em busca de novos mortos. A viagem fúnebre só terminava quando os corpos eram recolhidos e transportados. [...] Finalizada a tarefa, eles faziam o caminho de volta de cabeça baixa e, às vezes, cantando, como se a música pudesse abafar o sentimento de dor causado pelo sepultamento desumano. (Arbex, 2013, p. 64)

Agiam “[...] como se o que sucedesse com elas não pudesse interessar a ninguém, como se já estivessem mortas e algum espírito mau, tomado de alguma loucura, brincasse de suspendê-las por certo tempo entre a vida e a morte, antes de admiti-las na paz eterna” (Arendt, 1989, p. 496). Um (não) lugar para sobreviver dentro dessa memória – o caso de Sônia Maria da Costa, sobrevivente do Hospital Colônia de Barbacena que teve sua história contada à Arbex e narrada no Holocausto Brasileiro, muito nos interessa. “Sônia demonstra lucidez ao falar do sofrimento do passado. Somente em 2003, quando deixou o hospital para morar com Terezinha numa residência terapêutica de Barbacena, é que ela, aos cinquenta e três anos, soube o significado da palavra respeito” (Arbex, 2013, p. 50).

Aos 11 anos de idade, Sônia foi inviabilizada da sociedade de Belo Horizonte, sendo deslocada pela polícia em 1961, por “fazer molecagem na rua”. Sozinha e “furtada” de sua infância, ela cresceu no Hospital Colônia de Barbacena, sendo vítima de violações múltiplas e absurdas, “furtada”, também, ao que se entende por direitos humanos. O termo “molecagem na rua” interpela minhas memórias de infância. Cresci usufruindo desse privilégio, em meados da década de 80 e 90. Eu, uma criança branca – Sônia, uma criança negra e órfã de pai e mãe, assim narrada por Arbex (2013, p. 50), “sofreu agressão física, tomava choques diários, ficou trancada em cela úmida sem um único cobertor para se aquecer e tomou as famosas injeções de “entorta”, que causavam impregnação no organismo e fazia a boca encher de cuspe”.

A arena de violações com Sônia operava como “castigo” por não dar anuência às regras estabelecidas por detrás dos muros do Colônia. “O coração de um regulamento é apenas um órgão burocrático. Nele pulsa unicamente as regras de uma relação de poder (Polari, 1980, p. 74)”. Isso ressoa com a ótica de Foucault (2000, p. 146), no qual ele defende que [...] “a partir

³⁸ “Cemitério da paz: sem portão, o que se vê hoje é uma área de 8 mil metros quadrados tomada por mato alto e detritos. [...] Construído junto com o Hospital Colônia, no início do século XX, o Cemitério da paz, cuja área pertence à Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, está desativado desde o final da década de 80” (Arbex, 2013, p. 64-65).

do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder [...]. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo porque ele é atacado”

Sônia *resistência*, Sônia resiste. “O que a resistência extrai do velho homem são as forças, como dizia Nietzsche, de uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades” (Deleuze, 2013, p. 99). Quando não tinha acesso à água, muitas vezes ela recorria à própria urina para saciar a sede. Era condicionada a tomar banho de imersão na banheira com fezes, como represália para pacientes que, assim como Sônia, não seguiam as regras impostas pelo Hospital Colônia de Barbacena. “Por Foucault tem-se que enquanto relação de forças, onde há poder há resistências, já que a perspectiva é de que a força afetada também se desloca e pode produzir novas forças” (Lobo; Júnior, 2018, p. 16). Consentimento não era um privilégio dado aos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena. O sangue de Sônia foi retirado e doado, várias e várias vezes, “[..] a fim de aplicá-lo em organismos mais debilitados que o dela, principalmente nos pacientes que passavam por lobotomia. A intervenção cirúrgica no cérebro para seccionar as vias que ligam os lobos frontais ao tálamo era recorrente no Colônia” (Arbex, 2013, p. 51).

Ao narrar suas lembranças para Arbex, Sônia resiste também ao esquecimento. “[...] Não é somente o caráter penoso do esforço de memória que dá à relação sua coloração inquietada, mas o temor de ter esquecido, de esquecer de novo, de esquecer amanhã de cumprir esta ou aquela tarefa; porque amanhã será preciso não esquecer... de se lembrar” (Ricoeur, 2020, p. 48).

Talvez os maus-tratos diários aos pacientes operassem com a premissa de levar os “indesejáveis” à “loucura”, justificando seus usos, como também a condição insalubre e desumana de encarceramento. Ainda sobre o resistir de Sônia:

Para curar as feridas abertas em seu corpo, ela jogava esmalte por cima da pele, provocando infecções difíceis de curar. Num dia de fúria, e dor, arrancou o próprio dente com um alicate, porque não aguentava mais sentir o rosto latejar. Respondeu com violência ao período mais cinza de sua vida. Passou a ser temida, aprendeu a odiar. Foi vítima, mas também algoz. Apanhou muito, no entanto, vangloria-se de ter revidado e agredido funcionários e pacientes. [...] assim como a interna Celita Maria da Conceição, ela passou as próprias fezes no corpo [no período] em que esteve grávida no hospital. Questionada sobre o ato repugnante, Sônia justificou: - Foi a única maneira que encontrei de ninguém machucar meu neném. Suja desse jeito, nenhum funcionário vai ter coragem de encostar a mão em mim. Assim protejo meu filho que está na minha barriga. O repelente humano foi adotado no Colônia por outras gestantes. Apesar de Sônia ter tido dois filhos biológicos dentro do hospital – a menina nasceu morreu, e o menino, hoje está com vinte e cinco anos, está preso –, seu coração elegeu uma paciente como filha adotiva. (Arbex, 2013, p. 51-53)

Cabe nascer amor em pavilhões de cólera³⁹? Embora fosse temida e violenta, por ter sido violentada e violada, Sônia também era conhecida como “tutora do grupo”. Seu comportamento, descrito no excerto sobredito, é percebido como “arma de defesa” para consigo mesma. “O super-homem nunca quis dizer outra coisa: é dentro do próprio homem que é preciso libertar a vida, pois o próprio homem é uma maneira de ressignificá-la. A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (Deleuze, 2013, p. 99). Sônia entre *afecção* e *afetos*.

A partir da leitura de Deleuze, o *afeto* fica referido a uma experiência como variação contínua. Como existem, basicamente, três tipos de afetos – desejo, alegria e tristeza (Ética parte III, proposição 11, escólio) - a vivência seria balizada entre seus limites. Da tristeza à alegria e vice-versa haveria uma modulação constante na potência de agir. O exemplo comumente apresentado, tanto por Deleuze (1978 p. 7), quanto por Spinoza (Ética III), sugere como o *conatus* pode variar, sentido como expansão-contracção, tendo como referência a alegria ou a tristeza que se experimentaria ao encontrar com duas pessoas diferentes – Pedro e Paulo – em momentos distintos do dia. O *afeto* em relação a Pedro seria de “desagrado” – o que é considerado como uma variante da tristeza, entendendo por tristeza todo e qualquer afeto que contraia a potência de existir. Esse encontro afetaria seu *conatus* (força de existir, segundo Spinoza); em seguida o encontro se daria com Paulo, com quem experimentaria “agrado”, conseqüentemente expandindo sua força de existir. Esta modulação vivenciada como continuidade, como “linha melódica” é o *afeto* (Deleuze, 1978 *apud* Brazão, 2018, p. 82)

“O que é uma *afecção* do vosso corpo? Não o sol, mas a ação do sol ou o efeito do sol sobre você. Em outras palavras, um efeito, ou a ação que um corpo produz sobre um outro” (Deleuze, 1978, p. 9). *Afeto* emergindo dentre paredes hostis. “O *afeto* assinala, portanto, a maneira com que os corpos se relacionam, o “como” se experimenta essa relação e qual a intensidade dessa experiência. Ele indica uma transição do *conatus*, tendo a tristeza em um extremo e a alegria no outro” (Brazão, 2018, p. 82). Poderíamos perceber Sônia e Terezinha na metáfora do sol proposta por Deleuze? Apostamos que sim. Assim discorre Arbex:

Embora tivesse adotado o comportamento agressivo como arma, era ela quem ajudava a curar sem remédio. Terezinha, outra esquecida, conhecia o melhor lado da amiga. Sônia improvisava socorro nas crises de otite de Terezinha, quando não havia sequer analgésico para amenizar a dor. [...] Quando Terezinha caía sem poder da conta de si, a paciente mais velha procurava a torneira para molhar um pano e limpar o rosto dela, na tentativa de oferecer-lhe o mínimo de dignidade. Também ensinou a amiga a tomar banho e manter a higiene pessoal. (Arbex, 2013, p. 49-50)

Novos possíveis são uma aposta para Sônia. Em 2003, ela recebeu a chance de ganhar um endereço e dele fazer um ponto de partida para *(re)iniciar* seus processos de identificação e subjetivação. Entretanto, havia uma condição inegociável – levar junto dela Terezinha. “[...]”

³⁹ O significante *cólera*: sentimento violento diante de uma situação revoltante (Dicionário Aurélio, 2023c).

Saíram juntas do hospital, de mãos dadas, pelo portão principal do Colônia. Não olharam para trás”(Arbex, 2013, p. 53). Percebendo os afetos de Sônia pelas lentes de Deleuze,

Um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças. Incitar, suscitar, produzir (ou todos os termos de listas análogas) constituem afetos ativos, e incitado, suscitado, determinado a produzir, ter um efeito “útil”, afetos reativos. Estes não são simplesmente a “repercussão” ou o “reverso passivo” daqueles, mas antes o “irredutível interlocutor”, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. (Deleuze, 2013, p. 79, grifos do autor)

Estavam a caminho do mais próximo que poderiam experimentar: uma residência. “Os serviços residenciais terapêuticos são locais de moradia destinados a pessoas com longas internações que não tem possibilidade de retornar para suas famílias” (Arbex, 2013, p. 53). Um amparo operando como recomeço, pois ao saírem pelo portão principal não havia ninguém esperando-as. *Sem lenço e sem documento* não era mais um discurso que lhes cabia. O Ministério Público emitiu novos documentos para ambas, e elas “[...] foram incluídas no Benefício de Prestação Continuada, concedido pela Lei de Assistência Social⁴⁰ a pessoas com necessidades especiais. Passaram a ter direito a um salário mínimo e mais bolsa de R\$ 240,00 mensais” (Arbex, 2013, p. 53).

De corpo assujeitado à experimentação de suas subjetividades, Sônia inicia a jornada de se conhecer no mundo e estar nele. Ela estava, juntamente aos outros 160 pacientes que estavam partilhando da mesma condição que ela, fomentando a economia local de Barbacena. “A injeção de recurso na economia seduziu o comércio local. De lá para cá, os loucos que tanto envergonharam a cidade passaram a ser disputados por vendedores e lojistas” (Arbex, 2013, p. 54). O analfabetismo não foi obstáculo para que ela estabelecesse um método próprio de entendimento nas transações comerciais. A linguagem imagética dos bichos presentes na moeda nacional foi a forma que ela encontrou em administrar suas finanças e introduzir em seu cotidiano a operação das contas matemáticas. E dizem que “*louco é quem rasga dinheiro*⁴¹ “. “[...] Aprendeu que a nota da onça-pintada, R\$ 50,00 era a que mais valia. A do mico-leão-dourado, R\$ 20,00, dava para comprar brincos, batom, esmalte e ainda sobrava troco. Com R\$ 10,00, a nota da arara, ela conseguia trazer para casa dois litros de refrigerante” (p. 54).

O devir de Sônia – “[...] é por meio do governo de si por si que se faz possível deslizar sobre as determinações do poder e constituir resistências, [...] possibilidade de se pensar a

⁴⁰ Trata-se da Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

⁴¹ Em Minas, acontece muito esse tipo de “piada” sobre “loucos”: “*louco é quem rasga dinheiro*”.

liberdade por meio das resistências, onde o si se apresenta como produto da subjetivação” (Lobo; Júnior, 2018, p. 17). Em 2011, Sônia realizou um ato ousado e transformador. Para alguém que passou 50 anos confinada nos “recantos da insanidade”, sua viagem a Porto Seguro, na Bahia, desdobrou-se em um experimento de sentir-se contemplada pelos direitos humanos.

As narrativas do Holocausto Brasileiro estendem-se em um movimento discursivo, com múltiplas possibilidades de significação. Posto isto, percebemos que o recorte do Holocausto Brasileiro privilegiado nesta pesquisa em Educação é uma disputa pelo social, é disputar uma ordem social, não um recorte da sociedade para analisar, mas sim anunciar essa sociedade por meios dos recortes. Logo, a memória do Holocausto Brasileiro é aqui entendida como uma demanda – “espaço próprio da luta pelo reconhecimento, interpelando de alguma maneira a alteridade” (Gabriel, 2013b, p. 64).

Nesse sentido, “A demanda se produz no interstício da ordem social, como uma ‘falha’ e pode se converter em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação a demanda e também do seu conteúdo literal e seu excesso metafórico” (Retamozo, 2009, p. 114). Assim, para entendermos a interface da memória do Holocausto Brasileiro e demanda, nos apropriamos das reflexões de Retamozo (2019) discutidas no âmbito das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Ensino de História (GEPACEH/UFJF).

O autor entende a categoria *demanda* como a mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos. Mas o que seria uma situação estrutural de subordinação? Em linhas gerais, quando se tem um fechamento de uma ordem social, algo fica de “fora” (há um excesso). Esse excesso, portanto, gera as posições de subordinação. Quem está “fora” percebe a si mesmo em uma posição de subordinação. Isso significa que quem está colocado na posição de subordinação não necessariamente se torna um sujeito político. Por isso, a demanda emerge de um lugar a partir do qual se percebe uma situação estrutural de subordinação para a produção de possíveis antagonismos. O antagonismo, por sua vez, torna-se necessário para confrontar essa ordem social, ou seja, como determinada estruturação da ordem social coloca alguns “grupos sociais” nesse lugar de subordinação.

Retamozo (2019) traz apontamentos para pensarmos a categoria *demanda: petição, reclamo e necessidade*. Entende-se por *reclamo* quando solicitamos a uma autoridade e a reconhecemos numa posição de poder/privilegio, e neste sentido, esperamos que as nossas demandas sejam atendidas. Nesse movimento de *petição/reclamo*, a demanda não necessariamente é antagônica, pois ela mesma pode ser um desejo de que, por exemplo, o que trazemos como demandas em nossas pesquisas seja uma forma de incluir e/ou reforçar

ideias/teorizações, sem provocar rupturas/desestabilizações teóricas que contornam nossas demandas de pesquisas.

A demanda pela discussão da “memória do Holocausto Brasileiro” (*petição*) pode implicar um antagonismo, uma vez que reforça um período histórico da cidade de Barbacena (MG) não contemplado no currículo municipal (*reclamo*) e que tem importância não somente para a própria cidade, mas também uma importância nacional. Para tanto, a escola (*necessidade*) pode ser um lugar potente de manter vivo esse período da história brasileira.

Apostamos que o mundo só pode ser acessado discursivamente, sendo a pesquisa um meio de entrar na disputa do mundo em que vivemos, entendendo as apostas que assumimos. Assim, Mendonça e Rodrigues (2014) nos apontam que não existem fundamentos últimos, que nomear é sempre um ato político, e que o movimento pendular, do fundamentar e *desfundamentar*, é um deslocamento da postura pós fundacional com o *centro*, sem cercear possibilidades, ou seja, sair da imanência e jogar para o político, isto é, *desfundamentar*.

Conforme Mendonça e Rodrigues (2014) destacaram, não existem fundamentos últimos que definam uma nomeação; nomear é sempre um ato político. O ato de nomear, como o “Holocausto Brasileiro” interpelando o acontecido no Hospital Colônia de Barbacena, é um ato político que visa reafirmar os desdobramentos desumanos dessa memória. O termo evoca a memória do Holocausto nazista na Alemanha, ressaltando as atrocidades desumanas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena. O ato de nomeação não só busca trazer à tona a dimensão trágica desses eventos, mas também tem implicações no Currículo de História.

O Currículo é percebido como um movimento potente para a construção da memória e demandas identitárias. Essa articulação entre nomeação, Currículo de História e temas sensíveis destaca como o ensino de História pode contribuir para um entendimento reflexivo do passado, promovendo discussões sobre feridas históricas, como também para situar o evento dentro de um contexto global de violações dos direitos humanos, reforçando a ideia de que tais horrores não são “exclusivos” de uma região ou grupo étnico. Assim, essa discussão será ampliada no Capítulo 3.

Destarte, deslocamos, assim, para outras possíveis narrativas da memória do Holocausto Brasileiro emergidas na cidade de Barbacena (MG) – a “loucura narrada no museu”.

1.3 NARRATIVAS DO MUSEU DA LOUCURA

Pensar o museu a partir do esquecimento indica uma impossibilidade representacional, devido ao sofrimento vivido por aqueles que hoje são mortos

anônimos ou não, mas são, com certeza, sujeitos de um tempo e de um espaço de sofrimento humano, mas que era habitado justamente por um discurso que traz como representação aspectos do belo, do sublime, com aromas agradáveis de perfume das rosas e clima ameno. (Guilarduci, 2014, p. 139)

O Museu da Loucura foi inaugurado no ano de 1996. Esse museu foi instalado no torreão do CHPB, antigo departamento administrativo do Hospital Colônia de Barbacena. “Lembremos que ele foi inaugurado em 1996. Naquela ocasião, há apenas um ano antes, em 1995, havia morrido o último paciente, após uma sessão de eletrochoque naquele recinto” (Kiefer, 1996 *apud* Bergamini, 2019, p. 171). O acervo do Museu da Loucura abriga uma memória que lança luz sobre o próprio histórico do Hospital Colônia de Barbacena. Em suas salas, pode-se explorar uma narrativa atravessada por documentos, fotografias e objetos que traçam a trajetória de mais de 60 mil internos que passaram por suas portas. Cada peça, cuidadosamente preservada, conta a história de corpos que enfrentaram desafios extraordinários e, ao fazê-lo, convida os visitantes a refletirem sobre as complexas questões associadas à saúde mental e à estigmatização da loucura. Sobre o museu, Bergamini comenta:

Em 16 de agosto de 1996, os jornais da cidade noticiavam a inauguração do Museu da Loucura em Barbacena, construído no torreão do antigo Hospital Colônia, simbólico prédio com dois andares e cinco salas, nas quais está disposto o acervo sobre esta instituição onde mais de 60 mil internos morreram. De acordo com Cassese (1996, p. 11), “A ideia do museu surgiu durante a visita do italiano Franco Basaglia ao Brasil, no final da década de 70 [...] Nesta época foi montada uma exposição no Palácio das Artes”. (Bergamini, 2019, p. 171)

As narrativas encontradas em cada sala do Museu atravessam temporalidades, recapitulando a memória do Hospital Colônia de Barbacena, seguindo uma lógica cronológica. A primeira sala é dedicada ao Sanatório Barbacena, como dito na seção 2.1, uma estética requintada sobre a passagem do Império e República por Barbacena. “No Sanatório foram recebidas personalidades de destaque para a história do Brasil, a exemplo: os Imperadores Dom Pedro I (1798 - 1834) e Dom Pedro II (1825 - 1891) e o Presidente da República Marechal Floriano Vieira Peixoto (1839 - 1895)” (Assis, 2021, p. 22). As salas subsequentes são atravessadas por uma narrativa abrupta, ao mostrar o cotidiano dos “indesejáveis sociais” às costas dos muros do Hospital Colônia de Barbacena. As narrativas vão conduzindo o percurso histórico de um passado equivocado, deslocando-se para o discurso cristalizado de que Barbacena é uma cidade referência no tratamento de “doenças mentais”. Entende-se que, “com a afirmativa de que o município é referência em saúde psiquiátrica, atribui-se o sentido de “cidade dos loucos”, agora funcionando pelos sentidos da Reforma, minimizando o Holocausto” (Bergamini, 2019, p. 172).

O Museu da Loucura e suas narrativas atravessam a obra de Arbex (2013), no sentido de denunciar a barbárie acometida com os corpos que foram “deserdados” no Hospital Colônia de Barbacena, tal como narrar os desdobramentos que instituíram a cidade de Barbacena como pioneira na luta antimanicomial, uma refiguração da narrativa (Ricoeur, 1994) que muito se articula às narrativas do Festival da Loucura, como veremos na próxima seção. Destarte, darei continuidade às narrativas do Museu da Loucura sob meu olhar como sujeito barbacenense.

Deslocar-me ao Museu da Loucura sempre foi uma ação em que eu insistia em postergar, por tanto motivos, que hoje não conseguiria mencionar qualquer um deles. Talvez pelo fato de que eu não desejasse categorizá-los ou quantificá-los, embora um receio imenso de como aquele ambiente pudesse me afetar fosse considerado um motivo bastante pertinente, juntamente ao medo que me acometia ao me imaginar adentrando suas portas. No entanto, para esta pesquisa, investigar narrativas do Holocausto Brasileiro operando com produção de memória, emergiu a seguinte questão: que narrativas circulam no Museu da Loucura? Como essas narrativas abordam a memória do Holocausto Brasileiro? Do Hospital Colônia de Barbacena? Como, em um ano de pesquisa e aos meus 43 anos de vida, eu poderia desconhecer esse lugar, mesmo sabendo de sua existência?

Imerso em densas leituras sobre o Holocausto Brasileiro e o Hospital Colônia de Barbacena, fui afetado por sentimentos desconfortantes que culminaram em uma tristeza angustiante, atravessando, assim, meus processos de identificação com essa memória. Logo, eu acolho o lugar de pesquisador que aposta em *defeitar* essa memória, justamente porque me identifico com ela e suas vítimas – um processo de identificação que me fez perceber, somente agora, nesta pesquisa, que eu conformaria essa memória sendo apenas mais um em sua estatística. Por que somente agora? Porque essa memória me foi alheia nos palcos da escola, me foi alheia quando não houve questionamento dela nas relações sociais, embora ela sempre estivesse presente através das fissuras emergidas do silêncio/negociado que a colocaram.

No dia 30 de agosto das 2023, às 13 horas, fui de encontro ao Museu da Loucura. Aparentemente tranquilo, cheguei. Da portaria ao Museu, fui percebendo uma ativação das minhas lembranças. O Museu da Loucura foi constituído no mesmo pavilhão do Hospital Colônia de Barbacena, onde hoje é o Hospital Regional de Barbacena. Voltei ao ano de 2007, mais precisamente ao mês de março. Meu pai passou seus últimos dias de vida naquele complexo de pavilhões. Lembro-me de ficar parado em frente ao que hoje é o Museu da Loucura por bons minutos, até seguir para seu anexo, que é a portaria do Hospital Regional. Acometido por um impulso, eu entrei, finalmente, no Museu da Loucura, que foi inaugurado no dia 16 de agosto de 1996.

A inauguração do *Museu da Loucura* não é somente um acontecimento histórico; não é somente um acontecimento discursivo; é também a instauração de um novo arquivo, o qual participa do próprio processo de identificação da cidade de Barbacena. Processo que passa pela ressignificação de sua alcunha *Cidade dos Loucos*, por meio da valorização de uma memória que insiste em se reinscrever. (Godoy, 2014, p. 35)

Representação do ausente – rememorar fatos históricos não oficiais foi a forma que conduzi meu olhar ao percorrer o primeiro andar da instituição museal. Uma atualização da memória, saltando do escrito para meus olhos, colocando em “crise” imaginações que fui colecionando durante minhas leituras. E, nesse momento, lembrei-me de um material lido algum tempo atrás:

No arquivo-museu, as lascas das memórias individuais dispersas são resgatadas e coladas em um grande mosaico, documento da memória coletiva, da memória social, da memória da Cidade dos Loucos. Mas essa memória poderá também ser prisioneira do esquecimento se não estiver em constante atualização. (Godoy, 2014, p. 37)

Acionei, também, as contribuições de Ricoeur:

O problema suscitado pela confusão entre memória e imaginação é tão antigo quanto a filosofia ocidental. Sobre esse tema, a filosofia socrática nos legou dois *topois* rivais e complementares, um platônico, o outro aristotélico. O primeiro, centrado no tema de *eikon*, fala de representação presente de uma coisa ausente; ele advoga implicitamente o envolvimento da problemática da memória pela da imaginação. O segundo, centrado no tema da representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou aprendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem na da lembrança. É com essas versões da aporia da imaginação e da memória que nos confrontamos sem cessar. [...] o recurso à categoria de similitude para resolver o enigma da presença do ausente, enigma comum à imaginação e à memória. (Ricoeur, 2020, p. 27)

“As lascas de memória”, como descreveu Godoy (2014), estavam presentes em cada sala do museu: vestimentas, utensílios de cozinha, matérias de jornais, crânio humano, eletrochoque, fotos e mais fotos de antigos pacientes foram conformando a atmosfera da memória do Holocausto Brasileiro bem diante dos meus olhos. Em uma das salas, uma enorme grade de ferro evidencia a inscrição de presídio, e não de um hospital, e isso me levou a refletir sobre as grades incutidas nos discursos de poder que nos atravessam diariamente. Esse poder normativo se faz presente de forma generalizada, influenciando as ações, os gestos, as condutas e a subjetividade humana. Percebemos como o discurso de poder é

Levado pela onipresença dos dispositivos de disciplina, apoiando-se em todas as aparelhagens carcerárias, este poder se tornou uma das funções mais importantes de nossa sociedade. Nela há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do assistente-social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (Foucault, 1991, p. 266)

Nesse sentido, estaríamos livres, mesmo não cercados por enormes grades de ferro? Foi então que desloquei meu olhar de visitante para o olhar de docente/pesquisador, e fui percebendo um espaço potente para esta *produção de memória*.

Iniciei uma pequena discussão na Introdução desta pesquisa, articulando o uso da memória como artefato de consumo na contemporaneidade e seu uso no ensino de História. Aposto na pertinência de retomá-la nesta seção, por entender que ela é potente para fazer a articulação entre o Museu da Loucura (patrimônio) e a memória. Para ancorar essa discussão, vou ao encontro de Serres e Borges:

A partir da década de 1990 é possível vislumbrar uma nova relação das sociedades ocidentais com o patrimônio, fenômeno entendido por Hartog (2013) como “patrimonialização galopante”. As mudanças tecnológicas provocaram o surgimento de novas relações com o tempo incitando uma revalorização do passado, engendrando uma busca por perpetuação que ressona no social através de um verdadeiro surto de patrimonialização. O passado tornou-se uma mercadoria, consumida através da moda “retro” e da “comercialização da nostalgia” (Huyssen, 2000, p. 14), com a proliferação locais para o depósito de lembranças, os quais se oferecem como garantias contra o esquecimento (Jeudy, 2005, p. 17), alargando o entendimento a respeito da noção de patrimônio cultural. Hartog analisa memória e patrimônio como sintomas de uma nova relação com o tempo, que marca nosso atual regime de historicidade, caracterizado como diferentes formas de se relacionar, de traduzir, seguir e contrariar a ordem do tempo. Um regime de historicidade marcado por uma nova relação com o passado, na qual “a onda patrimonial, em sintonia com a da memória, aumenta cada vez mais até tender a esse limite que seria todo o patrimônio. Assim como se anunciam ou se reivindicam memórias de tudo, tudo seria patrimônio ou suscetível de tornar-se” (Hartog, 2013, p. 233). Não mais uma memória nacional, que se fundiria em um todo visando despertar a o senso de pertencimento de vários segmentos sociais, mas sim a percepção da diversidade e com ela a ampliação do que seria entendido como patrimônio. (Serres; Borges, 2013)

Nessa perspectiva, entende-se por regime de historicidade:

os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro” e, de acordo com a ênfase “colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo, com efeito, não é a mesma”; não constituindo, portanto, “uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico”. (Hartog, 2006, p. 16)

A citação de Hartog (2006) nos leva a refletir sobre como sujeitos se relacionam com o processo histórico, considerando o museu um campo fecundo e reflexivo na relação entre sociedade e seu passado, entre memória e ensino de História em espaços não escolares. O Museu da Loucura mobiliza, em seu interior, um passado que segregou corpos que foram “identificados” como diferentes, e por isso foram julgados indesejáveis, foram excluídos socialmente – corpos que informam um outro contexto temporal através de suas “lascas de memórias”. Equacionando temporalidades, identidade/diferença e o campo da História, sublinhamos:

[...] A relação entre o campo da História e a produção de identidade /diferença pode ser considerada um objeto de debate clássico no campo da História. Seja pelas articulações desse conhecimento com a questão da identidade nacional ao longo da trajetória de construção da disciplina História, seja pelos usos dos passados na afirmação dos múltiplos processos de identificação que emergem no cenário político a partir da segunda metade do século XX, é possível evidenciar o lugar ocupado ou atribuído à memória nas disputas identitárias. Além disso, se operamos com o entendimento de identidade como um processo relacional inacabado e provisório, esse eixo remete igualmente a produção da alteridade, trazendo para a reflexão do campo da História o seu papel na produção da diferença. (Gabriel, 2023, p. 47)

Indo ao encontro de Gabriel (2013), compreendemos que o ensino de História pode ser percebido e articulado a “mais que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de história deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas descontinuidades, em seu deslocamento” (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 217). Apostamos em uma História para além de um saudosismo à pátria e a seus atores heroicos, para além, deslocando a cidadania para a “fronteira”, colocando ao aluno “a conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança” (p. 217).

Nessa perspectiva, apostamos que o Museu da Loucura possa assumir a condição “*trans*”, no sentido de transitar, atravessar, um trânsito na temporalidade histórica de Barbacena inscrito no ensino de História, fomentando múltiplos processos de subjetivação e identificação, de modo que a narrativa histórica possibilite uma experimentação de ir para fora de seu tempo, “[...] de brincar de sair do nosso tempo e dar um passeio por paisagens e tempos, por cenários e cenas, com personagens e pessoas que construíram e habitaram outros tempos” (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 217). Assim nos direciona o autor:

A aula de história “[...] deve permitir a experiência fascinante de saída do tempo, de abandono de seu regime de historicidade, de temporalidade, para experimentar outros regimes de historicidade, de temporalidade. [...] O professor de história deve convidar os alunos a se postarem imaginariamente no passado e olharem de lá, como se fosse de fora, do nosso tempo, o presente. Como diria Michelet, o professor de história deve levar seus alunos a atravessar o rio da morte, deve conduzir seus alunos para fora de si mesmos, de seu tempo, de sua cultura, de seus valores, de seus costumes, provocando a sensação de estranhamento, a vivência, por um tempo, da condição de estrangeiros, contribuindo assim para a formação de pessoas mais tolerantes em relação ao diferente, ao estranho, ao estrangeiro. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 217)

Embora seja assertiva essa reflexão, questiono, tanto na minha perspectiva quanto na perspectiva dos discentes barbacenenses, se haveria estranhamento ou identificação com os corpos que conformam a memória transmitida pelo Museu da Loucura, visto que não estamos falando de indivíduos “loucos”, e sim de indivíduos que foram tomados como “loucos” por serem diferentes do paradigma social imposto. Diferentes como? Diferentes da sexualidade

“exigida” – branco, heteronormativo e rico, ou seja, diferentes por que eram homossexuais? Diferentes por serem mulheres e não acatarem a condição de subalterna/subordinada? Diferentes por serem tímidos, pobres, sujeitos políticos, diferentes por serem negros(as), diferentes (...)?

Atravessar a temporalidade do Museu da Loucura via ensino de História e, de lá do passado, olhar para o nosso presente, emergiria desse deslocamento uma identificação com os diferentes? Suscitaria a reflexão subjetiva de que os diferentes ainda somos todos nós? Suscitaria que essas “lascas de memórias” hoje são reconhecidas como crimes? Racismo, machismo, homofobia, ódio às diferenças e todo um aglutinado de fobias estruturantes do social. Suscitaria o reconhecimento de uma política eugenista que conformou essa memória?

Suscitaria a reflexão de que, embora haja ocupação dos múltiplos corpos diferentes na sociedade, a eugenia estaria naturalizada nos dias de hoje? O reacionarismo político e o conservadorismo têm se destacado como forças significativas tanto no Brasil quanto em várias partes do mundo nas últimas décadas. No Brasil, ele teve seu ápice no governo de 2019 e 2022. Esses movimentos, muitas vezes, estão articulados com discursos de ódio, e em alguns casos é possível traçar uma conexão histórica com o movimento eugenista, que lamentavelmente foi naturalizado ao longo dos tempos. Um passado quer não quer passar?

Tais indagações são uma aposta que emerge desta interface do Museu da Loucura com o ensino de História. Respondidas ou não, essas reflexões assumem, nesta pesquisa, possíveis saberes⁴² oriundos nesse deslocamento de temporalidades em espaço não escolar, disputando novos sentidos para esta memória. Posto isto,

Os historiadores, embora não deixem de ser, hoje, vendedores de passado, quase sempre a preço vil, devem fazê-lo não a serviço do branqueamento, da limpeza, da assepsia do passado (...), devem ser agentes do luto social (...). A história deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia e o branco psíquico e histórico e possa levar à ação, à criação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza. (Albuquerque Júnior, 2012, p. 66)

Entre narrativas, parafraseando Durval, seguimos na esteira de “inventar esse passado” produzindo memórias para o Currículo de História. Deslocamo-nos do Museu para o Festival, ambos da “loucura”.

⁴² Operamos, especificamente nesta argumentação, com o significante *saber* na dimensão de exterioridade – saber objeto – um saber previamente objetivado.

1.4 NARRATIVAS DO FESTIVAL DA LOUCURA

“O que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram do passado” (Nora, 1978, p. 112). “É então, pela seleção da lembrança que passa essencialmente a instrumentalização da memória”. (Ricoeur, 1996, p. 12)

O Festival da Loucura foi uma atratividade criada partindo da agenda política local de Barbacena para fomentar o turismo e a economia em períodos de sazonalidade, ou seja, uma inserção da cidade em eventos de inverno, interpelando, assim, uma disputa pela memória do Holocausto Brasileiro: o tratamento psiquiátrico de antigos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena, bem como sua reintegração social na cidade referida, uma luta pela ressignificação do Holocausto Brasileiro. Entendido como uma “rememoração/comemoração”, sobre as lentes de Ricoeur, Silva discorre:

A propósito, Paul Ricoeur estabelece uma distinção entre “rememoração”(parte de um processo de elaboração individual) e comemoração (trabalho de construção de uma memória coletiva). A mediação entre a memória individual e coletiva passaria, então, segundo esse filósofo, pelo viés de uma identidade narrativa, inscrita no tempo e na ação). (Silva, 2002, p. 428)

O Festival deslocou várias significações para a cidade da “loucura”. “[...] contudo esse mote trouxe à tona uma variedade de memórias subterrâneas ligadas a um passado que muitos barbacenenses prefeririam que fosse esquecido ou, ao menos, que se evitasse sua ressignificação como elemento de festejo e atração turística” (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.). Ainda na visão dos autores:

No caso do Festival da Loucura, por tratar-se de uma temática controversa, convém refletir sobre o evento como forma de trazer à tona aquilo que Pollak (1989) considerou como “memórias subterrâneas”, por vezes tabus opostos às histórias e memórias reproduzidas pelos discursos enquadrados e oficiais. (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

O Festival da Loucura, narrado por um de seus idealizadores, Brandão (2008), é um evento que, devido à sua temática controversa, merece uma reflexão aprofundada. Nesse sentido, é relevante considerar o evento como uma aposta de trazer à tona o que Pollak (1989) descreve como “memórias subterrâneas”:

Em 2006, ano de estreia do Festival, o Governo Municipal de Barbacena e a sua Empresa Municipal de Turismo, Cenatur, trouxeram para o interior das Minas Gerais nomes de peso da cultura brasileira como Hermeto Paschoal, Tom Zé e Lobão, que fizeram do palco principal, armado na Praça da Estação, um espaço de experimentações com a plateia que misturava gerações e classe sociais. Estilistas como Ronaldo Fraga, faziam de camisas-de-força, adereços inusitados, mostrando

que a inclusão é fashion. Além disso, imensas telas de cinema infláveis, colocadas em praças do centro projetam filmes, cuja temática era o imponderável território da loucura. Banners com ícones da loucura criativa como Dali, Einstein, Chacrinha, Santos Dumont e Van Gogh, pendiam dos postes, levando para as ruas as bandeiras do pensamento libertário e a mensagem de que certa dose de loucura é o revitalizante da própria razão. Com um apelo tão inusitado, não se estranhou que a grande imprensa não voltasse os olhos para Barbacena. Das principais revistas semanais, aos grandes jornais e sites, passando pelo Fantástico, da Rede Globo, o festival da Loucura, deu o que falar dentro e fora das fronteiras de Minas Gerais. (Brandão, 2008, p. 14)

O Festival da Loucura em Barbacena, como descrito por Brandão (2008), é uma celebração da diversidade, da inclusão e da criatividade, desmistificando estereótipos em relação à “loucura.” O Festival traz nomes da cultura brasileira, promove experimentações culturais e abraça uma audiência diversificada em termos de gerações e classes sociais. Aqui, emerge uma potencial articulação entre o ensino de História e o Festival da Loucura. O ensino de História, por Monteiro (2007), desempenha um papel fundamental na construção e reconstrução da memória coletiva e, além disso, pode incorporar reflexões que fortalecem lutas e demandas sociais – articulação que também interpela o Currículo de História. Na perspectiva de currículo híbrido cultural discutida por Macedo (2006), o festival, como descrito, trouxe uma mistura de culturas e expressões artísticas, deslocando a memória cristalizada associada ao Hospital Colônia de Barbacena. No entanto, problematizamos: Essa celebração da diversidade e da “loucura” se reflete no Currículo de História?

Para entendermos as narrativas do Festival da Loucura articuladas à produção de memórias do Holocausto Brasileiro, damos espaço à produção intitulada “Insanidade e lucidez nas memórias subterrâneas barbacenenses – um olhar a partir do Festival da Loucura de Barbacena (MG)”, publicada no Anais do Seminário da ANPTUR por Oliveira, Reis e Ferreira (2016). Essa produção propôs-se a investigar as relações entre o Festival da Loucura, a memória coletiva e o imaginário sobre a cidade de Barbacena, debruçando-se em arquivos documentais sobre o festival, como também, entrevistas com sujeitos inseridos na produção do evento. “Os sujeitos de pesquisa foram selecionados em virtude de serem referências locais quando se trata na reativação da memória da loucura em Barbacena” (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.).

A investigação sobre o Festival da Loucura emerge da análise das narrativas dos pesquisados, quando os autores discorrem que o festival parte de uma necessidade de criar “evento/acontecimento” operando com ressignificações de sentidos fixados ao imaginário da população de Barbacena. “[...] Esses pesquisados foram sensíveis ao papel de gestores públicos locais na criação de eventos e festas que valorizem o prazer momentâneo dos sujeitos sociais a partir das histórias locais” (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.). Assim:

[...] Então o Festival não tinha... quer dizer, você tinha de mostrar, quer dizer “Vamos celebrar as diferenças e trabalhar com a inclusão”. Isso era o tema que a gente dava... agora, não se discutia política assistencial, a gente não queria assumir bandeira. A gente queria só... “Esse é o trabalho que nós estamos fazendo”... (E3 *apud* Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.).

[...] O Festival não é pra isso, o Festival é um movimento carnavalesco, né? Como todo festival... ele é um movimento assim, de Carnaval mesmo, de movimentação, de tentar dar um outro significado para o registro “Cidade dos Loucos”. Já temos o registro, vamos ressignificá-lo, vamos fazer... vamos fazer isso ficar turístico, vamos chamar turistas com esse significado... (E1 *apud* Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

[...] Eu acho que o Festival é uma forma realmente de popularizar, de jogar luz de uma forma mais fácil, mais fácil de digerir para o público. [...] E acho também que o Festival tem uma forma mais democrática assim, mais popular de entendimento do tema, e que... vejo assim, com bons olhos a comunidade cultural brasileira, até internacional voltar os olhos pra cá (E2 *apud* Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

O primeiro foi maravilhoso... o primeiro foi imbatível, [...] eu estou falando de grandes atrações que culminaram num evento maravilhoso que estava falando de uma ferida, mas tinha também exposição do Bispo, tinha palestras maravilhosas, [...] Então, aí, foi impactante e estava mexendo numa ferida... mas foi legal. [...] Eu gostei demais. Então assim, teve uma discussão sobre o que aconteceu nessa cidade! Voltou a cidade [...] (E6 *apud* Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

As narrativas dos pesquisados inscreve o festival como um movimento cultural e discursivo no qual os processos de identificação emergem por meio da diferença, e não fora dela. Um espaço de *fronteira* onde antigos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena, “[...] moradores locais e visitantes pudessem apreciar as atrações lado a lado, sem que percebessem as diferenças entre cada um desses sujeitos” (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, n.p). Compreendemos, então, que as narrativas do Festival da Loucura, interpelando a memória do Holocausto Brasileiro, são um desdobramento do que apostamos anunciar de “Pós Colônia”, ou Reforma psiquiátrica, ou Luta Antimanicomial. Como nos mostram Botti e Torrêzio,

Apesar do estigma da cidade e do tema da loucura, em geral, ser tratado com restrições, desde 2006 Barbacena realiza o Festival da Loucura. Essa iniciativa representa o momento que a cidade assume o título de Cidade dos Loucos com conotação diversa da reconhecida historicamente. A transformação do imaginário social, isto é, do lugar social da loucura, que historicamente encontra-se relacionada com a incapacidade do portador de sofrimento mental em estabelecer relações sociais e simbólicas, é um importante objetivo da dimensão sociocultural da Reforma Psiquiátrica. Nesse viés, torna-se estratégica a produção de um conjunto de ações que visam à transformação desse imaginário social que, conseqüentemente, poderá modificar as relações estabelecidas entre sociedade e loucura (Amarante, 2008). Nesse processo, surge criativamente o Festival da Loucura como exemplo de novas práticas e ações que utilizam da linguagem artística para transformação do imaginário social. (Botti; Torrêzio, 2014, p. 2013)

As narrativas do festival foram absorvidas também por vários canais midiáticos, que discursavam sobre o ponto de inscrição do festival – a Reforma Psiquiátrica e reintegração social de ex-pacientes do Hospital Colônia de Barbacena. No estudo intitulado “Festival da

Loucura e a dimensão Sociocultural da Reforma Psiquiátrica” (Botti; Torr ezio, 2014), as autoras desenvolvem uma análise documental a partir de reportagens sobre o Festival da Loucura, explorando os significados que emergem dele. Sobre esses significados, as autoras apontam “a dimensão sociocultural do processo da Reforma Psiquiátrica e apontam que para entender a mudança de paradigma na saúde mental e compreender as altera es da política de aten o necessita-se de uma abordagem histórica, política e social” (Botti; Torr ezio, 2014, p. 214). Nessa análise, foram acolhidos jornais locais, estaduais e nacionais, bem como podemos apontar:

O Festival   um evento cultural, artístico e científico, com programa o diversificada e gratuita nas principais ruas e praças da cidade. O Festival da Loucura converteu-se em lúdicos momentos de desconstru o de paradigmas através do teatro, cinema, artes, gastronomia e discussões científicas. (DSC JL2 *apud* Botti; Torr ezio, 2014, p. 214)

A loucura para Barbacena   um diamante que, quanto mais se lapida, mais se descobre coisas fantásticas. A loucura pode ser positiva quando provoca uma subversão às normas e insere originalidade e resposta para a estagna o no cotidiano padronizado das pessoas e também pode ser vista como sin nimo de ousadia como no Tropicalismo de Tom Z , Caetano Veloso, Gilberto Gil ou no Cinema Novo de Glauber Rocha.. (DSC JE4 *apud* Botti; Torr ezio, 2014, p. 215)

Segundo Borges (2012, p. 26), existe uma grande problemática que emerge sobre a forma o de um imaginário social “que tem interferido decisivamente na forma como indivíduos, sobretudo na contemporaneidade, se apropriam das narrativas (principalmente as midiáticas) conferindo-lhes sentidos”. Em seu estudo, o autor acolhe as contribui es de Ricoeur sobre os usos da memória nos discursos midiáticos:

[...] em fun o da sua reflexão em torno da proposta de que a memória só existe, em última instância, enquanto discurso, enquanto narrativa. Narrativa esta que se revelaria na tessitura da intriga, como atividade produtora que se realiza dentro de certas regras culturais. Isso nos coloca diante de um processo, dinâmico e contínuo, onde os meios de comunica o constroem seus discursos a partir do verossímil, por um lado, somando a um regramento (imagina o regrada) investido no imaginário, por outro. A contribui o de Ricoeur, assim, torna-se central na nossa abordagem em fun o da forma como o processo social   complexificado. Fugindo das dicotomias simplistas e simplificadores, esse autor nos chama a aten o para o fato de que “compreender uma história   compreender ao mesmo tempo a linguagem do ‘fazer’ e a tradi o cultural da qual procede a tipologia das intrigas”. (Ricoeur, 1994, p. 91 *apud* Borges, 2012, p. 26)

A linguagem artística assumida no Festival da Loucura foi uma aposta da cidade para romper com o estigma de “cidade dos loucos” emergido no contexto do Hospital Colônia de Barbacena, e para ressignificar os usos dessa memória, dando visibilidade a uma História por tr s de outra História, ou seja, a mesma cidade que sediou a exclusão social de mais de 60 mil vidas   a mesma que busca reintegrar na sociedade seus sobreviventes.

Um evento que tinha como atração uma cabine que fornecia uma carteira de identidade, similar ao documento de RG, atestando seu grau de loucura poderia ser interpretado como *insanidade ou lucidez?* Segundo Oliveira, Reis e Ferreira (2016, s.p.), “[...] o evento tinha como um de seus motes a apresentação da loucura na perspectiva criativa e lúdica, sendo utilizados aspectos do senso comum e do imaginário barbacenense na concepção de símbolos ressignificados”. Na perspectiva dos entrevistados,

A “carteirinha de doido” a qual E3 se referiu foi um dos símbolos do Festival: os visitantes interessados poderiam tirar uma fotografia trajando elementos cenográficos e inusitados (cachecóis de plumas, óculos de plástico, penico de ferro, panela, dentre outros), e posteriormente a foto era impressa em formato similar ao de uma carteira de identidade, mas que possuía a logomarca do Festival da Loucura e levava no verso a indicação do “grau da loucura” da pessoa. (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

Ainda no entendimento dos autores,

Percebe-se, dessa forma, a tentativa de ressignificar, por meio de símbolos lúdicos e alegóricos, a memória local sobre a loucura e suas relações com o imaginário sobre a cidade. Nesse sentido, procura-se alterar a conotação negativa da loucura no imaginário barbacenense, gerando a partir da democratização temporária da identidade do “louco” a qualquer participante do evento, outros afetos, emoções e sentidos associados à diversão e à possibilidade – ainda que pontual e teatralizada – de se colocar na posição do outro. (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

Sobre essa “democratização temporária da identidade do louco” interpelando o lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Festival da Loucura, vamos ao encontro do pensamento de Nora, para quem

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípios; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1993, p. 12-13)

Como barbacenense e também envolto em quatro produções do festival, hoje, para esta pesquisa, aposto no questionamento e no deslocamento das narrativas que emergem dele, portanto, partilhando da seguinte crítica:

Contudo, essa visão positiva é questionada quando se percebe a loucura tratada como um produto turístico, pois o evento estaria espetacularizando de forma simplista as memórias coletivas e a história local de Barbacena a partir da ridicularização dos pacientes psiquiátricos e de seus dramas “romanceados” e “estetizados” para melhor acolhimento dos participantes do Festival da Loucura. Cabe aqui especial reflexão sobre a proposta de “reinserção social” dos ex-pacientes a partir de sua participação no evento – notou-se certa dificuldade nas alusões às formas de participação desses sujeitos sociais no Festival, ora parecendo expostos e ridicularizados, ora sendo

colocados numa forma de ritual de agregação à sociedade barbacenense, assim como propôs Van Gennepe (2011). (Oliveira; Reis; Ferreira, 2016, s.p.)

Investigar narrativas com vistas a produzir memória sobre um passado sensível é um campo tenso e conflituoso. Assim, nesta pesquisa, apostamos que o ensino de História – “lugar de memória” – seja um espaço profícuo para amparar, como também encetar reflexões emergidas das tensões e conflitos que esta seção provocou. Assim nos ensina Monteiro:

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito; “lugar de memória”, no qual, também, se busca a afirmação e registro de – ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates... (Monteiro, 2007, p. 8)

Seguindo na esteira de narrativas sobre a memória do Holocausto Brasileiro, na sequência abordaremos outras possibilidades de narrativas sobre o Holocausto Brasileiro.

1.5 ENTRE NARRATIVAS: DO COLÔNIA AO HOLOCAUSTO BRASILEIRO

Esta seção é conformada por narrativas em audiovisual que interpelam tanto a memória do Hospital Colônia de Barbacena quanto a do Holocausto Brasileiro. Privilegiamos os documentários *Em Nome da Razão*⁴³ (1979), que discorre sobre o cotidiano dos pacientes no Hospital Colônia de Barbacena, e *Holocausto Brasileiro* (2016), oriundo da obra da autora em 2013. Por fim, a subseção é destinada a uma análise de cinco produções acadêmicas interpelando o significante “Holocausto Brasileiro”.

⁴³ Documentário filmado no Manicômio de Barbacena (MG), revelando todos os ambientes do hospital. As sequências se interligam pela imagem de um longo e escuro corredor do hospício, enquanto cada interna canta uma música. Propõe uma reflexão sobre a função social do manicômio: para que servem os hospitais psiquiátricos; quem são as pessoas enviadas para lá e qual o processo de cura e recuperação a que são submetidas. O filme denuncia a instituição e contribui para reforma psiquiátrica no país. Sem perspectivas de cura e condenados ao ócio absoluto, seus internos aguardam, resignados, a hora da morte em condições de absoluta precariedade.

a) “Em Nome da Razão”

Nas palavras do diretor Helvécio Ratton sobre “Em Nome da Razão”, transcritas no trabalho de Godoy,

Este hospício não é uma realidade isolada. Ele se reproduz em vários outros lugares; às vezes com pequenas diferenças e nomes sofisticados. Devemos compreendê-lo como uma instituição que cumpre um papel determinado em nossa sociedade: o hospital psiquiátrico funciona como um depósito. Para cá vêm os improdutivos de uma maneira geral, os inadaptados, os indesejáveis e os desafetos. Todos aqueles que por um ou outro caminho se desviam daquilo que chamamos normalidade. Através do hospício, a sociedade exclui os que não se adaptam a um sistema baseado na competição.

Aquele que não tem família é confinado para sempre. E recebe um rótulo: crônico social. Mesmo depois de terminado o processo da loucura que o levou ao internamento, ele continua aqui. Sem ter para onde ir ou voltar.

Os muros e todas as barreiras físicas funcionam para isolar o hospital psiquiátrico. Aqui dentro, a loucura. Lá fora, a razão. Escondidos entre os muros, longe dos olhares, os chamados loucos são degradados física e moralmente. O único caminho que resta é esperar a morte.

Neste hospital, que é uma instituição fechada, não há qualquer possibilidade de manter uma área para o eu, uma área de privacidade, de auto isolamento. O eu é violado e devassado a todo momento.

O que passa dentro de um hospital como este tem a ver com os médicos e as autoridades, mas tem a ver, também, com a sociedade onde está inserido. Incapazes de suportarmos as diferenças, demonstramos, no hospício, todo o nosso poder de opressão. (Godoy, 2014, p. 24-25)

Sobre os pontinhos:

Os pontinhos que separam os blocos de enunciados estruturados são os silêncios no discurso do sujeito narrador. Não são, contudo, silêncios privados de significado. Ao contrário, são silêncios cheios de rumores, de gritos, de lamentos, de expressões de dor e angústia e de imagens. (Godoy, 2014, p. 24-25)

Percebido como filme-documentário-denúncia, “Em Nome da Razão” elucidada, em sua película “preto e branco”, o cotidiano dos pacientes no Hospital Colônia de Barbacena em 1979. A câmera desliza sobre os corredores e o pátio do hospital, deflagrando a insalubridade rotineira exercida sobre os corpos de pessoas ali segregados. O efeito sonoro, que se sobrepõe juntamente às cenas, parece ter sido produzido intencionalmente, como forma de afetar ainda mais quem o assiste. No entanto, o som capturado no filme nada mais é que um discurso sonoro que emerge dos próprios pacientes. Um agregado de fortes imagens, somado a sons perturbadores que variam entre gritos e gemidos, músicas patrióticas e religiosas. Corroborando a visão de Goulart,

[...] A câmera passeou pelos labirintos sombrios desse que foi o primeiro manicômio mineiro, resgatando os restos de humanidade, relatos, resmungos, canções – os rostos, os sons e os corpos do sofrimento. As grades, os muros, os pátios amontoados de carne ao desabrigo configuram o estranho espaço do abandono. Solidão na loucura, sem origem e sem destino. O foco captura e projeta a fala e expressão dos internos, eventualmente intercaladas pelo depoimento do administrador do hospital acerca das dificuldades de gestão de corpos e subjetividades. [...] Trata-se de revelar a instituição e seus amplos compromissos com a sociedade que rechaça a loucura e a condena à clausura e à mortificação. (Goulart, 2010, p. 39)

A sequência de imagens do filme revela suas vítimas como protagonistas, apostando “na sutileza e na capacidade reflexiva do telespectador” (Goulart, 2010, p. 39). A autora ainda discorre que o filme foi um discurso potente enquanto denúncia, pois conseguiu contornar a censura da época, ao deflagrar o dia a dia de corpos, em que o verbo “violar” assumia a condição corriqueira de corpos e direitos humanos dentro do Hospital Colônia De Barbacena. Assim, ela retrata:

Consta que este curta metragem documente a primeira vez em que uma câmera de cinema entrou livremente em um manicômio brasileiro. A filmagem, realizada utilizando a luz natural dos intensos seis dias de trabalho, a montagem e a exibição, transcorreram em menos de um semestre. Seu resultado colheu ainda o mérito de burlar o clima de censura, traduzido nos sistemáticos esforços da Secretaria Estadual de Saúde que insistiu em participar do processo de edição e submeter as imagens ao crivo institucional antes da exibição ao público. Isso não ocorreu. (Goulart, 2010, p. 39)

A narrativa de “Em Nome da Razão” se desdobra como eixo questionador da veracidade da razão, ao assumir em suas cenas uma “estética bruta”, deslocando o telespectador para uma proximidade temporal de uma memória emergida do Hospital Colônia de Barbacena. Nesse sentido, o filme não apenas entreteve, mas também provocou reflexões sobre um passado hostil e excludente com o sujeito “identificado” como diferente. “Em Nome da Razão” no ensino de História, por que não?

Segundo Eder Cristiano de Souza (2021, p. 339), “Moscarielo (1985) defende que no cinema o verossímil é preferível ao verdadeiro, pois o importante não seria fazer ver as coisas, mas dar uma ideia de como elas ocorrem”. Deste modo, “Em Nome da Razão” assim se apresenta uma narrativa documental discorrendo o sucedido no Hospital Colônia de Barbacena. Um ato narrativo que dá visibilidade a sujeitos que foram invisibilizados socialmente. Para Albuquerque Júnior,

Todo ato narrativo é constituído e explicita um regime de visibilidade e um regime de dizibilidade, implica um regime de luz que incide iluminando e trazendo à cena dados elementos e personagens e desfocando, apagando e produzindo o esquecimento de outros personagens e elementos da trama. [Deleuze, 1988]. A aula de história é uma

trama, só se realiza se traz a cena, se encena, se coloca à frente dos alunos uma dada configuração, uma dada encenação do passado. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 224)

Discutir o ensino de História, interpelando a memória do Holocausto Brasileiro por meio da narrativa de *Em Nome da Razão* (1979), filme dirigido por Helvécio Ratton, permite não somente a emergência de narrativas que são negligenciadas, seja pelo currículo ou pela dificuldade de se trabalhar com temas sensíveis na sala de aula, como também permite insurgir os processos de identificação e subjetivação dos corpos discentes/docentes atravessados pela narrativa fílmica citada. Abarcar novos processos de subjetivação é a própria transgressão dos limites “convencionais” do ensino de História – “iluminar” sujeitos outros que são/foram escamoteados pela memória silenciada e/ou negociada do Holocausto Brasileiro. Como dito anteriormente, “assim, é possível encontrar entendimentos de *currículo de história* que os significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação de diferença, entre outros” (Gabriel, 2019, p. 77, grifos da autora).

A seguir, narrativas outras discorrendo sobre a memória do Holocausto Brasileiro.

b) “Holocausto Brasileiro – 60 mil mortes no maior Hospício do Brasil”

Também percebido como um filme-documentário-denúncia, *Holocausto Brasileiro – 60 mil mortes no maior Hospício do Brasil* (2016) é oriundo do livro de Arbex (2013) cujo título é o mesmo. Arbex, em entrevista à Revista *Vice*, no ano de 2016, declarou:

Daniela Arbex: Eu dei voz, no livro, para os personagens, mas através da minha escrita. No filme, você ouve eles mesmos falando. Isso tem peso, é único. O filme teve pontos muito altos e nada foi planejado. Isso é muito forte.

[...] Aí começa toda uma negociação com o Governo de Minas para entrar no hospital. Foram dois meses de negociação. Entrar lá de novo foi a parte mais difícil. Isso e a hostilidade de uma parte da população de Barbacena.

Revista *Vice*: Com medo da cidade ficar estigmatizada?

Daniela Arbex: Sim, por tudo, pelo nome do livro ser Holocausto... Eles diziam: “eu não sou nazista”, chegaram a colocar o dedo no meu nariz. Foi bem complicado. Eu não esperava essa reação. Os ex-funcionários [do hospital] estavam muito doídos.

[...] O filme já é dramático por si só. Não quisemos uma trilha para chorar, queríamos o silêncio, por isso, optamos por não ter narrador, para que as histórias se contassem. Eu acho que o mérito do filme é esse: ele acontece em frente às câmeras.

[...] Este filme é muito atual e fala para nós, para a gente acordar, porque a indiferença também gera barbárie. Até hoje temos situações de degradação humana, é só ver como estão as prisões, é só ver como a juventude brasileira é dizimada e não incomoda, porque é a juventude negra e pobre. (Antunes, 2016)

O filme visa, em sua narrativa, romper com o silenciamento das autoridades sobre os maus-tratos aos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena. Nesse movimento, Arbex mescla narrativas de ex-funcionários(as), ex-diretor do hospital (Jairo Toledo), ex-pacientes, notas de arquivos, como também ressalta imagens do filme *Em Nome da Razão* (1979) e as fotos da Revista *O Cruzeiro* [um ensaio feito pelo fotógrafo Luiz Alfredo em 1961, sobre o cotidiano dos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena. Esse mesmo ensaio ganhou uma seção na obra de Arbex (2013)]. Os depoimentos nos primeiros minutos do filme relatam a conduta utilizada para medicar pacientes, como também a nomeação de funcionários não capacitados para conformar a mão de obra clínica do hospital. Percebemos, assim, uma narrativa que a todo momento busca evidências sobre o passado ocorrido no Hospital Colônia de Barbacena, o que dialoga com os estudos de Tomaim:

Isto nos leva a aproximar o discurso do filme documentário do discurso histórico, no sentido de que este se configura como um enunciado retórico que necessita recorrer a mecanismos comprobatórios que possam atribuir ao filme credibilidade, além de comover e convencer o telespectador de seus argumentos pressupostos sobre o mundo vivido. (Nichols, 2005). Perspectiva que nos leva a pensar o documentário, o de “quase-história”, parafraseando Paul Ricoeur (2011). A singularidade da narrativa documentária, assim como de outras narrativas, também se apoia nos vestígios, em uma necessidade de autenticar o narrado. No entanto, acreditamos que a autoria que marca a identidade do documentário é atravessado por uma vocação para a memória que se dá pela via do cinematográfico, e que a reveste de uma ‘intencionalidade histórica’ em que a prerrogativa desta narrativa em ressignificar o mundo em sua dimensão temporal é marcada substancialmente por uma dívida com o passado, “[...] uma dívida de reconhecimento para com os mortos [...]” (Ricoeur, 2011, p. 237). (Tomaim, 2019, p. 222)

Assim como no livro, o documentário narra a passagem de Franco Basaglia pelo Brasil, no qual o psiquiatra, cujo nome é referência pela Reforma Psiquiátrica na Itália, também esteve presente no Hospital Colônia de Barbacena. E diante da imprensa mineira, após sua conferência na Associação Médica Mineira em Belo Horizonte, o médico fez seu desabafo, como aponta (Arbex, 2013, p. 185): “Estive hoje num campo de concentração nazista. Em lugar nenhum do mundo presenciei uma tragédia como esta”. O desabafo de Basaglia nos faz apostar que “Holocausto Brasileiro” adotado no título da obra de Arbex possa ter “inspirado” a autora. A estação de trem que “despejava” os “loucos” no Hospital Colônia de Barbacena, recebeu alcunha de “trem de doido⁴⁴” pelo escritor Guimarães Rosa, também pode ter contribuído para inscrever o Hospital Colônia de Barbacena como espaço do Holocausto Brasileiro.

⁴⁴ “Os deserdados sociais chegavam a Barbacena de vários cantos do Brasil. Eles abarrotavam os vagões de carga de maneira idêntica aos judeus levados, durante a Segunda Guerra Mundial, para os campos de concentração nazistas de Auschwitz. A expressão “trem de doido” surgiu ali. Criada pelo escritor Guimarães Rosa, ela foi

Retomando o percurso do filme, apontamos os depoimentos de duas ex-funcionárias do Hospital Colônia De Barbacena, Walquiria Monteiro e Roselmira Delbem. Ambas, assim como outros, segundo Tomaim,

[...] assumem o papel de “testemunhas de substituição”. [...] Elas não são vítimas, não são sobreviventes dessa história, mas testemunham o acontecimento traumático em substituição àqueles que estão mortos àqueles que mesmos vivos não possuem condições de (ou não desejam) testemunhar. O fato de terem qualquer tipo de relacionamento com o acontecimento traumático as tornam testemunhas, a elas é delegado o dever de rememorar, seja porque, “entre aquilo de que ela foi testemunha e os outros, só existe ela. Ou ela está tanto mais sozinha que a ‘verdadeira’ testemunha é incapaz de estar ai para testemunhar” (Hartog, 2013, p. 212). (Tomaim, 2019, p. 228-229)

Walquiria, ex-enfermeira, relata o Hospital Colônia de Barbacena como “depósito” de corpos e ainda menciona o quão lucrativo era “depositar” os “loucos” no hospital. Ela ainda discorre sobre a precariedade que conformava o posto da enfermagem, quando havia somente uma única seringa para todos os pacientes – seringa utilizada para aplicar vitamina de complexo B nos pacientes. Tanto Walquiria quanto Roselmira relatam sobre o uso de eletrochoques em pacientes. Walquiria aplicava, segundo ela, mais de 40 eletrochoques diários. Roselmira, “apenas” segurava os pacientes. Embora constrangida, ela não omite que o eletrochoque nem sempre era aplicado como forma terapêutica.

O filme opera com esse movimento, entre relatos de testemunhas e as fotos do passado do Hospital Colônia de Barbacena. A passagem das fotos é percebida no filme como aposta comprobatória do cenário desumano ocorrido no hospital. A respeito das testemunhas, elas perpassam desde o diretor do hospital, como também apontam suas relações em cada testemunho: a venda de corpos para a faculdade de medicina; o uso da mão de obra de ex-pacientes em serviços braçais, tanto para prefeitura de Barbacena como também para atender às demandas pessoais de funcionários do hospital.

Há bastante comoção quando a narrativa coloca em cena indivíduos que foram atravessados pelo movimento da exclusão social – pessoas em busca de reencontros familiares, filhos(as) nascidos(as) no Hospital Colônia de Barbacena e que foram adotados por outra família, e/ou indivíduos em busca de parentes desaparecidos na sociedade e “despejados” no Hospital Colônia de Barbacena, comoção que estende ao depoimentos de sobreviventes do Hospital Colônia de Barbacena.

incorporada ao vocabulário do mineiros para definir algo positivo, mas, à época, marcava o início de uma viagem sem volta ao inferno” (Arbex, 2013, p. 27-28).

Destarte, o filme se reproduz como um artefato cultural no qual se percebe muitos significados sobre o passado do Hospital Colônia de Barbacena e seus contornos. Ele deflagra, em seu modo expositivo, depoimentos de uma época em que hoje são percebidos como “violação da violação” dos direitos humanos, crimes, fobias e um discurso de poder permeando sua narrativa. A memória do Holocausto Brasileiro permanece no “labirinto” de várias áreas de pesquisas e quando se investiga seu rastro pela educação, ela parece estar trancafiada dentro dos “*porões de uma casa*” inabitada, pelo menos até agora.

Assim, percebemos novos possíveis na *(re)figuração* da narrativa do Hospital Colônia de Barbacena para Holocausto Brasileiro, quando Arbex se debruçou em investigar o Hospital Colônia de Barbacena: série jornalística, livro, filme documentário e, mais recentemente, foi lançada em 2021 pela plataforma de *streaming* Globoplay a série *Colônia* (2021), dirigida por André Ristum, baseada na obra de Daniela Arbex. A série é uma ficção que utiliza como enredo a memória do Hospital Colônia de Barbacena, tanto que em sua abertura ela explicita: *Os personagens são fictícios, mas os fatos aconteceram de verdade* – artefatos operando como produção de memória, ou seja, personagens fictícios se apropriando de narrativas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena.

A intenção desta seção é articular os desdobramentos – aqui percebidos como “entre narrativas”, a memória do Holocausto Brasileiro e ensino de História. Como aponta Eder Souza,

Nos anos 1990, com o alargamento do ensino de História como campo investigativo, as proposições e reflexões acadêmicas sobre esses recursos nas aulas de História ganharam maior destaque. No âmbito dessas investigações, ganhou destaque a ideia de que utilizar filmes e outras produções audiovisuais em aulas de História é algo que pode contribuir de forma significativa para qualificar o ensino. (Souza, E., 2021, p. 238)

O autor ainda justifica essa interface:

As produções cinematográficas e audiovisuais são, então, fontes históricas ricas e complexas. A partir delas é possível realizar variados estudos históricos, entre os quais enumeramos os seguintes: 1. Analisar como um filme ou produção audiovisual em determinada época aborda e reflete questões pertinentes à realidade daquele período, como disputas políticas, transformações culturais, conflitos sociais, eventos específicos, entre outros. 2. Investigar como as obras que realizam recuos históricos, como os chamados “filmes históricos” ou as “novelas de época”, por exemplo, reconstroem cenários, personagens e sentimentos de outras épocas. 3. Analisar se essas obras dialogam com as possibilidades efetivas de representar o passado de forma mais verossímil ou se cometem equívocos ou arbitrariedades, como anacronismos, erros conceituais, construção de estereótipos, entre outros. (Souza, E., 2021, p. 238)

Partindo desse pressuposto, percebemos que *Em nome da razão* (1979), *Holocausto Brasileiro – 60 mil mortes no maior Hospício do Brasil* (2016) e a série *Colônia* (2021) são

aportes de memória do Holocausto Brasileiro, operando como fonte para o ensino de História e, conseqüentemente, para o Currículo de História. Um olhar sobre essas obras, “de modo a extrair o máximo de possibilidades analíticas, visando qualificar o ensino” (Souza, E., 2021, p. 341). Ainda na visão do autor:

As produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem esse passado e o tornam presente a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. Os filmes relacionam-se com a história através de produções que remetem ao passado ou então de filmes produzidos em outras épocas, e todas podem ser utilizadas como objetos de investigação histórica. (Souza, E., 2021, p. 341)

Dialogando com o apontamento, na perspectiva de Saliba,

A construção da História na ficção fílmica é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a História na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados– seja pela tradição, seja pela própria historiografia. (Saliba, 1993, p. 103)

Saliba (1993), em seus estudos, interpela a investigação desta pesquisa e se alinha ao *defeitar* a memória do Hospital Colônia de Barbacena, como já foi proposto. A postura epistêmica pós-fundacional privilegiada nesta pesquisa se configura como uma *caixa de ferramenta* (Gabriel, 2018a) e, por meio dela, nos apropriamos da teoria discursiva para desestabilizar memórias cristalizadas do Holocausto Brasileiro e problematizá-las em sala de aula – processo que nos possibilite uma ação de “[...] reafirmar o *ato de ensinar* como especificidade do trabalho docente, abrindo um canal de diálogo com os estudos sobre processos de produção e de distribuição de conhecimentos escolares legitimados a serem ensinados na educação básica” (Gabriel, 2015, p. 428). Articulando *ato de ensinar* a docência, Gabriel discorre:

Percebida como uma totalidade fissurada resultante de disputas em torno de sua significação, a docência é um terreno no qual é sempre possível o momento da lembrança da contingência, oferecendo possibilidades conceituais para pensar tanto os processos de objetivação do conhecimento escolar como os processos de produção de subjetividades políticas. (Gabriel, 2015, p. 428)

Destarte, percebemos que o deslocamento de narrativas abarcando a memória do Holocausto Brasileiro se desdobra em vários discursos, assumindo uma “narrativa histórica” abrindo novos possíveis de saberes para o ensino de História, articulando-se a disputas que fomentem processos de significações em movimento para o campo curricular. Assim, “[...]”

currículos outros podem criar sujeitos outros, assim como sujeitos outros também podem criar currículos outros a partir dos tensionamentos que causam, dos conhecimentos que colocam sob suspeita, das imagens que acionam e questionam” (Oliveira; Ferrari, 2021, p. 1863).

Destarte, iremos dar continuidade a este capítulo, apontando, na subseção a seguir, como se inscreve a memória do Holocausto Brasileiro na produções acadêmicas encontradas em nossa justificativa acadêmica.

1.5.1 Narrativas Acadêmicas sobre o Holocausto Brasileiro: diferentes perspectivas teóricas

Esta subseção pretende apresentar e problematizar a memória do Holocausto Brasileiro que circula em produções acadêmicas de diversas áreas. Assim, privilegiamos cinco autoras que tecem suas narrativas interpeladas pela temática do Holocausto Brasileiro. As produções de Ferreira (2019), Walkíria Souza (2021), Texeira (2022) e Souza (2016) são dissertações de mestrado. Os trabalhos de Ferreira (2019) e Eder Souza (2021) se concentram na área de Teoria Literária e Crítica da Cultura; ambos tecem narrativas sobre construção social e seus sujeitos através da lente de dispositivos literários, jornalísticos e midiáticos. Texeira (2022) também vai ao encontro dos trabalhos referidos, porém, concentra-se na área de Linguagens, Culturas e Sociedade. Souza (2016) tem seu trabalho na área de Ciências Sociais, e faz seu recorte dissertativo problematizando a loucura (diferença) e sua interface nas interações sociais. Bergamini (2019), em sua tese de doutorado na área de Linguística, discute sobre como se constituem os efeitos de sentidos do dito Holocausto Brasileiro após a reforma psiquiátrica.

Walkíria Souza (2021) traça questionamentos sobre o hibridismo na obra de Arbex (2013) – jornalismo e literatura –, e discorre, em sua produção, sobre a contribuição de ambos para a construção da narrativa, como também para a construção da memória social. Segundo a autora, “[...] tivemos a oportunidade de observar criticamente a abordagem de subtemáticas, bem como o forte papel da fotografia enquanto uma espécie de rastro das memórias reavivadas pela narrativa — uma relação entre texto e imagem” (Souza, W., 2021, p. 8).

A autora estabelece uma discussão teórica sobre as precisões apurativas percorridas na obra de Arbex, buscando uma maior veracidade entre a narrativa jornalística e sua relação com o real. Em seguida, a autora desloca sua análise para as imagens contidas na obra de Arbex, e conclui que a “relação texto e imagem é necessário e funciona muito bem” (Souza, W., 2021, p. 8). Ela ainda complementa que: “[...] elas também nos proporcionam leituras visuais, são

traços do que nos resta das memórias e das identidades dos sobreviventes e dos não-sobreviventes do Colônia” (p. 8). Na conclusão da autora:

Ainda que falhas apurativas tenham surgido, ainda que momentos literários ajudaram a levantar dúvidas nos fatos jornalísticos, nada pode tirar o mérito desta obra que é, sim, um *best-seller* nacional e uma referência jornalístico-literária. Essa tênue linha entre a leitura crítica e a leitura apaixonada foi uma corda bamba em diversos momentos, uma vez que, em diversas ocasiões, precisamos tomar distanciamento do conteúdo do livro-reportagem e respirar fundo para não nos abalarmos com as histórias das pessoas internadas e envolvidas com uma instituição tão próxima geograficamente de nós. (Souza, W., 2021, p. 8)

A citação mencionada destaca que, apesar das falhas apurativas e dos momentos literários que levantaram dúvidas nos fatos jornalísticos, a obra em questão mantém seu mérito como um *best-seller* nacional e uma referência jornalístico-literária. A leitura oscila entre a crítica e a paixão, especialmente diante das histórias das pessoas envolvidas com a instituição psiquiátrica próxima geograficamente, exigindo momentos de distanciamento. Essa perspectiva vai ao encontro da produção de Ferreira (2019), que por meio de formações discursivas, a partir do recorte dos documentários de Ratton (1979) e Arbex (2016) e da obra de Arbex (2013), pensar “[...] como a mulher “louca” e a instituição psiquiátrica foram constituídos e como os sentidos sobre a Ditadura Militar e o Holocausto Nazista se apresentaram” (Ferreira, 2019, p. 18). Entretanto, a autora investiga, através de imagens, um *corpus* discursivo. “Sobre o documentário como um *corpus* discursivo, vemos, em Orlandi (2012, p. 57), que ‘é ele mesmo um acontecimento discursivo. Ponto de encontro de uma atualidade e uma memória’” (Ferreira, 2019, p. 41).

Deslizando sobre a obra da autora, percebemos seu movimento analítico através de imagens femininas dentro do Hospital Colônia de Barbacena. Assim ela esclarece: “[...] Mulheres que se dirigem a uma câmera, em uma condição de internas e ex-internas, entre relatos e memórias que desencadeiam efeitos possíveis de sentido e dão fundo aos nossos recortes” (Ferreira, 2019, p. 42), como também redireciona sua análise para “falas de sujeitos anunciado nos documentários, como também para alguns enunciados dos mesmos, que “atravessam os dizeres e as práticas sobre a loucura” (Ferreira, 2019, p. 42). Pelas lentes teóricas privilegiadas pela autora, dentro do campo da linguística, ela aponta que *Em Nome da Razão* (1979) mobiliza mudanças no sistema psiquiátrico, e *Holocausto Brasileiro* (2016) reforça que manicômios não podem operar com internações de formas arbitrárias como ocorridas no pretérito. Na conclusão da autora:

[...] Sempre teremos discursos anteriores e posteriores aos nossos objetos e *corpus*. A amplitude do assunto é imensurável, em todos os âmbitos: Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Linguagem. Acreditamos, ainda, que nosso trabalho possua o mérito de contribuir para elucidar, via Análise do Discurso, as distintas relações entre discurso, violência e práticas de exclusão no país ao longo da sua história, realizando uma reflexão teórica, a partir da Linguística, que atravessa campos como o Jornalismo, a História e as Ciências Médicas. (Ferreira, 2019, p. 105)

Utilizando também o recurso audiovisual em sua produção, Teixeira (2022, s.p.) discute a condição de loucura “como um lugar socialmente constituído que vem, ao longo tempo, sendo ressignificado”. Utilizando o documentário de Arbex (2016), a autora aposta em reflexões sobre o “sujeito louco”, na e pela linguagem bakhtiniana. Antes de adentrar na memória do Holocausto Brasileiro, é discorrida uma discussão teórica sobre a constituição do “sujeito louco” e o espaço clínico, como também sobre a história da “loucura”. Ao interpelar a memória do Holocausto Brasileiro, a autora reflete que os documentários *Em Nome da Razão* (1979) e *Holocausto Brasileiro* (2016) “[...] vêm sob a necessidade de *coletivizar* essa memória, de fazer com que ela ressignifique em nível nacional e até mundial e, portanto, de redirecionar, dentro da arquitetônica, as categorias do silêncio” (Teixeira, 2022, p. 80). Na conclusão da autora,

Nesse sentido, vê-se, nas escolhas narrativo-discursivas feitas ao longo do documentário, que há necessidade de evidenciar o *sujeito-louco* para além de uma objetificação, busca-se corporificá-lo, colocá-lo na história e ressignificar o seu posicionamento [enquanto sujeito] dentro das relações sociais. [...] Almeja-se, em continuações futuras, discorrer especialmente ao que concerne às estruturas sócio-históricas e econômicas que se arquitetaram nas alas presentes dentro do Hospital Colônia de Barbacena, no tratamento dado aos sujeitos, além de aspectos sobre as diferenças entre gêneros (feminino e masculino) e de raças (negros e brancos). (Teixeira, 2022, p. 187-188)

A produção de Souza (2016) opera em refletir as relações de poder-saber pela lente de Foucault, sobre práticas de exclusão e reinserção do corpo social. A obra discorre sobre pensar a loucura historicamente, e a partir dela, os desdobramentos das práticas institucionais do saber psiquiátrico voltadas para o contexto brasileiro. Assim, analisar as diferentes práticas de acolhimento da loucura e seus diversos agentes é o objetivo principal de sua pesquisa. A metodologia da pesquisa envolve questionário on-line para estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A autora coloca que este trabalho deu-se por uma leitura casual da obra de Arbex (2013); no entanto, a memória do Holocausto Brasileiro foi apenas um ponto de inscrição para sua pesquisa, não cabendo a esta pesquisa fazer apontamentos sobre seus resultados.

A proposta de Bergamini (2019), em sua tese, analisa a constituição de sentidos do dito Holocausto Brasileiro pós Reforma Psiquiátrica na cidade de Barbacena (MG). Em sua

estrutura, optou-se uma análise de sequências discursivas atravessando discursos sobre Hospitais Psiquiátricos da cidade referida, como também discursos da Reforma Psiquiátrica, “manifestada pelos Serviços Substitutivos e complementares como o Museu da Loucura” (Bergamini, 2019, s.p.).

Os resquícios do Holocausto Brasileiro são abordados em diferentes contextos: nos hospitais psiquiátricos, o Hospital Judiciário se destacou ao introduzir uma escola em suas instalações em 2012; nos discursos jornalísticos, a desospitalização é vista como ameaça ao emprego e às famílias, pois os hospitais são considerados fontes de emprego; e no Museu da Loucura, as narrativas oscilam entre assumir a culpa pelo passado, considerá-lo acolhedor e destacar a vitória sobre ele, apagando, por vezes, o presente dos hospícios que ainda existe. Na conclusão da autora:

E chegamos a conclusões que não queríamos. Dentre elas, a de que, em Barbacena, se constrói um discurso de que o município, por meio da Reforma Psiquiátrica, venceu um passado vergonhoso que jamais deveria ser repetido. Trancafiado num museu a cidade enterra os tempos de outrora, exibindo, orgulhosa, as fotos que denunciam as atrocidades cometidas no Colônia, e apresenta os Serviços Substitutivos, apagando qualquer falência proveniente da continuidade de internações prolongadas em hospitais inadequados, conforme dados do PNASH (2011), para se autorizar como referência psiquiátrica para todo o Brasil. (Bergamini, 2019, p. 218)

Percebemos, pois, diante das produções acadêmicas supracitadas, as produções de Walquíria Souza (2021), Ferreira (2019) e Texeira (2022), ao lançarem uma análise discursiva sobre o livro *Holocausto Brasileiro* (Arbex, 2013) e os documentários *Em Nome da Razão* (1979) e *Holocausto Brasileiro* (2016), apostamos que nossa escolha, ao elegermos tais “obras” como artefato cultural para discorrer narrativas do Holocausto Brasileiro, se manifestam na disputa para legitimar a memória do Holocausto Brasileiro no ensino de História.

Destarte, a produção de Bergamini (2019) explora, em diferentes contextos, como hospitais psiquiátricos, discursos jornalísticos e o Museu da Loucura influenciam as narrativas sobre esse passado sensível. A produção destaca a “tendência” de apresentar Barbacena como uma cidade que superou seu passado vergonhoso, “enterrando-o” no museu e promovendo uma imagem de referência psiquiátrica para o Brasil, o que atravessa as narrativas do Museu da Loucura apresentadas na seção 2.3.

Apesar de perspectivas distintas (epistêmicas e teóricas), ambas se inter cruzam na investigação como também na disputa da memória do Holocausto Brasileiro, articulando aos processos de identificação e subjetivação dos corpos (discente e docente) barbacenense uma por análise discursiva, esta, por apostar que “o Ensino de História está intimamente ligado às

políticas de identidade e diferença” (Ragon, 2023, p. 16). Sobre identidade e diferença, a autora discorre:

A produção das diferenças vem da subjetivação do indivíduo, ao dotá-lo de sentido e de identidade e, necessariamente, pensar a identidade implica também pensar a diferença (Silva, 2021). Dessa forma, entendemos que a diferença é fator constitutivo de uma sala de aula. (Ragon, 2023, p. 14)

Por fim, este capítulo se propôs a deslocar a lente sob algumas narrativas, interpelando a memória do Holocausto Brasileiro, de modo a perceber como elas se movimentam em suas diversas áreas. Percebe-se que, em seu percurso, buscamos articular, em alguns pontos, a interface destas narrativas com o ensino de História (objeto de pesquisa e prática pedagógica), apostando na emersão de saberes que atravessam sujeitos outros e seus múltiplos processos de identificação e subjetivação interpelados pela memória do Holocausto Brasileiro. Assim, *defeitá-las* parte intimamente dos meus processos de identificação e subjetivação, que foram emergindo simultaneamente neste deslocamento, nesta produção de memória.

Destarte, no capítulo seguinte, assumindo, a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional que “nomear é um ato político, [e que] a análise enfrenta o desafio colocado pela virada pragmática às leituras essencialistas do mundo” (Gabriel, 2016, p.104), a ideia é problematizar a pertinência em nomear as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como “Holocausto Brasileiro”. A tessitura dessa problematização incorpora uma narrativa em que escrutinamos o termo “Holocausto” traçando reflexões em diferentes contextos históricos, buscando articular as lógicas de equivalência e diferença entre o Holocausto Nazista e o Holocausto Brasileiro, tendo em vista que a nomeação insurge como um movimento comparativo às práticas ocorridas nos campos de concentração em Auschwitz, e não na mensuração de corpos que foram colocados na condição de diferentes. Faz sentido operar com Holocausto Brasileiro no ensino de História? Buscando legitimar nossa interrogação, acolhemos as teorias de Hall (2000), apostando em colocar o termo Holocausto Brasileiro “sob rasura”. Defender a pertinência de mobilizar o significante Holocausto Brasileiro via Ensino de História, é buscar legitimar uma demanda social por reparação histórica.

Capítulo 2

HOLOCAUSTO EM (DIS)CURSO: PROBLEMATIZANDO O TERMO

Aquilo que nos revolta politicamente, aquilo que nos levanta do chão, da cama, do comodismo, aquilo que nos faz ir à luta, começa pelas forças que atravessam nossas carnes: as forças dos desejos, das emoções, dos sentimentos, das paixões, das imaginações, dos sonhos, das fantasias, dos fantasmas... [...] Só nos pomos de pé para a luta, para a revolta, para a disputa, para o conflito, porque algo nos mobiliza, algo que vem de fora e nos afeta, mas que nos move por dentro, que comove nossas entranhas. O gesto político nasce de uma mobilização das carnes feitas pelas condições históricas em que elas se situam e da qual padecem. (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 5)

É o eco das histórias entrelaçadas com nossas carnes que nos convoca à ação, que nos impele a confrontar as condições que nos oprimem. Assim, o gesto político não é apenas um movimento externo, mas uma manifestação afetiva das condições históricas que nos atravessam e nos desafiam a transformar o mundo ao nosso redor. Destarte, este capítulo propõe uma reflexão sobre o termo “Holocausto”, problematizando sua narrativa em diferentes contextos históricos. Inicialmente, examina-se o Holocausto Nazista e o “Holocausto Brasileiro”, destacando suas lógicas de equivalência e diferença. Em seguida, através das lentes de Hall (2000), o termo “Holocausto Brasileiro” é colocado “sob rasura”, buscando investir em novos sentidos que justifiquem seu uso. Por fim, é sugerida uma política de memória através do ensino de História.

A sensibilidade em problematizar o termo Holocausto⁴⁵ não repercute exclusivamente sobre um grupo específico, mas ressignifica, de forma abrupta e cara, a própria narrativa do que estamos chamando de “humanidade”. A angústia persiste em apostas de sentidos e significações que abarquem um evento sombrio com implicações globais. Destarte, antes de adentrarmos em “Holocaustos entre Fronteiras”, título da primeira seção deste capítulo, irei mapear uma narrativa articulatória que, em primeira instância, busca narrativas sobre o termo “Holocausto”. É importante ressaltarmos que não estamos nos referindo aos territórios geográficos da Alemanha ou do Brasil quando mobilizamos os termos Holocausto Nazista ou Holocausto Brasileiro, mas sim, aos fenômenos que possibilitaram nomeá-los como Holocaustos.

Na melhor das hipóteses, o Holocausto é colocado na categoria mais sinistra e aterradora — embora ainda assimilável teoricamente — do genocídio; ou então simplesmente dissolvido na ampla e conhecidíssima categoria da opressão ou perseguição étnica, cultural ou racial. (Bauman, 1998, p. 18)

⁴⁵ Grafamos, em todo o texto, o significante Holocausto com a letra inicial maiúscula, pois, de acordo com Guterman (2020), trata-se de um nome oficial para um acontecimento catastrófico.

Segundo Danzinger (2007), sob as lentes de Young (1997), na década de 1950, o termo Holocausto passou a se referir especificamente à aniquilação das comunidades judaicas europeias. “De origem religiosa, o termo Holocausto empresta um caráter voluntário e passivo à morte, aceita em submissão à vontade divina” (2007, s.p.). Nossa intenção não é entrar na discussão religiosa, mas sim, trazer apontamentos que problematizem os discursos que subsidiaram a travessia do Holocausto.

Ainda em consonância com a autora citada, alguns pensadores como Giorgio Agamben (2008) critica o uso do termo Holocausto, rejeitando não apenas a associação entre fornos crematórios e altares, mas também destacando sua herança semântica antissemítica. Ele argumenta que a história semântica do termo, predominantemente cristã, simplifica a complexidade da doutrina do sacrifício na Bíblia, sem rigor na tradução. “Já Domick La Capra argumenta que não há termos inocentes e Holocausto pode ser uma das melhores escolhas num campo de imensa tensão linguística” (Danzinger, 2007, s.p.).

O termo Holocausto desempenhou um papel importante no próprio discurso das vítimas e há motivos éticos para honrar essa escolha. [...] Embora, salienta ainda La Capra, devemos prestar atenção a seu papel no que Alvin Rosenfeld chamou “a pornografia do Holocausto, promovida especialmente pela popularização e comercialização na mídia. (La Capra, 1992, p. 357.) (Danzinger, 2007, s.p.)

O pressuposto⁴⁶ supracitado atravessa a problematização aqui levantada e reafirma a aposta desta pesquisa em assumir que nomear é um ato político quando entramos na disputa de significados hegemônicos sobre o Holocausto e sua problematização no e para o Ensino de História. Segundo os autores Schurster e Ramos (2023), especialistas e líderes de instituições dedicadas ao ensino da História do Holocausto analisam os progressos e desafios nesse campo, identificando elementos que podem influenciar positiva ou negativamente uma abordagem pertinente sobre o tema. Assim, os significados que constituem o Holocausto tornam seu ensino, em algumas situações, mais complicado e intrincado do que esclarecedor. Para os autores,

As disputas e discussões no campo acadêmico de investigação sobre o Holocausto acabaram por tornar o ensino desse trauma social coletivo ainda mais difícil e complexo (Silva; Schurster, 2016). Houve sempre uma tentativa de retirar as práticas de radicalização e brutalização que levaram o genocídio de uma suposta “normalidade” com a intenção de dar a esses atos um caráter excepcional que o tornaria uma exceção dentro dessas sociedades. [...] O Holocausto demorou a ter uma historiografia propriamente dita como também tardou a aparecer nos manuais como

⁴⁶ Nesta pesquisa, “todos os pressupostos são/serão entendidos como apostas políticas, e não como entes essencialmente verdadeiros – de que definir/nomear/classificar é um ato político em meio a jogos circunscritos em determinados contextos discursivos” (Martins, 2019, p. 34).

um crime contra a humanidade que deveria ser ensinado a partir das próprias definições de genocídio e Direitos Humanos. (Schurster; Ramos, 2023, p. 150)

Dialogando com esses autores, iremos nos ater em produzir uma narrativa histórica para o Holocausto Brasileiro, na qual o termo “Holocausto” se faça entendido como uma prática genocida e denúncia para os crimes contra a humanidade. Conforme citado na introdução desta pesquisa, o ponto de inscrição desta investigação se deu através do curso “Vozes Contra os Genocídios”, por meio do Canal do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECCO/UFMT), transmitida pelo YouTube em 2021. O evento contou com a participação do professor Karl Schurster⁴⁷, que discorreu na aula de abertura, a nomeação e problematização do signifiante genocídio.

A busca por fazer um fechamento rígido da ideia de genocídio, diz de uma necessidade de nomear tal atrocidade buscando instituir culpabilidade e responsabilidade moral e jurídica. Para Karl, a categoria genocídio é seletivamente aplicada a certos crimes contra a humanidade, dando lugar a uma espécie de seleção da memória. Exemplos como as bombas nucleares em Nagasaki e Hiroshima levantam questionamentos sobre o que constitui genocídio e a maneira como o público recebe determinados eventos, especialmente além de conflitos formais. A seletividade do termo gera debate sobre sua aplicabilidade em diversos conflitos. Como identificar a tentativa de aniquilação de grupos sociais? Quando começa o Holocausto, no fenômeno ou na condição social que o permite? Ou no que se cria após? Na desumanização das vítimas? Entender as condições de produção dos genocídios requer rigor, evitando essencialismos. Para tais indagações, Karl discorre sobre os cinco princípios que conformam um genocídio:

O primeiro é o princípio da transformação. Toda tentativa de constituição do genocídio, de um genocídio, começa com uma, ou pelo menos tem início, com uma destruição das identidades políticas, sociais e culturais que definem o grupo que vai ser, que está sendo perseguido. [...] Essa tentativa de destruir as identidades, no conjunto delas, sociais, culturais, que são parte integrante da definição do que é esse grupo, acaba sendo a construção do início, da preparação do terreno, do alicerce do processo genocidário. [...] **O segundo princípio** que eu colocaria é o princípio da repressão. Eu não diria que esse princípio da repressão seria o princípio especificamente da violência física, mas também da violência física. Quando eu falo repressão, eu estou falando também a manutenção sistemática dos grupos e das pessoas que são escolhidas na categoria de inimigo e na categoria de grupos e pessoas a serem odiadas. [...] **O terceiro princípio** seria, claro, a expulsão, a deportação, que

⁴⁷ Doutor em História Comparada pela UFRJ e pela Universidade Livre de Berlim. Professor da Universidade de Vigo/Maria Zambrano de atração de Talentos Internacionais/União Europeia Nex Generation. Livre Docente da Universidade de Pernambuco (UPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572701361201130>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1363-119X>.

muito equivocadamente foi chamado, especialmente dos anos 80, [...] muito foi equivocadamente chamado de limpeza étnica. [...] **O quarto princípio** é o princípio da prevenção, da reprodução, da possibilidade de que o grupo a ser exterminado possa efetivamente se reproduzir. **E o quinto [princípio]** seria, de fato, o extermínio físico do povo. (PPGECCO UFMT, 2021, informação verbal, grifos nossos)

Karl enfatiza que os cinco princípios não seguem uma ordem linear, e se manifestam de maneira caótica do ponto de vista social e político. Quando um Estado autoritário evolui para o fascismo, ultrapassando seus limites, não se configura como um monolito político. O processo não se resume a uma verticalização estatal, pois é necessário consentimento e consenso, contando com o apoio do centro, não se limitando apenas aos radicais de extrema. Os estados fascistas são oligárquicos, apresentando uma competição entre suas instituições não apenas pelo poder, mas também pela legitimidade das ações realizadas. Discorridos os cinco princípios apontados pelo professor Karl, acho pertinente esboçar sobre o equívoco do termo “limpeza étnica”, apontado pelo professor no parágrafo anterior. Para ele,

O próprio nome possui equívocos complexos. Quer dizer, limpeza, tecnicamente, ela é um ato positivado. Limpeza étnica é o antônimo do processo da própria limpeza. E, claramente, você coloca dentro a perspectiva do perpetrador a ideia de que a fala dele ganha reverberação conceitual. Você utiliza o conceito de limpeza colocado pelo próprio perpetrador e coloca a fala dele como um princípio analítico. Isso é perverso, isso é terrível do ponto de vista teórico. (PPGECCO UFMT, 2021, informação verbal)

Ao explorar o fenômeno do genocídio, sob a ótica do professor Karl, a primeira faceta que se destaca é o papel do Estado. O genocídio implica uma atribuição de culpa e responsabilidade ao Estado, seja na permissão ou promoção do ato genocida. No entanto, é necessário compreendermos que tal implicação está articulada ao domínio das disputas pela significação dos eventos a partir das tensões entre sujeito e estrutura. “Para exercer a prática genocidária, o Estado e as instituições mobilizem, criem até instituições pra tornar possível o ato” (PPGECCO UFMT, 2021, informação verbal). Partindo do pressuposto apontado pelo professor Karl, emerge uma reflexão: o Hospital Colônia de Barbacena poderia ser entendido como uma produção institucional para efetivar o ato?

Na busca por tecer argumentos que sustentem a reflexão emergida, proponho iniciar esse movimento com a narrativa imagética do Hospital Colônia de Barbacena.

Figura 1 – Departamento B do Hospital Colônia de Barbacena



Fonte: Museu da Loucura. Autor desconhecido, sem data⁴⁸.

A produção dessas instituições no Brasil refletia uma abordagem sistemática para lidar com a “loucura”, baseada na ideia de que a reclusão era necessária tanto para a sociedade quanto para o tratamento dos pacientes. Essa política não era um fenômeno exclusivamente brasileiro, mas sim, parte de um movimento internacional de psiquiatria que, durante grande parte do século XX, via a segregação como uma forma de controle social e tratamento médico. Nas palavras de Moreira:

Na tentativa de definir as fronteiras que separariam a “doença” da “saúde”, o “normal” do “anormal”, muitos psiquiatras associaram comportamentos ameaçadores da ordem vigente – seja moral, social, econômica, política ou cultural – como indicativos de doença mental (Engel, 1999). Isso fica evidente quando no início do século XX o médico Franco da Rocha, então diretor do Hospício do Juquery (SP), definiu alienação mental “como a desarmonia, transitória ou permanente, nas relações do indivíduo com o seu meio social. Assim, não havendo incompatibilidade entre as ideias e ações do indivíduo e as compartilhadas pelo grupo ao qual pertence, não poderia existir loucura” (Engel, 1999, n.p). (Moreira, 2021, p. 53)

Segundo Moreira (2021), no Brasil colonial não havia um tratamento de saúde ou assistência específicos para indivíduos marginalizados. Durante esse período, qualquer pessoa com comportamentos excêntricos ou desviantes era considerada “louca”. Essa perspectiva

⁴⁸ Imagem extraída da tese de Moreira (2021, p. 109).

continuou a influenciar o processo de institucionalização da psiquiatria no Brasil ao longo do século XX. “No caso de instituições psiquiátricas como o Hospital Colônia, essa tecnologia do poder disciplinar favoreceu a segregação de uma série de incômodos sociais, garantindo a harmonia do meio urbano” (p. 21).

Nesse sentido, articulando os estudos do professor Karl com a tese de Moreira (2021), a reflexão suscitada interpelando o Hospital Colônia de Barbacena, pode ser entendida como uma produção institucional com o intuito de efetivar a segregação dos indivíduos nomeados como “anormais/loucos”, inserindo-se dentro de uma política psiquiátrica brasileira que visava a separação e retirada desses indivíduos do convívio social. “A psiquiatria, desde seu nascimento, é em si uma técnica altamente repressiva que o Estado sempre usou para oprimir os doentes pobres”⁴⁹. Equacionando nossa reflexão à fala de Basaglia, em relação ao contexto do Hospital Colônia de Barbacena, a autora relata:

A grande prova disso foi a impressão que Franco Basaglia, psiquiatra italiano líder da luta antimanicomial, teve do Hospital Colônia de Barbacena. Ao vir para o Brasil, em julho de 1979, para visitar os hospícios do país, ele foi convidado pelo professor de residência em psiquiatria do Instituto Raul Soares, Antônio Soares Simone, para visitar Minas Gerais. Simone o levou para conhecer o Raul Soares, o Hospital Galba Veloso e o Hospital Colônia de Barbacena. Este último gerou tamanho impacto em Basaglia que em uma entrevista coletiva para a imprensa disse ter estado em um campo de concentração nazista. (Moreira, 2021, p. 77)

Posto isso, retomamos a discussão diante da perpetuação e normalização de atos genocidas no devir da história. Para Karl, ao longo do século XX e mesmo antes, vários genocídios ocorreram, tornando o termo uma categoria atemporal. A análise do genocídio deve considerar o ponto de vista dos perpetradores, que muitas vezes justificam suas ações como a maneira correta de controlar a oposição política ou a divisão na sociedade. A aceitação social ou a naturalização do genocídio requerem a construção de possibilidades institucionais e sociais para normalizar esses processos. A guerra frequentemente emerge como uma consequência dessa preparação para o extermínio de corpos, tornando mais provável que as pessoas vejam iniciativas eliminacionistas como algo “normal”. Nas palavras do professor Karl:

O genocídio não se dá único e exclusivamente na guerra, como se pensou durante muito tempo. A guerra talvez seja um meio fundamental para acelerar a prática genocida e, conseqüentemente, também para escondê-la. Se você prestar atenção no exemplo que nós temos do passado recente alemão, a guerra acabou sendo um subterfúgio para justificar o genocídio e também, obviamente, para acobertá-lo do ponto de vista político e social. (PPGECCO UFMT, 2021, informação verbal)

⁴⁹ Frase atribuída a Franco Basaglia, apontada por Martins (2021, p. 53).

Traçamos um recorte dos estudos do professor Karl, em que foram apontados os princípios constitutivos para efetivar uma prática genocidária. Entretanto, quando o professor articula o significante genocídio em um categoria atemporal, isso desloca a nossa narrativa para o ponto de inscrição em que nomearam o aniquilamento de tantos corpos ao longo da história como genocídio.

Flauzina (2014) aborda a *Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio* (Centro de Direito Internacional, 1948 [1952]), adotada pelas Nações Unidas em resposta ao Holocausto. A autora destaca que a definição de genocídio, presente no Artigo II da Convenção, permanece inalterada desde sua concepção e foi incorporada aos estatutos de tribunais penais internacionais. A Convenção, apesar de sua importância para os direitos humanos, tem sido alvo de críticas e debates sobre sua efetividade na prevenção e punição do crime. As discussões sobre os limites da Convenção remontam à sua criação, envolvendo questões como a intenção do crime, os grupos protegidos, o genocídio cultural e a aplicação da pena. Para a autora, a definição de genocídio não é meramente jurídica, mas também um campo de disputas políticas. A narrativa dessas controvérsias pode ser traçada desde a concepção do termo e a elaboração da Convenção.

Embora a *Convenção* tenha hegemonizado o significante genocídio, o conceito do mesmo, foi cunhado por Raphael Lemkin. Segundo Flauzina (2014, p. 122, grifos da autora),

Raphael Lemkin, um advogado de origem judaica nascido na Rússia Imperial (agora conhecida como Belarus), foi quem desenvolveu pela primeira vez o conceito de genocídio. Em sua famosa publicação de 1944, *Axis Rule in Occupied Europe* [Lemkin, 2005], Lemkin analisou o sistema legal da ocupação nazista na Europa e cunhou o termo genocídio para representar aquele cenário de violência.

Dialogando com Flauzina (2014), Valente (2015) reitera que a tipificação do genocídio como crime no direito internacional é resultado de um processo histórico e político, interpelando os valores e interesses dos países que a adotaram. A *Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio*, adotada após a Segunda Guerra Mundial, representa um avanço na proteção dos direitos humanos, mas sua definição de genocídio é limitada e não permeia todas as práticas de extermínio contra os corpos que podem ocorrer. Para a autora,

O conceito de genocídio, desde seu surgimento, tem sido um campo de disputa em diferentes campos do conhecimento e atores internacionais. A definição jurídica, tendo sido considerada limitada demais, deu origem a diversas críticas e esforços pela ampliação da fórmula internacional, sobretudo como forma de tentar fazer com que os órgãos internacionais deixem de ignorar os massacres que aconteceram e continuam acontecendo em todo o mundo. (Valente, 2015, p. 246)

Em diálogo com Valente (2015), o conceito cristalizado e hegemonizado de genocídio evidencia as relações de poder, assim como as políticas curriculares, operando em uma lógica binária e seletiva: impondo quais crimes entram na categoria de genocídio e quais são excluídos. “O genocídio como categoria política é contestado como um instrumento simbólico capaz de produzir respostas materiais em uma ordem mundial em que a indiferença às tragédias humanas é o grande obstáculo a ser superado” (Flauzina, 2014, p. 127).

E é, pois, nesse fluxo, nessa arena de lutas, que vislumbramos a possibilidade de articular numa mesma cadeia de equivalências as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena, o genocídio e o termo Holocausto Brasileiro. Trata-se de uma aposta em um projeto de sociedade radicalmente democrática⁵⁰. Para Gabriel,

Uma saída possível para o desafio expresso nessa questão consistiria em reconhecer que - ainda que não se trate da defesa incontestada de um projeto societário 'mais democrático', 'mais justo', 'mais igualitário', no qual esses adjetivos estariam definidos de forma engessada e *a priori* - importa sim, continuar apostando em outras narrativas societárias concorrenciais em torno da ideia de “um mundo outro”, cujo significado – por estar sempre aberto - é sempre objeto de disputa. Na postura epistêmica pós-fundacional aqui assumida, 'apostar' significa fazer trabalhar constantemente a aporia da impossibilidade e inevitabilidade de fechamento de sentidos de qualquer processo de significação. (Gabriel, 2017a, p. 518-519, grifos da autora)

Nomear as práticas ocorridas no Hospital Colônia como um processo genocidário no ensino de História é um ato político. Uma disputa que tensiona e confronta as narrativas eurocêntricas que assumem a condição de “verdade absoluta”. Portanto, a luta pela significação de genocídios deve considerar as fissuras e limitações das definições jurídicas estabelecidas, apostando que a nomeação de tais crimes se configura na luta por direitos humanos em uma perspectiva radicalmente democrática.

Nesse processo de significação, retomamos a discussão sobre o significante Holocausto. Segundo Flauzina (2014), a visão do Holocausto como um evento único e incomparável pode impedir o reconhecimento e o enfrentamento de outros genocídios, como é o caso do Holocausto Brasileiro. Nesse movimento entre disputas discursivas, percebemos que existem muitas camadas que se desdobram em problematizar o termo Holocausto, embora fique mais esclarecido de como ele está articulado à prática genocida que emerge do atravessamento de políticas fascistas, como foi apontado anteriormente pelo professor Karl.

⁵⁰ Em 1985, o argentino Ernesto Laclau e a belga Chantal Mouffe publicam o livro *Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma Política Democrática Radical*. [...] A democracia radical, portanto, é aquela em que os tradicionais movimentos sociais de combate aos efeitos prejudiciais do capitalismo conseguem se articular com os novos movimentos de combate à opressão de gênero, racial ou de orientação sexual, através do chamado princípio de equivalência democrática”. (Tavares, 2018, p. 23-24).

Com vista a esclarecer a narrativa do professor Karl, que interpela a tessitura da discussão até aqui travada, é pertinente apontarmos a circunstância. Percebemos que sua narrativa se situa no contexto do nazifascismo histórico, atravessando o período bélico da História e desembocando no que aconteceu na Segunda Guerra Mundial – o Holocausto nazista. Partindo disso, é importante salientarmos que o fascismo persiste por aí como um espectro nos múltiplos territórios e esferas sociais.

Não por acaso, recorremos à obra de Umberto Eco (2018), *O Fascismo Eterno*. Ela nos orienta a compreendermos os desdobramentos do fascismo, em específico: a intensificação⁵¹ de práticas violentas que se debruçam em extirpar corpos que foram colocados na categoria de inimigos. Dito de forma clara: a naturalização do ato genocidário contra a diferença. Nesse sentido, é preciso esclarecermos o que o autor nomeou de “fascismo eterno”. Nas palavras do autor:

[...] Considero possível indicar uma lista de características típicas daquilo que eu gostaria de chamar de “Ur-Fascismo”, ou “fascismo eterno”. Tais características não podem ser reunidas em um sistema; muitas se contradizem entre si e são típicas de outras formas de despotismo ou fanatismo. Mas é suficiente que uma delas se apresente para fazer com que se forme uma nebulosa fascista. (Eco, 2018, p. 44)

Explicitando o excerto acima, Eco (2018) elenca como características do “Ur-fascismo”:
 1 – o culto à tradição; 2 – o tradicionalismo; 3 – o irracionalismo; 4 – a censura às críticas; 5 – o desacordo (o medo da diferença); 6 – a frustração social; 7 – o nacionalismo vago; 8 – um inimigo contraditório (concomitantemente é forte e fraco); 9 – o culto à guerra; 10 – elitismo; 11 – o heroísmo como um culto à morte; 12 – machismo e o apelo bélico; 13 – populismo qualitativo; 14 – a novilíngua (um uso manipulador da linguagem, simplificando e distorcendo o discurso para controlar o pensamento e a informação).

Podemos perceber que a diferença é um fator temerário para o fascismo. Segundo Eco, o fascismo explora e exacerba esse medo para criar uma divisão dentro da sociedade, identificando seus intrusos. Isso se desdobra na desumanização de grupos específicos, preparando o terreno para a violência sistemática e o genocídio. A demonização do “outro” se torna um discurso de ordem potente para justificar atrocidades em nome da pureza racial ou da unidade nacional. Essas leituras de mundo, quando institucionalizadas, hegemonomizam a ordem social e intensificam a prática genocidária. O exemplo mais claro é o regime nazista, que utilizou todos esses elementos para criar um estado onde o genocídio era não só permitido, mas

⁵¹ Processos de segregação, exclusão e controle social não são exclusivos de regimes fascistas, embora sejam intensificados e legitimados sob tais regimes.

sistematicamente organizado e executado. Nesse movimento, reafirmamos que a obra de Humberto Eco (2018) é um alerta diário. Para o autor,

O Ur-Fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis. Seria muito confortável para nós se alguém surgisse na boca de cena do mundo para dizer: “Quero reabrir Auschwitz, quero que os camisas-negras desfilem outra vez pelas praças italianas!” Infelizmente, a vida não é fácil assim! O Ur-Fascismo pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo para cada uma de suas novas formas — a cada dia, em cada lugar do mundo. [...] Liberdade e libertação são uma tarefa que não acaba nunca. Que seja este o nosso mote: “Não esqueçam”. (Eco, 2018, p. 56)

A narrativa de um “fascismo eterno” (Eco, 2018), integrada e articulada com os estudos do professor Karl, oferecem um arcabouço teórico pertinente e potente para analisar como as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena culminaram em nomeá-las como Holocausto Brasileiro, interpelando o Holocausto Nazista. Trata-se de uma densa discussão que não visa mensurar ou equiparar crueldades, embora ambas estejam articuladas à apatia humana somada à violência, agressão, anulação das diferenças e aniquilação de corpos. É uma provocação que nos leva a colocar em perspectiva, como já dito, o “Holocausto entre Fronteiras”. Afinal, quais significados e ações transitam sobre a catástrofe anunciada como Holocausto em países distintos?

2.1 HOLOCAUSTOS ENTRE FRONTEIRAS: MOBILIZANDO AS LÓGICAS DE EQUIVALÊNCIA E DIFERENÇA NA DISPUTA POR SIGNIFICAÇÃO

Para colocar as coisas claramente, há razões para a gente se preocupar, porque sabemos agora que vivemos num tipo de sociedade que tornou possível o Holocausto e que não teve nada que pudesse evitá-lo. Só por essas razões já seria necessário estudar as lições do Holocausto. [...] Obviamente, o próprio estudo, mesmo o mais diligente, não é garantia suficiente contra a volta dos assassinatos em massa e de espectadores indiferentes. No entanto, sem esse estudo sequer saberíamos a que ponto tal volta é provável ou improvável. (Bauman, 1998, p. 125)

Para Bauman (1998, p. 125), o Holocausto foi um marco na história dos assassinatos em massa, apresentando características únicas que o diferenciam de outros genocídios: “A modernidade não cumpriu o prometido. Ela falhou. Mas não é responsável pelo Holocausto, uma vez que o genocídio acompanha a história da humanidade desde o início”. A modernidade, em vez de ser apenas um cenário passivo, desempenhou um papel ativo na perpetração e extensão do Holocausto, sendo tanto um produto quanto um fracasso da civilização moderna. Nas palavras do autor:

A modernidade contribuiu para o Holocausto mais de forma direta do que por sua própria fraqueza e inépcia. Sugere que o papel da civilização moderna na perpetração e extensão efetiva do Holocausto foi um papel ativo, não passivo. Sugere que o Holocausto foi tanto um produto como um fracasso da civilização moderna. (Bauman, 2018, p.126)

Ainda na visão de Bauman (1998), o genocídio moderno é distinto, pois tem um propósito: é um meio para alcançar um objetivo maior, que é a criação de uma sociedade ideal. Ele é um elemento do discurso hegemônico, usado para moldar a ordem social de acordo com uma visão de “sociedade perfeita”. A perspectiva do autor citado se coloca para esta problematização como um fator, dentre outros que serão anunciados, articulando o Holocausto Nazista ao Holocausto Brasileiro. Ambos, sob a premissa de almejar uma sociedade “perfeita”, preconizaram o extermínio das diferenças, subsidiados com a convivência da sociedade moderna. Auschwitz (Polônia) e Barbacena (Brasil) foram palcos de extermínio social sob os olhos da sociedade. Assim,

Quando o sonho modernista é abraçado por um poder absoluto capaz de monopolizar veículos modernos de ação racional, e quando esse poder alcança libertar-se do efetivo controle social, o que se segue é o genocídio. Um genocídio moderno — como o Holocausto. (Bauman, 1998, p. 132)

Dadas as contribuições de Bauman (1998), muitas das quais nos auxiliam a entendermos as lógicas de equivalências e diferenças permeando os Holocaustos entre Fronteiras. Entretanto, tensionamos sua perspectiva ao abordar a complexa articulação entre a modernidade e o Holocausto, destacando como a modernidade, com seu discurso racional, contribuiu ativamente para a perpetração de genocídios. Nossa crítica diz respeito de que a modernidade opera com binarismos, e que esses binarismos facilitam o processo de perceber o outro como um inimigo.

A modernidade, ao buscar universalizar e homogeneizar, tenta criar uma identidade social homogênea, eliminando as diferenças percebidas como ameaças. No entanto, essa tentativa de suturar e fechar o social não elimina as exclusões e antagonismos inerentes, mas sim os reforça. No caso em tela, trata-se de criar condições para genocídios como o Holocausto.

Contrapondo a narrativa de Bauman, não percebemos o Holocausto como um fracasso da modernidade ou da humanidade, mas como um desdobramento extremo de discursos hegemônicos que se banalizaram e legitimaram a violência. Essa perspectiva nos permite entender como a linguagem e o discurso podem ser utilizados para justificar e perpetuar a exclusão e o extermínio. Assim, ao operar com binarismos, a modernidade facilita processos de exclusão e antagonismo que culminam em genocídios.

Nesse movimento, indagamos: como estão incutidas as motivações/narrativas nos discursos hegemônicos de controle social que conformam os dois Holocaustos? Suscitarei, aqui, uma breve recapitulação sobre o ponto de inscrição do Holocausto Nazista. Segundo Schilling (2016), em 1873, o termo “antissemitismo” foi cunhado por Wilhelm Marr, um estudioso alemão que escreveu um tratado contra os judeus. Nesse século, surgiram teorias racistas fortemente influenciadas pelo biólogo Charles Darwin e sua defesa da seleção das espécies e da vitória do mais apto. Alguns pensadores desenvolveram a ideia de que a raça branca era mais qualificada que as demais e que essa superioridade havia sido determinada pela natureza. As raças foram divididas em superiores, que deveriam ser ‘dominantes’, e inferiores, que deveriam ser ‘dominadas’, com subdivisões entre elas.

No contexto europeu, os alemães ou germanos eram considerados pelos teóricos racistas como os mais legítimos representantes dos arianos, uma raça pura, mitológica, enquanto os franceses e russos eram tidos como inferiores, devido à miscigenação. A ciência da eugenia, desenvolvida desde 1883 por Francis Galton, que era primo de Charles Darwin, propunha uma purificação genética da raça branca, eliminando elementos doentes, fracos ou degenerados, e evitando sua reprodução (Schilling, 2016).

O autor ainda discorre que o pensamento social-darwinista e racista se tornou comum entre muitos intelectuais europeus, tornando-se muito popular entre os alemães. A onda de nacionalismo que invadiu o país estimulou um forte sentimento antissemita, pois o judeu era considerado um apátrida, que não tinha nenhuma bandeira pela qual lutar. Numa nação que recentemente se unificara, o sentimento antissemita tornou-se parte da “identidade nacional”. (Schilling, 2016).

Ainda sob as lentes de Schilling (2016), fatores como agitação revolucionária, confrontos políticos, ameaças separatistas, desemprego, falta de perspectiva e pesadas indenizações de guerra criaram um ambiente propício para o surgimento de um violento antissemitismo. Militantes de direita acusaram judeus e comunistas de sabotarem o esforço de guerra alemão. Além disso, muitos intelectuais judeus, que geralmente adotavam posições pacifistas e antibélicas, estavam ativos nos partidos socialistas, exacerbando as tensões.

A crise econômica alemã se intensificou com o colapso da bolsa de Nova Iorque em 1929, levando a uma crise global. Na Alemanha, o desemprego atingiu 6 milhões de pessoas em 1932, e os judeus foram culpados devido à sua suposta tendência “especulativa”. Quando Hitler assumiu o poder em 1933, os nazistas organizaram boicotes contra negócios judeus, pedindo ao povo que não comprasse deles. “Eles eram ofendidos nas ruas e suas vitrines

apareciam pichadas, mas ainda se estava distante do horror que viria depois a ocorrer” (Schilling, 2016, p. 56).

Nesse ponto da narrativa histórica, identificamos quatro dos cinco princípios do movimento genocidário, conforme mencionado pelo professor Karl: transformação, repressão, expulsão e prevenção. O processo de destruição das identidades políticas, sociais e culturais dos judeus é claro desde o início. O antissemitismo, exacerbado pelo nacionalismo e teorias raciais buscava desumanizar os judeus e dissociá-los da identidade nacional alemã. A criação de uma narrativa que apresentava os judeus como inimigos internos, apátridas e economicamente prejudiciais serviu para dismantelar suas identidades e preparar o terreno para sua perseguição sistemática. A repressão aos judeus se manifestou de várias formas, incluindo a violência física e psicológica. A acusação de sabotagem do esforço de guerra alemão, a culpabilização pelos problemas econômicos, e as humilhações públicas nas ruas e os boicotes contra seus negócios são exemplos de como a repressão buscava manter os judeus como inimigos odiados e marginalizados na sociedade alemã.

A narrativa de Schilling (2016) menciona que mesmo antes do início do extermínio físico, houve tentativas de expulsar os judeus da esfera econômica e social da Alemanha. Os boicotes organizados contra negócios judeus e a pichação de suas vitrines ilustram essa tentativa de expulsão, um prelúdio da deportação que viria a seguir. A ciência da eugenia, defendida por Francis Galton, buscava impedir a reprodução de elementos considerados “degenerados” ou “doentes” dentro da população ariana. Isso se articula com o princípio da prevenção, que visa impedir a continuidade e a reprodução do grupo alvo. A ideia de uma purificação genética e a eliminação de judeus são exemplos de como esse princípio foi aplicado no contexto do Holocausto nazista.

Este é um momento em que cabe questionarmos o conceito que temos de humanidade. Em 1941, os nazistas iniciaram um extermínio que resultou na morte de mais de 6 milhões de judeus, por meio de uma logística horrenda e sangrenta. O quinto princípio, o extermínio físico, representou o clímax de uma perseguição desumana, onde a diferença, mais uma vez, serviu como catalisador para a marginalização e o assassinato desses sujeitos.

Tecida uma síntese sobre o Holocausto Nazista, daremos continuidade ao propósito deste capítulo, como bem suscita o título, que é mobilizar lógicas de equivalência e diferença interpelando os dois Holocaustos – o nazista e o brasileiro. Para que possamos articular uma significação que sustente a problematização do termo “Holocausto Brasileiro”, não há como problematizar o termo sem dissociá-lo do Holocausto Nazista. Para efetivar a mobilização das lógicas, entende-se que

no processo de significação são mobilizadas duas lógicas, a “lógica de equivalência” e a “lógica de diferença”. Ambas as lógicas são interligadas, não podendo ser pensadas isoladamente. Sendo, então, o processo de significação um ato contínuo e permanente de inclusão de elementos dentro de uma cadeia de equivalências, a lógica da diferença atua na sutura da cadeia de equivalências através de produção de diferenças radicais, isto é, de limites que fecham, contingencialmente, um processo de significação. (Martins, 2019, p. 46)

Nesse movimento, a fixação e a nomeação do termo “Holocausto Brasileiro” me faz entender que a perspectiva da jornalista Daniela Arbex, ao nomear as práticas genocidas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro, foi, em primeira instância, inspirada pela fala do psiquiatra italiano Franco Basaglia. Ao se deparar, em 1979, com a insalubre cena nos pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena, ele teria comparado a instituição aos campos de concentração de Auschwitz. Esse foi um ano em que, como já mencionado no Capítulo 2, não havia sequer rastros de direitos humanos sob o teto de seus pavilhões da “loucura”. Além disso, uma travessia com inúmeras denúncias de maus-tratos (tortura e eletrochoque) e um bojo de agressões que acarretou 60 mil mortes (Arbex, 2013). Em um processo subsidiado e promovido pelo Estado⁵², a instituição Hospital Colônia de Barbacena foi estruturada para isolar aqueles que foram considerados “loucos e indesejáveis”. Assim,

A única “lógica” possível que se possa ter entre esses casos insólitos é: *exclusão* – todos aqueles que são malquistos na sociedade podem, de um dia para outro, serem enviados para Barbacena (é possível excluir tudo o que não se deseja socialmente sob *uma forma legal* – aos olhos do Estado, da polícia, dos políticos, da sociedade, etc.; não só “aos olhos”, mas tendo a sua aprovação jurídica). (Manzi Filho, 2019, p. 276, grifos do autor)

Percebemos, portanto, uma equivalência entre os dois Holocaustos. Em ambos, encontramos em sua historiografia aportes que sustentaram a prática genocidária: Estado e agentes sociais. Os judeus e os ditos “loucos”, quando articulados aos princípios do genocídio pelo professor Karl, são os indivíduos que foram nomeados como “inimigos” e se tornaram alvo de perseguição. Assim como discutido no Capítulo 2 e no processo de efetivação do genocídio, a narrativa também é rizomática. “O rizoma sugere a imagem de um corpo irrigado, privado, contudo, das suas antigas chaves narrativas de decifração e produção do sentido” (Pereira; Torelly, 2023, p. 130). Isso ocorre porque não operamos com os essencialismos e a “origem” dos fenômenos; antes, buscamos articular as equivalências e apontar as diferenças

⁵² “O livro-reportagem, da brilhante jornalista Daniela Arbex, deu vida à triste história passada no interior brasileiro, mais especificamente, na cidade de Barbacena, no Estado de Minas Gerais. Ao narrar a história, a autora revela a convivência do Estado brasileiro, no âmbito nacional, estadual, municipal, bem como da população local” (Martins, 2021, p. 130)

entre os Holocaustos para entrarmos no jogo das definições e disputar/legitimar o termo “Holocausto Brasileiro” para nos referirmos ao que aconteceu no Hospital Colônia de Barbacena. Ao retomarmos a história dos “inimigos” exterminados, precisamos buscar narrativas que sublinhem quem eram os judeus e os “doidos” que foram vítimas de tamanha crueldade.

De acordo com Schilling (2016) e Morcan e Morcan (2017), os nazistas iniciaram uma política de extermínio baseada nos princípios da eugenia, que começou com a eliminação de menores excepcionais e deficientes mentais, estimados em 70 mil vítimas, considerados “indignos de viver”. O extermínio da população judaica, conhecido como Holocausto, era apenas uma parte de um projeto mais amplo de assassinato em massa pelos nazistas. Além desses, comunistas, homossexuais, ciganos, Testemunhas de Jeová e a *intelligentsia* do mundo eslavo (incluindo professores, jornalistas, escritores, sábios etc.) também deveriam ser exterminados.

A primazia do movimento eugenista, que atravessou o Holocausto nas duas fronteiras geográficas (Alemanha e Brasil) em evidência na discussão aqui proposta, era eliminar da sociedade todo um grupo que se distanciava do que era imposto: a branquitude cisgênero, heteronormativa e pertencente ao mesmo discurso hegemônico político. Segundo Arbex (2013), os eliminados no Hospital Colônia, em sua maioria eram pobres, negros, militantes políticos, alcoolistas, mulheres solteiras, meninas grávidas que foram abusadas por seus patrões, esposas confinadas e indivíduos sem documentos. Tal pressuposto subsidia a articulação das cadeias de equivalências entre os Holocaustos aqui problematizados, pois os atores sociais citados, com exceção dos judeus e ciganos, também foram colocados como alvo de inviabilização no Holocausto Brasileiro.

Ao problematizarmos os contextos do Holocausto Nazista e do Holocausto Brasileiro, notamos tanto equivalências quanto diferenças. Ambos os eventos envolvem a discriminação e a desumanização de grupos considerados “diferentes” ou “indesejáveis” pela sociedade. No entanto, o Holocausto Nazista foi um genocídio planejado e executado pelo Estado com o objetivo explícito de eliminar determinados grupos étnicos e sociais. Por outro lado, o Holocausto Brasileiro se caracteriza como genocídio pela negligência (que também pode ser percebida como planejada) e pela violência institucionalizada. As vítimas do Holocausto Brasileiro, embora muitas vezes diagnosticadas com transtornos mentais, eram em sua maioria (70%, segundo Arbex, 2013) indivíduos sem qualquer condição psiquiátrica. Essas pessoas foram marginalizadas e tratadas como menos que humanas, mas não foram alvo de um plano de extermínio sistemático como no Holocausto Nazista.

Ressalto a negligência referenciada no contexto do Holocausto Brasileiro, deslocando o substantivo para verbo. A ação que emerge do verbo negligenciar é percebida aqui como uma aposta ampla de livramento da responsabilidade que uma reação possa vir a significar. Para onde aponta a agulha magnética da bússola da (des)moralidade humana, quando nomeamos como genocídio os desdobramentos de uma ação que foi um fio condutor que afetou violentamente os corpos trancafiados no Hospital Colônia? Quais lógicas de equivalência/diferença emergem sob o teto das estruturas físicas que foram conformadas como campos de concentração, no caso nazista, e pavilhões da “loucura”, no caso brasileiro?

Dadas as interrogações, proponho iniciar pela segunda. Havia, para ambas as estruturas de confinamento (campos de concentração de Auschwitz e Hospital Colônia de Barbacena), uma condução específica: o trem. Tanto o de Auschwitz quanto o “trem de doido” operavam um deslocamento sobre trilhos, vagões e mais vagões cuja carga humana encarcerada experimentava em seu trajeto o desespero de serem vítimas em processo de desumanização. A insalubridade da viagem, a chegada, a triagem humilhante até a distribuição dos corpos nos alojamentos são narrativas que se aglutinam na lógica de equivalências que conformam os dois fenômenos como genocídio. Sobre o trem nazista, o sobrevivente Primo Levi relembra:

Os vagões eram doze, e nós, 650; no meu vagão, havia apenas 45, mas era um vagão pequeno. Ali estava, então, sob nossos olhares, sob nossos pés, um dos famosos comboios alemães, desses que não retornam, dos quais, com um calafrio e com uma pontinha de incredulidade, tantas vezes tínhamos ouvido falar. Era isso mesmo, ponto por ponto: vagões de carga, trancados por fora, e, dentro, homens, mulheres e crianças socados sem piedade, como mercadoria barata, a caminho do nada, morro abaixo, para o fundo. (Levi, 2022, p. 11)

Sobre o “trem de doido”, o maquinista Mário Lara relembra:

Era terça-feira e quinta-feira, vinha vagão de louco pra cá. Não tinha nada de diferente, só no vagão de louco escrito: vagão pra louco. Tinha assim nas tábuas de fora escrito. [...] Então os coitados sofriam. Tinha uns que choravam. Outros pegavam as marmitas de comida. [...] Às vezes comia com a mão. Às vezes comia... Era muito esquisito. Como porco ali, né? (Informação verbal).⁵³

O Hospital Colônia recebia os assujeitados como “loucos” de diversas formas, incluindo a chegada por trem, que ficou popularmente conhecido como “trem de doido”, uma expressão cunhada por Guimarães Rosa em seu conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, que narra a história de um homem que envia sua família para tratamento psiquiátrico em Barbacena e nunca mais

⁵³ Mário Lara foi um dos maquinistas do “trem de doido”. Seu relato foi extraído de uma entrevista cedida para o documentário: Holocausto Brasileiro (2016). O documentário também se encontra disponível também na plataforma de *streaming* Netflix para seus assinantes.

as vês. Muitos “deserdados sociais” desse trem fizeram uma viagem precária, desumana e sem volta (Arbex, 2013; Moreira, 2021). Abaixo, narrativas imagéticas da estação de ambos os Holocaustos.

Figura 2 – Estação Bias Fortes por onde chegava o “trem de doido”



Fonte: Foto cedida por Jairo Toledo⁵⁴.

⁵⁴ Foto extraída da obra de Arbex (2013, p. 27).

Figura 3 – Entrada principal do campo de extermínio Auschwitz-Birkenau



Fonte: Enciclopédia do Holocausto (s.d.). Foto tirada na Polônia, data incerta.

Os Campos de Concentração de Auschwitz e os pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena, condicionaram, por meio de suas práticas, a desumanização e a degradação de seus agentes humanos confinados. Em Auschwitz, milhões de prisioneiros foram submetidos a condições desumanas, trabalho forçado e experiências médicas cruéis. Os guardas nazistas exerciam um controle total sobre os prisioneiros, empregando violência física e psicológica como meio de controle. Da mesma forma, no Hospital Colônia de Barbacena, pacientes foram submetidos a condições deploráveis, abusos físicos e psicológicos. A administração e a equipe médica frequentemente recorriam a métodos coercitivos e opressivos para manter a ordem e o controle sobre os pacientes. Ambos os locais testemunharam a violência institucionalizada e a perpetuação de abusos por parte das autoridades.

Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos. (Levi, 2022, p. 23)

Enquanto Auschwitz era um complexo massivo que abrigava milhões de prisioneiros e era responsável por uma grande parte dos horrores do Holocausto, o Hospital Colônia de Barbacena era relativamente menor em escala, mas ainda assim representando uma violação maciça dos direitos humanos. Auschwitz é amplamente reconhecido como um símbolo do

Holocausto e da barbárie nazista, com inúmeros esforços de preservação e educação em curso para lembrar as vítimas e evitar que tais atrocidades se repitam, consistindo, pois, em uma política de memória.

Apesar do reconhecimento tardio da história do Hospital Colônia de Barbacena, impulsionado pelas obras de Daniela Arbex (livro em 2013 e documentário em 2016), grande parte da sociedade brasileira⁵⁵ ainda desconhece as atrocidades ocorridas nos “pavilhões da loucura”, que por muito tempo foram negligenciadas e permanecem como um capítulo sombrio do passado do país. Essa é, pois, uma das principais justificativas dessa investigação, afinal, a defesa de uma política de memória sobre o Holocausto Brasileiro, por meio do ensino de História, é aqui entendida como estratégia para evitar novos eventos de mesmas características.

Embora o texto apresente uma narrativa comparativa entre os campos de concentração de Auschwitz e o Hospital Colônia de Barbacena, é importante reconhecer que há camadas dessas memórias que podem ser problematizadas. Por exemplo, como as ideias de eugenia e racismo científico influenciaram as políticas implementadas em cada instituição? E como esses discursos persistem ou foram discutidos pela narrativa historiográfica? Auschwitz é amplamente reconhecido como um discurso do Holocausto e recebe atenção significativa na preservação da memória histórica. É importante indagarmos: por que o Hospital Colônia de Barbacena foi silenciado por tanto tempo pela sociedade brasileira? Quais são os fatores sociais, políticos e culturais que contribuíram para o silenciamento e o esquecimento dessa parte da história brasileira? Como o reconhecimento tardio do Hospital Colônia de Barbacena afeta a construção da memória coletiva e afetiva da cidade de Barbacena? Como essas formas de violência institucional continuam a existir em contextos contemporâneos? Como as políticas de imigração em alguns países refletem uma continuidade de discriminação e desumanização de grupos marginalizados? Como as práticas em instituições psiquiátricas e prisões em todo o mundo refletem discursos que perpetuam a violência e a marginalização?

Ao problematizar esses aspectos adicionais, podemos apostar em uma compreensão mais ampla das complexidades e nuances das instituições como Auschwitz e o Hospital Colônia de Barbacena, bem como de suas conexões com questões contemporâneas sobre diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, justiça social e direitos humanos. Tais questões se

⁵⁵ Chamo a atenção para o desconhecimento das práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena. Estive presente no evento da Associação Brasileira de Ensino de História: XIII Perspectivas do Ensino de História: Territórios, Saberes, Afetos, que foi realizado em outubro de 2023, na cidade de Diamantina, em parceria com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), para fazer uma comunicação sobre essa pesquisa. Ao discorrer sobre o tema: Holocausto Brasileiro, muitos colegas historiadores vieram me questionar sobre a temática que, até então, era desconhecida por muitos que estavam ali presentes. Informações sobre o evento disponíveis em: <https://www.perspectivas2023.abeh.org.br/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

desdobram em ajustar o foco para a primeira interrogação – a moralidade humana e os sentidos mobilizados no contexto genocidário. Em diálogo com Bauman, percebemos que:

dentro do sistema burocrático de autoridade, a linguagem da moralidade adquire um novo vocabulário. Está repleta de conceitos como lealdade, dever, disciplina — todos apontando para os superiores como supremo objeto de preocupação moral e, simultaneamente, a máxima autoridade moral. Todos, de fato, convergem: lealdade significa cumprimento do dever tal como definido pelo código disciplinar. (Bauman, 1998, p. 215)

O pressuposto citado por Bauman (1998) nos leva a entender que os sistemas morais impostos pela sociedade variam em um mundo diverso e pluralista. No entanto, a perspectiva moral não se estende à capacidade inata humana de distinguir entre certo e errado. A sociedade tenta moldar ou reprimir essa capacidade moral para se adequar aos seus próprios objetivos ou normas. O processo de socialização não cria essa capacidade moral, mas a manipula. Isso implica não apenas a imposição de certos princípios morais, mas também a capacidade de resistir a essa imposição, permitindo que a autoridade e a responsabilidade pelas escolhas morais permaneçam com o indivíduo.

Assim, a moralidade não deve ser vista apenas como um discurso da socialização, educação ou civilização, mas também como resultado de processos e instituições que mantêm padrões e dirigem tensões na sociedade. O comportamento moral surge no contexto social, mas não é atribuído exclusivamente à influência de agências sociais sobre os indivíduos. Em vez disso, é concebido como resultado da coexistência e interação entre os indivíduos na sociedade. Para esta discussão, entendemos que

como consequência do Holocausto, a prática legal e, portanto, também a teoria moral enfrentaram a possibilidade de que a moralidade pode se manifestar numa insubordinação face a princípios socialmente sustentados e numa ação abertamente em desafio da solidariedade e consenso sociais. (Bauman, 1998, p. 237)

A moralidade, nesse contexto, é percebida como uma opressão que emerge das relações de poder na sociedade, salientando seus sentidos em contextos de extermínio de corpos – obediência e rejeição à solidariedade e à alteridade. Tais sentidos interpelam o que Bauman (1998, p. 219) chamou de “responsabilidade flutuante”, ou seja, “a responsabilidade flutuante significa na prática que a autoridade moral, como tal, ficou incapacitada, sem ter sido abertamente desafiada ou negada”. No entanto, aqueles que são apontados como responsáveis por outros passariam essa responsabilidade para um terceiro. Dito de outra forma – transferência de responsabilidade para dissipá-la sem deixar rastros para nomear um culpado.

Essa transferência de responsabilidade encontra um eco perturbador no caso do Hospital Colônia de Barbacena. A responsabilização pelos abusos e negligências sofridos pelas vítimas no Hospital Colônia de Barbacena se tornou um jogo de empurra-empurra institucional. Com vista nesse processo, apresentamos alguns relatos extraídos do documentário *Holocausto Brasileiro* (2016):

Quando eu entrei aqui, na época, toda quarta-feira, chegava um ônibus entupido de pacientes, vomitando, tendo diarreia, urinado, do Hospital Raul Soares, porque a polícia militar, a polícia de rua lá de Belo Horizonte, eu não sei qual tipo de polícia, pegava todas as pessoas que estavam perambulando na rodoviária e enfiava dentro do Hospital Raul Soares. O Hospital Raul Soares tocava pra gente vir, sem nome, sem nada. E aqui tem muito paciente, que os hospitais mandavam, porque era fácil. O diretor era médico, todos tinham hospital, que era uma fonte de renda excelente, né? Excelente mesmo, porque doido não tinha coisa melhor pra dar dinheiro. E colocavam, mandavam quem dava trabalho pra cá. Aqui era depósito. Sempre foi depósito. Sempre.[...] E o eletrochoque, que era muito usado. E aquelas muito agressivas, muito violentas, que não tinha resposta, que não tinha as medicações que tem hoje em dia. Dava o eletrochoque. Que eu, por sinal, fiz muito eletrochoque. Bastante. Não tinha outra coisa. (Valquiria Monteiro – Ex-enfermeira)

Eu tive vergonha de ser psiquiatra foi quando eu vi as cenas com eles. Foi a vergonha de ser gente, de ser psiquiatra, de ver o que é possível fazer com o outro. (Ronaldo Simões – Psiquiatra)

Às vezes quando eu pegava o plantão também eu achava e levava. (Você achava o quê?) [Arbex pergunta] [...] Achava os defuntos lá. Foi morrendo assim, uma atrás da outra, uma atrás da outra, uma atrás da outra. Tinha plantão onde eu passava cinco pacientes mortos. Trazia vela na bolsa, trabalhava 24 horas. Aí eu trazia vela pra botar na mão dos pacientes que morreram de noite. Nós fizemos uma enfermaria lá embaixo, no fundo do Crispim. Tinha um quarto sobrando lá. Aí fizemos uma enfermaria ali. Pra ver se salvava alguma coisa, né? A gente trazia leite de casa, fazia leite em pó, tentava colocar na boca, mas já estava no estado. Muito ruim mesmo. De repente começou a vir uma canja branca rala, servia com a caneca, nos pratos de alumínio. Aí foi acabando, foi acabando, foi acabando, até chegar num ponto que aquela quantidade de pacientes morreu por falta de alimentação. (Roselmira Delbem – Ex-funcionária)

O conceito de “responsabilidade flutuante” de Bauman auxilia a compreendermos como a responsabilidade moral pode ser transferida e diluída em discursos de desumanização extrema. No Hospital Colônia de Barbacena, Valquiria Monteiro descreve um sistema onde pacientes eram despejados sem identificação, tratados como corpos/objetos descartáveis e submetidos corriqueiramente a eletrochoques, explicitando uma desumanização total e a dispersão da responsabilidade institucionalizada. Ronaldo Simões expressa vergonha ao testemunhar o tratamento desumano dos pacientes, refletindo o conflito entre responsabilidades profissionais e morais e a difusão de culpa na vergonha coletiva. Roselmira Delbem relata mortes contínuas por falta de cuidados básicos, destacando um esforço individual desesperado

contra um sistema que abdicou de sua responsabilidade moral, com mortes em massa por desnutrição ilustrando a falha institucional e a dispersão de responsabilidade.

Face ao que foi explicitado acima, as narrativas dos funcionários do Hospital Colônia de Barbacena refletem a teoria de Bauman sobre a “responsabilidade flutuante”. As decisões morais e éticas foram manipuladas e suprimidas pelas normas institucionais e sociais, criando um ambiente onde a desumanização e a crueldade podiam operar e prosperar sem objeção direta. A responsabilidade foi interruptamente passada de um grupo para outro – da polícia para os hospitais, dos diretores para os funcionários – até que ninguém pudesse ser identificado claramente como responsável, permitindo que as atrocidades ocorressem impunemente. Tal fenômeno, articulado à desumanização dos pacientes, permitiu que práticas inaceitáveis fossem perpetuadas, revelando as terríveis consequências da dispersão da responsabilidade moral.

No movimento de confrontarmos essa política perversa que silenciou não somente a responsabilidade institucional, como também o luto da memória do Hospital Colônia de Barbacena, alargamos as possibilidades em “violiar essa memória” e fazê-la narrar tudo aquilo que foi posto na condição de silêncio, por meio do ensino de História (Albuquerque Júnior, 2019a). “O luto, enquanto condição da memória, envolve uma ética, um estar-com-os-mortos. [...] Esse passado é inseparável de uma história política que se precipita no presente e no futuro, envolvendo, interpretações, rastros e sobrevivências (Bernardo, 2024, p. 122). Nas palavras de Jacques Derrida,

Se um passado não existe *literalmente*, a morte também não, apenas o luto [...], e todas as figuras da morte com as quais nós povoamos o “presente”, que nós inscrevemos, entre nós os vivos, em todos os rastros, dito de outra maneira, as “sobrevivências” [*survivances*, também *supervivências*], essas cifras estendidas em direção ao futuro através de um fabuloso presente porque elas podem durar mais que nós. (Derrida, 1988, p.72, grifos do autor, *apud* Bernardo, 2024, p. 119)

Ainda nesse movimento, Bernardo (2024) sublinha que Derrida explora a ideia de rastros e memória, argumentando que a memória é constituída a partir de rastros deixados, desejados ou não. Isso potencializa o papel do ensino de História em deslocar esses rastros operando como política de memória. Ou seja, evocar o passado de Barbacena está intimamente ligado com a insurgência de:

Aprender a viver com os fantasmas. [...] A viver de outro modo, e melhor. Não melhor, mais justamente. Mas com eles. Não há estar-com o outro, não há *socius* sem este com que nos proporciona o estar-com em geral mais enigmático do que nunca. E este estar com os espectros seria também, não somente, mas também, uma política da memória, da herança e das gerações. (Derrida, 1993, p.15 *apud* Bernardo, 2024, p. 122)

Isso posto, retomamos a discussão articulando moralidade e humanidade. Percebemos que a moralidade se mostra indissociável à noção de humanidade, sendo compreendida como a capacidade de reconhecer e agir em conformidade com o bem-estar alheio, implicando a assunção de responsabilidade pelos próprios atos e suas implicações sobre outros indivíduos. Para o contexto aqui problematizado, a moralidade emerge como uma faceta assertiva da expressão da humanidade – indivíduos alcançando a (des)medida da maldade, levando à falência o conceito de humanidade atravessando a temporalidade moderna até os dias atuais. Sobre o conceito histórico de humanidade moderna, Bauman destaca:

o que é insustentável é o conceito da nossa história — europeia — como ascensão da humanidade sobre o animal que há no homem e como triunfo da organização racional sobre a crueldade da vida, que é estúpida, breve e brutal. O que também é insustentável é a concepção da sociedade moderna como força moralizante inequívoca, de suas instituições como poderes civilizadores, de seus controles coercitivos como barragem que defende a frágil humanidade das torrentes das paixões animais. (Bauman, 1998, p. 281)

O excerto de Bauman aponta que o conceito de humanidade estava muitas vezes articulado a discursos de razão e de universalidade. Acreditava-se na capacidade da humanidade de avançar em direção a um estado de civilização mais elevado. No entanto, apesar dessas aspirações, a história moderna também é marcada por eventos como colonização, escravidão e genocídios, que evidenciam como a humanidade pode ser conivente com atrocidades em nome do progresso, da supremacia racial ou do nacionalismo. “Uma vez encarnado nos dispositivos excludentes do nacionalismo, o paradigma imunitário, nascido para proteger a vida da comunidade, passa a destruir o que deveria preservar” (Wermuth; Nielsson, 2017, p. 310).

Na pós-modernidade, o conceito de humanidade é problematizado e descentralizado. As narrativas universalistas da modernidade muitas vezes ignoraram as diferenças culturais e sociais e reforçaram estruturas de poder dominantes. Nesse contexto, a noção de humanidade é vista como mais fragmentada e plural, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas. “Na pós-modernidade, o conceito de desenvolvimento humano se refere às diferenças, pois são elas que constituem possibilidades de formas de vida alternativas, refere-se, em síntese, ao compromisso com a política da alteridade” (Abib, 2008, p.424).

Nesse mesmo movimento, Abib (2008) discorre em seus estudos que, em tempos de pós-modernidade, enfatiza-se a mobilidade e comunicabilidade dos discursos, não a relatividade da “verdade”. A comunicação tem duas funções principais: ser intolerante com intolerâncias, como o nazismo e o fascismo, e chamar a atenção para qualidades emergentes da comunicação, visando criar espaços de coexistência pacífica entre diferentes grupos sociais. “O

sentido pós-moderno dos movimentos sociais só vem refletir e fortalecer a ideia de que uma política pós-moderna da alteridade se apoia em solo propício para aguçar e fazer proliferar diferenças.” (Abib, 2008, p. 424).

Partindo desse pressuposto, nos apropriamos da interrogação de Pereira e Torelly:

Diante da “catástrofe cósmica do presente” (Turin, 2020), como seguir apostando numa narrativa que tem como fator vital a utilidade para a vida prática? Qual vida? Qual prática? De que senso de praticidade estamos a falar quando as próprias categorias de “utilidade” e “humanidade” encontram-se em xeque? (Pereira; Torelly, 2023, p. 125)

A indagação preocupante dos autores citados fomenta o deslocamento temporal do conceito de humanidade, visando articular o passado e as demandas do tempo presente. Temos que ter em vista que, ao investirmos na produção de conhecimento por meio de uma pesquisa acadêmica, precisamos nos ater em quais sentidos estão sendo evocados no momento de sua tessitura. Assim sendo, ao entramos na disputa de significados para justificar o uso do termo “Holocausto Brasileiro” nesta produção de memória, não podemos deixar de sublinhar que o percurso constelado até aqui, problematizando os significantes “Holocausto/genocídio”, preparou uma arena para não escamotearmos o que vem acontecendo no momento aos povos indígenas Yanomami⁵⁶ e aos palestinos⁵⁷, por exemplo.

Cria-se uma condição de calamidade para esgarçar e perpetrar corpos que foram impedidos de viver. A humanidade fez – e ainda faz – isso. A obsessão pelo poder de controlar corpos se aloja fascinada “no interior da própria vida humana, como umbrais excludentes, para separar uma parte da vida que se declara superior de outra considerada inferior” (Esposito, 2013, p. 26).

⁵⁶ Desde a criação do Estado de Israel em 1948, a Palestina tem sido palco de graves violações dos direitos humanos, incluindo colonização, segregação e massacres. Essa violência é frequentemente justificada por narrativas que distorcem a realidade, retratando os perpetradores como vítimas ou defensores. A indiferença da comunidade internacional, que condena ações de certas potências como a Rússia, mas fecha os olhos para as atrocidades cometidas por Israel, revela um duplo padrão ético. A utilização de termos como “Holocausto” e “genocídio” nas discussões sobre o conflito na Palestina reflete as disputas narrativas em torno da legitimidade da violência de Estado, e a forma como essa violência é naturalizada e justificada em contextos de poder. As estratégias discursivas utilizadas servem para influenciar a opinião pública, obter apoio político e econômico, e minimizar a responsabilização por crimes contra a humanidade, perpetuando assim um ciclo interminável de violência e opressão.

⁵⁷ Desde a criação do Estado de Israel em 1948, os palestinos têm sofrido violações sistemáticas de direitos humanos, como colonização, repressão e massacres, com a cumplicidade da comunidade internacional. Milhomem, Silveira e Coelho (2024) destacam a conveniência do Ocidente, que critica a Rússia por invadir a Ucrânia, mas apoia Israel, ignorando suas ações contra os palestinos. O uso de conflitos armados como justificativa para genocídios é uma estratégia que busca silenciar as atrocidades cometidas e evitar a responsabilização dos agressores. Essa narrativa revela como termos como “Holocausto” e “genocídio” são disputados em diferentes contextos, refletindo a contínua violência e desumanização enfrentada pelos palestinos, cuja situação é agravada pela complexidade da política internacional.

Ainda estamos vivos? Indagar se há vida em mim, se há vida em nós enquanto seres humanos, parte da inquietude para compreender quais sentidos de humanidade são mobilizados para apostarmos em um conceito, ainda que contingente, atravessando a temporalidade histórica e deslocando sentidos que conformam os termos “Holocausto” e “genocídio”, assim como o contexto em suas arenas de conflito.

O conceito de humanidade é um dos mais debatidos e controversos da filosofia e das ciências humanas. O que significa ser humano? Quem pode ser considerado humano? Quais são os direitos e deveres dos seres humanos? Essas são algumas das inquietudes que atravessam a história da humanidade e que ganham novos sentidos e desafios em diferentes contextos e épocas. A situação dos povos indígenas Yanomami e o genocídio que ocorre na Palestina nos mostram que o conceito de humanidade na modernidade e na pós-modernidade foi, e ainda é, um discurso binário hegemônico que contempla uns em detrimento de outros, pois não consegue acolher a diferença, a diversidade social e todas as possibilidades que possam motivar e respeitar os processos de identificação e subjetivação de cada indivíduo.

Nessas circunstâncias, a desumanização do outro e a perda da empatia permitem que indivíduos cometam atrocidades sem o menor sinal de remorso ou hesitação, revelando a capacidade da humanidade para o mal absoluto quando submetida a sistemas desumanizadores ancorados por discursos de poder extremistas. É um lembrete sombrio de que a barbárie pode se manifestar quando a moralidade é eclipsada pela obediência cega ou pela indiferença. Assim, a própria noção de humanidade é posta em xeque, pois como podemos nos considerar seres racionais e morais quando permitimos que tais atrocidades ocorram sob nosso olhar complacente e conivente?

Imagine a humanidade como uma vasta tapeçaria, onde cada fio representa uma história, uma cultura, um sujeito portador de subjetividades múltiplas e diversas. No entanto, ao longo dos séculos, alguns desses fios foram tingidos por uma tinta corrompida, impregnada de intolerância, racismo e violência. Esses fios, que deveriam se entrelaçar em harmonia, foram torcidos e trançados para formar padrões de opressão e exclusão dos direitos humanos.

Nessa tapeçaria distorcida, genocídio e Holocausto são como “nós” sombrios, intrinsecamente entrelaçados. O genocídio se ergue como uma sombra sobre o tecido, representando a destruição de comunidades inteiras através da linguagem da dominação e da aniquilação. O Holocausto, por sua vez, é como um eco doloroso desse paradigma, em que a linguagem do preconceito e da exclusão levou à tragédia inimaginável. Eles são como dois pontos em uma mesma linha, cada um ressoando com as consequências devastadoras e operando como um reflexo da condição humana.

O poder assume a condição de extermínio de minorias; logo, isso pode ser percebido como uma consequência extrema das relações de poder desequilibradas e violentas, que visam a eliminar a diversidade e a pluralidade da sociedade, impondo uma visão única, homogênea e dominante. Isso nos leva a indagar: qual a função social entre ensinar e aprender História? De acordo com Pereira e Glitz (2014, p.75),

Dizemos que é preciso aprender com a História e que ensinar História é também ensinar a constituir comportamentos, atitudes e modos de vida. Logo, ensinar o Holocausto é ensinar a olhar para as coisas da vida de agora, para a relação que, hoje, estabelecemos com os outros e com as suas singularidades. Assim, concluímos não só um estudo sobre Holocausto, mas usamos o estudo desse acontecimento para pensar a nossa própria vida e tudo o que nos diz respeito nos dias de hoje. Sobretudo o que diz respeito aos mundos que pensamos possíveis, aqueles nos quais a beleza está no convívio das diferenças.

A aula de História é um espaço profícuo em que constantemente disputamos, reinterpretamos e interrogamos a noção de humanidade. Ensinar fenômenos como os Holocaustos em uma aula de História, a partir da perspectiva de Pereira e Glitz (2014), é um convite à reflexão sobre as práticas que tornaram possíveis esses mesmos fenômenos. É um exercício constante de mobilizar a alteridade e a dimensão política da disciplina. Quando defendemos uma política de memória atravessando o Holocausto Brasileiro no Currículo de História, estamos querendo dizer que o professor promove e mobiliza a definição da humanidade no humano, interpelando os processos de identificação e subjetivação dos corpos que transitam sobre o chão da escola e concomitantemente sobre o chão da esfera social. Holocausto Brasileiro como política de memória via ensino de História é um convite à empatia, à solidariedade e à luta por direitos humanos.

~~Em consonância⁵⁸ com essa perspectiva, evocamos um fragmento do discurso proferido pelo atual Ministro dos Direitos Humanos, Silvio de Almeida, no dia 03 de janeiro de 2023:~~

~~Como Ministro, portanto, meu maior compromisso não poderia ser outro que lutar para que o Estado brasileiro deixe de violentar seus cidadãos. Como disse o Presidente Lula em sua posse, caberá a este Ministério dos Direitos Humanos “zelar e agir para~~

⁵⁸ Respeitando o direito fundamental a defesa, previsto no art. 5.º, LV, da Constituição Federal, que afirma que “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”, apostamos em colocar esse trecho da dissertação sob rasura (Hall, 2010). Não podemos negar a importância da criação de um Ministério de Direitos Humanos em contexto de avanço do fascismo e da extrema-direita no Brasil, que tanto marcou a construção dessa dissertação. Da mesma forma que não podemos negar a importância que a figura do ex-ministro Silvio Almeida representou nesse tempo. Dadas essas constatações, também não podemos minimizar a dor e a violência sofrida pelas vítimas de abuso e assédio, a serem aqui representadas na figura da ministra Anielle Franco. Colocamos sob rasura porque não podemos negar os impactos de todo esse contexto na construção desse trabalho, mas repudiamos veementemente os recentes ocorridos e apostamos nos encaminhamentos jurídicos a serem desenrolados após a publicação desse trabalho. Maiores informações sobre o caso supracitado disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/silvio-almeida-veja-a-cronologia-da-criacao-que-derrubou-ministro/>. Acesso em: 12 set. 2024.

~~que cada cidadão e cidadã tenha seus direitos respeitados, no acesso aos serviços públicos e particulares, na proteção frente ao preconceito ou diante da autoridade pública. Cidadania é o outro nome da democracia”. Por isso, este é o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Como disse a deputada Maria do Rosário: Direitos Humanos não é uma pauta moral, é uma pauta política; uma pauta institucional. É a única forma de cumprir a Constituição de 1988 e oferecer Cidadania. (Congresso em Foco, 2023, Informação Verbal)~~

~~Apostando em um diálogo com o discurso do ministro Silvío Almeida~~, recorro aos autores (Pereira; Seffner, 2018, p. 17), que apontam em seus estudos que “a aproximação [...] entre a educação em história e em direitos humanos não é fortuita, pelo contrário, atende a um conjunto de dispositivos legais que, a partir da Constituição Federal de 1988, indicaram essa obrigatoriedade”. Para os autores, a aula de história deve ser orientada pela noção de *modus vivendi*, a qual mobiliza a disposição para produzir acordos entre indivíduos e grupos com opiniões divergentes. O que nos leva a entender o espaço público como um “lugar de fronteira” (Monteiro, 2007), ou seja, um espaço de negociações e disputas entre projetos distintos e legítimos. Nesse movimento, os autores enfatizam a necessidade de entender que não se trata de ver o outro como diferente, aceitá-lo e incluí-lo, “trata-se de realizar um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro” (Pereira; Seffner, 2018, p. 29).

À vista disso, ao abordar o Holocausto Brasileiro na aula de História, percebemos que o movimento que se propõe nos desloca para além da mera aceitação da diferença e da inclusão. Não basta apenas reconhecer que os pacientes do Hospital Colônia de Barbacena eram diferentes e que foram excluídos da sociedade. É preciso realizar um exercício radical de empatia histórica, buscando compreender suas dores, seus medos e suas angústias. Essa abordagem ajuda a deslocar as narrativas pessoais dos alunos, incentivando-os a refletirem politicamente sobre as injustiças do passado e a compreenderem a importância de proteger e promover os direitos humanos. “Para os tempos atuais, essa é a aula de História que nos parece fazer diferença” (Pereira; Seffner, 2018, p. 30).

Nesse movimento, Martins (2021), ao dialogar com Biesta (2017), destaca a noção de “visita” como uma ferramenta metodológica. Nas palavras do autor:

O principal problema com a empatia é que ela pressupõe que podemos simplesmente (e confortavelmente) tomar a posição do outro, negando com isso tanto o caráter situacional de nosso próprio ver e pensar como o do outro. Visitar não é, portanto, ver pelos olhos de outra pessoa, mas ver *com nossos próprios olhos* a partir de uma posição que *não* é a nossa – ou, para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa. (Biesta, 2017, p. 124, grifo do autor)

Ao associar a empatia histórica à noção de “visita” proposta por Biesta (2017), Martins (2021, p. 23) enfatiza que “sua potência está na possibilidade de tomar a pluralidade como ponto de partida, mas também como meta, o que viabiliza seu sentido de valor, isto é, de dimensão axiológica”. E é nesse mesmo movimento, de reafirmar uma aula de História insurgente na cidade de Barbacena, que buscamos “visitar”, por meio das narrativas do corpo empírico desta pesquisa, a pertinência de usar o termo “Holocausto Brasileiro” no ensino de História. Para tal análise, compartilho a perspectiva das docentes interpelando o termo em questão. Eis algumas falas:

Holocausto é sacrifício em hebraico. [...] **Se o Holocausto foi sacrifício, qualquer morte, sofrimento pra mim, seria Holocausto. Então assim, independentemente do número, né, a quantidade de pessoas** e independente se você tem um Hitler da vida que quer matar um determinado grupo, se a gente for olhar ali, eles também escolheram esse determinado grupo, né, e, sacrificaram pessoas também, então assim, eu não acho que o termo esteja errado, eu acho que ele é adequado, sabe? Pode ter sido uma proporção menor, talvez, que o Holocausto judeu, mas continua sendo sacrifício. **Se a palavra original é sacrifício, qual o problema de usar ela para o Holocausto Brasileiro?** É o que eu justifico para os meus alunos. (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

A perspectiva do termo em si [Holocausto Brasileiro], eu acho que ele é apropriado pelas condições, pelas características do Brasil.[...] Porque uma das coisas que eu penso, **que as pessoas pensam em Holocausto, é a quantificação, a quantidade, mas eu acho que a intenção, se a gente tivesse aqui 8 milhões de pessoas dentro de hospitais espalhados pelo Brasil, seriam 8 milhões de pessoas que seriam, provavelmente, exterminadas.** Ou poucas pessoas sobreviveriam àquilo. Pensando nas mesmas condições que foi o Hospital Colônia de Barbacena. [...] **Então, pensando nesses termos e suas intenções, o termo Holocausto [Brasileiro] é, para mim, um conceito bastante feliz e apropriado.** (Prof.^a Conceição)

Então, o termo Holocausto, ele faz uma referência muito direta ao que aconteceu com os judeus durante a Segunda Guerra mundial, porque é um termo da cultura judaica, que é a Shoah, meio do sacrifício, e eu acredito, ali, que até por respeito à memória das vítimas, eu acho que é uma questão muito minha, sabe, de trabalhar com a memória sensível, então de caminhar com muito cuidado. Eu procuro evitar o termo Holocausto para outras realidades que não a judaica. **Porque o que aconteceu com os judeus foi um genocídio, e teve as suas particularidades. Genocídio, a gente está falando hoje da Palestina, a gente está falando do que aconteceu aqui em Barbacena, do que aconteceu com os indígenas durante diversos momentos da história.** Então, a gente está falando de movimentos mesmo de assassinato em massa, de desprezo pela humanidade, pelos direitos humanos mais básicos dos seres humanos, e cada um vai ter a sua particularidade, por que vai envolver questões étnicas. E aí, por isso, o termo Holocausto, eu não tenho nenhuma objeção a usar, mas eu tenho esse cuidado um pouco sensível. (Prof.^a Sônia, grifos nossos)

A utilização do termo “Holocausto Brasileiro” no ensino de História tem gerado debates significativos entre as docentes, conforme ilustrado pelas narrativas das professoras Sueli, Conceição e Sônia. Essas falas demonstram diferentes perspectivas sobre a pertinência e sensibilidade em empregar esse termo ao se referir as práticas ocorridas no Hospital Colônia de

Barbacena. Os trechos grifados nas falas das professoras, apresentam elementos constitutivos mobilizados pela lógica de equivalências e diferenças que tecemos até o momento.

A professora Sueli defende a adequação do termo “Holocausto Brasileiro” trazendo argumentos pertinentes em sua narrativa que se articula com a discussão proposta. Ou seja, para ela, assim como para nós, o ato político de nomear a memória do Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro diz respeito em reafirmar que todas as vidas importam, sobretudo aquelas que tradicionalmente parecem importar menos. Por outro lado, a professora Conceição reconhece a quantificação geralmente associada ao termo “Holocausto”, mas enfatiza a intenção que atravessa os atos cometidos. Ela argumenta que se as mesmas condições do Hospital Colônia fossem aplicadas em uma escala nacional, milhões de pessoas seriam exterminadas, tornando o termo “Holocausto Brasileiro” adequado para descrever tais condições e intenções genocidas. A professora Conceição vê o termo como um conceito feliz e apropriado, refletindo a seriedade dos crimes cometidos.

A professora Sônia, no entanto, adota uma postura mais cautelosa. Embora não tenha objeções ao uso do termo, ela prefere evitar sua aplicação fora do contexto judaico, devido à sensibilidade e respeito pela memória das vítimas do Holocausto. A professora destaca que o genocídio pode ocorrer em várias formas e contextos, cada um com suas especificidades, como no caso dos indígenas e palestinos. Ela aposta que o termo “genocídio” é mais abrangente e pode ser utilizado para descrever esses eventos sem desconsiderar suas especificidades culturais e históricas, tal qual explicitamos claramente na proposição dessa problematização.

De acordo com as falas, percebemos que o discurso até aqui proposto se mostra potente e profícuo para continuarmos a investir no termo “Holocausto Brasileiro” via ensino de História. Ele evoca uma política de memória, um grito de alerta sobre a violação dos direitos humanos. Nosso ato político de nomeá-lo é um holofote para que todos possam romper com a cegueira discursiva que persiste em eliminar os “loucos” e os “supostos inimigos”, e perceber que todas as vidas, tal como dito por Silvio Almeida, são valiosas.

Destarte, encaminhamos a narrativa desta seção equalizando as lógicas de equivalência e diferença permeando os Holocaustos entre Fronteiras. O termo “Holocausto Brasileiro”, provoca uma tensa reflexão ao estabelecer um paralelo com o Holocausto Nazista. A análise das cadeias de equivalência e diferença entre esses dois fenômenos históricos demonstra tanto elementos similares quanto específicos, tensionando ainda mais a complexidade do conceito de genocídio e suas múltiplas manifestações. Em ambos os fenômenos, a lógica de equivalência se manifesta na desumanização e marginalização de grupos indesejáveis. O Holocausto Nazista, conduzido pelo Estado alemão, visava à eliminação sistemática de judeus, ciganos, comunistas

e outros grupos, baseando-se em um discurso eugênico. De forma semelhante, o Hospital Colônia de Barbacena no Brasil operava sob uma lógica de exclusão social, isolando e negligenciando indivíduos rotulados como “loucos”. Ambos os contextos envolviam a legitimação estatal e a aceitação social da violência.

No entanto, as lógicas de diferenças são igualmente importantes e pertinentes. O Holocausto Nazista foi um projeto de extermínio em massa, planejado e executado de forma sistemática e industrializada, utilizando campos de concentração em Auschwitz. Em contraste, o Holocausto Brasileiro foi caracterizado por uma violência institucionalizada “menos organizada”. O Hospital Colônia de Barbacena não era um campo de extermínio explícito, mas um local de negligência extrema e de abusos, resultando na morte de cerca de 60 mil pessoas.

A violência do Holocausto Brasileiro foi menos organizada? Essa questão gera questionamentos sobre as narrativas que permeiam as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena. Embora alguns argumentem que não foi tão organizada, sugerindo uma falta de estrutura e planejamento, a perspectiva apresentada aqui é de que a violência pode, sim, ser percebida como organizada. Se considerarmos que a violência e as práticas abusivas faziam parte de uma política ordenada e eram conduzidas por meio de um discurso de poder, isso sugere uma forma de organização.

A lógica de diferença é potencialmente evidente na maneira como cada fenômeno é lembrado e tratado na memória coletiva. Auschwitz se tornou um discurso do Holocausto e da barbárie nazista, com amplos esforços de preservação e educação para evitar a repetição dessas atrocidades. Em contraste, a história do Hospital Colônia de Barbacena permaneceu, até então, silenciosa e negligenciada por muito tempo, no âmbito educacional. Apenas recentemente, por meio do trabalho de jornalistas e historiadores, essa tragédia começou a ser insurgida novamente como um capítulo sombrio na história brasileira.

A principal equivalência reside na função do Estado na perpetração das atrocidades. Tanto no Holocausto Nazista quanto no Holocausto Brasileiro, o Estado desempenhou um papel na legitimação e execução das práticas genocidas. No entanto, enquanto o regime nazista tinha um plano de purificação racial, a violência em Barbacena resultava de uma “negligência” sistemática. Portanto, ao articular as equivalências e diferenças entre os dois Holocaustos, é possível entender como ambos representam manifestações de genocídio, cada um à sua maneira. Essa análise nos ajuda a reconhecer as múltiplas formas de desumanização e violência, sublinhando a importância de políticas de memória para evitar a repetição de tais horrores.

Além disso, a caracterização do Holocausto Brasileiro como um ato de negligência pode ser questionada. Pode haver um componente de intencionalidade e subversão de políticas

estabelecidas, onde a negligência não seria apenas uma questão de falta de cuidado, mas parte de uma política ativa de desconsideração e abuso. A inquietação é: que evidências temos para afirmar que foi apenas negligência e não uma forma organizada de violência? Embora não tenhamos uma resposta assertiva para essa indagação, apostamos que a aporia que interpela as problematizações suscitadas anteriormente: “menos organizada” e “negligência”, emerge da discussão travada anteriormente por Bauman (1998): “a responsabilidade flutuante”. Para sustentar nossa aposta, incorporo a fala da jornalista Daniela Arbex, extraída do documentário *Holocausto Brasileiro* (2016). Nas palavras de Arbex:

Um dos principais trabalhos do repórter quando ele vai contar uma história, principalmente uma história tão trágica como essa, é identificar as responsabilidades. E a primeira coisa que eu quis fazer quando eu entrei dentro do hospital e quando eu comecei a ouvir os sobreviventes que pela primeira vez foram procurados, que pela primeira vez ganharam voz, eu queria que alguém me dissesse de quem era a culpa. E eu fiz essa pergunta centenas de vezes para centenas de pessoas que eu ouvi. E eu não conseguia chegar a uma conclusão, isso me incomodava muito, até que um dia uma das entrevistadas, uma das personagens do livro me disse assim, a culpa, a culpa é coletiva, ela é de todos nós, é de toda a sociedade, porque todo mundo participou disso. E essa resposta, ela é uma resposta que é importante, porque não dá para em nome da justiça a gente cometer a injustiça de falar de um só nome. Foram oito décadas de violação de direitos, oito décadas de maus tratos, de tortura, de fome, de frio, oito décadas em que passaram por lá milhares de pessoas. A cidade de Barbacena convivia com essa tragédia, os funcionários conviveram com isso, as famílias deixaram seus parentes lá. Então assim, os médicos participaram disso de alguma forma, são muitas pessoas envolvidas. Para que uma tragédia dessa exista, ela aconteça durante oitenta anos, é preciso que haja uma missão coletiva. É lógico que a gente nunca vai poder tirar a responsabilidade do Estado brasileiro, porque o Estado brasileiro era o responsável por cuidar daquelas pessoas, e o Estado falhou, todos falharam com essas pessoas, todos falharam com as sessenta mil vítimas do Colônia. (informação verbal)

A fala da jornalista Daniela Arbex, que descreve a culpa como coletiva e difusa, reflete com pertinência sobre como a responsabilidade moral se dispersa em contextos de grande opressão. Arbex aponta que a responsabilidade pela tragédia é compartilhada por toda a sociedade e não pode ser atribuída a um único grupo ou indivíduo. Isso evidencia a “responsabilidade flutuante” (Bauman, 1998) em ação: a violência e os abusos, apesar de parecerem menos sistematizados do que o Holocausto Nazista, foram a consequência de um sistema coletivo de negligência e crueldade, onde a responsabilidade foi dispersa e diluída entre múltiplos atores. Embora explicitados tais articulações argumentativas, as interrogações evocadas interpelando o discurso sobre se é ou não “menos organizada” e “apenas negligência” encontram-se flutuantes para um fechamento precário e provisório desta questão⁵⁹.

⁵⁹ Apontamos que essa fissura na pesquisa abre espaço para novas e múltiplas interpretações, que podem ser exploradas a partir da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2004), a qual permite analisar como a linguagem e

Com vista a esclarecer a discussão aqui travada, entendemos que o termo Holocausto foi conceituado a partir da ocorrência de práticas genocidas especificamente contextualizadas e, devido às especificidades de tais práticas, o genocídio perpetrado pelos nazistas foi nomeado como Holocausto. Nesse sentido, percebemos que o Holocausto foi um genocídio potencialmente específico e que, em função da política de memória que ele enseja, nos interessa nomear o que ocorreu no Hospital Colônia de Barbacena também como Holocausto Brasileiro. Assim, escrutinado o processo de significação, onde foram anunciadas as equivalências e diferenças atravessando o Holocausto entre fronteiras, daremos seguimento sobre assumirmos a nomeação do termo “Holocausto Brasileiro” como um ato político.

2.2 HOLOCAUSTO BRASILEIRO “SOB RASURA”: A POLÍTICA DA NOMEAÇÃO

Nomear o que fazemos, em educação ou em qual qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21)

Partindo do pressuposto que “nomear é um ato político, [e que] a análise enfrenta o desafio colocado pela virada paradigmática às leituras essencialistas do mundo” (Gabriel, 2016, p. 104), nomear a memória do Hospital Colônia de Barbacena como “Holocausto Brasileiro” faz parte do jogo político onde as definições encontram-se em constante disputas por significados. A violação dos direitos humanos e os abusos psiquiátricos que ocorreram no Hospital Colônia de Barbacena ficou historicamente conhecido como Holocausto Brasileiro. Além disso, entendemos que essa nomeação cumpre uma estratégia política para chamar a atenção para a gravidade dos abusos ali ocorridos.

Mouffe (2021) argumenta que a linguagem é uma arena de luta política, e a escolha desses termos busca mobilizar emoções e conscientização pública, destacando que a linguagem não é neutra, mas sim carregada de significados políticos. A autora enfatiza a importância de reconhecer o deslocamento discursivo e contestável da linguagem na esfera política, onde diferentes interpretações e narrativas competem pelo poder simbólico. Nesse contexto, a

o contexto social moldam a compreensão e a representação de fenômenos como é o caso do Holocausto Brasileiro.

linguagem torna-se uma esteira de disputas para a negociação e a expressão de divergências políticas.

No caso do Hospital Colônia de Barbacena, a nomeação “Holocausto Brasileiro” procura atribuir uma narrativa que contorna o aspecto clínico, visando problematizar a percepção coletiva dos acontecimentos desse período e mobilizar apostas em favor dos direitos humanos. Assim, em diálogo com Mouffe (2021), é possível compreender as dinâmicas políticas presentes na categorização do episódio no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro. Essa abordagem destaca a importância da linguagem, do antagonismo político e da construção de significados na busca por uma política de memória e transformação social por meio do ensino de História.

Nesse sentido, apresento agora a fala da professora Geralda, que nos permite compreender a articulação entre o uso da palavra como política de nomeação. Sobre a perspectiva da professora em relação ao termo “Holocausto Brasileiro”, ela respondeu:

Tá aí uma coisa que eu nunca pensei... Nossa, eu nunca pensei sobre isso. Nunca pensei, assim... Pra mim, assim... Quando ouvia, há mais tempo, cabia, fechava. Entendeu? Mas, nunca pensei sobre isso. Agora, eu acho que a gente está num momento tão complicado, né? **Do uso da palavra.** Então, eu não sei como é que vai ficar isso. **Talvez, né? Teve um Holocausto, né, no Brasil?! Talvez isso seja uma maneira de... de chamar, de fazer refletir. Porque as pessoas querem saber.** Mas, eu não tinha pensado sobre isso. [...] Ainda mais agora... Ainda mais agora! Eu acho que até no passado, assim tava certo. Antes, estava certo, entendeu?! Estava tudo certo! Agora, nesse momento, né? Não sei. Mas, eu acho que cabe, sim. Ela ainda cabe, muito! Na hora que você vai falar, você vai fazer... É porque, assim, não existe nada igual, né? [...] É uma discussão. Acho que é uma discussão grande aí pela frente. [...] **E que implica questão de semântica, questão de... Se você for ver a origem da palavra, o que for... Aí depende qual a área que você vai querer, né?** É que isso tá repercutindo. Então... Fica... Essa resposta fica pra depois. (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

A fala da professora Geralda, analisada sob as lentes dos conceitos discutidos por Larrosa (2002), Gabriel (2016) e Mouffe (2021), nos mostra a complexidade e a importância política da nomeação do Hospital Colônia de Barbacena como “Holocausto Brasileiro”. A professora reflete sobre a pertinência do termo “Holocausto Brasileiro” e reconhece que a linguagem é uma arena de disputa política, conforme argumentado por Mouffe (2021). Ela menciona que, em um momento anterior, o termo parecia adequado, mas no contexto atual (Genocídio na faixa de Gaza), repleto de tensões e debates sobre o uso das palavras, a adequação do termo pode ser questionada. Ainda que de forma tácita, percebemos em sua narrativa que o termo em questão é potente para “chamar a atenção” às práticas genocídrias ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena.

No entanto, propomos aqui problematizar o termo “Holocausto Brasileiro”, ou seja, entrar no jogo político das definições para entendermos o ponto de inscrição dos eventos e processos experimentados no Hospital Colônia terem sido nomeados como “Holocausto Brasileiro”. Assim sendo, “não se trata de necessariamente abandonar termos, mas de colocá-los ‘sob rasura’ (Hall, 2000), isto é, investir na produção de novos sentidos para eles sem abrir mão deles, por não haver termos mais apropriados no momento” (Martins, 2019, p. 38). Logo,

as perguntas de que me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventureira que fazem do perguntar, como diz Hans-Georg Gadamer (1999), “mais um padecer do que um fazer” (p. 540). (Costa, 2005, p. 200)

O excerto de Costa reflete o grande deslocamento afetivo que este capítulo, bem como o meu debruçar (pessoal e epistêmico), vem sendo ressignificado nesta pesquisa. Há um aprendizado contínuo a cada imersão em sua tessitura, principalmente quando percebo que há muito mais perguntas do que respostas para apostar em um fechamento, ainda que precário e provisório, para o termo “Holocausto Brasileiro”. Problematizar um termo que se cristalizou sobre uma memória silenciada é como adentrar os “bastidores” obscuros dos campos de concentração de Auschwitz, atravessando os pavilhões do Hospital Colônia de Barbacena, e buscar apostas de como o significante Holocausto pode ser entendido e ressignificado para a memória afetiva da cidade de Barbacena, interpelando o ponto de inscrição desta pesquisa: o Ensino de História. Nessa perspectiva,

trata-se de preparar o terreno teórico, isto é o quadro de significações onde se movimentam os sentidos atribuídos aos fenômenos sociais que queremos compreender, interpretar, analisar. Preparação essa que visa contribuir mais para abertura de outras “portas de entrada” possíveis, nos debates, do que sintetizar ou sistematizar as já existentes. (Gabriel, 2013b, p. 46)

O termo Holocausto Brasileiro passa a ser problematizado nesse movimento. E assim,

[...] na perspectiva da Teoria do Discurso, a objetivação do social, consiste em um sistema cujo funcionamento se baseia em duas lógicas distintas, mas interdependentes: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. São essas lógicas que garantem a produção e fixação provisória dos diferentes sentidos em disputa nos sistemas discursivos. (Gabriel, 2013b, p. 46)

Nessa perspectiva discursiva, interessa-nos indagar: em quais elementos devemos investir na produção da cadeia articulatória definidora do “Holocausto Brasileiro” para

sustentarmos o uso desse termo? Quais sentidos de Holocausto podem ser mobilizados para analisarmos os processos ocorridos no Hospital Colônia de Barbacena e justificarmos o uso do termo Holocausto Brasileiro? Faz sentido operar com o termo “Holocausto Brasileiro”? Percebemos que o tema é potencialmente sensível desde a Segunda Guerra Mundial, entretanto, para o momento atual, há um terreno torrencialmente delicado, pois o significante Holocausto ganhou um protagonismo discursivo no âmbito da política devido a uma fala⁶⁰ do presidente Lula ao comparar o genocídio em Gaza (Palestina) com o Holocausto nazista.

Muitas narrativas estão em disputa e “pipocando” nas redes sociais e em toda a *internet*, gerando muitas discussões. Porém, a grande pauta está na comparação pelo número de vítimas. Por outro lado, os veículos de comunicação de massa – canais televisivos – estão comprometidos em distorcer a narrativa do presidente Lula, deixando de televisionar o genocídio em Gaza. Assim:

É por acreditar que vale a pena continuar investindo na ciência e em seu valor de verdade, mesmo reconhecendo que ela não é a única forma de se produzir conhecimentos, que se precisam produzir cadeias articulatórias povoadas de novos sentidos para os caros e já listados significantes que interpelam o fazer científico. (Martins, 2019, p. 39)

A postura apresentada por Martins (2019) acolhe e inspira o investimento de produzirmos novos sentidos para assumirmos e justificarmos a continuidade do termo “Holocausto Brasileiro” neste capítulo, como também em todo o processo de construção desta pesquisa. Na seção anterior, ao anunciar a interface entre os Holocaustos, tive a percepção de que o termo “Holocausto Brasileiro” teve sua inspiração na passagem de Basaglia pelo Hospital Colônia de Barbacena em 1979 e foi alcunhado pela jornalista Daniela Arbex em 2013. O que me fez compreender que também houve investimentos de sentidos por diferentes atores sociais até a nomeação do termo de fato. Afinal, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (Evaristo, 2017, p. 11).

A citação da autora atravessa e movimenta a lógica de sentidos que irei propor para embasar a “invenção” de um Holocausto Brasileiro. Entendo (como historiador e pesquisador) “invenção” como um catalisador de sentidos imerso na memória do Hospital Colônia de Barbacena, possibilitando investirmos em novos sentidos para que possamos entender o processo de construção do termo já referido. O desdobramento desta equação opera em *defeitar*

⁶⁰ Sobre a fala do Presidente Lula, consultar: <https://www.intercept.com.br/2024/02/21/entrevista-israel-conclamou-os-lideres-do-mundo-a-criticarem-as-falas-de-lula-nao-aconteceu-nada/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

a memória sobre o Hospital Colônia de Barbacena, interpelando as narrativas explicitadas na tessitura desta pesquisa.

O ponto de inscrição para iniciar a discussão foram as denúncias feitas pelos psiquiatras da instituição, permitindo que a mídia pudesse conhecer e dar visibilidade ao cotidiano dos “excluídos”. Os registros (fotográfico e audiovisual) capturados no interior do Hospital Colônia ganharam protagonismo no Brasil e no mundo no final da década de 1970. As evidências registradas afetaram dois grandes nomes que se debruçavam sobre o tema “loucura”: o psiquiatra Franco Basaglia, como já dito anteriormente e o intelectual Michel Foucault.

Quando Arbex inicia sua investigação e começa a escrutinar as nuances do passado do Hospital Colônia de Barbacena, a jornalista instaura o seu processo de (re)lançar as denúncias que foram propulsoras para fechar a instituição, e encetar o movimento pela Reforma Psiquiátrica em Barbacena, como também fomentar algumas políticas de memória na cidade referida. Ressalto que irei abordar as políticas de memória na próxima seção.

Percebo que o termo “Holocausto Brasileiro” teve sua insurgência ao articular os sentidos que produziram narrativas descrevendo uma perpetração de corpos que, dentre equivalências e diferenças, se associavam ao Holocausto Nazista. Assim, os sentidos de Holocausto que foram percebidos e fixados no passado foram constituindo paulatinamente uma lógica de equivalência e culminando em uma prática de significação, ou seja, a jornalista Daniela Arbex refigura as narrativas do Hospital Colônia de Barbacena, nomeando-as como Holocausto Brasileiro.

Nesse movimento, resgatei uma entrevista cedida a *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* (IHU) em 24 de março de 2014, em que Daniela Arbex relata a experiência de produção de sua obra (2013). A respeito do título da obra, os entrevistadores Andriolli Costa e Ricardo Machado destacam: “Foi uma escolha muito feliz o termo Holocausto Brasileiro, porque esse comportamento dos funcionários lembra muito o que Hanna Arendt fala da banalidade do mal no próprio Holocausto” (Costa; Machado, 2014, s.p.). Na sequência, Daniela Arbex complementa:

Exatamente. Eu tive pouquíssimas críticas em relação ao nome, mas uma pessoa colocou publicamente que achava que nada podia ser comparado ao nazismo. E o livro mostra exatamente o contrário, pode ser comparado sim, pois o Colônia foi também um campo de extermínio em massa. As condições nas quais as pessoas foram mantidas, a forma com que elas foram tratadas, as vítimas tendo que enterrar seus próprios mortos, enfim, penso que se assemelha muito ao que aconteceu na Alemanha nazista. (Costa; Machado, 2014, s.p.)

Ressaltamos que não cabe nesta pesquisa levantar qualquer juízo de valor relacionado à autora que fez tal nomeação (mesmo sendo ela, a meu ver, um processo de associação de sentidos por meio de uma lógica de equivalências). Interessa-nos apostar em problematizar o termo e afirmar sua potência no contexto desta pesquisa, quando assumimos em investir novos sentidos a ele.

O termo “Holocausto Brasileiro” tem sido amplamente utilizado para descrever os abusos e violações dos direitos humanos que ocorreram no Hospital Colônia de Barbacena ao longo do século XX. No entanto, sua aplicação tem gerado controvérsias e debates sobre a validade e a adequação dessa terminologia. Assim, propomos uma análise dos sentidos investidos no termo “Holocausto Brasileiro”, articulando-os com a teoria de Hall (2000) sobre a colocação de termos sob rasura, a fim de compreendermos sua justificação e impacto na narrativa histórica brasileira, como também explorarmos sua potência como um ato político no âmbito educacional.

A problematização do termo “Holocausto Brasileiro” e sua resignificação para toda a sociedade Brasileira, é uma aposta em enfatizar que não se trata de mensurar a estatística de vidas exterminadas, mas de reconhecer que todas as vidas importam. Ao nomearmos o que aconteceu no Hospital Colônia de Barbacena como “Holocausto Brasileiro”, estamos entendendo que qualquer movimento de genocídio de grupos minoritários, independentemente da quantidade de vítimas, é inaceitável. O uso de Holocausto Brasileiro se justifica pela tentativa de exterminar, silenciar, fazer desaparecer um grupo específico de pessoas (que era até bastante plural e diverso, com mulheres, LGBTQIAPN+, negros, pobres e pessoas atípicas de fato) que eram todos incluídos dentro de uma caixinha rotulada com “loucos”.

É nesse movimento que convocamos sentidos outros para o termo “Holocausto Brasileiro”, como aposta de disputar significados, evocando perspectivas que interpelam as (im)possibilidades de sua discussão/problematização na sala de aula de História. Destarte, o termo nomeado em discussão assume, dentre outras, a condição denunciativa, ou seja, ele amplia as perspectivas para entendermos quais lógicas de denúncias expressam potencialidades quando situadas e articuladas na aula de História percebida, simultaneamente, como espaço-tempo de cristalização de algumas memórias e de fazer defeito em outras (Monteiro, 2007; Albuquerque Júnior, 2012).

Face ao exposto, o termo “Holocausto Brasileiro” denuncia trágicas semelhanças com genocídios que ocorreram em diversas partes do mundo, conformando memórias cristalizadas e silenciadas. Assim, ao invés de simplesmente adotarmos a nomeação como uma “verdade absoluta”, podemos percebê-la como ponto de partida para explorarmos questões relacionadas

à narrativa histórica, à memória coletiva e a “ordem do discurso” (Foucault, 2000) na construção do conhecimento histórico. Foucault analisa como o poder opera por meio da produção, distribuição e controle do discurso. Ele argumenta que as instituições sociais e políticas estabelecem regras para determinar quais discursos são autorizados, legítimos e verdadeiros, exercendo assim um controle sobre o conhecimento e a verdade. “Enfim, trata-se de assumir, com base em Foucault (2003) que não existe *a* verdade, mas discursos que em determinados contextos entremeados por relações de poder assumem a condição de verdadeiro” (Martins, 2019, p. 39, grifo do autor).

Ressaltamos que as mulheres foram alvos específicos de violência e opressão no Hospital Colônia de Barbacena, refletindo as hierarquias de poder e os discursos patriarcais que permeavam essas sociedades. A análise dessas questões nos ajuda a entender não apenas o impacto do genocídio sobre as mulheres, mas também a complexidade das dinâmicas de poder e discriminação de gênero em contextos de violência extrema. Como explicitado no Capítulo 1, o machismo impregnava a estrutura institucional do Hospital Colônia de Barbacena, expondo mulheres a abusos sexuais e violações de sua dignidade e integridade pessoal.

Ainda sobre as denúncias que podem insurgir na mobilização do termo “Holocausto Brasileiro” para se referir aos eventos e processos do Hospital Colônia de Barbacena, emergem possibilidades de entendimento e problematização sobre termos como “eugenia”⁶¹, “necropolítica”⁶², “paradigma imunitário”⁶³ e “biopolítica”⁶⁴, teorias que tiveram respaldo médico em contextos genocidas e estão intimamente associadas ao fascismo – este que, nos dias de hoje, sem escrúpulos, disputa para entranhar sua (re)ascensão no globo terrestre.

A defesa que aqui está sendo feita, no entanto, vai além da linguagem da denúncia. Ela se conforma em um “grito de alerta” de prevenção, não somente contra o retorno das atrocidades

⁶¹ “O movimento eugenista nasceu no final do século XIX, na Inglaterra, tendo como principal protagonista Francis Galton (1822-1911); ao Brasil, chegou na passagem do século XIX para o XX, mas ganhou capilaridade a partir do protagonismo de Renato Kehl (1889-1974). Os partidários da eugenia acreditavam na sua efetivação para eliminar os grupos que apresentavam comportamentos anormais, por meio de políticas de controle de natalidade, criação de espaços de segregação, eliminação física e outros métodos” (Jacino; Goes, 2022, p. 131).

⁶² “Propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (Mbembe, 2016, p. 146).

⁶³ “Esposito formula o que chamou de “paradigma imunitário” pelo qual, semelhante à dinâmica do sistema imunológico de um organismo, a imunização política é uma “proteção negativa da vida” (Esposito, 2010, p. 24). A resolução da natureza paradoxal da biopolítica reside justamente em estabelecer uma relação de imanência entre uma e outra”. (Opuszka; Vargas; Alvares, 2022, s.p.).

⁶⁴ “Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber, que se criam “a serviço” do novo poder, destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se constrói para dar conta de uma dimensão coletiva que até então não havia sido uma problemática no campo dos saberes (Foucault, 1988)” (Danner, 2017, p. 153).

abusivas e letais contra “pessoas (a)normalizadas. Pessoas que se autoidentificam com grupos historicamente massacrados na sociedade brasileira”, como também, contra o regresso de um “fascismo à brasileira” (Motta, 2023, p. 49). Um regresso maldoso que tem em vista cercear e segregar a subjetividade pluralista de seus (a)normais. Assim,

Como explica Gilles Deleuze em seu Abecedário (1989, p. 48), “o que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência”. Desse poder cruel de impedir possibilidades humanas emerge a norma de morte, que sugiro compreendermos como uma violência anormalizante — expressão maior de nossa colonialidade — presente com viço no fascismo à brasileira. (Motta, 2023, p. 50)

A citação de Motta (2023) evidencia a articulação do fascismo às leituras de mundo colonialista, o que, para o ensino de História, mostra-se como um eixo problematizador na permanência do passado em nosso tempo presente. Ou seja, o “vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial, que se moldura no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas” (Streva, 2017, p. 21-22).

Para dialogarmos com Motta (2023) e retomarmos o “grito de alerta” na produção de sentidos investidos no termo “Holocausto Brasileiro”, apontamos a hegemonia de narrativas projetando seus holofotes somente para a prática genocidária que foi o Holocausto Nazista. Assim, percebemos que o “grito de alerta” também opera uma denúncia para genocídios/epistemicídios⁶⁵ que ocorreram no século XVI e que tiveram suas narrativas silenciadas pelas relações de poder colonialista. Segundo Grosfoguel (2016), é preciso descolonizar o paradigma que sustenta a produção do conhecimento ocidental. Tal pressuposto atravessa a narrativa da professora Terezinha, quando lhe indagamos sobre a perspectiva do termo “Holocausto Brasileiro”. Ela relata:

Estão dizendo do Holocausto lá na Europa, né, é o Holocausto da Europa, né? É o genocídio, né, e **às vezes isso nos impede, por exemplo, de dimensionar que 60 milhões de indígenas morreram nas Américas, ou por exemplo o Congo Belga, né, ou por exemplo o Holocausto Brasileiro, né?** Eu acho interessante até mesmo para fazer esse exercício de se descolonizar a prática do genocídio. [...] Não é só com o judeu que estava na Polônia, que estava na Alemanha, que estava em Praga né, que tentativas sistemáticas de extermínio aconteceram né, muito pelo contrário, na história, nós vemos vários e vários e vários exemplos perpetrados pelo homem branco, perpetrados pelo homem heterossexual, rico, branco, colonizador né. Então **eu gosto**

⁶⁵ Sobre os genocídios/epistemicídios do século XVI, Grosfoguel (2016, p. 31) aponta que são: “1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, de pois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas”.

do termo, eu utilizaria o termo, eu utilizo o termo [Holocausto Brasileiro]. (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

Ressaltamos que perspectiva de genocídio aqui adotada permite denunciar uma série de outros genocídios que foram historicamente negligenciados, como apontam Grosfoguel (2016) e a professora Terezinha. Embora isso não seja o escopo desta pesquisa, é importante reconhecer esses fenômenos para uma compreensão das práticas de violência e opressão histórica. Entretanto, é relevante enfatizarmos que o Holocausto Nazista implementou, com os europeus, uma gama de atrocidades que já eram extensivamente vivenciadas por comunidades indígenas nas Américas e por africanos negros. Isso nos leva a perceber que há uma escassez de narrativas não eurocêntricas no âmbito educacional que fomentem a problematização do significativo genocídio atravessando outros grupos étnico-raciais. Podemos entender que

Esta obstrução à caracterização do genocídio tem impactado particularmente o reconhecimento do crime assaltando comunidades negras na Diáspora. De fato, o arcabouço teórico sobre o genocídio contra os negros na Diáspora é, como João Vargas aponta, “decepcionante”. [...] Em suma, a celeuma se desfaz quando o genocídio é associado à experiência histórica e atual dos negros, especialmente nas Américas. (Flauzina, 2016, p. 137)

A fissura apontada por Flauzina é mais um pressuposto que nos leva a reafirmar e justificar o uso do termo “Holocausto Brasileiro” nesta pesquisa e defender sua incorporação no Currículo de História. Assim, assumi-lo como um ato político é expandir as possibilidades de notoriedade para os sentidos de Holocausto que se fixam nos genocídios passados, como no caso do Hospital Colônia de Barbacena, bem como em tantos outros que foram e são escamoteados por narrativas “universalistas”. Mais do que perceber o termo operando como lógica de denúncias, (re)enfatizamos o “grito de alerta” como um holofote para explicitar que não se trata de uma mensuração de extermínio de corpos, mas de violar e negar o direito à vida perante qualquer grupo social, seja em uma escala de extermínio de uma ou de milhões de vidas. Toda vida, individual ou coletiva, importa! Sobre a articulação entre o uso do Termo “Holocausto Brasileiro”, a defesa de incorporá-lo no Currículo de História e a ênfase que toda vida importa, eis a fala da professora Terezinha:

Eu acho que vida humana a gente mede não a quantidade, não se mede por quantidade, **porque se fosse por quantidade, tem genocídio muito maior que o Holocausto lá na Europa e que não recebe o mesmo lugar nas páginas de história.** Então eu acho sim, e é uma disputa de sentido né? É isso, eu lhe digo, **que se se fosse para constar no currículo né, teria que constar como Holocausto Brasileiro** e não como Hospital Colônia ou a tragédia e não é tragédia, não é uma coisa fortuita e sem querer né, foi programático, foi intencional, foi sistemático, racionalizado, negligenciado né, para excluir e para matar e para assumir com quem era indesejável

né, então, certamente o uso do termo [Holocausto Brasileiro] é fundamental com certeza. (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

Nessa perspectiva, os apontamentos tecidos até aqui preconizam a fazermos um fechamento precário e provisório para Holocausto Brasileiro “sob rasura” – disputar uma política de memória no Ensino de História na cidade de Barbacena (MG). A proposta será discutida na última seção deste capítulo.

2.3 HOLOCAUSTO BRASILEIRO OPERANDO COMO POLÍTICA DE MEMÓRIA

Preocupação pública: perturba-me o inquietante espetáculo causado ora pelo excesso de memória aqui, ora pelo excesso de esquecimento acolá, isso para não falar da influência das comemorações e dos abusos de memória – e do esquecimento. A ideia de uma política da memória correta, justa, é sob esse prisma, confessadamente um de meus temas cívicos confessos. (Ricoeur, 2020, p. 17)

A intenção de Ricoeur, assim como a minha nesta pesquisa, inscreve-se na tensão e gestão em que a memória é percebida – demasiadamente usada e abusada, como também esquecida. Disputar uma política de memória nomeada como Holocausto Brasileiro no (E)nsino de História – pensado como campo de pesquisa e prática pedagógica, anuncia uma reflexão avultada por Barash (2012, p. 65): “em *A memória, a história e o esquecimento*, a reflexão feita por Ricoeur não aborda apenas a memória ou o esquecimento próprios a indivíduos ou a grupos restritos, mas também considera a ordem política, no sentido [discursivo] dessa expressão”. Assim,

Para fins do que se pretende abordar como Políticas públicas de memória e esquecimento, a Sociologia da memória é fundamental, pois possibilita articular as diferentes manifestações da memória e compreender as tensões entre as narrativas do passado e um sistema de inter-relações sociais. O recurso ao termo “memória coletiva” é colocado aqui de forma cuidadosa, buscando-se evitar com isso a essencialização do mesmo, armadilha na qual se cai quando o uso desse termo serve para legitimar identidades de grupos, desprezando-se os aspectos de construção e reconstrução do passado. (Ferreira, 2011, p. 105-106)

Em diálogo com Ferreira (2011), Neto (2009) discorre que a memória, para todas as coletividades – sejam elas minorias ou majorias – é constantemente construída, problematizada e reconstruída, servindo para forjar ou legitimar a unidade de grupos específicos e justificar suas atitudes ou reivindicações. Esse processo requer uma reflexão retrospectiva sobre o passado e a inserção de coletividades específicas, além de considerar planos futuros para aqueles que se identificam com um determinado grupo. Para Martins (2014, p. 7), entende-se que “a operação política da memória [...] permite que o passado torne-se presente; que os mortos

não morram enquanto sejam lembrados e façam sentido (políticos inclusive) para as pessoas”. Ainda nesse processo, o autor discorre:

Existe então um sentido, político talvez, para que tenhamos uma certa versão sobre o passado. Se assim o é, não é de todo intromisso fuçar esse passado a fim de descortinar, pôr em nu o que inspirou a construção de dados sentidos para dados acontecimentos. É como se fôssemos autorizados a invadir o camarim do ator, em plena peça se fazendo, e vê-lo em silêncio compondo seu personagem, com todas suas maquiagens e adereços. (Martins, 2014, p. 8)

A esse respeito, e por estar intimamente ligado às políticas de memórias, resgatamos aqui a discussão realizada no Capítulo 1 desta dissertação, onde foram exploradas narrativas que versam sobre o Holocausto Brasileiro, participando do processo de produção de memórias. Nesse movimento, percebemos que nas seções “Narrativas do Museu da Loucura” e “Narrativas do Festival da Loucura”, manifestam-se como políticas de memórias específicas e contextualizadas para a cidade de Barbacena (MG). Todavia, interessa-nos *defeitar* essas políticas, indagando: quais sentidos de memória elas evocam? Quais narrativas são privilegiadas nessas políticas de memória? Como são mobilizadas? Dadas as interrogações, proponho iniciar com a política de memória atravessando o Museu da Loucura.

A associação entre memória e patrimonialização coloca-se como um dos suportes desses tempos *mnemotrópicos* de afirmações identitárias e buscas pelo reconhecimento (Ricoeur, 2006). É já recorrente dizer que não é tanto o passado, esse da memória retrograda ou do sentimento nostálgico, que mais interessaria e sim o uso desse passado na construção de um futuro. (Ferreira, 2011, p. 103, grifos da autora)

O Museu da Loucura na cidade de Barbacena é um espaço onde se configura uma política de memória específica que espelha a complexa interseção entre lembrar e projetar o futuro. Localizado no complexo do antigo Hospital Colônia de Barbacena, o museu evoca sentidos de uma memória interpelando uma narrativa em torno da loucura e da saúde mental. O Museu da Loucura não apenas resgata as memórias individuais dos pacientes, mas também lança uma perspectiva problematizadora sobre o sistema psiquiátrico do passado. Ele desafia as representações sociais estigmatizantes da loucura, promovendo uma reflexão sobre os direitos humanos, a dignidade e a inclusão social. Nesse sentido, percebo-o como um espaço potente para explorarmos discursivamente as múltiplas possibilidades de um “regime memorial” ou de “historicidades” (Candau, 2005) – um espaço que denuncia uma prática genocidária.

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do cientista social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo. (Bosi, 2022, p. 31)

A citação de Bosi nos alerta sobre o rigor do pesquisador ao eleger articulações temporais para determinados fenômenos. Embora o Festival da Loucura não seja uma memória remota, ele versa sobre um passado sensível e emerge como um microcosmo singular de memória política. Ou seja, o Festival da Loucura serve como uma perspectiva para a comunidade compartilhar histórias, experiências e perspectivas sobre a saúde mental. Ele resgata narrativas esquecidas ou marginalizadas, proporcionando uma reflexão coletiva sobre a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

Assim, o brilho para um significado coletivo que o festival versa está articulado ao discurso de visibilidade para a cidade de Barbacena como referência na luta antimanicomial. Isso é muito importante para a cidade, pois estive presente em todas as edições do Festival da Loucura e pude perceber a importância de romper com o estigma da cidade dos “loucos” ao mobilizarem a empatia para com aqueles que tiveram seus corpos atravessados pelas práticas desumanas no Hospital Colônia de Barbacena e, por conseguinte, resistiram e sobreviveram.

Todavia, a minha crítica se faz, e a faço com todo respeito, pois existe uma problemática nessa narrativa. Ora, se chegamos à luta antimanicomial foi porque tivemos toda essa tragédia, todas essas práticas genocidas dentro do Hospital Colônia de Barbacena, e isso precisa ser dito claramente quando entendemos a potência da narrativa estruturada em rememorar o passado barbacenense via ensino de História. Nas palavras de Ricoeur:

A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva. Alcançamos, aqui, a relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico. Como notamos então, ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. As estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. (Ricoeur, 2020, p. 455)

Nesse sentido, ao mobilizar a memória do Hospital Colônia de Barbacena, o Festival da Loucura também participa desse processo seletivo, destacando certos aspectos enquanto pode relegar outros ao esquecimento. É alertar que, ao celebrar a luta antimanicomial, não esqueçamos as tragédias que a precederam, para que possamos (re)construir uma memória justa para a cidade de Barbacena.

É uma problematização sensível, mas que se mostra pertinente quando evocamos essa política de memória no ensino de História, mobilizando múltiplos afetos tristes. Logo, “a questão é: como provocamos esses afetos tristes a se tornarem afetos ativos, de criação e de resistência, ao invés apenas de produzirem menos vida?” (Pereira; Torelly, 2023, p. 139). Como provocamos isso por meio do ensino de História?

Parece que viver e pensar uma aula de História nos tempos correntes, na contracorrente dos afetos tristes e de morte, coloca-nos, de imediato, diante da tríplice tarefa de construir um sentido mínimo; habitar um limiar epistemológico; e arriscar, pelas frestas da consciência, o mergulho nas águas da pluralidade. Tal espectro de tarefas age como um elã que nos permite ampliar os sentidos daquilo que acontece em nossas salas de aula. (Pereira; Torelly, 2023, p. 140)

A indagação e citação dos autores também é uma inspiração para vislumbrar como as políticas de memórias específicas de Barbacena podem e devem ser *defeitadas* quando articuladas ao ensino de História. Reafirmo o *defeitar* dessas memórias por perceber que elas operam como uma política de memória, selecionando o que é “dever” lembrar e lembrando o que deve ser esquecido. As demais narrativas sobre o Holocausto Brasileiro, que constam no Capítulo 1, podem ser percebidas como política de memória ou disputa de memória, abraçando o passado sensível do Hospital Colônia de Barbacena em suas respectivas áreas de estudo.

No entanto, reafirmamos que nomear é um ato político e operar com o termo “Holocausto Brasileiro” “sob rasura”, é o que estou propondo como uma política de memória via ensino de História. A problematização emergida neste capítulo nos auxilia apostar em uma compreensão de um passado que ainda está presente, de uma ferida que ainda está aberta. Portanto, as possibilidades elencadas na seção anterior são postas para colocar essa memória em “crise”, deslocá-la para reinterpretá-la e apostarmos em uma *História outra*⁶⁶ para sujeitos outros. “É claro que esse movimento de uma *História outra*, que não se prenda às narrativas únicas e reconheça a necessidade de admitir novos sujeitos e novas temporalidades, ainda tem um longo caminho pela frente e não se esgotará nunca” (Ragon, 2023, p. 12, grifos da autora). Assim,

A História que, durante muito tempo, esteve comprometida com o princípio da identidade, que se apoiava em e apoiava discursos que se preocupavam em traçar uma identidade entre o passado e o presente, entre o ser do passado e o ser do presente, seja entre o ser da cidade, do Estado, da nação, do povo, da raça, nos dias de hoje tem o compromisso de identificar, descrever, compreender e explicar a alteridade, não para desfazê-la, para anulá-la, mas para proclamar o direito da sua existência e o necessário respeito que ela devemos devotar. A História, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 256)

⁶⁶ Corroborando as proposições de Ragon (2023, p. 12): “Aqui optamos por usar *História outra* e não *outra História*, de forma que “outra” se torne adjetivo. Dessa forma, buscamos romper com a ideia de que é preciso outras Histórias, que não são propriamente a História, mas uma maneira de incorporar esse *sujeito outro*, em que “o outro é sempre o outro do mesmo” (Irigaray, 2002), na narrativa histórica. É sair da margem e construir uma História em que “os ninguém” (Galeano, 1989), que não são embora sejam, que só aparecem nas páginas policiais da imprensa local, sejam também protagonistas da História”.

O posicionamento de Albuquerque Júnior atravessa não somente o ponto de inscrição desta pesquisa, que é o Ensino de História, como também, aos novos sentidos atribuídos em Holocausto Brasileiro “sob rasura” – Holocausto Brasileiro é como um “tornado” que varreu a tapeçaria da humanidade, rasgando os fios da diferença – está intimamente entrelaçado ao genocídio e ao extermínio das diferenças, sendo sua prática genocida naturalizada e observada coniventemente pela sociedade. O que nos leva a refletir e concordar com (Ragon, 2023, p.10) que, “as políticas de genocídio e silenciamento em andamento no nosso país, caracterizadas por esse movimento de preterir e decidir que vidas são relevantes para a sociedade, em muito se relacionam com a maneira como pensamos a Educação e o ensino de História”.

Concordando com Ragon, propomos avançar nesse debate buscando possibilidades de repensar a Educação e o ensino de História sem interpelarmos “as pragas⁶⁷ pedagógicas” (Veiga-Neto, 2012) em nossa narrativa. Nesse movimento, o autor nos alerta que “é preciso descer aos porões”⁶⁸, para confrontar o ponto germinativo dessas pragas. “É lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 69). Segundo Martins (2019, p. 269), “visitar os porões significa, na perspectiva do autor, ir “onde se enraízam os pensamentos” (Veiga-Neto, 2012, p. 272), o que exige que se adentre nesse lugar para “escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível”. Adentrar aos porões é confrontar sentidos hegemonizados que assumem a condição de verdades unívocas e percebê-las a partir de uma condição contingente.

Partindo do pressuposto provocado por Veiga-Neto (2012), percebo que há muito mais a ser problematizado quando assumimos nomear “Holocausto Brasileiro” como uma política de memória via ensino de História na cidade de Barbacena. Sempre haverá fissuras a serem escrutinadas nesse devir exploratório. E é sobre o chão do meu “porão”, enquanto sujeito político, pesquisador e sujeito barbacenense, que aposto na insurgência de questionar, e não negar, as estruturas canônicas que regem e hegemonizam a produção de conhecimentos discorrendo sobre os significantes genocídio e eugenia. Termos que estão associados e contextualizados na nossa problematização – Holocausto Brasileiro operando como política de memória.

⁶⁷ Entende-se por “pragas pedagógicas: fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciamento, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo. Uso a palavra “praga” nos sentidos de chaga, marca ou ferida de origem, de algo que causa malefícios e até trava a possibilidade de pensar e agir de outras maneiras” (Veiga-Neto, 2012, p. 276).

⁶⁸ “Em *É preciso ir aos porões*, Veiga-Neto (2012) faz um exercício metafórico de pensar a casa, desde o porão, passando pelo piso intermediário, até o sótão, como “nosso lugar no mundo”, mundo este que “já existia antes de nós chegarmos e que nos modifica e se modifica quando da nossa presença” (Martins, 2019, p. 49).

A lembrança é uma experiência eminentemente individual, mas o fato de crer no compartilhamento de lembranças origina essa memória compartilhada, o que estaria na base da função política da memória ou daquilo que se denomina hoje como “políticas de memória”. (Ferreira, 2011, p. 106)

Lembrar para não esquecer, lembrar para alertar, lembrar para denunciar, lembrar para prevenir, lembrar... Lembrar que a memória do Hospital Colônia de Barbacena é conformada pelo extermínio das diferenças e todo o seu bojo de violências e violação dos direitos humanos. Lembrar que ao assumirmos nomear essa memória como Holocausto Brasileiro, não se trata jamais de comparar quantos corpos foram “despejados” em valas comuns ou em fronteiras distintas. Trata-se de lembrar que toda e qualquer vida importa.

Lembrar que o Holocausto Brasileiro, operando como política de memória via ensino de História, é entender que estamos falando de genocídio, de fascismo, de eugenia, de racismo, de epistemicídios, de extermínio de corpos que não tiveram escolhas por serem negros, por serem transgêneros, por serem femininos, por serem sexuais, por serem afeminados e/ou masculinizados, por serem políticos, por serem apenas diferentes! Lembrar que a prática genocidária é atemporal, ela foi e está acontecendo agora, naturalmente no globo terrestre. Naturalmente? Lembrar que o genocídio é perpetrado por pessoas e coletividades via discursos de poder e de ódio. Precisamos lembrar, lembrar do que estamos chamando de humanidade...

Trata-se de nos lembrarmos diariamente do óbvio: toda vida é valiosa. Trata-se de lembrarmos, resgatarmos e evocarmos novamente o discurso do Ministro dos Direitos Humanos, Silvio de Almeida:

Assim, minha primeira mensagem é a reverência à luta por memória, verdade e justiça. [...] O compromisso deste Ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões, que, não obstante, resistiram e resistirão a todas as tentativas de calar suas vozes. Por isso, permitam-me, como primeiro ato como Ministro, dizer o óbvio, o óbvio que, no entanto, foi negado nos últimos quatro anos: Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil, vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Povos indígenas deste país, vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, intersexo e não binárias, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados, vocês existem e são valiosos para nós. Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar. (Congresso em Foco, 2023, informação verbal)

Lembrar que a política de memória que emerge do termo “Holocausto Brasileiro” “sob rasura”, acolhe a diferença ao invés de excluí-la. Quando situamos o ensino de História em um “lugar de fronteira”, alargarmos as possibilidades para um ensino antirracista, antinegacionista

e antifascista, e apostamos que memórias cristalizadas e sensíveis precisam ser *defeitas*, para que os processos de identificação e subjetivação dos discentes sejam motivados, mobilizando assim uma construção afetiva com a memória da cidade, como também, alargando as vias dos afetos no ensino de História. Um ensino afetivo mobilizando a prática da alteridade no âmbito da sala de aula.

Ora, a sala de aula de História é um lugar de encontros, onde marcas são produzidas e corpos se afetam constantemente. Afetos tristes, que diminuem a potência de existir de cada modo de ser (nós, os estudantes ...). Afetos alegres, que aumentam nossa força de existir. É como se cada modo de existir que somos, estudantes e professores, variasse sua força de viver em função dos afetos produzidos pelos encontros que temos. (Pereira; Torelly, 2023, p. 135)

A citação do autores evoca a potência dos afetos em uma sala de aula de História. Ouso reverberar essa potência afetiva e alinhavá-la em cada linha aqui tecida. Ao me dispor em tramar o passado, percebo que os afetos dançam em nossas memórias encarnadas e convocadas. E nessa dança etérea entre afeto e memória, há uma propulsão na produção de nossos processos de identificação e subjetivação. Assim, a escrita histórica do Holocausto Brasileiro operando como política de memória, [...] “como em qualquer escrita, na historiografia há investimento de emoções, de paixões e de afetos. A historiografia é política não apenas porque sempre está tildada de ideologia, mas porque sempre veicula paixões” (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 17).

Esses afetos podem, então, nos motivar a lutar contra o esquecimento. Uma política de memória que reconheça e valorize os afetos envolvidos na narrativa histórica, atua nas dinâmicas da memória coletiva. Quando lembramos de eventos passados, muitas vezes não é apenas a narrativa dos fatos que é evocada, mas também as emoções e sentimentos associados a esses eventos. Esses afetos podem variar de nostalgia e alegria a tristeza e indignação. Assim,

Trata-se do historiador não almejar apenas dar conta das formas que conformaram e configuraram o passado, mas também de querer fazer de seu próprio corpo, de suas carnes, um instrumento de passagem dos afetos, forças e intensidades que ainda habitam os restos, os signos, os materiais que nos chegaram do outrora, medindo e avaliando através da capacidade de afetar que cada uma dessas presenças do passado ainda possuem, suas possibilidades de fazer efeito e de mobilizar as pessoas no tempo presente. (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 2)

Para o autor, a escrita histórica quando atravessada por nossos corpos e sensibilidades, ela se conforma como um “gesto político” (Albuquerque Júnior, 2023b). Ora, se explicitamos que a nomeação do que aconteceu no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro é um ato político (Mouffe, 2021), evidencia-se, então, a sustentação do que proponho: o Holocausto Brasileiro como política de memória via ensino de História. Assim, se

a nossa interrogação é compreender o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena, defendemos que o currículo de História, ao lidar com as demandas de identidade e diferença, está inserido no jogo da política de memória. Ele disputa, *defeita* e fixa políticas de memória. O discurso potente e político do ensino de História se sustenta quando o currículo é visto não apenas como um campo de batalha para as lutas entre os processos de significação e identificação relacionados às demandas da diferença, mas também como uma aposta assertiva para tornar essas demandas possíveis (Gabriel, 2013b; Ragon, 2023). Esse movimento será explorado no próximo capítulo.

Capítulo 3

CURRÍCULO (DE HISTÓRIA) EM (DIS)CURSO

Assumir, portanto, o currículo como formação discursiva e também como espaço biográfico é tomá-lo como mecanismo que está diretamente relacionado aos processos de produção de subjetividades dos indivíduos que com ele se relacionam nos processos educacionais. Com efeito, trata-se de compreendê-lo como percurso, mas também, como o próprio ato de percorrer, tal qual o entendimento de Pinar (1994) de currículo como *currere*. (Martins, 2019, p. 139-140, grifos do autor)

Com vista a esclarecer o excerto do autor, trago como referência as articulações relatadas pela Profa. Dra. Alice Cassimiro Lopes em uma palestra intitulada “Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET UTFPR-CT, 2017) transmitida pelo seu canal no YouTube.

De acordo com Alice Lopes, a perspectiva discursiva não se limita apenas à linguagem falada ou escrita. Ela permeia práticas e ações, mediadas pela linguagem, que significam a realidade de maneira múltipla e sujeita a interpretações diversas. Mesmo em contextos aparentemente mais fechados, como a matemática, a mediação da linguagem está presente, tornando qualquer significação suscetível a disputas de interpretação. Entretanto, a afirmação de que “tudo vale” é tão fundamentalista quanto afirmar que “só vale uma coisa” porque ambas as posições evitam a disputa política de significação. Dizer que apenas uma coisa vale pré-define a racionalidade dessa coisa única, enquanto afirmar que tudo vale adota um fundamentalismo plural. A perspectiva discursiva, no entanto, rejeita ambas as posições, colocando tudo o que fazemos — e aqui nos interessa o currículo — em uma disputa constante de significação política.

Lopes ressalta que essa dinâmica implica que trabalhamos com informações discursivas preexistentes, estabelecidas antes mesmo de nosso nascimento. “Lacan exemplifica bem isso ao dizer – “Somos nomeados antes mesmo de nascermos” (PPGFCET UTFPR-CT, 2017), indicando que somos inseridos numa cultura e linguagem desde o início. Há linguagens e tradições estabelecidas nas disciplinas, mas elas estão sempre sujeitas a reinterpretação. No contexto da política de currículo, os textos governamentais muitas vezes tentam fechar essa significação, pretendendo ser a prescrição definitiva de como as coisas devem ser feitas nas escolas. No entanto, a leitura desses textos é inevitavelmente interpretativa, submetendo-os a novas informações discursivas e disputas de significação. “Derrida sugere que um texto só

existe se for lido e interpretado, caso contrário, ele não tem existência significativa” (PPGFCET UTFPR-CT, 2017, informação verbal).

Alice Lopes enfatiza que ao falarmos de interpretação, não estamos classificando as interpretações como boas ou más, melhores ou piores. A questão é que qualquer texto submetido à leitura será interpretado de maneiras diversas, produzindo novos sentidos e possibilidades de outras leituras de mundo. Discurso e articulação, portanto, estão intimamente interligados. “Articulamos diferenças, e essas diferenças se tornam equivalentes ao serem contrastadas com algo que é excluído dessa articulação, produzindo um determinado discurso” (PPGFCET UTFPR-CT, 2017, informação verbal)

Essa perspectiva discursiva enfatiza a constante negociação e reinterpretação dos significados, rejeitando a ideia de uma significação fixa e última. Nesse sentido, entende-se que tudo está sujeito à disputa, e é nesse campo de disputa que se constrói e reconstrói a política de currículo. Para Alice Lopes, a teoria discursiva é

um discurso que vai produzir também múltiplas identificações. É por isso que quando a gente fala da perspectiva discursiva, a gente normalmente troca a palavra identidade pela palavra identificação. [...] Quando a gente troca por identificação na perspectiva discursiva, a ideia é algo que deixa de ser de uma vez por todas e passa a entrar na lógica do processo. [...] Se essas interpretações são dependentes de articulações discursivas, não existem identidades fixas, essenciais, estabelecidas para todo e sempre. (PPGFCET UTFPR-CT, 2017, informação verbal)

Nessa perspectiva, a política curricular discursiva é vista como um campo de disputa contínua onde diferentes significações são constantemente negociadas. Em vez de identidades fixas, temos identificações em processo como também subjetivações. A centralidade da política está em como essas articulações discursivas se formam e se transformam. Nesse sentido, investimos em “pensar o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira, no qual culturas negociam sua existência (e inexistência em formas puras)” (Macedo, 2006, p. 293).

Em outros termos, trata-se de defender “a pertinência de se operar com as noções de currículo que o compreendem como ‘prática de significação’, ‘espaço de fronteira’, ‘entre-lugar’ e ‘espaço de enunciação’” (Martins, 2015, p. 41). Objetivamente, esses são os sentidos de currículo com os quais esta pesquisa opera – um território político onde diferentes significados são enunciados e disputados.

Ressaltamos a pertinência de trazer, na abertura deste capítulo, a discussão sobre o significativo currículo na postura pós-fundacional e, na sequência, apresentar duas seções. A primeira delas refere-se ao recorte teórico que define o sentido do Currículo de História com o qual estamos operando nesta pesquisa. Ainda na mesma seção, exploraremos como esse sentido

é percebido pelas docentes entrevistadas na cidade de Barbacena. Na segunda seção, propomos uma discussão sobre as articulações insurgentes que interpelam o Currículo de História e temas sensíveis. Destacamos que toda a argumentação teórica será construída em articulação com a análise empírica, com o objetivo explorar o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena (MG).

3.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO POLÍTICA DE MEMÓRIA

Para quem atravessou todas as camadas de configuração e de refiguração narrativa desde a constituição da identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. O recurso à narrativa torna-se assim a armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou lisonja. Está aqui uma forma artilosa de esquecimento, resultante do desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. Mas esse desapossamento não existe sem uma cumplicidade secreta, que faz do esquecimento um comportamento semipassivo e semi-ativo, como se vê no esquecimento de fuga, expressão da má-fé, e sua estratégia de evitação motivada por uma obscura vontade de não se informar, de não investigar o mal cometido pelo meio que cerca o cidadão, em suma por um querer-não-saber. (Ricoeur, 2020, p. 455)

Quando evoco a condição de andarilho pelas ruas de Barbacena, aciono minhas subjetividades com olhos de urgência. Neste momento meu corpo está intimamente imbuído nessa produção de memória com vistas a perceber nas memórias não sabidas, não ditas entre becos e ruas da cidade, os escamoteados indivíduos sem pertencimentos que muito se identificam com os que foram excluídos no Holocausto Brasileiro. E, nesse movimento, situo-me em um novo “entre-lugar” – uma enunciação, entre o que eu vejo e o que está silenciado em “um querer-não-saber”, como aponta Ricoeur (2020).

E o que se anuncia é um currículo social – um “documento de identidade” da sociedade (Silva, 2017), configurado por corpos que ainda continuam sendo invisibilizados e indesejados. Segundo Albuquerque Júnior (2023a, p. 25), ao nos depararmos com as corporeidades dos indivíduos, teremos em nossa frente um “currículo, um conjunto de temas e de problemas históricos. Os corpos, como construtos históricos que são, configuram verdadeiros arquivos, documentos, testemunho de eventos e processos históricos”.

Essa percepção é um desdobramento sobre as relações de poder que também permeiam o currículo de História, impondo uma narrativa canônica quando se trata dos passados, das memórias e dos sujeitos que serão narrados na sala de aula. O silenciamento do Holocausto

Brasileiro no Currículo de História de Barbacena⁶⁹ pode ser visto como uma forma de “esquecimento de fuga”. Isso ocorre quando há uma “obscura vontade de não se informar, de não investigar” os significados e saberes que emergem dessa memória silenciada via ensino de História.

O que significa pensar o Holocausto Brasileiro como uma questão socialmente viva no ensino e no Currículo de História? “O que se busca hoje é provocar novos olhares para o passado a fim de questionar os sentidos forjados na nossa memória histórica, bem como trazer para o centro da cena aquelas memórias que durante muito tempo foram postas na clandestinidade”. (Almeida, 2020, s.p.). A ideia de reivindicar a memória do Holocausto Brasileiro no currículo de História de Barbacena entra no jogo das disputas significando e anunciando um grito de alerta no que diz respeito a problematizar discursos que assumem em suas narrativas históricas, uma condição de banalização da maldade na sala de aula de História.

Segundo Pacievitch e Pereira (2021, p. 1), há uma inquietação sobre como o ensino de História pode enfrentar um desafio delicado: o aumento da valorização da opinião comum e a desvalorização da produção de conhecimento acadêmico e científico, que os autores estão chamando de “dispositivo da banalidade”. Para os autores, a articulação que se estabelece é que “o dispositivo de banalidade produz e reproduz olhares, leituras e relações na sociedade em geral, a sala de aula de História cria um refúgio para o pensamento ao abrir o espaço “entre” o passado e o futuro – lugar da imaginação que permite o reencontro criativo com os outros”.

Nesse movimento, buscamos uma articulação com Larrosa (2002, p. 19), pois, para o autor, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião”. A valorização excessiva da opinião, destacada por Larrosa (2002) como um obstáculo à experiência genuína, encontra eco no conceito de “dispositivo da banalidade” apresentado por Pacievitch e Pereira (2021). No contexto do ensino de História, essa supervalorização da opinião se manifesta na sala de aula, onde opiniões pessoais, muitas vezes desprovidas de conhecimento histórico prévio, competem ou até mesmo tentam suplantar o conhecimento histórico escolar.

Essa perspectiva pode ser percebida como um reflexo daquilo que Larrosa chama de “imperativo da opinião”, em que a necessidade de ter uma opinião sobre tudo se sobrepõe à importância de vivenciar e compreender as experiências. Nesse contexto, há questionamentos sobre como as narrativas históricas, pelas lentes de Meinerz e Gasparotto (2018), podem criar

⁶⁹ Como dito na introdução desta pesquisa, a cidade de Barbacena (MG) não possui um currículo municipal. A rede básica pública de ensino é regida pelo Currículo Referência de Minas Gerais.

deslocamentos potentes para mostrar a importância da historicidade e desafiar discursos negacionistas e de ódio que tanto têm permeado a sociedade.

Pacievitch e Pereira (2021, p. 3) enfatizam “que nunca é pouco ou fortuito” alertar que o conceito de “banalidade do mal”, anunciado por Hanna Arendt (2013), tem como premissa mobilizar e enunciar “um processo que dificilmente faz qualquer sentido: o extermínio, o assassinato e a extirpação da vida do outro como atitudes banais, justificáveis produzidas por uma cadeia de comando e por um respeito à hierarquia”. Nesse sentido, ao colocarmos em xeque o silenciamento da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo oficial trabalhado na cidade de Barbacena, percebemos o quão terrificante e assustador o banal pode significar, tornando-se ainda mais angustiante quando assume uma condição específica: a política de esquecimento.

O banal, paradoxalmente, é assustador. Sua marca mais significativa é a negação do pensamento. Ele sequer supõe que seja possível pensar. [...] Assim como o mal pôde ser banalizado a tal ponto que uma pessoa comum pudesse conviver com os campos de concentração e extermínio em massa, qualquer campo da vida pode igualmente ser atormentado pela banalidade. (Pacievitch; Pereira, 2021a, p. 4)

O excerto dos autores denuncia que a barbárie nunca saiu de cena na história da humanidade, pois enquanto nos debruçamos a investigar a memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena, simultaneamente convivemos atordoados com o genocídio na faixa de Gaza, ocorrendo ininterruptamente desde outubro de 2023. Com vista a traçar um diálogo com os autores citados, Ladeira (2024, p. 16), aborda o conflito Israel-Palestina sob a ótica da geografia escolar, revelando como a narrativa sionista, que sustenta a criação do Estado de Israel, desconsidera a presença do povo palestino em seu território. Essa narrativa, que se baseia na ideia de “uma terra sem povo para um povo sem terra”, articula-se com o que Pacievitch e Pereira (2021) nomeiam de “dispositivo da banalidade”. Ao cercar a história e a cultura palestina, a narrativa sionista banaliza a violência e a opressão contra esse povo, justificando a ocupação e o expansionismo territorial como atos necessários para a segurança de Israel.

Ladeira (2024, p. 16) enfatiza que “no senso comum e em alguns discursos midiáticos, ainda é bastante reverberada a falsa premissa de que os focos de tensão na Palestina decorrem de uma secular rivalidade entre as religiões muçulmana e judaica”. Entretanto, ele aponta que a tônica do conflito em questão, se configura por disputas territoriais que se discorrem entre os discursos de poder. De acordo com o autor, é possível traçar paralelos entre a situação dos árabes no Estado de Israel e a dos negros durante o Apartheid na África do Sul. “A situação dos

moradores de Gaza pode ser comparada a campos de concentração. [...] Além disso, pode-se substituir a expressão “conflito Israel-Palestina” por “genocídio palestino” (p. 32).

Segundo o autor, a geopolítica atual não se encontra em livros didáticos e nem nos currículos escolares, e sim nos dispositivos midiáticos. Esse movimento se desdobra em uma efemeridade da informação negligenciando suas conexões e historicidades, cabendo à aula de geografia assumir um espaço de enfrentamento e alerta para o chamado “dispositivo da banalidade”. Nesse movimento, Ladeira (2024, p. 36) enfatiza:

Por outro lado, estamos devidamente cientes de que a Geografia não esgota as possibilidades de análise sobre a geopolítica palestina. Outras disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio – como História, Filosofia e Sociologia – também têm muito a oferecer para os debates sobre essa complexa questão.

Deslocando para o ensino de História, percebemos nesse fluxo genocídios entre disparidades. De um lado, vemos um aglutinado de informações midiáticas; de outro, uma produção de memória disputando e tecendo, no tempo presente, um passado silenciado no Currículo Referência de Minas Gerais. Assim,

se considerarmos que cada tempo presente reinventa passados para a sociedade a partir de um novo olhar e do reposicionamento de novas questões, o tempo presente também fará isso com a escola, forjando a construção de consciências em torno de um determinado projeto de futuro. E é o currículo escolar que irá prestar o papel de forja desse script. É no currículo [de História] que se define quais passados serão salvos do esquecimento, quais passados são socialmente válidos. (Almeida, 2020, s.p.)

A tensão que permeia “salvar” passados no Currículo de História, dá-se por entendermos que, quando entramos na disputa de memórias que foram/são silenciadas, e/ou fixadas e cristalizadas, estamos disputando, discursivamente, outras hegemonias que alarguem as possibilidades de reinterpretá-las, ou seja, “a pluralidade de memórias existente e que buscam ser salvas do esquecimento produz uma pluralidade de tempos sociais e narrativas históricas, muito diferente do que normalmente se apresenta numa memória oficial.” (Almeida, 2020, s.p.). Nesse sentido, defendemos que o Currículo de História opera como uma política de memória, tal qual indica Almeida:

Por ser tratar de uma imbricada disputa pelo controle do que se deve lembrar e do que se deve esquecer dentro do processo de formação educacional, *o currículo [de História] se converte em política de memória, onde se produz e reproduz significados sociais, bem como se resiste a muitos deles*. Esse embate constante pela validação de determinados conhecimentos somente reafirma a natureza provisória e movente do currículo, dada as demandas mobilizadas por cada tempo. (Almeida, 2020, s.p., grifos nossos)

Esse entendimento reafirma e justifica a pertinência de investigar o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena (MG). Tentando apresentar uma resposta a essa questão, mais uma vez recorro a Almeida (2020, s.p.), que sugere “seguir a trilha da “pedagogia da possibilidade” deixada pelo Tomas Tadeu Silva, onde resistir e subverter o controle de uma proposta curricular revela nosso lugar político no mundo”.

De acordo com Gabriel (2019), a complexidade e a diversidade de entendimentos acerca do Currículo de História ressaltam que qualquer tentativa de conceituá-lo exige a compreensão de movimentos teóricos internos a dois campos: o do Currículo e o do Ensino de História. A expressão “Currículo de História” carrega marcas específicas dessas áreas, refletindo tanto potencialidades quanto tensões. A etimologia do termo currículo emerge do latim “curriculum” (corrida), derivado de “currere” (correr), implicando simultaneamente o “ato de correr” e o percurso realizado nesse ato. O significado de currículo, portanto, oscila entre a ideia de um documento normativo e prescritivo (um plano de estudos) e uma experiência pessoal (o ato de percorrer), e essa ambivalência tem sido a tônica do campo do Currículo.

A perspectiva de Gabriel (2019) nos permite refletir sobre a importância dos movimentos teóricos-políticos na definição do Currículo de História e suas implicações políticas e sociais. Em Barbacena, com a ausência de um currículo municipal específico, a educação básica pública é regida pelo Currículo Referência de Minas Gerais. Consta em seu documento governamental que

em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017 e o Referencial Curricular de Minas Gerais realizam uma abordagem que leva em consideração a nossa pluralidade cultural e étnica, e se pauta no desenvolvimento de habilidades que possibilitam a formação de atitudes éticas, de respeito e valorização do outro. Nessa perspectiva, no componente Curricular História, as temáticas e objetos de conhecimentos propostos permitem uma adequação às mais diferentes realidades e contextos escolares brasileiros. (Minas Gerais, 2018, p. 551)

O Currículo Referência de Minas Gerais busca se alinhar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma visão de história que pretende ser plural e inclusiva. No entanto, questionamos até que ponto essa pluralidade é efetivamente alcançada. Um exemplo disso é o silenciamento do Holocausto Brasileiro, que questiona a legitimidade da proposta de respeito e valorização da diversidade.

O ensino e o Currículo de História estão intimamente ligados, especialmente quando deslocados para o “lugar de fronteira” (Monteiro, 2007; Monteiro; Penna, 2011). Esse enunciado articula o espaço do ensino de História como um ponto de encontro entre saberes e fazeres diferenciados, destacando as interseções entre discursos ou formações discursivas

distintas. É nesse entrecruzamento que reside o potencial subversivo, tanto político quanto teórico, para repensar a História ensinada nas escolas de educação básica (Gabriel, 2019). Assim, o ensino de História não é apenas a transmissão de conhecimento histórico, mas também um espaço de diálogo, encontros e marcação de diferenças, onde questões epistemológicas, culturais e políticas estão em jogo (Monteiro; Penna, 2011).

Lugar de fronteira foi o conceito que, [...] tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de *marcação de diferenças*, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. (Monteiro; Penna, 2011, p. 206, grifos dos autores)

O excerto dos autores citados nos provoca a pensar em diálogos outros para a interseção do tema Holocausto Brasileiro com os conteúdos curriculares, bem como com as políticas de memória que esse tema suscita na cidade de Barbacena: o Museu da Loucura e o Festival da Loucura. Compreender essa lógica de articulação reflete sobre uma aula de História como um espaço de perguntas, e como os docentes assumem autoria e responsabilidade diante dos conteúdos históricos ditados no currículo. Como afirmou Biesta (2017, p.17), “Pode ser difícil e doloroso vir ao mundo, assumir a responsabilidade que nos aguarda, expor-nos ao que é outro e diferente. Entretanto, é isso o que nos torna únicos e, em certo sentido, humanos”.

Nesse sentido, o conceito de “lugar de fronteira” nos autoriza a ampliar as vias de narrativas insurgentes para o Holocausto Brasileiro, questionando as narrativas hegemônicas prescritas nas políticas curriculares de História. Embora eu explicito mais adiante como as docentes de Barbacena mobilizam o ensino de História como um “lugar de fronteira” na cidade, atravessando a memória do Holocausto Brasileiro, não posso deixar de mencionar que essa produção de memória suscitará muitas fissuras até seus arremates parciais. Nesse sentido, entendo que o pressuposto de Monteiro e Penna (2011) se alinha ao pensamento de Biesta (2017) sobre aquilo que ele nomeia como “tornar-se presença”. Nas palavras do autor:

Discuto as possíveis maneiras diferentes de compreender “tornar-se presença” e enfatizo as dimensões sociais e éticas de “tornar-se presença”. Uma conclusão importante [...] é que só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e diferença. (Biesta, 2017, s.p.)

Destarte, nesta pesquisa, investimos em assumir o “lugar de fronteira” para o ensino e Currículo de História, alargando, assim, possibilidades de deslocamentos entre a memória do Holocausto Brasileiro e os conteúdos curriculares de História que regem as escolas da educação básica pública de Barbacena. Disputar a memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de

História de Barbacena é um ato propulsor nos processos de subjetivação e identificação das pessoas dessa cidade. Assim, concordamos com Monteiro, para quem

o ensino da História que traz subsídios do conhecimento histórico para auxiliar a construção e reconstrução da memória que possibilita aos indivíduos estabelecer relações afetivas com a cidade e o país onde vivem, compreendendo como a sociedade em que vive foi construída através do tempo, tendo uma história com continuidades e descontinuidades, mudanças, transformações. Além do mais, incorporam contribuições e informações que fortalecem lutas e demandas sociais. (Monteiro, 2007, p. 10)

Gabriel (2019) complementa essa perspectiva ao destacar que o diálogo com as perspectivas curriculares pós-estruturalistas traz à tona definições outras de Currículo de História. Nesse cruzamento de ideias, emerge um terreno fértil para repensar como a história é ensinada e como o Currículo de História não é um destino; é uma travessia! O “ato de percorrer”, como aponta Gabriel (2019), alarga as vias de possibilidades, atravessando as experiências. Experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2016, p. 18). Ao percorrer o Currículo de História, deparamo-nos com um devir rizomático, marcado por negociações contínuas de sentidos, significados e enunciados que disputam definições. Assim como Guimarães Rosa nos ensina que o sertão é vasto demais para ser percorrido por uma única bússola, o Currículo de História também pode ser percebido assim. Atravessar e ser atravessado por ele é estar aberto a um percurso interpelado por bifurcações e encruzilhadas.

Constelar o Currículo de História nesta produção de memória é uma travessia rizomática. Aposto no sentido de que constelar é o ato de articular pontos de luz dispersos no universo para formar um significado. Assim como as estrelas, que são pontos isolados no céu, cada evento histórico pode ser visto como um ponto de luz. Quando observamos esses pontos de maneira isolada, eles podem parecer desconexos. No entanto, ao articulá-los, formamos constelações que produzem sentidos, narrativas e significados, desafiando as narrativas unívocas e expondo a pluralidade da História ensinada. Esse movimento contínuo de conexão e reconexão nos permite ver o Currículo de História como a própria constelação, composta de diversos pontos de luz que, ao serem articulados, revelam a complexidade plural e a potência de possibilidades outras do/no ensino de História.

Nesse sentido, reforçamos que esse entendimento de Currículo de História, como aponta Gabriel (2019), é que nos permite explorar o lugar e o não lugar do Holocausto Brasileiro via ensino de História. Tendo em vista que o “ato de percorrer” esse Currículo de História não se reduz a uma lista de conteúdos prescritivos, mas envolve um conjunto de experiências e

travessias feitas pelos professores ao dialogar com os textos e documentos “oficiais”. Entretanto, percebemos que o não lugar de nossa temática se situa na regência do Currículo Referência de Minas Gerais, em que a memória do Holocausto Brasileiro ainda é silenciada.

Com vista a perceber insurgências contra o esquecimento, acolho para essa tessitura o Holocausto Brasileiro entre narrativas docentes e a sua interface com o Currículo de História. Nesse movimento, muito me chamou à atenção como o significante currículo é percebido por algumas entrevistadas como prescritivo e conteudista. Tal percepção emerge a partir da indagação sobre não operar com o tema em suas salas de aula. Eis algumas falas:

Não! Não trabalho até porque tem essa questão da gente ter que seguir o currículo, um tema realmente que **não está no currículo de História.** Não está na história do Brasil, **não tá currículo da história de Minas Gerais.** (Prof.^a Cibele, grifos nossos)

A gente não trabalha isso, **não faz parte dos currículos. Pela formatação dos nossos currículos, ele não aparece nos nossos currículos.** A gente sabe que um currículo tem um peso, ele também é uma certa reificação, né, que é difícil, às vezes, a gente alterar. (Prof.^a Conceição, grifos nossos)

Os trechos destacados acima se referem a uma política curricular específica: o Currículo Referência de Minas Gerais. O que se articula com os estudos de Gabriel (2019, p. 72-73), ou seja, o entendimento de currículo-percurso, quando substantivado, “tende a ser associado à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série”.

Isso demonstra a hegemonia da percepção de currículo como um documento prescritivo-normativo nas escolas da rede básica de Barbacena (MG). Tal entendimento tende a dificultar o trabalho com temas e conteúdos não explicitamente colocados nesse documento. O silêncio em torno da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História beneficia àqueles que buscam manter uma narrativa histórica hegemônica, que muitas vezes exclui e marginaliza certos sujeitos. Ao manter esse silêncio, as políticas curriculares do Currículo Referência de Minas Gerais, interpelando o Currículo de História, contribuem para a manutenção de fronteiras hegemônicas no conhecimento escolar, reforçando quais sujeitos são protagonizados na História e quais são escamoteados. Nesse movimento, perguntamos às docentes sobre a relevância da temática em discussão no Currículo de História.

[...] E aí, o que eu acho, se deveria ter ou não no currículo, em um currículo de referência, eu particularmente não sei. [...] é uma coisa muito difícil, **porque eu nem**

sei se deveria existir um currículo de referência, na forma como os currículos são estabelecidos hoje em dia, sabe? (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

A professora Terezinha, antes de explicitar sua perspectiva, indaga sobre a pertinência de um currículo de referência. Percebemos em sua narrativa um interesse em deslocar a fronteira para alargar múltiplas articulações discursivas no campo curricular da História. Isso pode ser percebido na sequência de sua fala:

Então, acredito que um **currículo** que proporcionasse **diretrizes para que os professores selecionassem temas socialmente relevantes: ‘o Holocausto Brasileiro entraria’?**[...] **Em Barbacena, eu acho que entraria, deveria entrar, né?** E acredito que, se a gente vai trabalhar com o Currículo de Referência de Minas Gerais atualmente, né?! Para mim, deveria entrar também. **Agora, por que será que não entra?** Será que é desconhecimento? Será que é ignorância da equipe formuladora ou será que é também uma política de qual história devemos ensinar? **Pra qual tipo de sociedade, né? Quais sujeitos queremos incluir? Quais sujeitos queremos apagar, né?** Porque é uma marca infame e aberta da nossa história. (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

Sua indagação sobre os motivos da ausência desse tema no currículo atual sugere uma crítica às políticas curriculares que mantêm uma narrativa histórica hegemônica. Ao questionar a *ignorância* ou a *intencionalidade* permeando a prescrição curricular referência de Minas Gerais no Currículo de História, a professora denuncia as lacunas e os interesses políticos que influenciam quais histórias/temporalidades/sujeitos que serão ensinados e quais serão omitidos no ensino de História. As indagações explicitadas reafirmam a

[...] existência de uma forma de ensinar história muito conhecida por todos nós e amplamente ditada pelo currículo [de História], marcada pela passagem do tempo cronológica, progressiva e evolutivamente, onde sucedem-se guerras, contextos e personagens de “grande vulto”. De forma que a história se desenrola sem sujeitos, feridas, saliências, descontinuidades ou contradições; ou também com sujeitos únicos – homens brancos e heterossexuais, que formam uma padrão eurocêntrico de corpo e de sofrimento. (Florianovitch; Ribeiro Junior, 2021 p. 347)

O excerto supracitado aponta o efeito de um currículo focado numa história majoritariamente política, atravessando a grande saga do capitalismo e conseqüentemente enaltecendo os ditos “heróis” da história. Isso repercute na discussão travada por Cuesta Fernández (2009) sobre o conceito de “código disciplinar”. O autor se refere a um

conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que se traduzem em discursos legitimadores e em linguagens públicas sobre o valor educativo da História, e que orientam a prática profissional dos docentes. Em suma, o elenco de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino da História dentro do marco escolar. (Cuesta Fernández, 2009, p. 57, tradução livre)

Ademais, podemos argumentar que o “código disciplinar” não apenas hegemoniza o conteúdo histórico, como também os processos de identificação e subjetivação do alunos face à narrativa histórica eurocêntrica. A ênfase na memorização e na reprodução de informações perpetua uma visão da História como uma esteira de temporalidades isoladas, em vez de um processo complexo e plural, que articula e disputa novas possibilidades de (re)interpretações. Nesse sentido, podemos apontar que a conexão do ensino “tradicional” de História com o “código disciplinar” pode se desdobrar “no perigo de uma história única” (Adichie, 2019). Uma história que, em alguma medida, se afastou dos dramas humanos para focar, majoritariamente, na dimensão da política estatal.

Nesse movimento, o Holocausto Brasileiro emerge desse passado e, por conseguinte, teve sua narrativa silenciada no Currículo de História por ser conformada por sujeitos outros, contradições e negociações que a impediram de “manchar” a travessia do tempo cronológico branco europeizado. Destarte, como apontamos no primeiro capítulo, o Holocausto Brasileiro assume a condição da categoria “demanda”⁷⁰ (Retamozo, 2009), ao Currículo de História de Minas Gerais pelas lentes das docentes entrevistadas.

Eu acho relevante porque é uma situação que ocorreu no Brasil. [...] **Então eu acho que devia colocar no livro de História sim! É história do Brasil.** (Prof.^a Cibele, grifos nossos)

Eu acho que sim! Eu não sei como, eu acho que a tua pesquisa pode ajudar, já que está se tratando do ensino de História, **eu acho que é um ponto importante**, porque eu acho que **é até legal para que a gente conseguisse incorporar, ainda que quando a gente fosse tratar de aspectos...** Ela não se restringe a ditadura, mas ela começa até antes. Desde a década de 1930, a gente já começa a ter casos ali que remetem a esse triste movimento que existiu em Barbacena. (Prof.^a Conceição, grifos nossos)

As falas das professoras me chamam a atenção para dois pontos. Primeiro, na fala da professora Cibele, percebo que o livro didático assume a condição de sinônimo para Currículo de História. É possível inferirmos que há uma associação entre o livro didático e o Currículo de História, reforçando a perspectiva de que a distribuição do livro nas escolas é vista como uma maneira “eficaz” de apresentar propostas curriculares aos alunos e professores. O segundo ponto se refere à fala da professora Conceição, que expressa a expectativa de que esta pesquisa

⁷⁰ Recapitulando o conceito de demanda pela ótica de Retamozo (2009, p. 116-117): “A demanda é voltada para o outro, para o seu reconhecimento, desafiando de alguma forma a alteridade. Se traduzirmos em chave coletiva, podemos afirmar que na construção da demanda social registra-se um pedido a outro (frequentemente o sistema político). [...] A demanda põe em xeque qualquer relação social, retira o sujeito de sua posição (21) e o lança em um terreno de constituição aberto pelo deslocamento – e produção – de um novo lugar de enunciação. Nesse sentido, a demanda – análoga à decisão no pós-estruturalismo – é um momento de subjetividade perante o sujeito”.

traga apontamentos de como abordar temas não prescritos no Currículo de História. Entendemos essa expectativa como uma demanda por currículos outros, que confrontem as narrativas unívocas em seu “ato de percorrer”. Sobre percorrer o Currículo de História, a professora Conceição relata:

A gente sabe que dar conta de um currículo imenso, que é o Currículo da História, eu estou falando da história, especificamente, que é o trabalho, dar conta desse currículo não é uma coisa muito simples. Então, fazer um encaixe é sempre algo complexo. (Prof.^a Conceição)

A fala da professora Conceição evidencia um desafio constante no ensino de História: a vastidão de conteúdos prescritos no Currículo de História e a pressão sobre os docentes para cumprirem-no. Essa exigência frequentemente resulta em uma corrida contra o tempo, deixando pouco espaço para problematizar e abordar temas locais, como o Holocausto Brasileiro, por exemplo. A professora destaca a complexidade de incluir essa temática dentro de uma prescrição curricular já sobrecarregada.

Isso levanta uma questão complexa sobre a priorização e seleção dos conteúdos e como temas de grande relevância histórica e social podem ser integrados de maneira significativa e problematizadora, promovendo os processos de identificação e subjetivação dos corpos discente/docente, sem serem relegados a segundo plano pela pressão de cumprir o currículo oficial. Nesse sentido, a professora Conceição traz uma provocação, propondo o lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História.

[...] Mas o que eu acho que é importante, é, talvez começando pensando num currículo só de esfera regional, mas propondo, de alguma forma, que isso [o Holocausto Brasileiro] seja mais conhecido, né? [...] Mas o que aconteceu ali, tem que ser pensado em termos de currículo nacional. (Prof.^a Conceição)

Essa demanda evidencia uma visão propositiva sobre o alargamento do Currículo de História para que narrativas locais/regionais possam circular nas aulas de História. Ao mencionar a importância de iniciar com um currículo de esfera regional e depois ampliá-lo para um âmbito nacional, a professora sugere que as histórias locais, como é o caso do Holocausto Brasileiro, possam ser disputadas e *defeitas* no “palco político da escola” (Alberti, 2014). Essa proposição pode ser entendida como uma aposta de contrapor o silenciamento histórico, mobilizando o Currículo de História como uma política de memória e deslocando o sentido eurocentrado de temporalidade.

De acordo com Pereira e Seffner (2021), aceitar a ideia de tempo como uma multiplicidade, e não apenas como uma linha cronológica linear, é um passo importante para

descolonizar nossa compreensão da história. Isso nos permite reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas que existem em nossa sociedade. A historiografia moderna e a colonialidade, de fato, muitas vezes reduzem o passado a uma narrativa simplificada e facilmente “curricularizável”. Isso pode levar à marginalização de vozes históricas que não se encaixam nessa narrativa dominante. Precisamos problematizar o tempo colonizado que permeia o Currículo de História. Para os autores,

[...] estamos prestes a romper a barreira das linhas de sucessão para experimentar a multiplicidade, os cruzamentos, os labirintos e os rizomas que caracterizam as experiências temporais, hoje. Prestes a abandonar as marcas da temporalidade eurocentrada para deixar-nos abater pela infinidade do tempo, pelas temporalidades plurais de povos e de grupos diversos. É uma espécie de problematização vital do currículo de História. Em vez do limite da narrativa harmônica e ordenada, o ilimitado das experiências vitais. (Pereira; Seffner, 2021, p. 274)

Reitero que as falas da professoras Terezinha, Cibele e Conceição, articuladas e problematizadas interpelando o significante currículo, compõem o grupo de docentes que assumiram não trabalhar sistematicamente com o tema em suas aulas. Entretanto, as professoras relataram que fazem pequenas alusões ao tema em suas aulas. Ressalto que irei discuti-las na travessia do último capítulo.

Concomitante a esse movimento, temos o grupo de professoras que relatam trabalhar com o tema do Holocausto Brasileiro em suas aulas. O que refigura a nossa interrogação: por quais brechas essas professoras percorrem o Currículo de História atravessando a temática em questão? Ao assumirmos o Currículo de História como um “ato de percorrer”, ele pode, por exemplo, ser significado “como o conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e em particular na sala de aula envolvendo os processos singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar” (Gabriel, 2019, p. 76).

Esse entendimento autoriza avançar na reflexão sobre a potência da *experiência* (Larrosa, 2002) na produção do Currículo de História. Concordamos com Cubas (2022), para quem a experiência em educação e no ensino de História tem um caráter formativo e afeta profundamente o sujeito envolvido, exigindo abertura e disposição. Dessa forma, a experiência assertiva é a que nos impacta e desestabiliza, sendo uma apropriação subjetiva. A autora sublinha que ainda que possamos criar condições favoráveis à experiência, esta não pode ser didatizada, ou seja, “não há procedimento metodológico que garanta a promoção de experiência em outrem. Há, no entanto, no exercício do ofício docente, uma série de arranjos que a tornam possível” (Cubas, 2022, p. 22).

No contexto escolar, do qual não escapa a aula de História, o excesso de informação é um elemento que impede a experiência. Conforme aponta Larrosa, na sociedade contemporânea há uma confusão entre informação e conhecimento. Para ele, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2016, p. 18). Tal afirmação interpela a sala de aula de História.

Ainda no movimento de refletir sobre experiência, propomos pensá-la como verbo. Em um evento on-line da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), intitulado *Ensinar História na escola: diálogos sobre currículo e autonomia docente* transmitido ao vivo pelo seu canal no YouTube em 2021, Ana Maria Monteiro aclara em sua fala pontos estratégicos de currículo e seus contornos. *Contornos*, operando com o sentido de que, o Currículo de História é um terreno fértil na produção de saberes, como também, espaço para ação docente e relação com seus discentes – produção de subjetividade – docente e discente. Monteiro opera com o termo “*chão da escola*”, o que para esta pesquisa implica o reconhecimento de que em cada sala de aula, professores e alunos produzem um Currículo de História.

Percebemos nesse fluxo a potência desse movimento, no qual currículo e subjetivações vão se construindo mutuamente. É pertinente sublinharmos como as subjetividades emergem do corpo docente, evocando memórias e produzindo narrativas históricas que, por sua vez, contribuem para a produção discursiva do Currículo de História específico para a cidade de Barbacena. Retomo aqui a narrativa da professora Conceição, para alinhar esta produção curricular via subjetividade docente. Como já foi mencionado, a Prof.^a Conceição nos respondeu que não trabalha com o tema do Holocausto Brasileiro. Segundo ela,

Em sala de aula, isso aparece muito mais em referências, fazendo alusões, fazendo conexões. [...] Pra gente em Barbacena, é muito fácil, porque a gente tem uma relação com o local. Então, até eu consigo fazer essas alusões, porque, para mim, é muito fácil. (Prof.^a Conceição)

As alusões feitas pela Prof.^a Conceição em sala de aula serviram como uma experiência afetiva para dar voz a um grupo de alunas que se propuseram a evocar a memória do Holocausto Brasileiro atravessando o “chão da escola”. Tal experiência se refere ao discurso que foi produzido sobre a memória do Holocausto Brasileiro por meio de um grupo de alunas, em que elas se propuseram a dramatizar, teatralmente, um recorte temporal do Hospital Colônia de Barbacena refigurando as narrativas desumanas que foram postas sobre os corpos femininos.

Embora a professora tenha relatado que a proposta das alunas já estava sendo maturada antes mesmo de elas serem suas alunas, o aparecimento de *referências, alusões e conexões* na aula de História da professora Conceição opera como um lembrete dessa memória silenciada,

pois, “a injunção a se lembrar corre o risco de ser entendida como um convite dirigido à memória para que provoque um curto-circuito no trabalho da história” (Ricoeur, 2020, p. 100).

Provocar um “curto-circuito”, como aponta Ricoeur, dialoga intimamente com a nossa aposta em *defeitar* a memória do Holocausto Brasileiro. Entendemos que, quando este movimento insurge extrapolando a sala de aula e percorrendo por todo o “chão da escola” por meio da produção de narrativas discentes (como é o caso das alunas da professora Conceição), deslocamos o sentido substantivado de Currículo de História, assumindo a condição de verbo. Ou seja, reafirmamos nossa defesa de um Currículo de História como política de memória. Nesse sentido, reafirmamos que a produção de memória nesta pesquisa também se desloca para a produção do Currículo de História na cidade de Barbacena (MG).

Percebemos, por meio da fala da professora Conceição, que a facilidade em aludir à temática desta pesquisa em sua aula de História se articula- com a proximidade geográfica ao território que foi palco das práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena, nomeadas como Holocausto Brasileiro. Isso ressalta a emergência de se considerar o contexto local na produção de narrativas históricas outras, bem como de mobilizar os processos de identificação e subjetivação do corpo (discente/docente) no âmbito escolar. Ressaltamos que iremos discorrer os desdobramentos das alusões da professora Conceição no último capítulo, onde debruçaremos a discutir sobre o processo de transformar a memória do Holocausto Brasileiro em tema sensível por meio de um Currículo de História discursivamente produzido.

Destarte, retomamos a travessia rizomática deste capítulo indagando: como as docentes de História (Sueli, Geralda e Sônia, pertencentes ao roteiro de perguntas – roteiro A) das escolas da rede pública de Barbacena (MG), operam e deslocam suas *experiências* percorrendo, e produzindo, um Currículo de História que interpela a memória do Holocausto Brasileiro? Como se suscita essa cruzada de vozes, de experiências docentes em produzir o Currículo de História de Barbacena articulando (ou não) os conteúdos prescritos e narrativas dentro de cada sala de aula disputando a memória do Holocausto Brasileiro? Afinal, disputar essa memória via ensino de História é uma alavanca propulsora nos processos de subjetivação e identificação dos corpos barbacenenses.

Apostamos que *defeitar* a memória do Holocausto Brasileiro seja potente para refigurar e produzir o Currículo de História de Barbacena, percebido como política de memória. Quando se percebe que “conteúdo é significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos escolares” (Gabriel; Castro, 2013, p. 32), emerge um Currículo de História potencialmente implicado com subjetividades que não naturalizam, não aceitam e não

compactuam com os processos de opressão e violação da dignidade humana. Subjetividades que celebrem a diferença como algo que, ao invés de rebaixar nossa humanidade, torna-nos mais humanos. “A subjetividade é para Larrosa (e para Foucault), a relação do sujeito com a verdade, com o poder e consigo mesmo” (Favacho, 2016, p. 491).

Buscando compreender o alargamento curricular que emerge das falas das professoras Sueli, Geralda e Sônia, coube-me investigar por quais frestas se dava a operação de produzir um Currículo de História que explorava a memória do Holocausto Brasileiro atravessava suas aulas. Em um primeiro momento, o foco foi observar se outro espaço curricular institucionalizado – o Projeto Político Pedagógico (PPP) – absorvia as demandas pela inclusão desse tema. Eis as falas das professoras:

Na verdade, o PPP fala sobre isso de você tentar meio que abrir o leque e trazer questões regionais, locais para os temas de História.[...] Ele fala de você trabalhar com memória sensível no PPP. E aí, **cada professor vai inserir qual é a memória sensível que, para ele, faz sentido dentro dessa matéria.** (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

Isso foi uma coisa que surgiu. No PPP da escola, tem, que vai fazer a discussão, que tem sentido, né? [...] Que você vai abordar o tema, **mas aí a gente que escolhe.** [...] Mas, assim, **sis-te-ma-ti-ca-mente**⁷¹...É a minha avaliação, a gente não tem isso. Não tem! A gente não tem isso no currículo. **Você não tem Holocausto Brasileiro no currículo.** Você não tem! (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

Ele não está no PPP da escola. Até o momento, inclusive, não está pelo procedimento burocrático, né? Tem um período que a gente faz uma readequação dessas ementas. Está no momento, agora, esse ano, de reestruturar nossas ementas. **Então, a partir de agora, ele vai constar, ao menos no plano de ensino, de todas as turmas do 1º ano, ele estará lá.** (Prof.^a Sônia, grifos nossos)

Retomo aqui a indagação feita por (Gabriel, 2013a, p. 55): “a quem interessa deslocar essas fronteiras permitindo surgir outras articulações discursivas, outros antagonismos e hegemonias”? Os deslocamentos das professoras citadas, coadunam com a provocação da autora. Percebemos que o PPP não explicita percorrer a memória do Holocausto Brasileiro no ensino de História. Esse movimento pode ser percebido como uma ação docente, aqui percebida como aposta política, no “ato de percorrer” o Currículo de História. Ou seja, a experiência de evocar a memória do Holocausto Brasileiro em suas salas de aula, nas respectivas escolas, produziu não somente a ação curricular de *defeitar* essa memória, como também um ensino de História acolhendo e produzindo narrativas outras e fortalecendo “as lutas e demandas sociais” (Monteiro, 2007, p. 10).

⁷¹ Durante a entrevista, a professora Geralda, soletrou a palavra “sis-te-ma-ti-ca-mente” para enfatizar que o trabalho com o tema do Holocausto Brasileiro produzido por ela. Não era uma articulação normativa e prescritiva do currículo regente.

É pertinente esclarecermos a significação do que chamei de “ação docente” e “aposta política” no parágrafo anterior. Gabriel e Castro (2015) argumentam que a docência não deve ser vista apenas como a reprodução de estruturas preexistentes ou como um ato de puro voluntarismo. Em vez disso, a docência é entendida como uma prática situada em um campo de disputas políticas e significações em constante transformação. Para as autoras,

[...] agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação do momento articulatório (crise, deslocamento da estrutura), por meio de identificação com os processos de significação em disputa. É neste processo de identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (Howarth, 2000). (Gabriel; Castro, 2015, p. 434)

Ainda nesse movimento, as autoras destacam que as estruturas discursivas que produzem sujeitos docentes são contingentes e maleáveis; logo, elas não são fixas ou predeterminadas. Dessa forma, a docência é percebida como um território de produção de subjetividade política. Ou seja, significa que ser docente envolve uma negociação constante entre a estabilização de certos significados hegemônicos e a abertura para novos sentidos e práticas. As professoras Sueli, Geralda e Sônia, nesse contexto, não são apenas agentes passivos de uma estrutura educacional e curricular, mas atrizes políticas que participam ativamente da “fixação” e “desfixação” do que é a docência e, conseqüentemente, neste caso, disputando e produzindo uma política de memória por meio do alargamento⁷² curricular de História na cidade de Barbacena (MG).

A fala da professora Sônia – “Então, a partir de agora, ele vai constar, ao menos no plano de ensino, de todas as turmas do 1º ano, ele estará lá” – aponta uma tensão entre a burocracia institucional e a necessidade de um currículo que resista à colonialidade, conforme discutido por Pereira e Seffner (2021). A fala da professora pode ser interpretada como um ato de resistência à colonialidade do currículo, uma ação política docente, na medida em que ela busca incluir o Holocausto Brasileiro, que não está prescrito no currículo que rege a instituição escolar na qual ela exerce seu ofício. A necessidade de seguir procedimentos burocráticos e a limitação da ação ao plano de ensino indicam que a transformação do currículo é um processo complexo e que exige negociação e disputa. Para Pereira e Seffner (2021, p. 286),

Falamos de dentro da ordem do discurso, vivemos a história de dentro da história até aqui acontecida. Mesmo assim, pouco está definido nesse percurso, e muito podemos fazer. Podemos criar currículos que resistam à colonialidade - do tempo, da sexualidade, da raça, do gênero, da religião. A resistência que advogamos é fusão complexa entre atos de subversão e atos de afirmação da vida, a dar corpo a uma

⁷² Com vista a esclarecer os processos de produção de um Currículo de História na cidade referida, reitero que esses deslocamentos serão anunciados no último capítulo.

história menor: “A história menor é a história da resistência, pois todo acontecimento é um ato de resistir, neste caso, ao discurso colonizador”. (Pereira, 2018, p. 110)

Nesse sentido, disputar e produzir um Currículo de História como política de memória, também é disputar narrativas outras (como é o caso do Holocausto Brasileiro) que foram escamoteadas pela prescrição curricular de Minas Gerais. Concordamos com Gabriel e Monteiro (2014), quando elas reiteram o uso do significante narrativa nas discussões curriculares pós-estruturalistas. As autoras apostam em:

Narrativas como sinônimo de discurso, que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, alvo de críticas; sejam as dos outros que estão no poder (não um “nós”?); ou dos outros que não estão no poder. O campo do Currículo abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral grupos dominados, silenciados, negados; narrativas dos “excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares. (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 18)

O Currículo de História, a partir dessa definição de narrativa, pode ser compreendido como uma política de memória que opera tanto como gestor de demandas identitárias, como articulador/produtor da diferença. Ao integrar narrativas marginalizadas e não “oficiais”, o Currículo de História confronta e *defeita* as histórias dominantes, possibilitando espaços para a insurgência de vozes que foram excluídas. Esse processo insurgente confronta as políticas de esquecimento que silenciaram memórias como a do Holocausto Brasileiro. Logo, podemos pensar esse currículo

como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa. (Gabriel; Costa, 2011, p. 129, grifos das autoras)

Deslocando esse entendimento para o campo da política de memória, podemos argumentar que a forma como as memórias são construídas e representadas em um Currículo de História reflete as dinâmicas de poder e as disputas identitárias presentes na sociedade. Assim,

Essa abordagem discursiva reafirma a potencialidade da perspectiva de uma política da diferença nos debates em torno de fixações de identidade, isto é, de uma política na qual as relações identitárias extrapolam a ideia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Como afirmam Macedo (2006) uma política que

“[...] explicita, sem essencializar, as diferenças, realçando-as em contextos em que elas não parecem significativas.”(Gabriel; Castro, 2015, p. 130)

Isso posto, iremos evocar, nesta tessitura, narrativas articuladas à memória. De acordo com Ricoeur (2020, p. 108), “a memória continua sendo a capacidade de percorrer, de remontar no tempo, sem que nada, em princípio, proíba prosseguir esse movimento sem solução de continuidade”. Percebemos, pois, que para o autor, toda memória anuncia algo. Ou seja, a memória não pode ser entendida como um baú para silenciar e cristalizar lembranças. É, antes, uma caixa de ferramentas, um processo ativo de reconstrução do passado, sujeito a falhas, distorções e esquecimentos. A memória, portanto, reflete as subjetividades e os contextos discursivos em que é produzida. “Para falar sem rodeios, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (Ricoeur, 2020, p. 40).

Albuquerque Júnior (2012), por sua vez, enfatiza a dimensão política da memória. Para o autor, a memória é um campo de disputa, onde diferentes grupos sociais, direta ou indiretamente, interpelam seus processos identitários (individuais e coletivos) por meio de narrativas sobre o passado. A memória dita “oficial” hegemoniza um sentido de verdade universal para cristalizar uma perspectiva unívoca do passado, silenciando e marginalizando uma pluralidade de vozes que são anunciadas como corpos minoritários.

Contudo, a memória também pode ser narrada como uma política de apagamento, poder e controle social. Buscando articular as narrativas docentes ao devir da memória, especificamente percorrendo a memória do Holocausto Brasileiro, eis algumas falas:

[...] Então quer dizer, nem a valorização da memória daquela população que sofreu com o Holocausto, no Hospital Colônia, nem a memória deles, o município conseguiu resolver, é uma ferida que tá em aberta porque a gente não solucionou. [...] Todas as feridas que são abertas, e que a gente não consegue resolver, elas ficam indo e voltando, é como o processo da escravidão, a gente vê o racismo estrutural latente no Brasil, porque a gente não resolveu isso ainda. (Prof.^a Sueli)

Quando a gente fala de história e memórias, quando você está trabalhando o tema, a memória, a gente sabe que o esquecimento é também uma forma de poder. A gente sabe disso. A gente sabe desses enquadramentos da memória. (Prof.^a Conceição)

É uma política de memória que produziu esse tipo de apagamento, né? Não só na cidade, mas na história do Brasil, né? Que é uma página muito infame. (Prof.^a Terezinha)

Os relatos das docentes destacam que a falta de um fechamento provisório dessas feridas permite que elas continuem a ressurgir por meio do processo contínuo da memória. Além disso, elas também apontam para o esquecimento como uma forma de poder, ressaltando a

complexidade do tema e a política de memória que, muitas das vezes, promove o apagamento histórico. Tais perspectivas refletem a necessidade no ensino de História de confrontar o passado, resgatando as memórias silenciadas, para evitar que o ciclo de dor persista e que as injustiças históricas se repitam. Todavia,

O dever de memória está relacionado, então, ao inextricável comprometimento entre o ensino de História e a justiça. Quer dizer que o compromisso ético do ensino de História consiste na difusão de memórias que reagrupe no campo do visível e do dizível, através de estratégias estéticas dramáticas, o sofrimento, a tortura e a violação aos direitos humanos, justamente para realizar os objetivos de uma educação para os direitos humanos. (Pereira; Paim, 2018, p. 1248)

O dever de memória como um compromisso ético do ensino de História, apontado por Pereira e Paim (2018), interpela as inquietações das docentes de Barbacena. Ao abordarem o Holocausto Brasileiro como uma “ferida aberta” e um “apagamento” produzido por uma “política de memória”, elas evidenciam a pertinência de trazer à tona as memórias silenciadas e lutar contra o esquecimento como tentativa de solucionar a ferida.

Assim, muitas vezes imobilizados diante de feridas abertas, de acontecimentos indizíveis, professoras e professores de História buscam caminhos para não silenciar diante dos conflitos entre o que pode e o que não pode ser dito nos espaços públicos. Com isso, observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes, como destaca Verena Alberti (2014). (Andrade; Gil; Balestra, 2018, p. 5)

Em diálogo com as autoras citadas acima, a Prof.^a Sueli, ao comparar o Holocausto Brasileiro com o processo da escravidão e o racismo estrutural, destaca a persistência das feridas não resolvidas do passado, que continuam a assombrar o presente. A Prof.^a Conceição, por sua vez, enfatiza o poder do esquecimento como discurso político, que perpetua injustiças e desigualdades. Já a Prof.^a Terezinha aponta para a política de memória que produziu o apagamento do Holocausto Brasileiro, tanto em Barbacena quanto na história do Brasil como um todo. Assim sendo,

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário (Ricoeur, 2020, p. 101)

Segundo Albuquerque Júnior (2012, p. 37), “O historiador é aquele que infunde novas vidas àquelas memórias, àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização”. Tal qual fizemos no Capítulo um, produzimos, a partir de outras narrativas, um discurso historiográfico sobre a memória do Holocausto Brasileiro intimamente

ligado ao ensino de História. Destarte, chamo a atenção para a fala da professora Sueli, que dialoga com o pensamento do autor:

E eu acho que é essa **função** para você trabalhar com **memória**. [...] Primeiro você vai fazer esse projeto todo antes, você trabalha, você leva isso para leitura, né? Você mostra essa pessoa: **‘olha aqui essa pessoa, ela está muito mais perto que a gente imagina’**, no caso da Débora, **‘olha sua cor’**, **você pensa, ‘você faz parte desse grupo que estava ali encarcerado por causa de tão pequenos detalhes, a gente poderia estar ali...’** (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

A Professora Sueli enfatiza a importância de não apenas transmitir memórias, mas também de fazer “defeito” nelas. Ela propõe um projeto de leitura e interpretação que aproxima o passado do presente. Por meio do exemplo de Débora⁷³, ela alerta, como a cor da pele pode conectar indivíduos a grupos historicamente marginalizados. Isso ressalta como a história pode estar mais próxima do que imaginamos. Além disso, ela propõe uma nova perspectiva à discussão de memória: mobilizar os processos de identificação de seus discentes, ou seja, ela desloca seus discentes a se verem como parte de uma história maior, a reconhecerem-se em narrativas passadas e, assim, a entenderem melhor seus processos de identificação e subjetivação com a memória do Holocausto Brasileiro.

É importante sublinharmos que a professora Sueli relaciona a questão da memória do Holocausto Brasileiro a uma *ferida aberta*. Essa (não) solução se torna um ciclo que desliza naturalmente sobre a nossa sociedade. Como ela mesmo narrou, a segregação tem *cor* e *gênero*. O trabalho de memória exercido pela professora deflagra os caminhos tortuosos do racismo estruturado socialmente no Brasil. Nesse sentido, o trabalho de mobilizar os processos de identificação e subjetivação com essa memória que também pode ser percebida como racista⁷⁴, é uma proposta de *defeitar* essa memória. Em outras palavras:

O racismo, decorrente de escravidão de pessoas negras no Brasil, não é algo que passou: é algo que não passa, não cessa de multiplicar os seus efeitos. Temos aí o paradoxo temporal: ninguém poderá, simplesmente, ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade e estão ligados os processos de racismo e discriminação que existem em nossa sociedade. (Pereira; Sefnner, 2018, p. 21)

Partindo do pressuposto de que memória é uma narrativa intimamente ligada a questões sensíveis, percebemos que

⁷³ “A Débora é minha amiga de infância, a gente cresceu junto no Caminho Novo (bairro de Barbacena). Estudei com o Washington, que é o irmão dela...” (Prof.^a Sueli). Para recapitular: Débora é filha de Sueli, uma das internas do Hospital Colônia. A narrativa de sua história está no Capítulo 1, seção 1.2.

⁷⁴ Não há dados que legitimam esse dito, no entanto, as fotos que registram o interior do Hospital Colônia de Barbacena denuncia uma parcela significativa de indivíduos negros.

Questões sensíveis estão presentes em temas históricos que trazem à tona conceitos como: direitos humanos, **intolerância, racismo, homofobia, violência, holocausto, genocídio**, que posicionam o presente vivido na relação com os dramas experienciados. São problemáticas que trazem o elemento dramático e podem estimular os alunos a sentirem o acontecimento, pelas sensações provocadas. (Gil; Mesquita, 2020, p. 10, grifos nossos)

Nesse movimento, percebemos no trecho grifado como tais conceitos demonstram a estreita relação entre memória, questões sensíveis e a política da diferença. Ao destacar certas narrativas e silenciar outras, como no caso do Holocausto Brasileiro (referindo-se às atrocidades cometidas nos hospitais psiquiátricos do Brasil ao longo do século XX, atravessando indivíduos que foram postos como diferentes e “loucos”), evidencia o protagonismo da diferença na construção de identidades coletivas e na fixação dos limites discursivos. Esse protagonismo da diferença pode ser entendido como um processo em que as lógicas de equivalência e diferença (Laclau; Mouffe, 2004) atuam para destacar certas memórias, enquanto outras são silenciadas (Gabriel; Costa, 2011, Gabriel; Castro, 2015).

Gil e Mesquita (2020) destacam a importância de abordar questões sensíveis na aula de História para transformar a sala de aula em um espaço plural. Entendemos que o trabalho de memória feito pela professora Sueli se enquadra como exemplo por meio da articulação entre questões sensíveis e memória. Para Ricoeur (2020), a memória não é apenas um repositório de informações passadas, mas um processo ativo de construção e reconstrução, ou seja, ela é uma narrativa exploratória. “As memórias são desfeitas para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer” (Albuquerque Júnior, 2017, p. 37).

Portanto, o Currículo de História, como um sistema discursivo, torna-se um campo de disputa onde as políticas de memória, via ensino de História, operam como um grito de alerta. Tal qual demonstrado nas falas da professoras Sueli, Conceição e Terezinha. Assim, ele assume a condição de “destruir certezas, refazer perguntas e criar sempre novas respostas. *E, em tempos de urgência, (...) pode “prevenir catástrofes”* (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 8, grifos nossos).

O trecho grifado acolhe a nossa inquietação em defender a insurgência de uma política de memória, por meio do Currículo de História, que tenha por compromisso “prevenir catástrofes”, que são/foram deliberadamente banalizadas em narrativas históricas e cristalizadas no discurso que hegemonizou uma história unívoca e universalista em detrimento do silêncio de histórias outras que deflagram a catástrofe banalizada sobre tantos outros corpos. Logo, trata-se de uma demanda para

que o currículo de História poderia [possa] enfrentar, ao mesmo tempo, os desafios de repensar a própria História em seus dilemas filosóficos e epistemológicos e esse avanço da história única, que traz consigo o negacionismo e a forma mais cruel e ultrapassada de eurocentrismo. (Pereira; Seffner, 2021, p. 275)

Portanto, assumimos em nossa travessia contornar as bifurcações binárias que estão postas no percurso curricular hegemonizado. Afinal,

de modo geral, sempre transitamos numa dualidade que moralizava qualquer atividade curricular como sendo tradicional ou crítica, visível ou oculta, praticada ou editada. Uma série de binarismos que, via de regra, empobreciam o debate sobre dois elementos centrais das formações curriculares: as temporalidades e a ética. (Pereira; Seffner, 2021, p. 275-276)

Partindo do pressuposto explicitado pelos autores acima, propomo-nos defender o “ato de percorrer” e produzir, a partir desse percurso, um Currículo de História para além dos paradigmas binários hegemonizados no Currículo Referência de Minas Gerais. Para os autores, os binarismos são naturalmente uma estrutura constituinte na forma de concepção e elaboração das diretrizes curriculares. Essas dicotomias se manifestam em pares opostos como normal/louco, masculino/feminino, saudável/doente, ativo/passivo, dentre outros, impondo frequentemente uma ordem hierárquica ou valorativa. Em tais pares, um elemento é geralmente valorizado positivamente, enquanto o outro é relegado a uma posição negativa. Essa imposição de hierarquia é instantânea e tem um efeito limitador, pois nos confina a identidades rígidas e essenciais, muitas vezes percebidas como barreiras intransponíveis. “Os currículos habitados pelo binarismo são máquinas que produzem preconceito, estigma e discriminação, elegendo vidas que não merecem ser vividas, corpos que não importam, existências abjetas” (Pereira; Seffner, 2021, p. 278).

Esse excerto de Pereira e Seffner (2021) norteia pertinentemente a problematização sobre o (não) trabalhar com o Holocausto Brasileiro nas escolas de Barbacena. A discussão aqui proposta se justifica para evitarmos os binarismos que moralizam as práticas curriculares. Ao abordar o Holocausto Brasileiro, é importante romper com a “demonização” das educadoras que não trabalham com o tema, assim como evitar enaltecer de forma moralizante aquelas que o fazem. Tal abordagem cria um discurso onde se considera que apenas as professoras que abordam esse tema são “perfeitas, ótimas, maravilhosas” e preocupadas com direitos humanos, enquanto aquelas que não o fazem são vistas como negligentes ou insensíveis. Esse julgamento moralista é simplista e não leva em conta a complexidade do ensino e do Currículo de História.

Ademais, a discussão deve focar em compreender os motivos que levam as educadoras a abordarem ou não o Holocausto Brasileiro. Nesse sentido, apontamos o código disciplinar,

que, de acordo com Cuesta Fernández (2009), é um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (tanto expressas quanto tácitas), orienta a prática profissional dos docentes. Entretanto, esse código não é estático, mas sim, uma criação histórica que contém em si a possibilidade de mudança, como aponta o autor.

Em outras palavras, cada educador negocia com esse código, explicitamente ou implicitamente, em seu ensino de História, percebendo-se como um “tornar-se presença” dentro dessas tradições (Biesta, 2017). Portanto, romper com o binarismo de quem trabalha com o tema é ético e quem não trabalha não é, permite uma discussão potente e plural das práticas curriculares. O objetivo é entender as lógicas subjacentes a essas escolhas pedagógicas, em vez de qualificar objetivamente os educadores.

Percebemos que o movimento que se discorre até aqui, articulando nossas inscrições teóricas (sobre discutir e problematizar o Currículo de História) e o corpo empírico desta pesquisa, mobiliza pistas de que há uma produção curricular sendo deslocada por corpos docentes e discentes na cidade de Barbacena (MG). Ou seja, quando um grupo de discentes (alunas da professora Conceição) e a docentes (Sueli, Geralda e Sônia) cruzam suas vozes evocando a potência dos corpos que foram excluídos no Holocausto Brasileiro por meio de narrativas que foram silenciadas na esfera binária curricular referência de Minas Gerais, elas produzem, discursivamente um Currículo de História, “digamos, corpóreo. [...] Para nós, problematizar o currículo de História implica escutar todas essas vozes e aprender com elas”. (Pereira; Seffner, 2021, p. 276).

Ainda nesse movimento, os autores enfatizam que:

Podemos pensar em estratégias de corpos aliados, corpos em aliança, na noção de coletividade ligada ao espaço público, construção de uma ética e de um direito que assegure o existir nas ruas com liberdade de manifestar sua história e sua trajetória, nas políticas da solidariedade, conforme Butler (2018). Pensamos em uma narrativa na história ensinada que assuma que todas as vidas são precárias, pois que só podem existir em regime de coexistência, em exposição ao outro (Butler, 2011). Se a precariedade é condição de todos os corpos humanos e precisa ser assumida com radicalidade para a vida em sociedade, pensamos a vulnerabilidade como um acréscimo de precariedade, a precariedade politicamente regulada pelos modos de organização social, que torna algumas vidas menos importantes do que outras. Um currículo binário naturaliza essas disposições opressiva. Um currículo não binário luta contra a vulnerabilidade produzida por força de disposições sociais. (Pereira; Seffner, 2021, p. 277)

Essa perspectiva pode ser articulada ao contexto do Holocausto Brasileiro e sua ausência no Currículo Referência de Minas Gerais. Essa omissão reflete e perpetua a vulnerabilidade politicamente regulada das vítimas, cuja história é sistematicamente apagada, conforme um currículo binário e opressor. Um currículo não binário, que visa combater a vulnerabilidade e

incluir narrativas marginalizadas, de acordo com Pereira e Seffner (2021), potencializa a nossa aposta em defender um Currículo de História como política de memória, alertando que todas as vidas, corpos e histórias sejam valorizadas e lembradas – tal qual fizemos no capítulo anterior, em que defendemos o Holocausto Brasileiro como política de memória. Nesse sentido, os autores aclaram que

Assumir um currículo não binário envolve não aceitar e muito menos naturalizar o estatuto descartável de algumas vidas; envolve construir uma história alinhada na resistência ao “poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 5). (Pereira; Seffner, 2021, p. 285)

O excerto dos autores acima coaduna e equaliza esta seção sobre produzir e percorrer o Currículo de História como política de memória na cidade de Barbacena, como também evoca legitimidade e pertinência em revisar/reinterpretar esse passado via ensino de História, permeando o nosso ato político, conforme explicitado no capítulo anterior, em nomear às práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro. Nesse sentido, “um currículo não binário é, portanto, tanto, mais uma estratégia de aprendizagem com as experiências dos seres do que um conjunto de conteúdos que explica os seres e seus passados” (Pereira; Seffner, 2021, p. 286).

Com esse entendimento, daremos seguimento em nossa proposição narrativa abrindo uma nova e última seção, colocando em xeque como memórias tais quais a do Holocausto Brasileiro podem ser percebidas como um tema sensível no Currículo de História.

3.2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: ARTICULAÇÕES INSURGENTES

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. [...] A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. (Rancière, 2005, p.15-16)

A epígrafe de Rancière (2005) nos apresenta o conceito de “partilha do sensível”, que se refere à maneira como nossas leituras de mundo são moldadas e fracionadas. Ou seja, o autor está falando sobre como percebemos e compartilhamos o mundo ao nosso redor, por meio do que ele chama de “sensível”. O sensível não se refere apenas ao que podemos sentir com os

nossos sentidos, como tocar, ver ou ouvir, mas também à forma como interpretamos essas experiências. “Um mundo “comum” não é nunca simplesmente o *ethos*, a estadia comum que resulta da sedimentação de um determinado número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das “ocupações” num espaço de possíveis” (Rancière, 2005, p. 63, grifos do autor).

Partilhar o sensível, para Rancière, é um movimento esteticamente político e articulado à percepção e à distribuição do sensível na sociedade. Ele argumenta que a política não é apenas uma questão de instituições e poder, mas também de como os corpos são organizados e percebidos na esfera social. “Logo, o que se define por sensível muda com o tempo, a idade, o lugar ou o ponto de vista. Segundo Jacques Rancière, partilhar o sensível é compartilhar de um conjunto de evidências sensíveis comum ao grupo social” (Andrade; Gil; Balestra, 2018, p. 6). Destarte, toda memória evoca o sensível *per se*? Como uma memória pode se tornar um tema sensível via ensino de História?

“O sensível está em disputa. Definir o que é sensível é uma operação de poder” (Andrade; Gil; Balestra, 2018, p. 6). Assumimos, nesta pesquisa, a disputa pelo sensível evocando a memória do Holocausto Brasileiro que também encontra-se em disputa nesta investigação do seu (não) lugar no Currículo de História de Barbacena (MG). Ora, mas o termo “Holocausto Brasileiro” não deflagra explicitamente que estamos falando de um tema sensível? A insurgência das interrogações levantadas guiam esta proposição para entendermos a articulação entre memória e temas sensíveis, como também discutir o ato político em disputar o sensível para determinados temas no ensino de História.

Esses temas são geralmente associados a práticas de violência contra grupos marginalizados, resultando em um trauma que ainda ressoa no presente e que está no centro de disputas por conhecimento e poder. “Entendemos que esses temas sensíveis têm sido centrais nas disputas discursivas acerca de quais saberes e sujeitos são legitimados nos currículos do ensino de História” (Piubel, 2020, p. 73). Para Alberti (2014), são temas sensíveis, porque envolvem a banalização de injustiças passadas contra copos de indivíduos ou grupos. Isso pode resultar em um confronto entre as várias interpretações do passado ensinadas em sala de aula e as memórias pessoais ou coletivas. Ou seja, “no ensino e na pesquisa é relevante formular questões sensíveis, não somente para evidenciar o que ocorreu, mas como foi possível que isso ocorresse ou que continue ocorrendo” (Gil; Mesquita, 2020, p. 6).

O conceito de “passado sensível” alarga as vias de possibilidades sobre como abordar determinados temas no ensino de História. Um passado pode ser percebido como sensível por várias razões, como autoritarismo (exemplificado pelas ditaduras militares no Brasil e na

América Latina), práticas discriminatórias e racistas (como o regime de *apartheid* na África do Sul) ou um passado marcado por violência traumática (como genocídios e guerras civis). “Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso, e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na história” (Araujo; Silva; Santos, 2013, p. 9). Em outras palavras, esses temas são sensíveis não apenas porque é desafiador discuti-los, mas principalmente porque, na maioria dos casos, ainda não existe um consenso, ainda que precário e provisório, sobre como e o que falar desse passado.

Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos. (Gil; Camargo, 2018, p. 143)

Por muito tempo a História ensinada nas salas de aula silenciou questões controversas e temas socialmente vivos (como é o caso do Holocausto Brasileiro no Currículo de História na cidade de Barbacena (MG), preferindo focar em temas distantes no tempo e no espaço para evitar conflitos ou comprometimentos políticos. Nesse movimento, “perpetuaram-se as estratégias de não abordar a história mais recente, de evitar temas que envolvessem memórias em disputa e de não expor abertamente injustiças cometidas contra pessoas ou grupos inteiros”. (Andrade; Gil; Balestra, 2018, s.p.). Nesse fluxo, temos uma narrativa histórica interdita quando ela se encontra emaranhada em questões sensíveis.

Para as autoras, e corroborando suas proposições, esse fluxo tensiona e desafia tanto a escola como o Currículo de História a se posicionarem e enfrentarem essas demandas que são atravessadas por injustiças e desigualdades sociais. Não à toa, reafirmamos o nosso compromisso epistemológico em apostar em um ensino de História a partir do qual entendemos que “a história serve [sirva] para produzir subjetividades humanas, para humanizar, [...] para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31).

Percebemos que a disputa pela definição do que merece ser adjetivado como sensível permeia temas, questões, passados e memórias, assim como modos de abordá-los em uma aula de História. Ela envolve discursos de poder que interpelam o Currículo de História e a escola, conflitos políticos, narrativas históricas hegemônicas, eurocêntricas e universalistas. Isso se dá em meio a percepção da presença mais explícita do passado no presente. Nesse movimento,

aposto no sentido de que nomear algo ou a si mesmo como sensível é um ato político. “O gesto político nasce da dialética entre o afeto de superfície e o desejo que vem das profundezas das carnes, da subjetividade” (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 6). Nesse sentido, sinto-me acolhido quando o autor indaga:

Qual o historiador ou a historiadora que não já sofreu com a história? Qual o historiador ou historiadora que já não se sentiu nauseado diante de uma narrativa ou de uma imagem que encontrou no arquivo? Qual o historiador ou historiadora que já não se arrepiou, ou que já não foi às lágrimas em suas atividades de pesquisa. [...] Não se escreve história sem investimento emocional, pulsional, afetivo. [...] A historiografia é política não apenas porque sempre está tildada de ideologia, mas porque sempre veicula paixões. (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 17)

A narrativa histórica se entrelaça com as emoções, paixões e subjetividades do enunciador, tornando-se um ato político. Ao trazer à tona as emoções e experiências humanas do passado, a narrativa tensiona a neutralidade da história e revela seu potencial transformador: humanizar temas para nomeá-los como sensíveis no ensino de História. “Se a escrita é um gesto, como todo gesto ela é movimentação das carnes, constituição de um corpo, mobilização de um fora, de um outro. A escrita da história só faz sentido se ela for dotada dessa capacidade de mobilizar, de movimentar, de comover” (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 17).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a narrativa em disputa pelo sensível, também faz sentido se for capaz de mobilizar respostas interpelando “as demandas do tempo presente e reagir à banalidade do mal” (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 12). Ou seja, professoras assumindo discursos políticos que visem transformar suas salas de aula em um espaço de problematizar e confrontar narrativas históricas que assumem em sua tessitura a naturalização da maldade, pois

A banalidade do mal produz esse tipo de subjetividade, distanciada da própria realidade da qual é criação e ponto material de reprodução do mal. Esse distanciamento, um certo desinteresse, é que constitui o modo como a maldade pode fazer parte de um cotidiano, de uma vida comum, de pessoas comuns. (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 4)

Na ótica dos autores, o “dispositivo da banalidade do mal” opera como um silenciador da linguagem e criatividade, deslocando a complexidade para clichês e narrativas banais. No ensino de História, essa normalização do banal se manifesta quando narrativas históricas são anunciadas de forma apáticas, em outras palavras, uma narrativa “desencarnada e incorpórea” (Albuquerque Júnior, 2023a). Assim, ao indagarmos como um tema se manifesta como sensível no ensino de História, devemos nos ater na insurgência de narrativas históricas estruturadas com sensibilidades, afetos e emoções. “A narrativa histórica é, nos termos de Michel Foucault

(2013), uma heterocronia, ou seja, a possibilidade de experimentar outro tempo que habita como parte e, ao mesmo tempo, como fora do tempo presente” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 17).

A partilha do sensível nas narrativas sobre o Holocausto Brasileiro no Currículo de História representa uma insurgência contra a política de esquecimento historicamente praticada. Esse movimento de incorporação de experiências dolorosas e marginalizadas não apenas confronta as epistemologias historiográficas eurocêntricas, mas também reconfigura a maneira como concebemos o tempo e a memória coletiva.

De acordo com Gil *et al.* (2022), dois elementos emergem na discussão sobre a desconstrução da temporalidade eurocêntrica no ensino de História. O primeiro consiste em construir uma narrativa que exponha as relações de poder intrínsecas à formação e hegemonia da visão eurocêntrica como único modelo válido para o ensino da disciplina. Afinal, é crucial evidenciarmos como essa perspectiva dominante silenciou e marginalizou outras temporalidades e modos de vida. O segundo elemento propõe uma reestruturação da aula de História, ou seja, pensá-la “como espaço de Caos, de abertura e de trânsito de tempos ainda não vistos, não experienciados por nós, que são modos de vida de povos, identidades, grupos que ou foram silenciados pela temporalidade eurocentrada ou foram reduzidos a essa narrativa” (Gil *et al.*, 2022, p. 14). Sobre a aula como um espaço de caos:

Para Nietzsche (2004), o caos são as forças em relações, que se encontram, se chocam e produzem corpos. Logo, no caos não há matéria formada, mas um turbilhão de forças que se constituem em condição da criação, como o princípio e o “jogo de dados”. Pensar a sala de aula como caos é vê-la justamente não apenas como um lugar de coisas já formadas, de padrões, modelos e preconceitos, mas como uma abertura para novas relações e novas experimentações. (Seffner *et al.*, 2018, p. 84)

Essa abordagem valoriza a diversidade de povos, processos de identificação e subjetivação de grupos que foram negligenciados pela narrativa eurocentrada. Ao integrar o Holocausto Brasileiro no Currículo de História, tece o tempo com fios que antes estavam excluídos da tapeçaria histórica. Essa ação política revela um tempo que é múltiplo e fragmentado, composto não apenas de “heróis” e seus eventos gloriosos, mas também de tragédias e injustiças. “Quer dizer, a aula-Caos incorpora temporalidades que ainda nem mesmo sabemos que existem, do que se pode chamar de ‘povo por vir’” (Gil *et al.*, 2022, p.16).

Logo, produzir narrativas que nomeiem o Holocausto Brasileiro como um tema sensível também é um ato político. A sensibilidade aqui implica reconhecer a dor e o sofrimento do corpo humano. Ou seja, é preciso corporificar e humanizar esses temas potencialmente sensíveis no ensino de História. “O ato de nomear, de classificar, de definir, de significar é uma atividade de saber, mas também de poder, de domínio. A nomeação é, ao mesmo tempo, uma

indicação, uma assinalação e uma tomada de posse sobre aquilo que é nomeado” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 25). Entendido isso, nomear o Holocausto Brasileiro como tema sensível no ensino de História parte do pressuposto que não há como estruturar suas narrativas, sem interpelar as atrocidades e violações que fizeram muitas carnes sangrarem nos “pavilhões da loucura”. Isso corrobora a perspectiva de Cubas:

Em nossas aulas de história, promover a possibilidade de experiência é criar condições para que as coisas espantosas espantem. Para que o preconceito incomode. Para que a violência e a injustiça revoltem. **Uma revolta no sentido camusiano, engendrada pela percepção daquilo que é injusto e incompreensível** (Camus, 2018, p. 853). Como uma insurgência contra a própria condição em que se encontra a humanidade. Como um protesto para que aquilo que nos escandaliza termine. (Cubas, 2022, p. 29, grifos nossos)

Interpelando Cubas (2022), Albuquerque Júnior (2016) problematiza o racionalismo exacerbado da historiografia acadêmica, argumentando que a incapacidade de gerar afetos e emoções diminui seu impacto. Ele sugere que historiadores e professores, ao racionalizarem e explicarem eventos traumáticos, acabam por minimizar seus efeitos e promoverem o esquecimento em vez da memória, principalmente quando buscamos compreender o lugar de questões sensíveis no devir da memória.

Nesse sentido, como podemos alinhar memória e questões sensíveis? Segundo Gil e Mesquita (2020, p. 9), interpelar temas sensíveis na aula de História é tensionar as relações entre docentes e discente, com apostas de “problematizar as injustiças cometidas no passado contra grupos ou pessoas e colocar sob tensão memórias em disputa, bem como os conhecimentos homogeneizados pela literatura”. A relação entre temas/questões sensíveis e memória é intrínseca e complexa, entretanto, percebo que a memória sensível emerge pela insurgência de narrativas estruturadas que potencializam a sensibilidade de algumas questões, desestabilizando sua cristalização para que sentidos outros possam *defeité-las*.

Entendo que questões sensíveis podem evocar memórias que foram colocadas na condição política de reféns do silêncio, como é o caso da memória do Holocausto Brasileiro e o seu (não) lugar no Currículo de História de Barbacena (MG). Destarte, em concordância com Gil e Mesquita (2020, p. 9), entendo que questões sensíveis no ensino de História podem ser um movimento plural e fecundo para “implodir o currículo eurocentrado e unívoco”. Trata-se, inclusive, de atender a uma demanda atual, pois,

Cada vez mais a escola é chamada a ensinar [a memória], o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o

racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação. (Gil; Camargo, 2018, p. 141)

Trabalhar com memória intimamente ligada a questões sensíveis no ensino de História é uma disputa constante, é um ato político, especialmente em contextos nos quais a memória dos eventos se encontra como uma ferida aberta, como no caso de Barbacena. A cidade carrega um passado marcado por práticas de extermínio de corpos supostamente “loucos”, que não por acaso nomeamos politicamente de Holocausto Brasileiro, como aponta a discussão travada no capítulo anterior. Nesse sentido, responder e ressignificar ao chamado de memórias sensíveis no ensino de História interpela o dito da professora Geralda:

Será que a gente quer falar...?! (Silêncio)... Será que a gente, assim, não sei... Dá conta?! Eu fico pensando em várias coisas aqui... Por exemplo?! Até essa guerra agora,[genocídio na faixa de Gaza] essas guerras... Na verdade a gente fala, mas porque, o tempo é curto, por que isso... A gente fala, e aí...Tem hora que tenho a sensação assim... Parece uma nota que eu tô dando, assim... Tô lendo uma notícia pra vocês... (Silêncio)... E às vezes fica um pouco no ar, o que que a gente vai fazer com isso... O que que a gente vai fazer com isso?! [...] Não vamos tocar nesse assunto não, isso aí já acabou. [Holocausto Brasileiro]. E eu também não sei o que a gente pode fazer para... para modificar, porque até eu digo do meu trabalho. É uma coisa muito esparsa, assim. Eu não repito isso todo ano. É dentro do contexto, não é uma coisa sistemática. (Prof.^a Geralda)

A fala da professora Geralda, permeada por hesitações e silêncios, revela a complexidade e o peso de abordar temas sensíveis como genocídio e violência em sala de aula. No contexto da fala da professora, a pergunta “*O que que a gente vai fazer com isso?*” tensiona a necessidade de ir além da transmissão de “*notícias*” e reafirma o rigor de se produzir uma narrativa estruturada para temas/memórias potencialmente sensíveis no ensino de História, como também disputar um conhecimento histórico para o Holocausto Brasileiro. Concordamos com Reis (2005) quando afirma:

Ricoeur defende o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico, pois é essa a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular tempo e ordem lógica. Toda escrita histórica que privilegie o vivido contra o lógico ou o lógico contra o vivido, para ele, é insatisfatória (Reis, 2005, p. 135)

Em diálogo com o excerto de Reis, a angústia da professora em relação ao Holocausto Brasileiro, um evento histórico que ainda se encontra como uma “ferida aberta” na memória coletiva, reforça a importância de se construir uma narrativa histórica que dê conta da complexidade do vivido, sem cair em simplificações ou silenciamentos. A falta de um trabalho sistemático sobre o tema reafirma o quão delicado se torna o ato político em disputar a memória do Holocausto Brasileiro no ensino de História em Barbacena e denuncia as relações de poder

que permeiam o Currículo Referência de Minas Gerais. Contudo, ainda assim, ela está na disputa por essa memória.

Tornar um tema sensível no ensino de História está intimamente ligado à estrutura da narrativa. A partir dela, entramos na disputa de nomeá-los como sensíveis, como fazem as docentes de Barbacena. Essa tessitura insurgente implica ir além da mera descrição dos fatos e mergulhar nas afecções, nas marcas deixadas nos corpos e nas subjetividades dos que foram assujeitados como “loucos” no Holocausto Brasileiro.

Para evocar o sensível, é preciso trazermos à tona os afetos que emergiram dos encontros violentos entre os corpos, os medos, as angústias, as dores, mas também as resistências, as solidariedades e as lutas por sobrevivência. É preciso mostrar como essas afecções se inscreveram na carne e na memória, transformando as subjetividades e as relações com o mundo. Evocar o sensível é, portanto, um ato político e ético, que nos permite conectar com a dor e o sofrimento do outro, reconhecendo a humanidade que nos une. É um exercício de empatia e de responsabilidade, que nos convida a construir um futuro em que a potência de existir de cada indivíduo seja respeitada e valorizada.

Esses temas, como é o caso do Holocausto Brasileiro, podem contribuir para a ruptura com uma temporalidade linear e com o eurocentrismo, à medida que dialogam com os traumas e o dever de memória de grupos historicamente marginalizados. Esses grupos reivindicam ter suas memórias e histórias contadas e valorizadas, sendo, portanto, uma demanda política (Piubel, 2020).

Por conseguinte, continuaremos essa discussão no próximo e último capítulo, que trará em sua tessitura articulações entre disputar política e discursivamente o sensível para o tema Holocausto Brasileiro, e explicitará os desdobramentos dessa disputa: docentes produzindo um Currículo de História e concomitantemente um conhecimento histórico escolar específico para a cidade de Barbacena (MG).

Capítulo 4

TRANSFORMANDO O HOLOCAUSTO BRASILEIRO EM TEMA SENSÍVEL: PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA (MG)

Uma história disposta a vasculhar as zonas de sombra e de silêncio constitutivas da cultura e da civilização ocidental, aquilo que a racionalidade moderna para se constituir negou, silenciou, jogou para as margens, excluiu, banuiu, aprisionou, produziu o esquecimento. [...] Chamou de monstruoso, de anormal, de patológico, de delinquente, de degenerado, de doentio, de insano. [...] os que foram silenciados e sequestrados por instituições e pelos saberes modernos. (Albuquerque Júnior, 2009, p. 16)

Ao explorar as zonas de sombra e silêncio que cercam a memória do Holocausto Brasileiro, buscamos, neste capítulo, compreender o (não) lugar do sensível nas narrativas endereçadas a recontextualizarem essa memória nas salas de aula de História na cidade de Barbacena. Interessa-nos, também, explicitar que a disputa pelo sensível para determinados passados, como é o caso em questão, é um ato político que se desdobra em dois movimentos síncronos: a produção de um conhecimento histórico escolar e de um Currículo de História que contemplem a especificidade dessa disputa de memórias em torno do Holocausto Brasileiro.

Entendemos que evocar o trauma daqueles corpos que foram silenciados e indesejados pode ser algo desconfortante. No entanto, é preciso iniciar esse movimento nos atendo na potência de uma narrativa estruturada, cuja pertinência seja expressar o processo de transformar o Holocausto Brasileiro em um tema sensível por meio do ensino de História. Entendemos, nesta pesquisa, que não há como promovermos os processos de identificação e subjetivação de docentes e discentes sem interpelarmos a ferida histórica que o Holocausto Brasileiro deixou aberta na cidade de Barbacena (MG).

De acordo com Albuquerque Júnior (2016), uma das principais tarefas do historiador e do professor de História é problematizar como o passado é nomeado, relatado e apresentado. O ensino de História envolve a discussão do regime de historicidade vigente, implicando uma análise de como o tempo e o passado são organizados e significados. Nas palavras do autor, “a estratégia discursiva que adotamos deve levar em conta inclusive os afetos, as afecções, as emoções, as comoções que vai provocar em quem escuta. [...] Afinal, o sentido primeiro da palavra ensino remete a esse ato de produzir marcas em alguém” (p. 26).

Se o ato de ensinar é deixar uma marca, e se ensinar História é criar marcas temporais, é debater e explicitar as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e em nossas sociedades. O ensino da História deve ter a capacidade de visitar feridas, reviver traumas, mostrar a carne que sangra, os corpos que sofrem, os homens emocionados. “Não

podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível à dor do outro, gente incapaz de se colocar no lugar e no tempo do outro” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 31). Ou seja, transformar o Holocausto Brasileiro em um tema sensível no ensino de História parte da premissa de que seu discurso deve evocar narrativas que “cortem feito estilete” (Cubas, 2022, p. 16).

O corte do estilete fere. A dor é relativa à profundidade e à intensidade do golpe. A dor passa. O corte cicatriza e deixa – ou não – marcas. A dor é esquecida. A lembrança da dor sentida nos acompanha. Acionada, voluntariamente ou não, em diferentes situações e distintas condições, pode guiar decisões, inibir escolhas ou mesmo incitá-las. Com o passar do tempo o corte se torna constitutivo do que somos. É como um intruso, que impossibilita continuarmos a ser da forma que éramos. Seja grande ou pequeno, o corte impele mudança. (Cubas, 2022, p. 16)

O excerto de Caroline Cubas retoma as interrogações provocadas no capítulo anterior. Como uma memória se configura como um tema sensível no ensino de História? “Para quem são sensíveis? Com que fins abordá-los em aulas de História? São sensíveis em si, ou se tornam sensíveis dependendo do encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos?” (Gil; Camargo, 2018, p. 141). Para Cubas (2022), evocar uma história que secciona como uma lâmina afiada pode parecer radical. No entanto, a intensidade da metáfora é justificada pela observação constante e desconfortável de relações indiferentes que, às vezes, formam-se com o passado no ambiente escolar.

A pertinência em mobilizar o exemplo de Cubas (2022) traduz como a discussão teórica sobre temas sensíveis via ensino de História se manifesta na prática. Percebemos que no ensino de História nenhum tema é sensível em si mesmo. Mapear para quem ele se torna sensível é uma discussão subjetiva que se articula a outro movimento: explorar a potência da narrativa estruturada em tornar um tema sensível no Currículo de História. “Considerando que a narrativa é uma das ferramentas privilegiadas de professores e professoras de história, como dar vida ao passado através da palavra?” (Cubas, 2022, p. 20). Partilhando da inquietação da autora, recorremos a Albuquerque Júnior (2023a), que salienta:

A capacidade de envolver [o sujeito] numa atmosfera favorável ao aprendizado depende de dados corpóreos como, por exemplo, o tom, a textura, a melodia, a projeção da voz. Muitas vezes, separamos o que é dito de como é dito, da maneira do dizer. Tendemos a também desencarnamos a voz e, nela, a mensagem, o conteúdo, o tema do que é falado. (Albuquerque Júnior, 2023a, p. 27)

E é nesse movimento que daremos seguimento a essa discussão, evocando as narrativas do corpo empírico desta pesquisa e traçando uma articulação entre a memória do Holocausto Brasileiro e seu potencial de se tornar um tema sensível. “Se alguém colhe um grande ramalhete

de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história [...] não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (Bosi, 2022, p. 69). A assertiva da citação atravessa o sentido deste momento – compartilhar as articulações discursivas das docentes de História de Barbacena (MG), identificando nelas o (não) lugar do sensível na mobilização do Holocausto Brasileiro na configuração do conhecimento histórico escolar.

E para iniciar o movimento da escuta por meio das entrevistas, selecionei algumas fotos que foram registradas no interior do Hospital Colônia de Barbacena. Elas deflagram porque as práticas ocorridas em seu cotidiano foram nomeadas como o Holocausto Brasileiro. As fotos operam como uma narrativa-imagética, como uma fonte, que produzem narrativas daquilo que (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 4), chamou de “a mobilização das carnes”. Para o autor, ancorado pelas lentes de Foucault (1984), “a sujeição a um poder externo, exige um ritual de dessubjetivação, de despersonalização, de despossessão de si mesmo, para que esse corpo volte a ser carnes e elas possam ser moldadas e modeladas [...] como corpo hospitalar ou carcerário”.

No contexto do Holocausto Brasileiro, em diálogo com Albuquerque Júnior (2023b), a autoridade e o conhecimento médicos se mostram ainda mais assustadores, pois partem daquilo que pode ser considerado uma “despolitização do corpo”, a perda de privacidade, de intimidade e de controle sobre o próprio corpo, culminando em violações extremas e desumanizadoras.

Mas são nessas situações extremas de exercício do poder, em que os corpos são postos à prova, em que os corpos são ameaçados de aniquilamento, de redução à sua condição de carne, à sua condição de vida nua, que as carnes manifestam a sua potência de resistência, de resiliência, de revolta, de rebelião. Em nome, muitas vezes, da própria manutenção da vida, da afirmação da condição de ser vivo, as carnes se rebelam, as carnes se levantam, as carnes se mobilizam, as carnes se comovem. (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 4)

Ou seja, elas expressam, acima de tudo, a vontade de persistir, de seguir em frente, de confrontar seus próprios limites. “Pois existir, etimologicamente vem da palavra latina, *existere*, significando sair do cesto, sair para um fora de algo” (Albuquerque Júnior, 2023b, p. 4). Nesse movimento, serão expostas as fotos selecionadas e na sequência, explícito trechos das narrativas docentes, articulando o atravessamento afetivo que elas provocaram, e a interface com temas sensíveis. Eis as fotos⁷⁵:

⁷⁵ Os títulos dados as fotos foram nomeados pelo pesquisador e inspirados por Albuquerque Júnior (2023b).

Figura 4 – As grades e as carnes I



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*⁷⁶

Figura 5 – Carnes no pátio I



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 6 – Carnes no pátio II



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

⁷⁶ Disponíveis em: <https://testemunhaocular.ims.com.br/2022/05/21/luis-alfredo/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

Figura 7 – Carnes deitadas



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 8 – As grades e as carnes II



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 9 – Carnes (entre) grades I



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 10 – Carnes (entre) grades II



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 11 – Carnes encarceradas



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 12 – Carnes no pátio III



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 13 – A carne criança



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Figura 14 – Carne resistência



Fonte: reprodução - Luiz Alfredo – Revista *O Cruzeiro*

Cada professora recebeu uma apresentação de slides contendo essas narrativas-imagéticas. Em seguida, perguntei como as fotos impactavam cada uma delas, como se sentiam afetadas por elas e se havia alguma identificação pessoal com as imagens. Em outras palavras, o objetivo era entender se as fotos (com)partilhavam o sensível nas/com as entrevistadas. As fotos evocaram um desconforto que foi percebido pelo silêncio das professoras antes de iniciarem suas narrativas... Eis algumas falas:

Profundamente... Eu acho que **a gente fica mexido, né?** [...] Então, assim, nada passa despercebido. Inclusive, **a gente sente até uma taquicardia mesmo.** (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

Eu acho elas tristes, né? São chocantes ver as pessoas naquela situação, **remete a um sentimento de tristeza mesmo**, um lugar triste. **Cruel!** (Prof.^a Cibele, grifos nossos)

Com certeza, **são imagens muito fortes**. Sempre que eu vejo, sempre que esse tema aparece para mim, **eu fico estarecida**. (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

[...] Quando eu vejo essas imagens, antes de qualquer formação profissional, de qualquer olhar que a academia me trouxe, acho que vem muito do **lado humano**. **Eu me vejo muito representada nessas imagens**, por histórias familiares, por histórias também que eu vi, que não são necessariamente de pessoas que conheci, mas eu acho que, exatamente por a gente estar numa cultura imersa numa sociedade, **existem alguns traumas que são vividos aí, coletivamente, e mesmo que imediatamente não dizem respeito a gente, por laços sanguíneos, é como se fosse um trauma coletivo mesmo, sabe?** (Prof.^a Sônia, grifos nossos)

São fotos que me trazem um sentimento profundo, né, da falta de humanidade de uma sociedade. Não há quem fique passivo durante uma foto dessas, dessas fotos. E isso, então, me traz uma lembrança ruim, né? Mas que, como historiadora, a gente consegue entender como que isso fazia parte de **uma política de extermínio, de uma política de esconder, mesmo, boa parte daquilo que a sociedade não queria que fosse visto**. (Prof.^a Conceição, grifos nossos)

Ah então, as fotos mostram um **processo de segregação, né? Uma segregação que tem cor, que tem gênero e isso me atravessa profundamente**. Nas imagens ali, o colorismo né? A gente vê **as mulheres né, quais são essas mulheres que estão presas?** E aí não tem como, acho que isso foi impactante, né?! **Principalmente quem estuda as relações raciais, né? Eles sabem o quanto passado/presente, eles estão alinhados aqui na história do Brasil**. (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

Percebemos nas falas das docentes que as fotos não somente atravessam afetivamente todas elas em seus processos de identificação e subjetivação, mas também evocam sentimentos tristes articulados sobre as práticas desumanas perpetradas pelos próprios humanos e a sua interface com as políticas de extermínio e segregação. Políticas que, dentre suas especificidades, endereçam suas práticas a corpos nomeados como minorias. Como enfatiza a Prof.^a Sueli, “*uma segregação que tem cor e gênero*”.

Essa análise potencializa a percepção do Holocausto Brasileiro como um tema sensível, especialmente por ser problematizado no próprio local onde ocorreu – Barbacena (MG). A conexão entre o horror do passado e o território onde ele foi protagonizado amplia a carga emocional e a importância de aclarar, problematizar e humanizar esse tema no ensino de História. Segundo Gil e Camargo (2018), o ensino de temas sensíveis e questões controversas se concentra em como abordar o horror do sistema de extermínio, no Brasil é pertinente considerar o Holocausto Brasileiro. Dessa forma, a reflexão/problematização sobre temas sensíveis deve se ater em questões relevantes para a sociedade, querelas historiográficas e temas potencialmente constrangedores para determinados grupos sociais.

A ótica dos autores mencionados no parágrafo acima, coaduna com as perspectivas das docentes de História de Barbacena (MG) entrevistadas, pois todas elas (as que trabalham e as que não trabalham com o tema em suas aulas) concordam que o Holocausto Brasileiro é um tema sensível. Eis algumas falas:

Muito sensível. Muito sensível. Muito! Acho que... Olha só, é uma coisa que eu penso. E, às vezes, a gente está lendo essa coisa do ser humano, que é muito próximo da gente. **É muito próximo. É muito próximo. Não sei se é isso. Eu digo próximo da história da cidade**, de quem teve envolvido, de quem fez, quem não fez, quem contribuiu, quem não contribuiu. E aqui não me cabe julgamento nenhum. (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

Mas sem dúvida é uma ferida muito aberta na cidade. Eu acredito que quem tem suas raízes aí, né? [...] **Provavelmente está sujeito a mais atravessamentos, né?** [...] É que produz a sensibilidade, né, que produzem outros sentidos, né, e que mediam a relação tanto do professor quanto dos estudantes com esse tipo de conhecimento, né? Para mim, **como sujeito de fora, eu considero sim o tema sensível, inclusive porque é um tema silenciado, né?** (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

A fala das professoras deflagram a sensibilidade do tema, acentuando a proximidade geográfica e emocional com o local onde ocorreu. A cidade de Barbacena (MG), sendo o palco de tais práticas, carrega consigo uma ferida aberta. Essa proximidade não apenas evoca maior sensibilidade, mas também cria um espaço para múltiplos atravessamentos nos processos de identificação e subjetivação de indivíduos barbacenenses com o tema sensível. Por outro lado, mesmo para aqueles que não são da cidade, o tema pode se tornar sensível dado o grau e a sofisticação das práticas de desumanização.

É interessante percebermos, na fala da Professora Terezinha, que a sensibilidade do tema opera como uma política de apagamento. Ou seja, o Holocausto Brasileiro, silenciado no Ensino de História, é percebido como sensível não apenas por suas práticas desumanas, mas também por causa das implicações do seu silenciamento. Em outras palavras, o silenciamento implica não associar tais práticas a crimes contra a humanidade.

Nesse movimento de percepção sobre o sensível, atravessando a memória do Holocausto Brasileiro, as narrativas-imagéticas e corpóreas (corpo empírico) produzem leituras de mundo em que o mal banalizado, ocorrido sobre os corpos do Hospital Colônia de Barbacena, afeta e mobiliza sensibilidades, identificação e subjetivação quando o tema é evocado dentro de um contexto específico, e para sujeitos específicos – docentes do ensino de História. E para os demais corpos que povoam o território de Barbacena, de Minas Gerais e do Brasil, ele é um tema sensível? Tentar mensurar essa inquietação me faz sentir como se meu corpo estivesse afogando em terra seca; todavia, recortar essa dimensão para o ensino de História me conforta!

Isso reafirma que tornar um tema sensível no ensino de História, produzindo marcas, parte da premissa de como se dá a produção de uma narrativa histórica estruturada para afetar. “Assim, pode-se pensar em narrativas que joguem com a potência ilimitada do passado, fazendo a ele perguntas que desafiem a escrita, como e se não tivesse acontecido assim?, a fim de permitir ao estudante uma inserção direta no passado para criar uma nova narrativa” (Pereira, Chepp, 2018, p.10). Em vista disso, buscando compreender se a memória do Holocausto Brasileiro é narrada como um tema sensível no Currículo de História em Barbacena, explicitarei algumas falas:

O que eu acho que não é certo, você pegar uma turma e levar para o Museu da Loucura. Nós vamos levar vocês para conhecerem um museu, sem você trabalhar tudo o que está envolvido ali, naquele, principalmente nesse Hospital Colônia, sabe? [...] Eu acho que os alunos têm que ter essa base para entender, para serem críticos, analisar: **‘Não estou vendo apenas um museu de peças antigas, de fotos antigas né, que tem aquelas painelas, que a arte é bonita né, e a arte que eles fizeram, é uma arte bonita, mas que ali esconde toda uma dor, um sofrimento’**. E eu acho que eu consigo fazer isso, porque você percebe que eles saem de alguma forma modificados né, chorando, impactados...(Prof.^a Sueli, grifos nossos)

Quando vamos discutir a questão do que é que nós chamamos de modernidade e do que é que nós chamamos de progresso, né? Eu acho que esse é um lugar muito potente que o Holocausto Brasileiro pode ocupar. [...] Porque quando nós falamos de progresso, né, e de modernidade, muitas vezes os estudantes vão assentando em suas cabeças uma concepção de que progresso, de que modernidade, é evolução, é melhoria, né?[...] A eletricidade, né, a água encanada, né? Aí espera aí, espera aí, olha só a eletricidade... **a eletricidade, ela pode iluminar nossas casas, permitir que nós, seres humanos superemos a barreira natural de ter que dormir quando a noite chega e acordar quando o galo canta, mas ela pode servir também para torturar com eletrochoque sujeitos que não se enquadram em um determinado padrão normativo, né?** A água encanada pode chegar até nossas casas e prevenir doenças e permitir matar a sede, mas ela era jogada na vala lá, para ver as pessoas beberem, se lavarem, se higienizarem, e visse misturar com as fezes, com a urina, né? Então eu acho que assim, nos faz questionar essa questão de progresso para quem e para qual finalidade, né? E também, é modernidade para quem e para qual finalidade e humanidade? O que que a gente está chamando de humanidade? É o que que a gente está chamando de direito humanos? (Prof.^a Terezinha, grifos nossos)

As falas das professoras Sueli e Terezinha se alinham à perspectiva de desconstruir a temporalidade eurocêntrica no ensino de História evocando o Holocausto Brasileiro. Ao questionarem a narrativa tradicional de progresso e modernidade, elas abrem espaço para a inclusão de outras temporalidades e modos de vida, revelando as relações de poder que sustentam uma visão colonizada que se manifestam em políticas curriculares, sobretudo direcionadas à disciplina História.

A Prof.^a Sueli, ao preparar os alunos para a visita ao Museu da Loucura, busca desestabilizar a percepção eurocêntrica do tempo, mostrando como o passado de dor e sofrimento persiste no presente. Ela convida os estudantes a mergulharem em um tempo e

espaço marginalizado pela narrativa dominante, promovendo uma experiência afetiva que contrapõe a linearidade do tempo e a visão hegemônica da História. Corrobora-se, assim, a perspectiva de Martins, para quem:

Transitar no tempo interpela as afetividades sem um sentido previamente definido. Mergulhar no passado, atribuir sentidos outros para o presente em função desse mergulho, assim como sonhar ou temer futuros possíveis não possuem um caráter positivo ou negativo antes do mergulho ser feito e nem atinge a todos da mesma forma, pois o mergulho não é apenas coletivo, mas, sobretudo, individual, mobilizando bagagens singulares, mas que de forma aparentemente paradoxal, comportam experiências coletivas, reativando assim a tensão universal/particular inerente aos processos de significação do mundo. (Martins, 2019, p. 286)

A Prof.^a Terezinha, por sua vez, utiliza o Holocausto Brasileiro para deslocar conceitos como progresso e modernidade. Ao articular esses conceitos com as práticas de tortura e extermínio ocorridas no Hospital Colônia, ela convida os alunos a tensionarem suas próprias noções de evolução e desenvolvimento. A professora problematiza a ideia de que progresso é sinônimo de melhoria para todos, mostrando como a modernidade pode ser utilizada para oprimir e excluir aqueles que não se encaixam nos padrões normativos.

Nesse movimento, retomo a discussão travada no capítulo anterior: será que o relato das professoras Sueli e Terezinha são evocadas em um “espaço de Caos”? Sim! As narrativas explicitadas emergem de uma aula de História percebida como um “espaço de caos” e legitima o ato político em nomear o Holocausto Brasileiro como um tema sensível. A insurgência dessas narrativas disputam o sensível para o tema em questão, quando humanizam o sofrimento dos corpos ao invés de se aterem em narrativas-estatísticas que denunciam friamente o extermínio de mais de 60 mil corpos no Hospital Colônia de Barbacena (MG). Concordamos com Albuquerque Júnior:

O ensino [de História] que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola. [...] Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeito que cada um tem de si mesmo. É um ensino que desorienta, que desmonta, que torna problemática a relação de si para consigo mesmo e para com os outros, com a sociedade de que participam seus agentes. Um ensino que não fornece certezas, verdades, mas que cria dúvidas, instaura o impasse, põe em questão o dogma e o que é tido como natural, justo, certo, belo, bom. [...] Um ensino que desarruma o arrumado, que gera a indisciplina no pensar e no agir. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 241)

O excerto de Albuquerque Júnior permeia as narrativas que serão explicitadas, assim como legitima a potência da narrativa docente em tornar um tema sensível. Eis algumas falas:

Então, é um trabalho legal, mas ele incomoda, mas eu acho que a História é isso, a gente tentar transformar a História, eu tenho que incomodar, eu aviso para eles desde que a gente começa: ‘eu vou dar um soco no estômago de vocês em alguns momentos’, e eles falam: **‘professora, suas aulas parecem que é um soco no estômago, você impacta a gente, você dá aqueles “remexão”**’, e eu preciso fazer isso, né? (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

Na verdade, a gente estava falando de uma situação, era geopolítica, no mundo do Oriente Médio, continente africano, não sei o quê, o que é cultura, o que é belo, o que não é. E aí me deu aquele clique, nós vamos à FHEMIG [antigo Hospital Colônia]. E eu consegui, a gente fez isso como uma excursão, com autorização dos pais. E eu fiquei com muito receio, aconteceu lá na hora da gente entrar... no, ainda, uma parte ali que eram aqueles considerados, né, insanos, loucos, ainda sem contato com a família e deficientes físicos. Eu me lembro que eu tenho uma sensação, assim, até hoje, muito impactante, isso tem o quê? Décadas... **Dos meninos, meninas, cerca de 16, 17 anos... silenciosos. A gente foi passando, assim, eles atrás de mim, um silêncio, mas assim, um silêncio que falou muito** e foi um trabalho maravilhoso depois. (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

A fala da professora Sueli se articula à visão de ensino de História apresentada por Albuquerque Júnior (2019). Ambos defendem um ensino que desafia, incomoda e desestabiliza as percepções prévias dos alunos. Sueli, ao “dar um soco no estômago” dos alunos, busca romper com as verdades e normas naturalizadas. Ela, assim como Albuquerque Júnior, não oferece respostas prontas, mas sim questionamentos que levam os alunos a repensarem suas próprias leituras de mundo.

O relato da professora Geralda se refere ao primeiro contato do seu ensino de História com a política de extermínio que ocorreu no Hospital Colônia. Como explicado no Capítulo 1, o Hospital Colônia de Barbacena, palco de inúmeras violações aos direitos humanos, foi fechado em 1980, após décadas de denúncias e pressão social. Posteriormente, o espaço foi renomeado como FHEMIG (Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais) e passou por um processo de reestruturação, buscando oferecer um atendimento mais humanizado e digno aos pacientes com transtornos mentais. No entanto, como relata a professora Geralda, a instituição ainda narrava o peso do passado. A cidade, marcada pelo estigma de “cidade dos loucos”, enfrentava desafios na reintegração das vítimas à sociedade e na superação do trauma coletivo.

Embora a professora não tenha dito a data específica, a proposta de uma narrativa “cara a cara” com a memória sensível de Barbacena, ocorreu em meados da década de 1990. Um contexto em que a História ensinada se pautava em “heróis”, nacionalismo e memorização de datas e eventos históricos. Nesse sentido, *“um silêncio que falou muito”* demonstra que a memória da “cidade dos loucos” estava em disputa pelo sensível muito antes de ser nomeada como Holocausto Brasileiro.

Ainda nesse movimento, a Prof.^a Sueli narra o Holocausto Brasileiro como um trabalho de memória sensível que pode evocar emoções intensas e imprevisíveis:

[...] Porque memória sensível a gente não sabe muito bem o resultado que vai sair do trabalho da memória sensível. Não dá pra você falar: ‘Professora Sueli: vai equalizar isso tudo para que os meninos não sofram, não choram’, não adianta... É tipo, último relato que nós tivemos aí, o ano passado fizemos todo esse trabalho e uma das turmas que foi ao Museu da Loucura, **uma das alunas, ela entrou em pânico mesmo, em transe, a gente teve que sair com ela porque ela não parava de chorar. E aí eu comecei a chorar também, porque você vai remetendo tantas pessoas da minha família, como uma tia que é esquizofrênica...** (Prof.^a Sueli, grifos nossos)

O relato da Prof.^a Sueli ilustra vividamente como o tema do Holocausto Brasileiro se torna particularmente sensível para os indivíduos de Barbacena. A *memória sensível*, como ela descreve, é imprevisível e pode evocar emoções intensas, como evidenciado pela reação da aluna durante a visita ao Museu da Loucura. Este incidente ressalta o rigor docente ao abordar temas sensíveis na sala de aula, pois eles podem afetar as experiências pessoais e familiares dos alunos. Portanto, é um alerta para que os docentes estejam preparados para navegar por essas emoções e proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

O problema dos temas sensíveis é que eles não são fáceis de tratar nem em sala de aula nem em lugar nenhum, como também aponta Verena Alberti (2014). Segundo essa autora, para abordar temas sensíveis é necessário, antes de tudo, um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para debater e correr riscos. (Andrade; Gil; Balestra, 2018, p. 8)

Nesse sentido, as professoras Sueli, Geralda e Sônia ressaltam a importância de uma abordagem cuidadosa ao lidar com temas sensíveis em sala de aula, como a memória do Holocausto Brasileiro. Elas enfatizam a necessidade de um preparo minucioso dos discentes antes de os levarem a locais como o Museu da Loucura, apostando que eles compreendam não apenas sua estética, mas também as narrativas que emergem dela. Esse preparo envolve fornecer informações históricas e, principalmente, criar um ambiente de reflexão e empatia, para que os discentes possam entender o contexto e as consequências das práticas históricas estudadas. Percebemos, pois, que a ação das docentes dialoga com Alberti, que alerta:

O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? (Alberti, 2014, p. 3)

Além disso, a professora Sônia enfatiza a importância de selecionar cuidadosamente o material apresentado, evitando expor aos alunos imagens ou relatos que possam causar desconforto. O desconforto se refere a imagens que contém nudez. Ao mesmo tempo, ela enfatiza a necessidade de conduzir as discussões de forma sensível, respeitando as experiências individuais dos alunos e criando um espaço afetivo para expressarem suas emoções e dúvidas. Nesse contexto, é importante problematizar o sentido de desconforto na sala de aula. Provocar desconforto não significa causar sofrimento emocional ou físico nos alunos, mas sim gerar um incômodo que tensione e mobilize a reflexão e a mudança de pensamento. Esse desconforto é mais epistemológico, no sentido de desafiar o pensamento pré-existente e aguçar novas formas de entendimento.

Em outras palavras, enfatizamos que o sentido do significativo desconforto não assume uma condição pejorativa. Não se trata de deixar os alunos saírem tremendo de nervoso ou passando mal, mas de criar uma suspensão do pensamento habitual para que possam pensar de uma nova maneira a partir dessas experiências. Esse entendimento se alinha com o pensamento de Cubas:

Para uma aula de história que corte como estilete, [...] é preciso reivindicar tempo e atenção. Atenção para com as coisas do passado que, mesmo dolorosas, são constitutivas de nosso presente. Não para causarem comoção ou ódio incontido, mas para serem compreendidas/sentidas como aquilo que são. [...] Para poderem ser transformadas. Assim, através da escola e através da história, talvez possamos tentar impedir que o mundo se desfaça. (Cubas, 2022, p. 29-30)

Percebemos que “[...] a abordagem de temas sensíveis reivindica um registro o mais plural possível, permitindo que diferentes vozes se apresentem no diálogo: a professora, o professor, alunos/as, acadêmicos/ as e autores/as escolhidos/as” (Gil; Camargo, 2018, p. 139). Ainda nesse movimento, os autores enfatizam que a potência dos temas sensíveis no ensino de História reside não apenas na ausência de um ponto de vista universal, mas também na sua capacidade de evocar pertencimentos, processos identitários, subjetivos e prioridades em conflito, despertando emoções nos alunos. Dialogando com os autores, enfatizamos as seguintes falas:

E aí, assim, o cuidado que a gente tem, é de trabalhar isso com os alunos justamente por ser uma memória sensível. Eu abordo com eles a maneira como a gente vai chegar até aquele espaço, porque é um espaço que não tem uma energia leve. São anos que eu levo meus alunos lá no Museu da Loucura e sempre saem de lá passando mal. **Eu tenho alunos que são médiuns e a gente tem que sair com eles, porque eles começam a passar mal, tem alunos espíritas e passam mal, então assim...**(Prof.^a Sueli, grifos nossos)

E quando eu levo esse tema pra sala de aula, eu vejo sempre relatos de algum aluno que eu teve uma avó, um parente que esteve nesse lugar, sabe? Então é um tema que **a gente tem que caminhar com muito respeito também, com muito cuidado.** Porque eu acho que é uma memória ainda muito... não sei se muito presente, sabe?! Mas é muito dolorosa. Eu diria isso, sabe? (Prof.^a Sônia, grifos nossos)

A dimensão complexa sobre a abordagem de temas sensíveis na sala de aula levantada por Gil e Camargo (2018) atravessa e se articula aos desdobramentos percebidos em algumas narrativas das docentes entrevistadas – o cuidado afetivo ao suscitar a temática do Holocausto Brasileiro na sala de aula. É interessante notarmos que as professoras Sueli, Geralda e Sônia fazem um movimento cuidadoso antes de evocarem as práticas de extermínio ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena. Nesse sentido:

Sabemos, não é um trabalho fácil! Implica preparar materiais didáticos envolvendo temas com diferentes interpretações, que mobilizam emoções, sentimentos e opiniões. Isso requer do/a professor/a habilidade para planejar atividades que envolvam debates, trabalho cooperativo, análise de documentos históricos e sensibilidade para discutir o futuro que queremos construir coletivamente. Portanto, organizar as aulas a partir de questões sensíveis ou temas controversos demanda tempo e estratégias pedagógicas, não sendo recomendável o/a professor expor oralmente tais questões. (Gil; Mesquita, 2020, p. 6)

Entretanto, ainda que haja um preparo, é preciso ter coragem para enfrentar as emoções e os atravessamentos que serão suscitados. “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Rosa, 1994, p. 448). Essa insurgência de narrativas que emerge do nosso corpo empírico é um ato de coragem, uma aposta política de romper o silêncio e a suposta “amnésia” coletiva sobre o Holocausto Brasileiro. Logo,

Acreditamos, efetivamente, na força do ensino de história como um modo de intervir na constituição das subjetividades juvenis. Do contrário, seguiremos no silêncio sobre o passado de torturas, crimes e violências; na cegueira em relação aos atos de violência contra os corpos pobres, negros e indígenas hoje e, conseqüentemente, naturalizando as imensas desigualdades do Brasil. A História é necessária na formação de gerações comprometidas com a promoção da justiça social. (Gil; Mesquita, 2020, p. 7)

Quando docentes de Barbacena trazem à tona a memória do Holocausto Brasileiro, elas estão confrontando o comando histórico eurocêntrico de “calar-se”, disputando a tensão e os atravessamentos afetivos de discutir em suas aulas de História uma memória tão dolorosa e próxima. Tal movimento se articula com a visão de Gil e Mesquita (2020, p. 13):

observar que as memórias requisitadas estão sempre impregnadas por questões relativas ao presente, e não só pelas lembranças dos acontecimentos, pois o passado é sempre pensado a partir do agora”. Rememorar [...] é enfrentar os discursos destoantes

e colocar na pauta de discussão a atual democracia. É dever de memória! (Balestra, 2016, p. 250)

Percebemos o protagonismo do Museu da Loucura como instrumento operacionalizado para a construção de uma política de memória sobre o Holocausto Brasileiro via ensino de História. Sua potência está na possibilidade de “aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada.” (Pereira; Paim, 2018, p. 15).

Equacionando esse pensamento, o Museu da Loucura, ao promover uma política de memória sobre o Holocausto Brasileiro, demonstra que o cruzamento de narrativas (docentes e as que discorrem em seu interior), reafirmam o pensamento de Pereira e Paim (2018), como também o sentido de uma aula de História “que corte como estilete” defendido por Cubas (2022) anteriormente. Esse movimento ressoa na crítica feita por Albuquerque Júnior (2016, p. 30), quando ele aponta que “contraditoriamente, a escrita e o ensino da História se tornaram empresas de justificação dos grandes crimes e dramas vividos pela humanidade, apostando na construção de versões do passado voltadas mais para superar o trauma do que para representá-lo”.

Contrapondo essa crítica do autor, as professoras demonstram a importância de evocar as emoções e o sofrimento humano para que os alunos sejam afetados pela dimensão da violência e da injustiça. Ao utilizar o Museu da Loucura como um espaço de memória e reflexão, elas proporcionam aos alunos uma experiência para além da racionalidade, permitindo que eles se conectem com as histórias das vítimas e compreendam o impacto do Holocausto Brasileiro em seus processos de identificação e subjetivação.

As abordagens das professoras Sueli, Geralda e Sônia contrastam com a perspectiva de Albuquerque Júnior ao ensino de História, que muitas vezes se limita a apresentar fatos e números, sem transmitir o sofrimento humano envolvido. Enquanto o autor critica professores de História que saem de uma aula sobre Segunda Guerra “com seus aventais totalmente brancos”, as professoras de Barbacena, metaforicamente, sujam seus aventais com o sangue e a dor das vítimas do Holocausto Brasileiro.

Ao humanizarem as vítimas, ao darem protagonismo aos corpos que foram sangrados e violados no Holocausto Brasileiro, as professoras desafiam a visão higienista e asséptica da história criticada por Albuquerque Júnior, que prioriza a objetividade e a neutralidade em detrimento da experiência humana. Em vez de “aventais brancos”, as professoras disputam o sensível para a memória do Holocausto Brasileiro por meio de suas narrativas, e apostam que

o ensino de História pode e deve operar como um espaço de denúncia e de memória com questões sensíveis.

O ato de corporificar, discursivamente, a memória do Holocausto Brasileiro, produzido pelas docentes citadas acima, possibilita que tensionemos o estigma que permeia a relação corpórea no espaço educacional. Albuquerque Júnior (2023a) nos convoca a *defeitar* esse paradigma ao compreendermos a íntima relação entre corpos (docente e discente) na sala de aula de História. De acordo com o autor, a sala de aula “é um espaço reticular formado pelas relações entre corpos humanos e entes inumanos. São essas relações, estabelecidas e mediadas pela ações que aí acontecem, que constituem essa espacialidade”. (p. 19). Essa perspectiva reafirma a pertinência de reconhecer, sob as lentes do autor, os corpos e seus múltiplos atravessamentos pelas temporalidades como um currículo (social), como foi apontado na primeira seção do capítulo anterior.

Ainda nesse movimento, o autor reflete que “se a sala de aula é composta de corpos, se a aprendizagem passa e implica as corporeidades, devemos pensar como esse fato impacta o processo de ensino-aprendizagem” (Albuquerque Júnior, 2023a, p. 25). O historiador argumenta que essa reflexão se alinha com a visão de bell hooks (2017) sobre a importância de reconhecer a presença corpórea dos alunos em sala de aula, considerando suas experiências de vida inscritas em suas carnes⁷⁷. Nas palavras do autor:

Nossas carnes são vibráteis, elas respondem aos afetos e afecções das coisas do mundo. O mundo nos toca, nos obriga a perceber, a memorizar, a imaginar, a pensar. A apreensão do mundo, a aprendizagem, se dá por meio das respostas que damos e aprendemos a dar estímulos que nos chegam do mundo e toca nossas carnes. A noção de aprendizagem vem, justamente, da nossa capacidade de reter, de aprender parte desses estímulos que nos chegam das nossas relações com os outros, humanos e inumanos, com os objetos e com os entes da natureza. (Albuquerque Júnior, 2023a, p. 25-26)

⁷⁷ Segundo Albuquerque Júnior (2023a, p. 25), a dificuldade dos professores em lidar com as diversas carnalidades e corporeidades dos alunos é problemática, pois cada estudante traz inscritas em seu corpo suas histórias e as estruturas sociais de sua socialização. “O questionamento, em sala de aula, do racismo, do sexismo, da misoginia, da homofobia, da transfobia, dos preconceitos de classe, passa por uma atenção pedagógica e didática em relação a que carnes se fazem presentes na sala de aula e a que corpos eles servem de suporte”. Essa falta de preparo pode exacerbar o bullying contra aqueles cujos corpos são considerados diferentes. Ao abordar o Holocausto Brasileiro, que se caracterizou pela segregação e exterminação de corpos considerados indesejados ou diferentes, pode-se criar um paralelo com a dinâmica perversa do bullying escolar, onde os alunos sofrem violência e exclusão com base em suas diferenças físicas e identitárias. Assim, esta abordagem não só contextualiza um importante evento histórico, mas também permite que os estudantes reflitam sobre a perpetuação da segregação e violência contra corpos “diferentes” em seus próprios ambientes (escolar e social), mobilizando uma maior empatia e entendimento das consequências dessas ações. Embora não seja o foco da pesquisa, a fissura apontada se torna um discurso potente a ser explorado.

Chamo a atenção para se pensar uma aula de História também como um ato político de dramatização, em que as carnes vibráteis do corpo discente respondem à dimensão afetiva na sala de aula de História para disputar o sensível ao narrarem teatralmente rastros de memória, interpelando um recorte espaço-temporal do Holocausto Brasileiro. “No que se refere à questão da expressão das questões sensíveis, a nova temporalidade que borra as fronteiras entre passado e presente indica que uma aula de História é um ato dramático” (Pereira; Paim, 2018, p. 1246).

A articulação entre rastros e recortes temporais na memória é uma aposta para compreendermos como o passado é reconstruído e interpretado no presente na sala de aula. Nesse sentido,

A dimensão da sala de aula que vislumbramos aqui é aquela que se apresenta como o espaço tentacular de um corpo coletivo, intrincado, labiríntico, híbrido, verdadeiro ninho de aranhas marcado por trocas infinitesimais de afetos e sensações e pela elasticidade dos nexos pré-individuais (o que torna um espaço verdadeiramente público é o fato de que ali ainda não existem indivíduos, mas individuações em estado larvar). Essa sala de aula não se divide entre corpos (os alunos) e espírito (o professor), pois possui o dinamismo tentacular aracnoide de uma alma coletiva. Isso não quer dizer que ela se assemelhe a um protótipo idealizado, transcendente ou inefável, mas que sua singularidade é *abrir* um terreno escorregadio aos sentidos. (Pereira; Torelly 2020, p. 763, grifos do autor)

O excerto de Pereira e Torelly (2020) nos convida a pensar a sala de aula como um espaço afetivo de cocriação e troca, em que as fronteiras entre os corpos (docente e discente) se tornam fluidas, permitindo uma interação potente, transformadora e significativa. Assim, de maneira a tornar mais nítida a configuração desta narrativa, evoco aqui o relato da professora Conceição. Como já foi dito no capítulo anterior, a docente nos informou que o Holocausto Brasileiro interpela suas aulas em pequenas alusões. Embora a professora não seja natural de Barbacena, durante a nossa conversa, ela explora em sua narrativa um conhecimento sobre as práticas de exclusão e extermínio ocorridas na cidade já referida, sendo este ampliado a pedido de três alunas suas. Nesse sentido, trago o relato⁷⁸ da professora Conceição:

E elas, sensíveis que são, porque elas já conheciam, [...] elas já vinham, inclusive, maturando essa ideia. Me parece que já era uma coisa que elas já vinham pensando até antes de nos conhecermos. Eu acho que a nossa troca em sala de aula foi mais decisiva para a escolha, porque elas vieram até mim, me convidando para orientar, na verdade. Eu conhecia já o processo, eu acho que eu trabalhava com a ideia de Holocausto na Segunda Guerra, eu sempre procuro enfatizar e focar essas desigualdades que existem na sociedade, esses grandes problemas que a gente tem na sociedade de uma maneira geral, a nível global. E eu acho que elas tiveram vontade, pela perspectiva, pela visão do mundo que eu tenho, talvez aproximasse também com a delas. (Prof.^a Conceição)

⁷⁸ Optei por fragmentar a fala para facilitar a leitura.

E elas vieram com a proposta de elaborar um trabalho, de certa forma, para lembrar isso que acontecia em Barbacena. [...] Elas perceberam que a sociedade barbacenense não conhece, muitas vezes também não quer falar por opções políticas, porque também tem isso. Há opções políticas de não tocar nesse assunto. Isso é um dado. Há opções de grupos políticos que preferem não tocar nesse assunto. (Prof.^a Conceição)

E elas então vieram com a ideia de que gostariam de fazer uma performance teatral na Feira de Ciências, para que isso fosse lembrado de alguma maneira. E a ideia mesmo era sensibilizar e impactar. [...] E aí a gente tinha algumas questões lá para trabalhar, como Foucault, por exemplo, o louco na sociedade capitalista, como que esses loucos de certa forma são indesejáveis nessa sociedade capitalista. (Prof.^a Conceição)

Elas escolheram, sobretudo, uma delas, fazer referência a uma mulher que teve o filho tirado dela, após ela ter sido engravidada pelo patrão e foi enviada para o hospital de Barbacena, exatamente porque ele era da elite, eu não me lembro de qual local, e não queria ter um filho bastardo pela empregada doméstica. Então, ela é enviada para lá, e lá ela sofre uma barbaridade, e era uma das performances que ela fazia. E isso impactou bastante. (Prof.^a Conceição)

Esse ato político das alunas também dialoga com a crítica de Albuquerque Júnior à história “higienista e asséptica”, que prioriza a objetividade e a neutralidade em detrimento da experiência humana. Ao darem protagonismo ao corpo feminino violado, demonstra que o ensino de História entre afetos pode e deve ser um espaço para a insurgências de narrativas que denunciem a sensibilidade de memórias silenciadas. “Diante de um determinado recorte do passado, um estudante forma ideias sobre esse passado, mas, ao mesmo tempo, tais ideias lhe causam alegria ou tristeza, ampliam ou diminuem sua força de viver” (Pereira; Torelly, 2023, p. 135).

A fala da professora Conceição, ao relatar a iniciativa de suas alunas em evocar o Holocausto Brasileiro em uma peça teatral, revela a potência da memória sensível como um ato político de denúncia e conscientização. A escolha do tema, impulsionada pela sensibilidade das alunas e pelas discussões em sala de aula, deflagra a importância de trazer à tona as feridas do passado para compreender e transformar o presente.

A performance teatral, que retratou a história de uma mulher enviada ao Hospital Colônia de Barbacena após engravidar do patrão, evidencia a violência e a opressão sofridas pelas mulheres ao longo da história. A gravidez indesejada, fruto de um abuso de poder e de uma sociedade patriarcal, resultou no confinamento e na despolitização do corpo da mulher, que teve seu filho arrancado de seus braços. Essa narrativa atravessa as inúmeras histórias de

mulheres que, ao longo da história, foram silenciadas e violentadas em seus direitos reprodutivos⁷⁹.

Nesse sentido, nunca é demais ou fortuito alertarmos:

Os fascismos estão nas ruas, o fascismo sorri com seus dentes ávidos de sangue em cada recanto do país. É preciso que o ensino da História atue no sentido de mostrar que o fascismo não foi apenas um regime localizado em certo país e tempo, mas um anacronismo que não deixa de nos obsedar, está a nossa volta, ele é um regime que deglutimos e que muitos excretam todos os dias, em cada uma de suas relações, em cada uma de suas palavras. (Albuquerque Júnior, 2016, p. 31-32)

No contexto do Holocausto Brasileiro, muitas mulheres internadas em instituições como o Hospital Colônia de Barbacena poderiam ter sido vítimas de estupro e violência sexual. A gravidez, muitas vezes resultado desses abusos, era utilizada como justificativa para o confinamento e a esterilização forçada, práticas que violavam os direitos humanos e reproduziam a lógica de controle e dominação sobre o corpo feminino. No Holocausto Brasileiro, o movimento fascista pode ser percebido na negação da voz e da dignidade das mulheres, cujas narrativas de possíveis abusos e sofrimento eram silenciadas e suprimidas, em outras palavras, eram encarceradas como “loucas”.

Todavia, o ensino de História, ao abordar o Holocausto Brasileiro e suas implicações para as mulheres, pode contribuir para a conscientização sobre a violência de gênero e a luta pelos direitos reprodutivos. Ao resgatar a memória das vítimas e denunciar as injustiças do passado, o ensino de História se torna um ato político de resistência, que ressoa no presente e fortalece a luta incessante das mulheres pelo direito de decidir sobre seus próprios corpos. Isso reafirma a articulação defendida por Albuquerque Júnior (2023a), que o ensino e a aprendizagem são práticas que envolvem e implicam os corpos, tanto do docente quanto do discente, e não apenas “mentes desencarnadas e incorpóreas”. Para o autor,

É preciso que no processo de ensino-aprendizagem se considere o corpo docente e o corpo discente, o corpo que aprende e como o ensino e a aprendizagem se formam e se transformam, podendo se conformar a uma dada ordem, ou questioná-la, transgredi-la, mudá-la, a partir de seus gestos, práticas e ações. (Albuquerque Júnior, 2023a, p. 34-35)

⁷⁹ A problemática do abuso sexual e da gravidez indesejada, infelizmente, ainda persiste na sociedade atual. O Projeto de Lei 1904/24 (PL), que equipara o aborto de gestação acima de 22 semanas a homicídio, recentemente discutida na Câmara dos Deputados, evidencia a tentativa de restringir ainda mais o acesso ao aborto legal e seguro, criminalizando mulheres que se encontram em situações de vulnerabilidade. Esse PL, ao invés de proteger as mulheres, as coloca em risco, negando-lhes o direito de decidir sobre seus próprios corpos e perpetuando a violência de gênero. Homens impondo leis criminais sobre o corpo feminino denuncia a banalização das relações de poder que emergem da ordem política patriarcal e conservadora, e por conseguinte, de movimentos fascistas.

No ensino de História, reconhecer a dimensão corpórea e sensível de professores e alunos, como propõe Albuquerque Júnior (2023a), implica compreender o corpo como um espaço de disputas de memórias coletivas. Logo,

o ensino de História do Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina. (Gabriel; Costa, 2011, p. 133)

A dramatização do Holocausto Brasileiro pelas alunas da professora Conceição também demonstra a importância da temporalidade no ensino de História. Ao trazer à tona um passado silenciado e marginalizado, as alunas questionam a linearidade e a neutralidade da História oficial, mostrando como o passado continua a reverberar no presente. A performance teatral, como um “ato dramático” e político, permite que os alunos se conectem afetivamente com a História (memória), tornando-a mais viva e relevante para seus processos de identificação e subjetivação, por meio de um ensino de História entre afetos. E nesse fluxo, indagamos:

E o que podem os afetos na docência e no ensino de História? Buscar afetar os alunos, não apenas por via do conhecimento histórico escolar, mas também pelo reconhecimento e diálogo com suas memórias e histórias de vida; produzir encontros alegres e potentes nas aulas de História, onde a educação para o tempo e para a diversidade possa ser desenvolvida, marcando as subjetividades e os corpos de alunos e professores, produzindo momentos marcantes. (Amorim, 2019, s.p.)

A docência em História, como um processo de aprendizagem e interação com o mundo, alinha-se à perspectiva de Albuquerque Júnior (2023a) sobre a “carne vibrátil”, que responde aos afetos e afecções do mundo, envolvendo todo o corpo e não apenas a mente. Essa visão nos convida a repensar a docência em História como um devir, uma “tessitura permanentemente elaborada por fios de afetos, de histórias e de memórias” (Amorim, 2019, s.p.). Essa abordagem também dialoga com os estudos de Ricoeur (2020) sobre memória. Para Ricoeur, a memória, entendida como uma narrativa em constante reelaboração, sujeita a interpretações e ressignificações, complementa a ideia de docência como um processo que se transforma e se renova a cada interação com o conhecimento histórico, com os alunos e com os contextos de ensino. Para Amorim,

A partir de uma abordagem pós-estruturalista, a docência é compreendida enquanto processo contínuo que não se estabiliza e que não se fixa definitivamente: sendo, portanto, sempre reelaborada e reconstituída por professores nas relações com a disciplina ensinada, com seus alunos e com os espaços-tempos nos quais ela pode ser desenvolvida. (Amorim, 2019, s.p.)

Ao reconhecer a “carne vibrátil” do professor e dos alunos, a docência em História se torna um espaço de encontros e troca de experiências, onde os afetos e as emoções mobilizam deslocamentos. Nesse contexto, o ensino de História é disputado como um “lugar de fronteira”, em que o “ato de percorrer” o Currículo de História mobiliza a ação de *defeitar* a memória do Holocausto Brasileiro, produzindo, assim, um conhecimento histórico escolar potencialmente sensível e específico para a cidade de Barbacena (Monteiro, 2007; Gabriel, 2019; Albuquerque Júnior, 2012). Para a docência em História, em que sentidos investir e disputar? Nesta pesquisa entendemos que

a docência é compreendida enquanto um ato, enquanto um “sempre-ato”, enquanto um processo que produz objetivações daquilo que está sendo ensinado e que provoca subjetivações dos sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, a docência enquanto ação produz e institui aquilo que é ensinado e, ao mesmo tempo, aqueles que participam das experiências de ensino e aprendizagem: professores e alunos. (Amorim, 2019, s.p.)

A dimensão afetiva na docência em História não está articulada à relação binária, ou seja, à mera avaliação do professor como “bom” ou “mau”. Os afetos, em sua complexidade, emergem das relações interpessoais e dos encontros que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Isso no levar a fazer um link do conteúdo que vem sendo produzido sobre o Holocausto Brasileiro com a dimensão do conhecimento histórico escolar, o qual abrange, por exemplo, dimensões como afetos, saberes, valores, gestos, relatos etc. Nesse sentido, a dimensão afetiva na docência em História aponta “[...] um conhecimento que visa suprir as carências de orientação no mundo” (Penna, 2014, p. 143), e ainda, nas relações com esse conhecimento, “[...] produzimos, distribuímos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência temporal individual e coletiva” (Gabriel, 2012, p. 190).

Essa abordagem multifacetada nos convida a considerar os afetos como elementos constitutivos do conhecimento histórico escolar e da experiência educacional, interpelando os corpos (discentes e docentes). “Como, então, fios de afetos, de histórias e de memórias podem desobstruir as trincheiras tradicionalmente fincadas nas fronteiras onde o Ensino de História é produzido, desenvolvido e experimentado?” (Amorim, 2019, s.p.).

Podemos nos inspirar na interrogação de Amorim para equalizarmos o devir docente interpelando ensino de História, memória e temas sensíveis. A memória do Holocausto Brasileiro, presente nas narrativas das docentes entrevistadas, revelam a potencialidade de disputarmos o ato político de nomearmos o Holocausto Brasileiro como um tema sensível.

Essa disputa, contudo, para além da política de nomeação, desencadeia processos que se manifestam na produção rizomática de um Currículo de História e de um conhecimento

histórico escolar específico para Barbacena (MG). Abordaremos, a seguir, os desdobramentos dessa disputa, explicitando como a ressignificação discursiva do passado, por meio da produção de um Currículo de História, culmina em um conhecimento histórico escolar atravessado pela memória do Holocausto Brasileiro.

4.1 HOLOCAUSTO BRASILEIRO: RIZOMAS ENTRE PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA (MG)

A perspectiva rizomática concerne a forma de compreender a vida como um sistema de conexões, que não se identifica o início e o fim. [...] Conquanto, formar conhecimentos com as diversas peças de informação, apresentadas de maneira não-linear, se torna uma tarefa complexa. [...] Na perspectiva rizomática, é entendido como um mapa que “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. (Deleuze; Guattari, 2009, p. 22). Ou seja, o rizoma não estabelece pontos nem ordens, possui linhas e trajetos de diversas semióticas, estados e coisas. (Santos; Everton; Júnior, 2022, p. 174-175).

O título desta seção evoca um discurso sobre a complexa teia de elementos constitutivos que narram nossa compreensão do passado e sua reverberação no presente. A ideia de uma narrativa rizomática constela as múltiplas e interconectadas possibilidades de como o conhecimento histórico escolar e o Currículo de História se constroem mútua e democraticamente, sem objetivar um ponto de “origem”. Rizomas entre produções implicam protagonizar o tema Holocausto Brasileiro para explicitar a produção de um Currículo de História, operando como uma política dessa memória e, por conseguinte, a produção do conhecimento histórico escolar que vem sendo produzido na cidade de Barbacena. Nesse sentido, daremos seguimento abrindo espaço para discutirmos o sentido de conhecimento histórico escolar com o qual estamos operando.

Para iniciar essa discussão, preciso sublinhar a experiência afetiva que foi sentida nesta produção de memória, quando também assumi a condição de uma escuta afetiva para ouvir as narrativas docentes que tanto contribuíram para a efetivação desta pesquisa. Para mim, nas palavras de Albuquerque Júnior (2019a) foram “como me alimentar de narrativas temporais” via ensino de História. Um banquete⁸⁰ histórico, político e sensível, que será posto à mesa desta

⁸⁰ “O ensino, como a dieta, tem uma relação privilegiada com o espaço, assim como com o tempo. A palavra dieta, que se referia ao regramento no comer e no beber no dia a dia, terminou por nomear também o recinto onde se fazia as refeições, os banquetes e, como podemos ver através da obra de Platão, 284 na Grécia, o banquete, a hora da comida, era também um momento em que os cidadãos discutiam questões filosóficas e

seção, como aposta de compreendermos a produção rizomática de um Currículo de História, a partir do conhecimento histórico escolar. Dentre as diversas definições disponíveis sobre ele, uma que nos serve é a seguinte:

Ainda que vinculado de várias maneiras com o conhecimento científico, tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, e sim o uso público do passado dentro de uma sociedade. O resultado desse processo é o que denomino de conhecimento histórico escolar. (Plá, 2013, p. 475, tradução livre)

A citação de Plá (2013) sinaliza possibilidades de significar conhecimento histórico escolar sem se pautar em um fechamento rígido e unívoco atrelado ao conhecimento historiográfico. Para o autor, o termo em questão “é uma forma particular, histórica e cultural de significar o passado. Como tal, é sobredeterminado por múltiplos significados e intenções” (Plá, 2013). Isso nos leva a entender que o processo de disputar significação do conhecimento histórico escolar atravessa o tempo e o espaço nos quais se queiram fixar um sentido para ele. Dito de outra forma, “Trata-se de um conhecimento produzido em outro lugar e que possui uso distinto, que constrói seus próprios regimes de historicidade e que possui suas próprias formas de verificabilidade” (Martins, 2023, p. 58). Desse modo, o autor salienta:

a relação com os múltiplos saberes históricos não pressupõe equivalência entre seus valores de verdade. Assim, tenho apostado em um valor de verdade para o conhecimento histórico escolar que articula conteúdos – (ciência histórica didatizada), ou seja, a partir de uma dimensão epistemológica – e dimensões axiológicas (demandas de diferença com foco na vida, nos direitos humanos e na democracia radical), ou seja, considerando sua dimensão político-social. (Martins, 2023, p. 60)

Ainda no movimento de mobilizar definições de conhecimento histórico escolar, Gabriel acrescenta que:

assumir a presença dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de “a” verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o “valor de verdade” (Forquin, 1992). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica, não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro” (Gabriel; Moraes, 2014). (Gabriel, 2015, p. 440)

A citação de Gabriel (2015) sublinha de forma assertiva “que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares”. Esse entendimento permite (re)alinarmos nossa discussão

políticas fazendo que, por metonímia, a palavra dieta nomeasse uma assembleia política.” (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 219)

e compreendermos que fixar um sentido de conhecimento histórico escolar implica, simultaneamente, fixar o mesmo sentido para o Currículo de História.

Desse modo, e frente às demandas e exigências do nosso presente, como repensar essa função política atribuída historicamente à disciplina História? Como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados - ainda que de forma provisória - os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil? Como os currículos de história nesses tempos de forte presentismo têm equacionado a tensão entre passado e futuro? (Gabriel; Costa, 2011, p. 128)

As indagações de Gabriel e Costa (2011) sobre a função política da disciplina História e a construção do conhecimento histórico escolar potencializa a relevância ao problematizarmos o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena. Ou seja, o Currículo Referência de Minas Gerais perpetua uma visão hegemônica do conhecimento histórico escolar, que exclui e marginaliza as vozes e experiências de grupos fixados como “diferentes/loucos”, como as vítimas do Hospital Colônia de Barbacena. Logo,

é pertinente a crítica feita por Boaventura de Sousa Santos (2007) quando este afirma que o processo de definição do que *é* e do que *não é* conhecimento assenta-se em epistemicídios, ou seja, no desprezo de uma imensa riqueza de experiências cognitivas que não se reduzem à experiência do *homem branco cristão europeu*. (Martins, 2023, p. 58, grifos do autor)

Nesse movimento, percebemos que ensino de História, Currículo de História e conhecimento histórico escolar estão intimamente articulados. De acordo com Gabriel e Costa (2011, p. 128), “fixamos o sentido de ensino de história e, mais precisamente, o de currículo de História, como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de conhecimento histórico legitimado e validado, objeto de ensino dessa disciplina escolar”. Partindo desse pressuposto, entendemos que

trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo. (Gabriel, 2017b, p. 25)

Nesse sentido, assumimos nosso interesse em, por meio do conhecimento histórico escolar que configura o Currículo de História em Barbacena, “uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para onde vão as coisas” (Burity, 2010, p. 2). Assim, nesta pesquisa,

apostamos em uma História outra, ensinando sobre passados silenciados, especificamente, sobre o Holocausto Brasileiro. O currículo de História, como um sistema discursivo de produção de sentidos (Gabriel; Costa, 2011), tem sido palco de disputas pela construção de narrativas nacionais. Em Barbacena (MG), a memória do Holocausto Brasileiro, silenciada no Currículo Referência de Minas Gerais, emerge como um ato político para docentes que buscam ressignificar o passado e fortalecer os processos de identificação e subjetivação de seus discentes. A partir da perspectiva das autoras, a ação docente em Barbacena pode ser percebida como uma prática articulatória que, ao subverter a prescrição curricular, produz um Currículo de História e conhecimento histórico local, abrindo espaço para a memória silenciada do Holocausto Brasileiro. Dito de outra forma:

Uma perspectiva relevante dentro do campo do Currículo tem sido a produção teórica acerca da categoria “conhecimento escolar” ou “saber escolar”. Essa categoria nos parece potente para pensar uma epistemologia da produção do conhecimento própria do âmbito da escola, ao conferir equivalência entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, sem hierarquizações que desqualificam a produção escolar. Nesse sentido, há o entendimento que essas produções são constituídas de maneiras diferentes sendo importante considerar possibilidades de diálogo entre elas. (Piubel, 2020, p. 75)

Como vem sendo discutido ao longo desta dissertação, o movimento de produção curricular emerge contornando a norma prescritiva do Currículo Referência de Minas Gerais. Nesse sentido, daremos continuidade ao processo de compreensão da estruturação do Currículo de História por docentes que atuam em Barbacena, procurando sublinhar a função desempenhada pelo conhecimento histórico escolar nele. Eis algumas falas:

[...] Eu trabalho na perspectiva de um projeto. Então, eu tenho um projeto que eu renovo todos os anos, que é um projeto de transformação patrimonial. Então, ele está muito no sentido de construir mesmo um mapa afetivo da cidade, e aí eu trabalho com o patrimônio histórico, os prédios, as edificações... e também com esses outros lugares, esses lugares de memória, que estão muito mais ligados aos afetos, né? Eu faço uma sondagem inicial, eu procuro com muita cautela ver o que eles já construíram, o que eles já sabem sobre essa memória [Holocausto Brasileiro]. A maioria já conhece, já ouviu falar, mas, em geral, eles não têm experiência de ter ido ao Museu da Loucura. Então, uma coisa que me chamou muita atenção, desde que eu comecei a trabalhar com a temática, foi que as escolas de Barbacena não têm essa prática de visitar o museu, de levarem e os alunos, né? Imagino até que, pelo próprio perfil do museu, que é um museu difícil, né? (Prof.^a Sônia)

[...] é porque a gente tem um Festival de Arte e Cultura [na escola]. Então a gente teve uma sala, e ficou muito impactante, porque a gente conseguiu uma grade, a sala, assim, tem um recuo, então a gente fez uma cela, sabe? A gente fez uma cela, ficou um som, a gente tinha um livro, tinha umas fotos, tinham textos, tinha questionamento, era uma sala, você entrava lá e caminhava, Entendeu? Aí foi que eu tô te dizendo, que o som teve uma hora que pesou, considerando que ficava aquele silêncio, tinha texto, tinha fotos, tinha livro. Nós fizemos alguns questionamentos, né, a gente colocou, tinha umas falas... (Prof.^a Geralda)

Então, a gente trabalha com o 9º ano, aproveitando a matéria sobre eugenia e darwinismo social, né? No processo de imperialismo para causar a Segunda Guerra Mundial. E aí, nesse estudo, os alunos têm que ler alguns textos e a gente faz uma atividade lúdica chamada teste de força. [...] E aí, eu escolhi, [Museu da Loucura] porque eu acho que não teria outro assim, né, que coubesse tanto dentro dessa disciplina sobre eugenia e darwinismo social. E aí, já são o que, desde que eu entrei na Escola né? Eu acho que desde 2017, que eu entrei em 2016 e em 2016 eu não cheguei a fazer. E a partir de 2017 que eu fui trazendo essa visita, né, que é uma visita guiada, que a gente marca. (Prof.^a Sueli)

Para analisar e significar o conhecimento histórico escolar produzido pela ação docente das professoras em suas falas supracitadas, enfatizo a pertinência de tecer o significado que ela opera nesta pesquisa. A ação docente como ato político, sob a perspectiva da obra *Sobre o Político*, de Chantal Mouffe (2021), pode ser significada como uma prática intencional e situada que visa à construção de um projeto societário específico. A partir da perspectiva agonística da política, a ação docente não é neutra, mas sim, um campo de disputa de projetos de sociedade distintos e antagônicos.

Assim sendo, a ação docente como ato político implica reconhecer o caráter contestado do espaço escolar e a necessidade de se posicionar em meio às lutas hegemônicas que o atravessam. A sala de aula se torna, assim, um espaço de debate e confronto de ideias, onde a diversidade e o dissenso são valorizados como elementos constitutivos da democracia. De acordo com Martins (2023, p. 60), “destacar a importância da democracia na aula de História é reafirmar o valor de verdade do conhecimento histórico escolar”. O autor esclarece:

A mobilização de tal sentido de democracia implica, para pensar o ensino de História, privilegiar a *pluralidade de vozes e de perspectivas*; o *público* – em contraposição ao privado (lar/família) e ao individualismo; a *diferença* – que é cultural e institui práticas de significação do mundo em meio a relações de alteridade. (Martins, 2023, p. 60-61, grifos do autor)

O excerto de Martins (2023) oferece uma possibilidade de operar com um sentido de democracia que contribui para a produção de leituras plurais de mundo. É, pois, nesse sentido, que percebo a ação-política-docente aqui apresentada – produção de conhecimento histórico escolar na cidade de Barbacena, rompendo com a política de silenciamento em que a memória do Holocausto Brasileiro foi cristalizada, quando evocada e problematizada no currículo de História. Desse modo, retomo o projeto da professora Sônia, citado anteriormente nesta seção. Seu projeto é intitulado como

“Educação Patrimonial: construindo um mapa afetivo”. E aí eu coloquei construindo um mapa afetivo a partir das vivências da juventude barbacenense. E eu até coloquei vivências porque o recorte não está muito pronto. Eu vou trabalhar com os meus alunos de 15 anos do colégio, mas eu pretendo também trabalhar com outros alunos, e aí são jovens escoteiros, do grupo de escoteiros do Guardião da Mantiqueira, com

os alunos da Professora Sueli [outra professora entrevistada]. E aí a gente está construindo uma rede ampla, sabe? Com o Tecer Cultural (Espaço artístico de Barbacena), então, que a gente possa envolver o maior número possível de instituições que, se não são tombadas pelo patrimônio histórico e artístico, são lugares já de memória, patrimônio, nessa perspectiva do patrimônio afetivo. Então, está caminhando nesse sentido. Então, o recorte não é necessariamente o colégio, é um projeto de extensão até para poder englobar o número maior possível de jovens aí da cidade. (Prof.^a Sônia)

Ao envolver diversos grupos e instituições, a Professora Sônia está movimentando e mobilizando os processos de identificação e subjetivação de múltiplos corpos discentes barbacenenses, atravessando o patrimônio afetivo e as memórias locais. Dessa forma, o referido projeto demonstra como a docência pode ser um meio para subverter a ordem social estabelecida, ao integrar diversas perspectivas e vivências na construção do Currículo de História e da memória coletiva, como afirma Gabriel:

O investimento pois no entendimento da complexidade da relação com o conhecimento escolar como um caminho possível para demarcar a singularidade desse trabalho educativo pode trazer elementos interessantes para trabalhar questões que envolvem tanto estratégias de reprodução da ordem social hegemônica por meio da “fabricação da docência” (Garcia, Hypolito, Vieira, 2005), como os processos de subjetivação mobilizados deste lugar singular que permitem subverter e deslocar essa mesma ordem social. (Gabriel, 2015, p. 428-429)

Entendido isso, resgatamos da seção anterior as falas das docentes Sônia, Geralda e Sueli, que assumiram, a condição de tecelãs de uma memória até então silenciada, para que possamos analisá-las e concomitantemente significá-las no processo de tessitura do conhecimento histórico escolar. Percebemos novamente o Museu da Loucura sendo palco político para a insurgência de narrativas estruturadas constituindo um conhecimento histórico escolar específico.

A ação política das docentes *defeitando* a memória do Holocausto Brasileiro por meio do Museu da Loucura nos leva a refletir sobre o sentido de patrimônio histórico.

No caso do sentido antigo da palavra patrimônio, estava o poder do pai, do patriarca, do masculino e de todas as instituições que o encarnavam, o legitimavam e o reproduziam. Por isso, concluo dizendo que podemos fazer a crítica, inclusive, àquilo que emerge de novo em nome de uma aliança que visa o futuro, crítica que não impeça, mas que estimule a criação, a geração, a gestação, o nascimento, o vir à luz de novas expressões da memória e da história. (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 163).

Seguindo a ótica de Albuquerque Júnior (2019a), é possível traçarmos algumas articulações entre patrimônio e conhecimento escolar. O Museu da Loucura, como espaço de preservação e exposição da memória daqueles considerados “loucos” pela sociedade, desafia a narrativa hegemônica da História e da ciência, que muitas vezes marginalizaram e silenciaram

essas vozes. O museu se torna um local profícuo para a produção de conhecimento histórico escolar, especificamente quando as docentes, por meio de suas narrativas, *defeitam* as narrativas do museu, reconstruindo assim uma narrativa estruturada e potente, abrindo espaço para problematizar e articular diferentes temporalidades e identificações, promovendo uma discussão entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo, entre diferentes perspectivas e reinterpretações da História.

Percebemos que as docentes Sônia, Geralda e Sueli disputam um sentido específico de conhecimento histórico ao narrarem, em suas aulas, uma memória local que a sociedade barbacenense silenciou e ainda silencia. Uma memória que, apesar de carregar o estigma da cidade, não consta no Currículo Referência para o estado de Minas Gerais. Essa constatação sustenta nossa análise sobre a ação política dessas docentes percebidas como inventoras de um currículo de História por meio da autoria na mobilização do conhecimento histórico escolar. Nesse movimento, percebemos que essas docentes aderem as demandas do campo do Ensino de História, que “reivindica novas concepções de sujeito, o reconhecimento de outras memórias, a exposição da conflitualidade que nos constituiu e constitui, enfim, contar a história que a História não conta” (Martins, 2023, p. 64).

Conforme dito anteriormente, o Museu da Loucura indica um ponto de inscrição para que as docentes possam potencializar seus projetos, aqui percebidos como narrativas estruturadas produzindo conhecimento histórico sobre o Holocausto Brasileiro. Além disso, podemos percebê-lo como um lugar que permite ao corpo discente se deslocar entre temporalidades, apostando nas alianças (identificações e subjetivações) com a memória da cidade. Em vista disso, o Museu da Loucura, pelas lentes de Albuquerque Júnior (2019), pode ser refigurado como um espaço de “matrimônio” entre o passado e o presente, na medida em que a estrutura da narrativa das docentes promove um encurtamento para compreender a História da memória dos que foram excluídos.

As ações das professoras Sônia, Geralda e Sueli interpelando o Museu da Loucura em seus projetos demonstram um compromisso ético e político com a produção de um conhecimento histórico escolar que desafia as narrativas hegemônicas e dá voz a memórias marginalizadas. Seus projetos, cuidadosamente elaborados e executados, se configuram como narrativas estruturadas e potentes, capazes de interpelar os alunos e promover identificações e subjetivações com a memória da cidade. Assim, “o professor de história é um deslocador e, nisso, é um educador; ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados” (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 219). Logo,

É, pois, reconhecendo essas novas possibilidades de equacionamento e os efeitos das marcas de um regime de historicidade sobre os processos de significação e identificação que nos propomos a entrar na discussão sobre produção de identidade nacional no currículo de História. Entendemos que pensar políticas de identidade como políticas de localização temporal, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para avançar o debate sobre a interface entre ensino de história e processos de identificação. (Gabriel; Costa, 2011, p. 135)

Os excertos das autoras citadas argumentam que a crise do regime moderno de historicidade, caracterizada pela aceleração das transformações e pela incerteza do futuro, abre novas possibilidades de se relacionar com o passado e o futuro. Nesse sentido, a prática das professoras Sônia, Geralda e Sueli tensionam a produção de identidades por meio do currículo de História. Ao abordarem a memória local do Holocausto Brasileiro, as docentes não apenas resgatam um passado silenciado, mas também promovem uma discussão sobre as relações de poder e as práticas de exclusão que marcaram a História da cidade e do país. Percebemos que a ação política docente é um desdobramento de narrativas insurgentes atravessando a memória do Holocausto Brasileiro. Nesse sentido, concordamos com Ricoeur, para quem

a prática da narrativa consiste numa experiência de pensamento através da qual nos exercitamos a habitar mundos estranhos a nós mesmos. Nesse sentido, a narrativa exercita mais a imaginação do que a vontade, embora continue sendo uma categoria da ação. (Ricoeur, 1997, p. 428)

Com base na perspectiva de Ricoeur (1997) sobre a narrativa como experiência de pensamento que nos permite habitar outras temporalidades, iremos explicar o processo de criação de um conhecimento histórico por meio da estruturação de narrativas tecidas pelas docentes Sônia, Geralda e Sueli. Em outras palavras, queremos compreender como essas narrativas podem deslocar o corpo discente a habitar o estranho mundo do Holocausto Brasileiro no ensino de História. Como essas narrativas, na perspectiva de Monteiro e Pena (2011, p. 194), atuam como um “lugar de negociação da distância entre os homens através da linguagem”.

Buscando aclarar o processo de inteligibilidade da narrativa, uma vez que esta é um fator constitutivo na produção de conhecimento histórico escolar, recorro à tese de Martins (2019), na qual o autor, sob as lentes de Ricoeur, discorre sobre o seu complexo processo. Segundo o autor, Ricoeur desenvolveu sua obra com a preocupação de construir e expor o mundo em uma perspectiva temporal, considerando que a narrativa desempenha uma função crucial ao tornar esse mundo inteligível, sublinhando os traços da experiência temporal. Nas palavras de Martins,

A inteligibilidade narrativa se dá num triplo movimento interpretativo o círculo hermenêutico - não linear, contingente e sempre incompleto: prefiguração (competência de acompanhar uma história); configuração (construção da intriga, do texto); refiguração (encontro do mundo do texto com o mundo do leitor), de forma que é na narrativa que o sentido se constitui como ação. (Martins, 2019, p. 274)

No mesmo parágrafo, Martins complementa:

cada uma dessas etapas do círculo é chamada de mimese, e embora cada uma delas seja numerada (prefiguração mimese I; configuração mimese II; refiguração mimese III), elas não ocorrem de forma linear, mas se relacionam dialeticamente. De acordo com Ricoeur (1994), apesar da passagem da mimese I a mimese III suscitar uma ideia de círculo vicioso, no qual a mimese II seria apenas uma ponte entre elas, essa ideia pode ser refutada, pois segundo ele, trata-se de “uma espiral sem fim que faz a mediação passar sempre pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente”. (Ricoeur, 1994, p. 112). (Martins, 2019, p. 274)

Esclarecido isso, a ideia aqui proposta é compreender o movimento articulatório realizado pelas docentes quando estas se propõem a estruturar narrativas para que seus alunos tenham acesso e compreensão sobre o Holocausto Brasileiro, antes de confrontarem as narrativas que circulam no Museu da Loucura. Optei por iniciar pela professora Sônia:

Em geral, eu apresento para eles, ao menos, o segundo capítulo do livro da Daniela Arbex, para leitura em sala de aula. Eu trabalho também com um vídeo, que é um recorte de uma entrevista com a própria Daniela, em que há algumas imagens selecionadas do período de funcionamento do Hospital, Colônia, né? Mas também tem algumas falas da própria Daniela [Arbex]. [...] Então, eu tenho cuidado na seleção do vídeo, do texto, e aí depois de conversar com os alunos, construir alguns conceitos, muita daquela perspectiva da história, de conhecer o passado para não repetir os mesmos erros, que eu acho que isso ainda precisa ser muito dito, né? (Prof.^a Sônia)

Percebemos que a professora Sônia demonstra uma preocupação em selecionar cuidadosamente os materiais (livro de Daniela Arbex, vídeo com entrevista e imagens) que servirão como artefato para a construção da narrativa sobre o Holocausto Brasileiro. Essa seleção prévia reflete a etapa de pré-figuração (mimese I) na qual a docente, utiliza seu conhecimento prévio e sua experiência para escolher os elementos que serão apresentados aos alunos. Ao fazer isso, ela já está configurando o enredo e a trama da narrativa que será construída em sala de aula. E nesse mesmo movimento, a professora inicia a mimese II (configuração) ao mencionar a construção de conceitos e a utilização da perspectiva histórica, organizando os elementos selecionados em uma narrativa coerente. Além disso, a fala da professora revela a importância da dimensão ética na construção da narrativa histórica. Ao enfatizar a necessidade de “conhecer o passado para não repetir os mesmos erros”, ela demonstra a preocupação em utilizar a narrativa histórica como política de memória.

Podemos constatar que a produção de conhecimento histórico escolar que emerge da narrativa da professora Sônia, está intimamente ligada a uma tessitura de conhecimento histórico atravessado pelo afeto e pela sensibilidade. Tal constatação se legitima em sua fala seguinte:

E aí, em seguida, eu entro com uma outra abordagem, que eu acho que tem sido, assim, de muito sucesso. Porque, contemporâneo ao mesmo funcionamento do Hospital Colônia, aqui, em Barbacena, nós já tínhamos a Nise da Silveira, que é aquela psiquiatra, né, incrível. Que tem um trabalho formidável no Rio de Janeiro, no Engenho de Dentro. Que deu até origem ao Museu Imagens do Inconsciente, né? Então, eu apresento para os meninos, que naquela mesma época existia uma outra possibilidade de tratamento mais humanizado, envolvendo arte, então, eu procuro exibir o próprio filme da Nise da Silveira em sala também. E aí a gente faz toda uma discussão. [...] Pra gente trabalhar aí as sensibilidades. E os meninos vão pra uma sala, juntamente comigo e com o psicólogo, pra uma oficina de arteterapia (Prof.^a Sônia)

A fala da professora Sônia sobre a introdução da História de Nise da Silveira e sua abordagem humanizada no tratamento psiquiátrico, em paralelo ao funcionamento do Hospital Colônia, revela uma dimensão importante da construção da narrativa histórica: a articulação entre conhecimento, afeto e sensibilidade. Essa articulação pode ser analisada por meio das três mimeses de Ricoeur (1994), como nos ensina Martins (2019).

Mimese I (Pré-figuração): a escolha da professora em apresentar a história de Nise da Silveira demonstra uma sensibilidade em relação ao tema do Holocausto Brasileiro. Ao invés de se ater apenas aos horrores e à violência do Hospital Colônia, ela busca uma narrativa que também contemple a esperança e a possibilidade de um tratamento mais humano.

Mimese II (Configuração): a professora configura a narrativa histórica de forma a justapor duas narrativas distintas: o horror do Hospital Colônia e a esperança representada pelo trabalho de Nise da Silveira.

Mimese III (Refiguração): a refiguração da narrativa histórica pelos alunos é potencializada pela discussão em sala e pela experiência da arteterapia, que permitem a expressão de afetos e emoções, mobilizando seus processos de identificação e subjetivação. “Nesse sentido, dizer que a aprendizagem se dá também pelo afeto não é apelar ao sentimentalismo ou mesmo a um conteúdo atitudinal subjacente, mas ao afeto como qualidade intensiva do existir, de aumento ou diminuição da potência de vida” (Pereira; Torelly, 2023, p. 136).

A produção de conhecimento histórico escolar é um movimento discursivo que disputa narrativas outras interpelando memórias silenciadas, como é o caso do Holocausto Brasileiro, e tensionando as relações de poder que atravessam a gestão de passados na distribuição do conhecimento escolar. Nesse movimento, trago para a disputa de conhecimento histórico escolar fragmentos discursivos da professora Sueli.

Entre os textos, tem um dos capítulos do livro *Holocausto Brasileiro*. [...] Mas esse trabalho é feito ao longo de quase um mês dentro de sala de aula, explicando um pouco sobre evolução humana, tentando mostrar pra eles, né, desmistificar essas teorias de que a raça branca seria superior em relação aos demais, né, e que os outros seres, né, abaixo dessa raça branca, e tentando entender um pouquinho, como que essas questões, elas vão mexendo conosco e ali no dia a dia. E aí, é bom isso porque primeiro eles passaram por esse processo de entendimento, né, dessas teorias raciais, depois eles passam por esse momento para entender que Barbacena, infelizmente, está inserida mesmo nesse movimento, e isso é muito mais próximo a eles e que isso mexe com eles, porque você vê como eles ficam impactados, né, até eles chegarem no hospital. [Museu da Loucura] (Prof.^a Sueli)

Como dito anteriormente, no processo de análise a partir das narrativas docentes, permeando a construção do conhecimento escolar em Barbacena (MG), a professora Sueli deflagra em seu relato possibilidades de articulação entre conhecimento histórico escolar e conteúdo prescrito no documento curricular que é referência para o estado de Minas Gerais. Resgatando a fala da professora Sueli: *“então, a gente trabalha com o 9º ano, aproveitando a matéria sobre eugenia e darwinismo social, né? No processo de imperialismo para causar a Segunda Guerra Mundial”*.

A fala da professora Sueli se alinha com a perspectiva de Gabriel e Moraes (2014) que defendem a construção de novos significados para o conhecimento escolar e seus conteúdos. A professora busca ressignificar o ensino sobre eugenia e darwinismo social, distanciando-se de abordagens conteudistas e objetivistas, enfatizando a importância de problematizar a temporalidade. Essa abordagem permite aos alunos entenderem como essas teorias foram utilizadas para justificar a dominação e a violência contra determinados grupos sociais. Ou seja, ao abordar o tema do Holocausto Brasileiro em suas aulas, ela busca desmistificar teorias racistas e eugenistas, que são exemplos de formações discursivas que sustentam as relações de poder e desigualdade na sociedade. Ao fazer isso, ela questiona a hegemonia desses discursos e abre espaço para a construção de “outras hegemonias e antagonismos na luta pela significação de conhecimento escolar e conteúdos” (Gabriel; Moraes, 2014, p. 41). Ainda nesse movimento, as autoras enfatizam que

o termo conteúdo, por sua vez, condensaria um determinado fluxo de sentidos que participa dessa cadeia como resultado de processos de seleção permeados de tradições disciplinares e relações assimétricas de poder. Desse modo, conteúdo é aqui entendido como unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. (Gabriel; Moraes, 2014, p. 32)

Partindo do pressuposto citado, trago para essa discussão a perspectiva das docentes de que o tema do Holocausto Brasileiro não é trabalhado sistematicamente em suas aulas, embora

elas relatem fazer pequenas alusões. Para a professora Cibele, o Holocausto Brasileiro emerge interpelando o tema “Setembro amarelo⁸¹”, para a professora Terezinha, na problematização do século XX, e para a professora Conceição: “*geralmente falando de Holocausto, eu também incluo o Holocausto Brasileiro*”. Ao serem indagadas a respeito de possíveis articulações entre o Holocausto Brasileiro aos conteúdos históricos prescritos no Currículo Referência de Minas Gerais, as professoras Terezinha e Cibele relatam:

Olha, dentro de Estado Novo e ditadura militar, né? Eu acho... Entra aí, em um dos dois, né, dentro do Currículo de Referência de Minas Gerais, em algum desses eixos aí, mas se a gente fosse pensar inclusive na organização temporal de situar o acontecimento. (Prof.^a Terezinha)

História de Minas Gerais... História do Brasil mesmo, acho que é um acontecimento que envolve a história do Brasil...(Prof.^a Cibele)

A análise das falas das Professoras Terezinha e Cibele à luz da citação de Gabriel e Moraes (2014) sobre o conceito de conteúdo revela uma importante reflexão sobre como os temas históricos são selecionados e incorporados no currículo escolar. As autoras argumentam que o conteúdo é resultado de processos de seleção permeados por tradições disciplinares e relações assimétricas de poder, operando como uma unidade diferencial que recontextualiza o conhecimento científico de acordo com os regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares.

A Professora Terezinha menciona que o tema do Estado Novo e da ditadura militar poderia ser adequado para incluir no currículo de História de Minas Gerais dentro de um dos conteúdos do Currículo de Referência de Minas Gerais. Já a Professora Cibele destaca que o tema seria relevante para a História do Brasil de forma mais ampla. Ambas as professoras reconhecem a potencialidade de incluir o Holocausto Brasileiro – uma referência às violações de direitos humanos ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena – em suas aulas de História, mas notam que não trabalham sistematicamente com esse tema específico. Elas, as professoras Terezinha e Conceição, fazem alusões.

Nesse sentido, a inclusão do Holocausto Brasileiro no Currículo de História seria uma aposta de democratizar o conhecimento histórico escolar, conforme argumentam Gabriel e Moraes (2014). Dito de outra forma, defender a incorporação do Holocausto Brasileiro no Currículo Referência de Minas Gerais não se resume a uma mera questão de conteúdo, mas

⁸¹ De acordo com o site da Secretária de Educação de MG: “Conhecido como “Setembro Amarelo”, o mês é marcado por uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio. A iniciativa foi abraçada pelas escolas da rede estadual de ensino que, ao longo do mês, desenvolveram várias ações para debater e despertar a atenção de suas comunidades sobre o tema” (educacao.mg.gov.br, 2019, s.p.).

representa uma luta pela democratização do conhecimento e pelo reconhecimento de vozes e narrativas historicamente silenciadas. Logo, concordamos com a argumentação de Martins:

Assim como tudo o que se refere ao conhecimento histórico, que se singulariza pela relação que estabelece no e com o tempo, seu código disciplinar não é neutro, natural, com um fim previamente estipulado, controlado sempre de forma consciente pelos membros da comunidade disciplinar, imune a mudanças, mas algo que compreende uma infinidade de sujeitos, saberes e práticas que se articulam em uma complexa teia de significações que interpela a História e o seu ensino nas escolas da educação básica. (Martins, 2021, p. 4)

Em diálogo com Martins (2021), não se pode falar de conhecimento histórico escolar sem considerar a dimensão das temporalidades, das experiências ao longo do tempo e dos processos identitários, incluindo a alteridade. No caso específico de Barbacena, conectar o sofrimento passado das pessoas com o presente, por meio da narrativa histórica produzida pelas docentes, permite transformar essa dimensão temporal em um conhecimento histórico específico.

Martins (2021) assinala que os valores axiológicos no conhecimento histórico escolar são definidos como princípios éticos e morais que orientam a seleção e interpretação de conteúdos históricos. Esses valores não são neutros, mas refletem as disputas políticas e sociais que moldam a sociedade e a educação. No ensino de História, a dimensão axiológica desses valores está articulada a empatia histórica com grupos marginalizados e excluídos. Para o autor,

reconhecer o caráter incontornável da dimensão axiológica na configuração epistemológica do conhecimento histórico escolar não significa admitir que qualquer valor pode fazer parte dele. O compromisso com a democracia e com os direitos humanos impele que se exclua tudo aquilo que os coloque em risco. (Martins, 2021, p. 25)

Portanto, defender a incorporação da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História é um ato político que vem sendo disputado pelas docentes entrevistadas, quando estas, ao produzirem um conhecimento histórico escolar específico e sensível para a cidade de Barbacena, legitima todas as nossas apostas travadas nesta travessia. Quando indagamos o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História na cidade de Barbacena, identificamos que sua memória é um fluxo, um deslocamento para múltiplas (re)interpretações. Holocausto Brasileiro é um devir politicamente evocado e disputado por meio desta produção de memória no Currículo de História.

ARREMATES PARCIAIS

Como dar voz aos afetos do campo da investigação? À vida viva que Corre em fluxos? Experiências! Vida. Muitas vidas que invadem a pesquisa e que nos invadem ao pesquisar: metodologia, escrita, e Processos investigativos coengendrados em vida, em experiência. Perigo! Na pesquisa acadêmica, digamos, convencional, o fluxo de Vida passa, mas de um modo mais velado, mascarado, indesejável... Na pesquisa em educação, ao que me parece, a vida pede passagem aberta, escancaradamente: vida em pesquisa, pesquisa em vida. Que linguagens, que escritas se dão a esses encontros? Uma escrita que opere com fluxos e por fluxos, e não sólidos, na busca de solidez, de compreensões e Entendimentos. Uma escrita-afetação. Que efeitos ela produz? Que Implicações? (Clareto; Veiga, 2016, p. 39)

Defendo que a pesquisa, especialmente no campo da Educação, é um processo corpóreo e afetivo, um fluxo constante de experiências e interações que buscam humanizar a investigação. Clareto e Veiga (2016) nos convidam a repensar a forma como tecemos a escrita acadêmica, desafiando a busca por conclusões definitivas e “verdades absolutas”. Em vez de apresentar resultados unívocos, os arremates parciais surgem como um deslocamento em face da rigidez das conclusões finais. Eles reconhecem, assim como a postura pós-fundacional aqui assumida, que todo fechamento discursivo é contingente, precário e provisório. A dimensão afetiva dos arremates parciais reside no fato de suscitarem mais interrogações do que trazer um ponto final para o conhecimento que estamos disputando.

Em outras palavras, abraçamos as múltiplas interrogações para compreendermos que qualquer nova descoberta é um lembrete – precário e provisório –, um lembrete de que esta pesquisa perpassa muitas memórias, vidas e corpos, bem como os afeta, e assumimos aqui uma *escrita-afetação*. Pois, “quando escrevo, faço de um lugar específico, de um tempo específico e, não menos importante, me ponho a refletir sobre o que escrever. E essa reflexão passa pela escolha do que narrar, de que forma narrar, para quem narrar e por que narrar” (Pontes, 2022, p. 18). Logo, *que efeitos ela produz?* Que implicações atravessam seu ponto de inscrição, que é o Ensino de História?

O maior desafio, mas também a maior alegria para um professor de História, é quando ele torna efetiva a difícil, complexa, mas linda imagem construída por Benjamin em seu texto sobre o conceito de História, ou seja, consegue construir um tempo saturado de “agoras”, em que fagulhas de esperança do passado voltem a brilhar num instante de perigo, ou a bela analogia criada por Didi Huberman (2014) do historiador como aquele que valoriza a frágil luz nascida do encontro de amor dos vagalumes. (Albuquerque Júnior, 2016, p. 28)

Em meio à complexidade do ensino de História, ergue-se um desafio que é também uma bravura política: evocar a memória do Holocausto Brasileiro, acendendo fagulhas de esperança em tempos sombrios. Tal qual os vagalumes de Didi Huberman, docentes insurgentes iluminam

a história, ascendendo no horizonte escolar da cidade de Barbacena um Currículo de História que disputa, discursivamente, o sensível, mobilizando e constelando um anonimato de afetos escondidos no conhecimento histórico escolar que emerge do *defeitar* dessa memória – aqui transformada e produzida como um tema sensível.

Buscamos argumentar sobre a potencialidade dos temas sensíveis no ensino de História para enfrentar um contexto de intensificação de disputas discursivas dentro e fora das escolas, que questionam o conhecimento científico e os saberes dos professores. Uma alavanca para o posicionamento dos professores de História é a produção de um conhecimento histórico escolar plural, que considere as demandas do tempo presente, os processos múltiplos de identificação e subjetivação, o político, a política, a controvérsia, a sensibilidade e o diálogo (Piubel, 2020). Assim,

Esses temas podem contribuir na ruptura com uma temporalidade linear e com o eurocentrismo, na medida que dialogam com os traumas **e o dever de memória de grupos historicamente marginalizados, que reivindicam ter suas memórias e histórias contadas e valorizadas**, sendo, portanto, uma demanda política. (Piubel, 2020, p. 84, grifos nossos)

É, pois, no sentido de fazer transitar e disputar essas histórias não ditas, que esta produção de memória se debruçou para interrogar: qual é o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História na cidade de Barbacena (MG)?

Mas, afinal, o que está acontecendo para legitimar nossa disputa? Produção! Um substantivo feminino que deslocamos para verbo: produzir. Nesta investigação, percebemos um movimento docente assumindo contornos entre os becos que constituem a estrutura escolar, mais especificamente, o Currículo de História. Tal percepção fora nomeada como ação política docente, uma vez que esta ação, este ato político, configura-se como apostas discursivas que evidenciam narrativas outras sobre uma memória silenciada. Em outras palavras, disputam e produzem conhecimento histórico escolar “de” e “para” a cidade de Barbacena. Teoricamente,

Toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas. As práticas de articulação por meio das quais estabelece uma determinada ordem e se determina os significados das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentarão desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia. (Mouffe, 2021, p. 17)

A insurgência deste conhecimento histórico-democrático-barbacenense ocorre de forma articulada ao Currículo de História. Não por acaso, reafirmamos o ato de nomear o movimento das docentes como ação política docente. Ora elas assumem a produção curricular, ora elas

reafirmam nossa aposta em nomear as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro – e, nesse movimento, apontam, por meio de suas narrativas, que nomear uma memória como um tema sensível no ensino de História, também é um ato político, e por fim, aqui entendido como um arremate parcial para o momento desta investigação, um conhecimento histórico específico e local, e paradoxalmente plural, “que valoriza a convivência entre seres de carne e osso, no ato de produção dos saberes histórico-educacionais! Que produz pertencimento intelectual e afetivo” (Galzerani, 2004, p. 13).

Abraçando a interrogação que mobiliza essa *experiência*⁸² de pesquisa e a suscitando para o lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História na cidade de Barbacena (MG), escolhi algumas palavras-chave para arrematar parcialmente o lugar dessa memória. “O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2002, p. 21).

Eis as palavras escolhidas: *contornos, defeitar, disputar, rizoma, narrativas, insurgência, fronteira, produções, ensino de História, travessia, currículo de História, conhecimento histórico escolar e ação política docente*. “E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (Larrosa, 2002, p. 20-21). Ora, se as palavras nos deslocam para leituras outras de mundo, aqui, elas assumem a condição transitória de passagem, ou seja, as palavras escolhidas e, sobretudo, os sentidos que lhe foram investidos por todo o ato de tecer essa *experiência*, situam o lugar do Holocausto Brasileiro no currículo de História em Barbacena.

Como um ponto de inscrição, evoquei o seu lugar quando assumi “tornar-me presença” junto a essa memória, ou seja, seu lugar está no ato político de disputá-la no campo da educação, como apontamos na introdução; seu lugar está na historiografia tecida e articulada ao ensino de História, produzida no primeiro capítulo; seu lugar está na disputa de colocarmos o termo “Holocausto Brasileiro” “sob rasura” e defendê-lo (a partir de novos sentidos atribuídos a ele) como uma política de memória específica para o Currículo de História, discussão que se encontra no Capítulo 2. Nos Capítulos 3 e 4, seu lugar é legitimado por meio das narrativas docentes que compõem o corpo empírico dessa produção de memória e transita entre uma tríplice de produções: produzindo a memória do Holocausto Brasileiro como tema sensível;

⁸² A palavra *experiência*, assume, a partir deste momento, o sentido de investigação/pesquisa. Pois, “se a *experiência* é o que nos acontece, e se o sujeito da *experiência* é um território de passagem, então a *experiência* é uma paixão” (Larrosa, 2002, p. 26).

produzindo um Currículo de História e, por fim, produzindo um conhecimento histórico escolar específico/plural para a cidade de Barbacena.

O lugar do Holocausto Brasileiro é um devir rizomático face ao Currículo de História que vem sendo produzido na cidade de Barbacena. Tal produção emerge via narrativas insurgentes por um grupo de professoras que, entre contornos, politicamente confrontaram a normatividade prescritiva do texto curricular governamental. Nesse sentido, a perspectiva pós-fundacional, segundo Gabriel e Moraes (2013), ao questionar as estruturas de poder e as lutas hegemônicas em torno do conhecimento escolar, oferece ferramentas teóricas para enfrentarmos essa tensão e legitimarmos as produções (Currículo de História e conhecimento histórico escolar) que vêm sendo disputadas por meio do que nomeamos, conforme já explicitamos, de ação política docente. Nessa equação, nossa *experiência* aponta que

Encontramos professoras e professores que se arriscam a tocar nessas questões em sala de aula. Sabemos que essas e tantas outras histórias precisam ser explicadas, discutidas e refletidas. A história ensinada tem contribuído no processo de problematização desses “enquadramentos seletivos e diferenciados da violência” (Butler, 2015, p.100), já que os estudantes precisam compreender como funcionam “os modos culturais de regular as disposições afetivas e éticas.” (Andrade; Gil; Balestra, 2018, p. 7)⁸³

Partindo do pressuposto de que o lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena é um devir rizomático e, que o Currículo de História pode ser significado, conforme defende Gabriel (2019), por múltiplas experiências discursivas que ocorrem dentro e fora da sala de aula de História, retomo algumas falas das docentes entrevistadas, em que suas narrativas legitimam a produção de um Currículo de História como política de memória, situando especificamente a memória do Holocausto Brasileiro. As narrativas que serão postas aqui integram e complementam as discussões travadas nos Capítulos 3 e 4 – Currículo de História – produzir, atravessar e ser atravessado por ele mesmo. Eis algumas falas:

Esse último projeto, né, esse que a gente fez em 2016, a gente tem um festival na escola de Arte e de Cultura. Como eu lecionava também, além de história, eu lecionava sociologia, e aí acabou fechando essa ideia. [...] Porque ele não tinha também nada escrito, nós vamos fazer isso. Isso foi em conversa. Com o professor de História, de Sociologia, que no caso, uma turma, eu mesma, e Filosofia. (Prof.^a Geralda)

⁸³ A citação explicitada suscita a potencialidade de investirmos em pesquisas futuras, a fim de ampliar essa rede de docentes em Barbacena que se “arriscam” a evocar a memória do Holocausto Brasileiro em suas aulas de História. Isso também contribui para a expansão da produção de um Currículo de História específico para a cidade.

Em geral, [o seu projeto: transformação patrimonial] é interdisciplinar, a História e a Sociologia... Língua portuguesa e Literatura. (Prof.^a Sônia)

E aí o que que acontece, a gente consegue fazer isso com os professores de português, [...] e muitas vezes com o professor de Geografia. E fora com os outros professores, porque às vezes eu preciso que eles levem as turmas, não dá pra eu sair sempre, e aí é muito legal que a professora de matemática leva uma turma pra mim. [...] Então eu organizo toda a expedição, excursão [para o Museu da Loucura], e cada professor leva uma turma, e isso já me facilita bastante. [...] E aí, isso ali na Escola é muito positivo, sabe, a gente não tem esse problema com a equipe do 9º e com a equipe no geral, mas a do 9º ano, a gente é muito junto. Então, não daria para eu sair com 7 turmas, né, eu ficaria muito mais fora da escola do que dentro. (Prof.^a Sueli)

As narrativas das docentes não só legitimam o lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena, mas também reafirmam como esse currículo é produzido de maneira discursiva, democrática e insurgente. Esse processo de produção curricular, que envolve a articulação entre diferentes disciplinas e as múltiplas vozes que incorporam a comunidade escolar, sustenta a nossa defesa de um Currículo de História em que o lugar Holocausto Brasileiro opere como política de memória.

No que diz respeito ao não lugar dessa memória, percebo um conjunto de interrogações ascendendo no horizonte dessa discussão, que pretende fixar provisoriamente um sentido para ele. Nesse sentido, irei tecer uma perspectiva que assume a condição de aposta, respaldada pelas lentes teóricas de Ricoeur (2020) e Foucault (2014). O não lugar se situa no esquecimento, como apagamento de rastros. Nas palavras de Ricoeur (2020, p. 452), “muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros⁸⁴ enterrados da memória”. A ausência de um currículo “oficial” para o município de Barbacena, juntamente com o silenciamento do tema Holocausto Brasileiro no Currículo Referência de Minas Gerais, contribui para o apagamento dos rastros desse evento traumático. O silenciamento de narrativas sobre o ocorrido, no espaço escolar, termina por dificultar o reconhecimento e as múltiplas possibilidades de (re)interpretações dessa memória. Sendo assim,

A memória impedida é uma espécie de “memória esquecida”. No entanto, frisa-se que o trauma permanece mesmo quando está indisponível. Ademais, dependendo das circunstâncias, passados inteiros que estavam esquecidos podem voltar, ou seja, podem reaparecer. (Dourad, 2017, p. 4)

⁸⁴ Aposto no sentido de “tesouros”, operando com o que Larrosa (2011) nomeia como o saber da experiência. “Em educação dispomos de inúmeros saberes mais ou menos experientes, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas talvez nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida” (Larrosa, 2011, p. 26).

O silenciamento da memória do Holocausto Brasileiro pode ser interpretado como um esquecimento comandado, ou seja, uma forma de amnésia socialmente instituída. O silenciamento dessa memória no Currículo Referência de Minas Gerais sugere uma negociação, possivelmente tácita, sobre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. A produção de qualquer narrativa histórica implica escolhas e seleções. Ao narrar certos eventos e destacar certas memórias, inevitavelmente outras são silenciadas. No caso do currículo de História de Barbacena (MG), a escolha por não narrar o Holocausto Brasileiro implica o esquecimento dessa memória, relegando-a aos porões do não-dito.

A partir dessas apostas, é possível argumentarmos que o não lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena (MG) reflete um processo interrogativo e complexo de esquecimento. “Ora, a recordação negaria algo, a saber, o esquecimento. Esquecimento quanto esquecimento? Esquecimento da discórdia contra esquecimento dos danos sofridos?” (Ricoeur, 2020, p. 460).

A frase de Ricoeur nos provoca a indagar sobre qual tipo de esquecimento está em jogo. O autor nos leva a refletir se o que se busca negar é a discórdia gerada pelo passado ou os danos sofridos pelas vítimas. No contexto do Holocausto Brasileiro, o silêncio desse tema no Currículo de História de Barbacena, como em outros currículos escolares, perpetua um esquecimento que não apenas nega que as práticas ocorridas no Hospital Colônia denunciam um ato genocidário, mas também silencia as vozes das vítimas e seus sofrimentos. Negar o passado traumático não apaga as feridas, apenas as encobre, impedindo que passados sensíveis, como é o caso em questão, sejam disputados e narrados como política de memória por meio do Currículo de História.

Um não lugar de uma memória sensível pode se referir a um espaço ou contexto em que o discurso de uma determinada memória coletiva ou evento histórico é sistematicamente silenciado, negligenciado ou distorcido. É um porão onde o silêncio assume a condição de coagir memórias para cristalizá-las e impedi-las de fazerem suas denúncias. No caso do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena, o não lugar dessa memória pode, inclusive, estar situado na “ordem do discurso” que configura o Currículo Referência de Minas Gerais.

Nesse movimento, apostamos que o não lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História não é um espaço físico, não é algo material que pode (mas poderia) ser apontado em um mapa, um livro ou um currículo (de História). É, antes de tudo, uma condição discursiva, uma imposição da “ordem do discurso”, como Michel Foucault descreve. Esse “não

lugar” se manifesta justamente na ausência, naquilo que não é dito, no que permanece silenciado e fora do campo do discurso hegemônico.

Conforme Foucault (2014, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”. Nessa perspectiva, a condição de não lugar não apenas exclui a memória do Holocausto Brasileiro, mas também contribui para que essa exclusão seja discutida ou problematizada. Essa memória, portanto, não ocupa um espaço de fala, sendo relegada ao silêncio e impedida de se manifestar como discurso legitimado – “memória impedida” (Ricoeur, 2020).

O não lugar é, então, um reflexo do poder que estrutura o currículo e decide quais memórias são autorizadas a entrar “em cena” no palco da escola. Esse poder, do qual se deseja apoderar para transformar o discurso, é o mesmo que faz com que essa memória seja silenciada. Ao controlar o que pode ou não ser dito, o poder hegemônico as condições discursivas e, assim, mantém a memória do Holocausto Brasileiro como um não lugar no texto curricular “oficial”. Nesse sentido, qual a função do ensino de e da História face a esse não lugar? Segundo Foucault,

A história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “*lugar*” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. (Foucault, 2014, p. 53, grifos nossos)

No entanto, essa exclusão não deve ser entendida como algo que se desdobra de um simples jogo de causas e efeitos. Como sugere Foucault (2014), a História não busca mais compreender os acontecimentos dentro de uma unidade rígida ou homogênea. Em vez disso, é necessário estabelecer as séries diversas, entrecruzadas e, muitas das vezes, divergentes que circunscrevem o lugar do acontecimento e as condições de sua aparição. Assim, o não lugar do Holocausto Brasileiro emerge como uma construção contingente, fruto de dinâmicas de poder que controlam as margens do que pode ser dito.

Essa condição de um não lugar também limita a ação de alguns professores. Ao tentarem romper com a historiografia dominante e inserir essas memórias insurgentes no currículo, eles enfrentam resistências que refletem as dinâmicas de poder. Essas dinâmicas tentam perpetuar o silêncio. Quando entramos no jogo político para nomear esse não lugar em um espaço discursivo, não estamos apenas recuperando uma memória histórica; também estamos

confrontando as relações de poder e evocando os “diferentes” sujeitos e seus corpos que se escondem por meio desse silêncio.

A batalha política para dar voz a essa memória é uma tensa negociação, uma luta para desestabilizar a condição discursiva que a nega. Ao permitir que essa narrativa insurgente ganhe voz, reconfiguramos o campo discursivo em que ela se insere. Assim, diante das múltiplas interrogações que foram suscitadas pelo ato de produzir e percorrer essa *experiência*, irei me ater em fazer um fechamento contingente e provisório para a inquieta interrogação evocada nessa produção de memória: qual é o (não) lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena (MG)? Temos um lugar e um não lugar deslizando sobre a esteira de negociações, disputando sentidos para essas condições: temos um lugar, narrativas insurgentes confrontando (o não lugar) a ordem do discurso incorporada no texto curricular governamental que hegemoniza e cristaliza uma política de esquecimento para o Holocausto Brasileiro. Dito isso, percebo que há uma fissura potente a ser bem mais explorada e experimentada: a condição do não lugar dessa memória no Currículo de História e seus múltiplos desdobramentos que atravessam o chão da escola, os corpos (docente e discente) e o Ensino de História, dentre outros.

Partindo da discussão sobre a condição do lugar e não lugar, suscito aqui mais uma interrogação: qual o meu lugar nessa *experiência*? De acordo com Larrosa,

A experiência é “isso que me passa”. [...] A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. *Mas o lugar da experiência sou eu*. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, *onde a experiência tem lugar*. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (Larrosa, 2011, p. 6, grifos nossos)

As palavras de Larrosa me deslocam para um tempo passado não distante, antes de atravessar e ser atravessado por essa *experiência*... (pausa).

A pausa se justifica pela condição que assumi de fazer a travessia por toda a narrativa tecida desde seu ponto de inscrição até chegar aqui novamente. Preciso dizer que foi árdua a postura de abandonar as certezas que me foram endereçadas quando eu ocupava o lugar de discente em formação docente. Tal abandono não assume um sentido pejorativo e, sim, um deslocamento rizomático, plural e radicalmente democrático no meu pensamento epistêmico. A potência de assumir uma postura pós-fundacional para disputar politicamente um conhecimento para a memória sensível da minha cidade me deslocou também como sujeito barbacenense para

explorar outras leituras de mundo e para o mundo. Um sujeito mineiro intensamente atravessado por afetos; logo, *o lugar da experiência sou eu!*

Larrosa (2011, p. 17) defende que a experiência é o espaço em que se desdobra a pluralidade. Ela produz pluralidade, pois, diante do mesmo fato ou texto, há sempre uma multiplicidade de experiências. “É plural de singular, é plural e é singular de plural e singular. [...] A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade”. É preciso enfatizar que o sentido dado a palavra *experiência* pelo autor, estende-se ao contexto educacional. Nesse sentido, Larrosa tensiona o uso e o abuso genérico da palavra e nos alerta sobre sermos cirúrgicos ao mobilizá-la, seja em sala de aula ou na produção de conhecimento.

A filosofia de Jorge Larrosa (2011) potencializa a produção de interrogações que emergem dessa discussão, especificamente quando me indago: como *essa experiência*, que vem sendo produzida, (não) pode passar e transformar o(s) outro(s)? Nas palavras do autor: “Como se transmite o saber da experiência?” (p. 26). A pertinência da pergunta interpela a epígrafe escolhida para arrematar parcialmente todas as discussões, apostas, análises e interrogações que foram suscitadas no ato de produzir e percorrer essa produção de memória, quando assumimos uma *escrita-afetação* – e, por conseguinte, que efeitos ela implicará, agora endereçadas ao corpo empírico que tanto contribuiu para compreendermos a interrogação principal dessa *experiência*: o lugar e o não lugar do Holocausto Brasileiro no Currículo de História em Barbacena (MG).

Outra justificativa que permeia essa interrogação-inquietação se dá pelo fato de perceber que o segundo momento da metodologia proposto, que foram as entrevistas-narrativas on-line com as docentes de História, deslocou, a partir dos estudos de Larrosa, o processo metodológico para uma experiência que passou e transformou, tanto o pesquisador quanto algumas entrevistadas.

Olha... Tem uma coisa assim... Engraçado. **Desde que você começou, né? A pesquisa e... O seu trabalho. E chamar a gente pra responder... Isso me fez lembrar... Isso me fez mergulhar de novo na questão do tema, né?** [...] A gente mergulha... Por exemplo, as fotos... Eu acho que assim, eu estava me... Eu já... Entre aspas. Tipo assim, sobre isso, eu já vi, já vi o filme, já fiz trabalho... Nada vai me impactar! Assim... Mas só de você colocar ali, aquelas fotos, **eu fiquei impactada.** Eu fiquei, nesse momento eu fiquei. Então, eu queria te falar, na verdade, quando você começou o trabalho, **tudo isso me fez refletir.** [...] O que eu queria te falar era isso, **que mexeu, assim, comigo.** Sabe, que é uma coisa que você vai e puxa. E até dizer assim: ‘poxa vida, eu não estou trabalhando como eu deveria... (Prof.^a Geralda, grifos nossos)

E te agradecer até por me ouvir num momento de tantas angústias, sabe? Tudo que a área de humanas está vivendo já nos últimos quatro ou seis anos aí, o que a gente

vem passando numa escala nacional, é muito difícil para gente, enquanto historiador. [...] **E aí eu vejo a nossa importância enquanto historiadores, e te falo mais, a importância de momentos como esse. Essa troca em que os dois saem fortalecidos, em que a gente vem construindo laços, em que a gente pode falar.** Porque eu te falo que até em vários momentos eu estou em conversas com colegas historiadores, eu não me sinto à vontade. Me sinto acuada o tempo inteiro, por ser mulher. (Prof.^a Sônia, grifos nossos)

Esses relatos se articulam aos sentidos da experiência defendidos por Larrosa. A reflexividade presente na fala da Prof.^a Geralda demonstra como a experiência a fez se voltar para si mesma, questionando suas práticas e abrindo espaço para a transformação. A escuta e o compartilhamento presentes na fala da Prof.^a Sônia evidenciam a importância da abertura ao outro e da construção de laços na experiência. Ambas as falas demonstram que a experiência não se limita à coleta de informações, mas envolve subjetividade, transformação e a construção de significados.

Buscando legitimar minha inquietação sobre transmitir o saber dessa *experiência*, apresento os seguintes relatos:

E pensando na sua pesquisa, eu acho que já fica aqui uma sugestão, é que depois que você concluir a pesquisa, eu acho, que essa pesquisa tem que vir a público, inclusive para você passar nessas escolas de Barbacena, enfim, o colégio está aberto para você, quando você quiser conversar sobre, aqui a gente pode agendar, minhas aulas de História vão estar abertas para você, já fica o convite. [...] Futuramente você vai tentar aplicar de alguma forma as suas aulas, então você já vai poder trazer uma experiência, inclusive você pode conversar com outros professores, apresentar os seus propósitos. [...] Eu acho que é uma pesquisa muito feliz! É uma pesquisa que é bem encaminhada, trabalha com um tema muito recente, que é a ideia de memória. É um trabalho que faz uma articulação de memória no ensino de História, que é o que a gente tem trabalhado nos últimos tempos. As universidades vem trabalhando com a questão de associar as especificidades da disciplina ao ensino de História. E o tema da memória, patrimônio também, porque é também uma questão de patrimônio, porque é aquilo que você apaga, aquela memória, apaga aquele local também, você apaga uma memória. [...] E o convite, porque você é mais especialista que eu, para começar a estudar isso, e eu acho que esse é um tema importante, especialmente para a cidade de Barbacena. (Prof.^a Conceição)

Vou ser sincera. A gente tem a academia, às vezes, trabalhando com temas tão distantes, né? E aí, nenhuma crítica a isso, mas a gente tem pessoas pesquisando história medieval, questões de França, Inglaterra, daqui do Brasil, né? E é ótimo que a gente faça isso. Eu pensei: ‘gente, sobre o Hospital Colônia, sobre o próprio museu, né?’ A área de museologia tá apresentando tanta coisa nova e não tem ninguém falando sobre isso, sabe? Isso me inquietou muito. E aí, eu acho que é até um tema pra gente pensar depois e discutir muito por que que ainda a academia não se abriu para discutir esse tema, que claramente é um tema fundamental. [...] E aí, eu acho que você está sendo muito feliz na condução da sua pesquisa, sabe? Estou te ouvindo aqui com muita empolgação, já louca para ler esse capítulo aí, [capítulo 2: Holocausto em (dis)curso] e a sua dissertação inteira, porque a gente carece, né, de pensamentos, de construções historiográficas sobre o tema, e já imagino o quanto que o seu trabalho vai ser inédito, né? [...] **Eu já estou curiosa aqui para ver esse trabalho pronto. [...]**

O seu trabalho, embora esteja no mestrado, ele já é uma pesquisa de doutorado⁸⁵. E não é só uma contribuição do campo da pesquisa historiográfica, você está investigando o que aconteceu lá, mas falando dessa construção de memória sobre e a função das próprias instituições educacionais na construção ou não dessa memória (Prof.^a Sônia)

Ambas as professoras anseiam por uma pesquisa que vá além da produção de conhecimento, promovendo uma formação que se estenda à linguagem, ao pensamento e à sensibilidade. Elas apostam que a experiência da pesquisa seja um fio condutor para a produção de novas palavras, ideias e sentimentos, mobilizando a transformação individual e coletiva. Essa perspectiva alinha-se com a filosofia de Larrosa (2011) sobre a leitura como experiência. Para o autor,

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos”. [...] palavras. O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura [...] pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, [...] a pensar o que ainda não sei pensar, [...] a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos. (Larrosa, 2011, p. 10-11)

Essa experiência de leitura pode gerar uma reflexividade pertinente, levando os professores a tensionarem suas próprias práticas e o papel da educação na perpetuação ou ruptura com estruturas de opressão, sendo o currículo um de seus elementos. A transformação pode ocorrer na forma como esses educadores compreendem a história, valorizando as narrativas insurgentes que emergem das experiências corpóreas dos “loucos” que foram excluídos. Nesse sentido, essa dissertação-*experiência*, portanto, não se limita a transmitir informações sobre o Holocausto Brasileiro, mas convida o corpo docente barbacenense, a uma experiência que os afete e os transforme. O caráter insurgente dessas narrativas reside em sua capacidade de confrontar as versões oficiais da História, dando voz aos excluídos e revelando as feridas ainda abertas de uma memória sensível.

Equacionando essa discussão, ousou arriscar, assim como aponta Larrosa (2011, p. 26), que *talvez* algum saber seja transmitido nessa produção de memória. “Um saber que esteja

⁸⁵ A disputa pelo tempo e pela memória é um componente intrínseco à pesquisa, especialmente quando o tema abordado carrega uma complexidade e relevância tão potentes como a memória do Holocausto Brasileiro. A elevação dessa pesquisa ao nível de doutorado não é apenas uma progressão acadêmica, mas uma expansão das possibilidades investigativas que já se mostram múltiplas, diversas e democráticas. Esse avanço não só alarga o campo de estudo em torno do Currículo de História, mas também contribui para a legitimação de um conhecimento histórico escolar situado na experiência e na memória locais por meio de um ensino de História no “lugar de fronteira”. Sobretudo, a evocação de temas sensíveis, como o Holocausto Brasileiro, nos territórios onde esses eventos ocorreram, não é apenas uma demanda acadêmica, mas uma demanda política e ética.

atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo”. E, nesse jogo, *talvez* haja possibilidades de afetar e transformar os corpos (docentes e discentes) que circulam sobre o chão das escolas barbacenenses. Poeticamente falando:

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe este grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (Melo Neto, 2000, s.p. *apud* Albuquerque Júnior, 2019a)

A poesia de Melo Neto nos oferece uma metáfora potente para compreender o papel das narrativas insurgentes que emergem das experiências docentes ao abordar a memória do Holocausto Brasileiro. Assim como o galo que, ao lançar seu grito, depende de outros galos para tecer a manhã, o discurso produzido a partir da memória do Holocausto Brasileiro, silenciado no Currículo Referência de Minas Gerais, necessita alargar o cruzamento das múltiplas vozes, dos múltiplos corpos (docente e discente) para se fazer ouvir e ascender em cada horizonte de cada escola de Barbacena um Currículo de História em que a memória em questão mobilize esse currículo que vem sendo produzido, operando como política de memória via ensino de História.

Essas narrativas insurgentes não emergem isoladas; elas são parte de uma teia que se entrelaça com a sensibilidade e o compromisso político das docentes, que, ao darem ouvidos aos excluídos, transformam o próprio ato de ensinar em uma ação política docente. Essa ação desemboca na produção de um conhecimento histórico específico/plural para a cidade em questão, no qual memórias silenciadas são disputadas e ressignificadas para assumirem, discursivamente, a condição de um lugar no Currículo de História.

Nossa aposta, ao explorarmos essas insurgências, é que elas têm o potencial de afetar e transformar as práticas docentes, não apenas em Barbacena, mas potencialmente em toda a rede pública básica. Ao darem visibilidade às experiências dos “loucos” que foram excluídos, as docentes insurgentes reconfiguram o ensino de História na cidade de Barbacena.

Ainda nesse movimento de explicitar os efeitos que apostamos produzir com essa *experiência*, resgato toda a minha subjetividade afetiva e sensível, especificamente quando me debrucei, no primeiro capítulo, em produzir uma historiografia para o passado de Barbacena. Antes de adentrar em uma narrativa abrupta e bastante infeliz sobre o Holocausto Brasileiro, tentei descrever a transformação sublime de cores que se manifesta no céu da cidade quando o sol se põe no outono. Tal descrição afetou uma grande amiga, parceira de pesquisa e professora

de História – Maria Beatriz Ragon⁸⁶ – Bia, amizade e parceria que emergiram das experiências transformadoras vivenciadas no GEPACEH. Mas, afinal, qual a pertinência em trazer essa vivência pessoal para o que estou tecendo?

A leitura, como nos ensina Larrosa (2011), é um encontro, um diálogo silencioso e subjetivo, em que o texto se torna um catalisador para a formação e transformação de nossas próprias ideias, sentimentos e até mesmo da nossa sensibilidade. É nesse interstício de encontro que a experiência da leitura se manifesta subjetivamente. Eis a experiência de Bia manifestada em uma tela, atravessando a minha experiência de narrar a memória do Hospital Colônia de Barbacena.

Figura 15 – Hospital Colônia de Barbacena ressignificado como *experiência* sensível



Fonte: Pintura em tela de Maria Beatriz Ragon. Foto de Fábio Martin

A arte que nasceu desse encontro demonstra a potência da leitura como experiência. As palavras, ao encontrarem a sensibilidade de Bia, se transformaram em cores, formas e texturas. O céu de Barbacena, antes apenas uma imagem mental evocada por minhas palavras, ganhou vida na tela, vibrando com a luz e as nuances múltiplas do outono. A silhueta do Hospital Colônia, antes um elemento descritivo, tornou-se um personagem na composição carregado de

⁸⁶ Informações acadêmicas e profissionais de Maria Beatriz Ragon estão disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/492424135/maria-beatriz-de-s-thiago-ragon#academico>. Acesso em: 12 ago. 2024.

significado e emoção. A arte de Bia veio acompanhada de uma carta escrita à mão, o que para mim, tem uma dimensão afetiva inestimável. Transcrevo um trecho da carta que é muito pertinente para os apontamentos que farei a seguir.

Desde que li sua descrição do pôr do sol na cidade, essa imagem fica na minha cabeça. Quando você demonstrou o seu desejo de representar essa imagem, percebi que teria que ser isso. **Mas o Colônia não poderia estar de fora, ao mesmo tempo que não poderia ser só dor. Daí me veio a sua silhueta, mas desde que as portas e janelas estivessem abertas para um infinito de possibilidades.** [...] Entre a água, a aquarela e o meu desconhecimento sobre o lugar (já que nunca fui a Barbacena), sobrou e transbordou amor.⁸⁷ (Informação transcrita, grifos nossos)

A arte de Bia, juntamente com o trecho grifado, traduz a pertinência de termos apontando anteriormente como essa *experiência* evoca múltiplas possibilidades discursivas para o ensino de História, como também refigura a narrativa histórica da cidade de Barbacena. Ao olharmos para essa releitura do Hospital Colônia de Barbacena, onde a silhueta do “hospital” se destaca sob um céu vibrante e suas janelas e portas se abrem, percebemos a potência de uma narrativa que se propõe a disputar o sensível para uma memória que, durante muito tempo, foi silenciada. Ao estruturar uma narrativa como essa, estamos humanizando uma história que foi deliberadamente excluída do discurso curricular oficial.

Esse ato de abertura – representado pela pintura das janelas e portas do Hospital Colônia escancaradas – não é apenas simbólico, mas uma experiência que aposta na transformação do pensamento. Ele nos convida a revisitar um passado doloroso, não para nos cristalizarmos em afetos tristes, mas para reconfigurá-los em potências de vida. Ele nos desafia a deslocarmos nossas leituras de mundo para além do binarismo simplista e opressor, tanto na sociedade quanto no Currículo de História.

Assim, ao refigurarmos o Hospital Colônia, estamos disputando uma condição para que essa memória, antes marginalizada, possa disputar o seu lugar sensível, humanizando o que antes era desumanizado e transformando o que era esquecimento em política de memória. Dessa forma, Barbacena se reconfigura não mais como a “Cidade dos Loucos”, mas como um lugar em que a memória e a História são politicamente disputadas, *defeitas* e transformadas em discursos radicalmente democráticos, reafirmando a coexistência das diferenças, como também defendendo que cada corpo, cada vida importa. Nesse sentido,

As inquietações e angústias que fomentaram a produção desta pesquisa estão longe de terem sido esgotadas, ademais, discussões que aqui foram trazidas produziram novas

⁸⁷ Trecho da carta de Bia, escrita e entregue em 02/12/2023. A data possui uma dimensão afetiva pelo fato de atravessar o dia em que os integrantes do GEPACEH se reúnem para confraternizar e celebrar as *experiências* que tanto nos transformaram ao longo do ano de 2023.

angústias e inquietações. Contudo, conforme Laclau (2005, 2011), todo processo articulatório necessita de um fechamento. Este é sempre provisório e contingencial, **por isso, deixo a porta entreaberta. Vê se entende o meu grito de alerta...** (Martins, 2015, p. 145, grifos nossos)

A citação de Martins (2015) traduz o fazer pesquisa na postura epistêmica pós-fundacional. Nesse sentido, o trecho grifado em seu excerto nos *alerta* para direcionarmos os arremates parciais dessa *experiência*, abrindo as portas para as fissuras e interrogações que emergiram nessa travessia. Fissuras que operam como fragilidades e que, longe de serem entraves, impulsionam e reafirmam a potência em continuarmos a investigar o lugar e o não lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História de Barbacena e os desdobramentos que emergem de ambas as condições. Embora eu tenha apontado em notas de rodapé por toda a tessitura dessa produção de memória, fissuras e possíveis interrogações, acho pertinente trazer algumas novas percepções.

Ao fazer um fechamento contingente para o Capítulo 4, pude perceber que a discussão sobre conhecimento histórico escolar carece de mais atenção na apropriação teórica, para que possamos ampliar o recorte feito no material que o corpo empírico nos forneceu. No capítulo 2, a discussão travada sobre nomear as práticas ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena como Holocausto Brasileiro ganhou um respaldo maior quando incorporamos a perspectiva docente sobre o tema, articulada à discussão teórica. Isso suscita uma interrogação sobre investigar a perspectiva discente face a essa política de nomeação.

Outra interrogação ascende quando direcionamos a nossa lente para outro foco: Como a subjetividade discente percebe o lugar insurgente da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História, e de que maneira os processos de identificação e subjetivação do corpo discente com essa memória mobilizam a produção e legitimação do Currículo de História em Barbacena?

Na travessia da pesquisa, as interrogações que emergem podem ser percebidas como faróis que iluminam o caminho, revelando nuances e camadas até então ocultas do conhecimento que vem sendo produzido e disputado. Cada pergunta, mesmo as mais simples, carrega em si o potencial de desestruturar certezas, de nos conduzir a territórios ainda inexplorados do pensamento. Por meio dessas interrogações, o pesquisador se vê impelido a revisitar memórias, a questionar suas próprias premissas e a reconfigurar as fronteiras do saber. Nesse sentido:

As memórias falam de outros apenas enquanto caminho para falar do próprio indivíduo; a História é trabalho de indivíduos que querem conhecer o outro, interpretá-lo. As memórias nascem de uma relação consigo mesmo; a História nasce de uma

relação com o outro, com a alteridade. As memórias, portanto, constroem identidades; a História violenta identidades para descobri-las diferentes internamente. Na memória fica o que significa; na História se ressignifica o que fica, esta é a violência do historiador que, com seus conceitos, atribui novos significados ao que ficou guardado nas memórias; recortando-as, reconstruindo-as, desmanchando suas telas. Violar memórias faz com que seja gestada a História que está sempre em busca de um novo sol para orientá-la. (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 238)

Assim, a pesquisa-*experiência* se torna um espaço de transformação, em que o pesquisador não apenas busca compreender o outro, mas também se confronta consigo mesmo, com suas limitações e com as possibilidades subjetivas que se abrem a partir do ato de questionar. Nesse sentido, as interrogações que emergem ao longo do caminho são como janelas que se abrem para novas paisagens, permitindo ao pesquisador ver o mundo e a si mesmo sob novas perspectivas e, assim, continuar a lapidar um conhecimento que é sempre provisório, sempre em construção.

Assumindo as reticências, o espaço para as interrogações permanece em aberto nesta produção de memória. Apostamos que abraçar essas interrogações é um terreno fértil para continuarmos a *defeitar* a memória do Holocausto Brasileiro por meio do ensino de História, que legitima as produções que vêm sendo (e precisam continuar sendo) mobilizadas via narrativas insurgentes...

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. Ensaio sobre desenvolvimento humano na pós-modernidade. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 415-427, 2008.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, V. Palestra. *In*: Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 4., 17 a 21 nov. 2014. **Anais...**, Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A bela ou a fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, M. A. *et al.* (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Regimes de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21-42.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019a.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História**: a arte de inventar o passado. Curitiba: Appris, 2019b.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. *In*: GABRIEL, C. T.; BOMFIM, M. L.; ANDRADE, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem e Avaliação da História na Escola**: Questões Epistemológicas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023a.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A mobilização das carnes: história, desejo e política ao rés dos corpos. **História da Historiografia**, v. 16, p. e2005, 2023b.
- ALMANACH DO MUNICÍPIO DE BARBACENA**: Calendário para 1898 (MG) – 1898\Edição 00001 (17). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=828670>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ALMEIDA, F. R. **Currículo como política de memória**: o debate público em torno da construção da BNCC de História. 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606525940_ARQUIVO_a0cfe0a4e041ab396001434e19dc6ccb.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

AMARANTE, P. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: SDE/ENSP, 1995.

AMORIM, M. O. Docência em História: entre afetos, histórias e memórias. In: Encontro Internacional Histórias e Parcerias, 2, 2019, Niterói. **Anais...**, Niterói: Anpuh, 2019. Disponível em:

https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569939736_A_RQUIVO_26e2e3fc5fe3638dbcf90e1c309e5233.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

ANDRADE, J. A.; GIL, C. Z. V; BALESTRA, J. P. C. Apresentação: ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 4-13, 2018.

ANDRADE, T; RODRIGUES, A. Reflexões Sobre o Corpo Estranho e a Política de Morte na Terra Indígena Yanomami. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 1365-1383, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/80194/47925>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ANTICAST 323. Holocausto Brasileiro, Cova 312 e Boate Kiss: entrevista com Daniela Arbex. **Spotify**, fev. 2018. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/4HrfO07lDCSKfKTOftRX4F?si=-vzO_vjOSGK7QnLkgrcLoA&nd=1. Acesso em: 24 ago. 2023.

ANTUNES, R. ‘Holocausto Brasileiro’, o angustiante documentário sobre um genocídio no maior hospício do Brasil. **Vice**, 25/11/2016. Disponível em:

<https://www.vice.com/pt/article/ezg95a/holocausto-brasileiro-documentario-entrevista-daniela-arbex>. Acesso: 4 set. 2023.

ARAÚJO, M. P; SILVA, I. P; SANTOS, D. R. (Orgs.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARBEX, D. Holocausto brasileiro: 50 anos sem punição. **Tribuna de Minas**, 20/11/2011.

Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/20-11-2011/holocausto-brasileiro-50-anos-sem-punicao.html>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARENDRT H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ASSIS, E. A. **Exilados na pátria: o tratamento de” alienados” no Centro Psiquiátrico de Barbacena, 1903-1979**. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em História) –Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

ASSIS, E. A. **Exilados na pátria: o tratamento de” alienados” no Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena, 1903-1979**. São Paulo: Dialética, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA (ABEH). Ensinar História na escola: diálogos sobre currículo e autonomia docente. **YouTube**, 06/10/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JyisJyHZk9g&t=2193s>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BARASH, J. A. O lugar da lembrança. Reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur. **Revista Memória em Rede**, v. 4, n. 6, p. 59-70, 2012.

BARBACENA. *In*: **ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 24, p. 136-144. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/barbacena/historico>. Acesso em: 23 mar. 2023

BARROS, M. **Memórias inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERGAMINI, V. **Bárbaras cenas: ecos do Holocausto Brasileiro após a reforma psiquiátrica nos discursos sobre a cidade dos loucos e das rosas**. 2019, 233 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

BERNARDO, M. Sou mortal, logo sou: a memória enlutada e a política do luto em Jacques Derrida. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 24, n. 1, p. 106-123, 2024.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017. Edição do Kindle.

BORGES, V. T. Memórias difíceis: Hospital Colônia de Barbacena, reforma psiquiátrica brasileira e os usos políticos de um passado doloroso. **Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio-Unirio| MAST**, v. 10, n. 1, 2017.

BORGES, W. C. Lembrar o esquecido produz alternativas frente ao hegemônico. **Cadernos de Estudos e Pesquisas**, v. 16, n. 35, 2012.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2022.

BOTTI, N. C. L.; TORRÉZIO, M. C. S. Festival da loucura e a dimensão sociocultural da Reforma Psiquiátrica. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 212-221, 2014.

BRASIL, B. O Cruzeiro. **bndigital**, 19/11/2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-cruzeiro/>. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.778. Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Capítulo I: denominação, organização, sede e fins da Liga. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 223-234, 1925.

BRASIL. Lei n.º 290 (1900, 16 de agosto). Cria no Estado a Assistência de Alienados e contém outras disposições a respeito. **Coleção das leis e decretos de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1900. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=290&comp=&ano=1900&aba=js_textoOriginal#texto. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRAZÃO, J. C. C. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 77-95, 2018.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 23, 2010.

CANDAU, J. **Anthropologie de la mémoire**. Paris: Armand Colin, 2005.

CENTRO DE DIREITO INTERNACIONAL. **Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio**. CEDIN, 1948 [1952]. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20Puni%C3%A7%C3%A3o%20do%20Crime%20de%20Genoc%C3%ADio.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CLARETO, S. M; VEIGA, A. L. V. S. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: CALLAI, C.; RIBETTO, A. **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. [Contemplado pelo Edital de Editoração da FAPERJ-RJ]. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

COLÔNIA. Direção: André Ristum. Drama. Globoplay, 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/colonia/t/RGX71ZS8Nn/detalhes/>. Acesso em: 16 set. 2023.

CONGRESSO EM FOCO. “Vocês existem e são valiosos para nós”: leia a íntegra do discurso de Silvio Almeida. **UOL**, 03/01/2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-silvio-almeida-somos-a-vitoria-dos-nossos-antepassados/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

COSTA, A.; MACHADO, R. Holocausto Brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 24/03/2014. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5398-estante#:~:text=Holocausto%20Brasileiro%20%C3%A9%20o%20t%C3%ADtulo,que%20nunca%20deve%20ser%20esquecido>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

CUBAS, C. J. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 15-32, 2022.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la história**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.

DAMA, B. L; OLIVEIRA BRENDLER, V; ZWIRTES, M. Holocausto Brasileiro. **Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

DANNER, F. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos UFSJ**, n. 4, 2017.

DANZINGER, L. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DELEUZE, G. L’Affect et l’Idée. In: **Gilles Deleuze explique Spinoza**. Vincennes, 1978.

DELEUZE, G. **Foucault**. U of Minnesota Press, 1988.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Rizomático. **Dicionário Aurélio on-line**, 2023a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rizomatico/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Hospital. **Dicionário Aurélio on-line**, 2023b. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hospital/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Cólera. **Dicionário Aurélio on-line**, 2023c. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/colera/>. Acesso em: 28 ago. 2023

DOURAD, M. F. O. Memória e Esquecimento Em Paul Ricoeur: a ideologia política camuflada na anistia. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 8, n. 16, p. 01-11, 2017.

DUARTE, M. N. “**De” ares e luzes” a” inferno humano”**. Concepções e práticas psiquiátricas no Hospital Colônia de Barbacena: 1946-1979. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

DUARTE, M. N. **Ares e luzes para mentes obscuras: o Hospital Colônia de Barbacena: 1922-1946**. 1996, 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

ECO, U. **O Fascismo Eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018. Edição do Kindle.

EDUCACAO.mg.gov.br. Escolas desenvolvem, junto às comunidades, ações que abordam temáticas trabalhadas no setembro amarelo. **educacao.mg.gov.br**, 27/09/2019. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10564-escolas-desenvolvem-junto-as-comunidades-aco-es-que-abordam-tematicas-trabalhadas-no-setembro-amarelo>. Acesso: 24 jun. 2024

EM NOME da razão. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Tarcísio Vidigal. Quimera Filmes, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjwI4G9c&t=809s>. Acesso em: 15 set. 2023.

ENCICLOPÉDIA do Holocausto. Photographs. **Enciclopédia do Holocausto**, s.d. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/nazi-camps-photographs>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ESPOSITO, R. Comunidade e Violência. *In*: DANNER, L.; DANNER, F. (Orgs.). **Temas de Filosofia Política Contemporânea**. Porto Alegre: Fi, 2013. p. 13-32.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 224-253, 2014.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAVACHO, A. M. P. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 488-508, 2016.

FERRARI, A.; NOGUEIRA, J. O conceito de história em Foucault: história como discurso. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 57, 2022.

FERREIRA, A. G. **As “loucas” e o manicômio: O discurso no/dos documentários Em nome da razão e Holocausto brasileiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura Instituição de Ensino) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2019.

FERREIRA, M. L. M. Políticas da memória e políticas do esquecimento. **Aurora**, n. 10, p. 102-102, 2011.

FLAUZINA, A. L. P. As fronteiras raciais do genocídio. **University of Brasília Law Journal**, v. 1, n. 1, p. 705, 2016.

FLORIANOVITCH, L.; RIBEIRO JUNIOR, H. C. Literatura sensível, história extra-humana: reflexões sobre os sujeitos no currículo e no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 337-359, 2022.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. *In*: **Ditos e Escritos V. Foucault: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Eds.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Lígia M. P. Vassalo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT. M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT. M. O jogo de Michel Foucault. *In*: FOUCAULT. M. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 14, 2013a.

GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 55-67, 2013b.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, C. T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, 2017a.

GABRIEL, C. T. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017b.

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230071, 2018a.

GABRIEL, C. T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 64, p. 25-58, 2018b.

GABRIEL, C. T. Currículo de História. *In*: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. D. (Coords.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. 248 p.

GABRIEL, C. T. Aprendizagens em História: que herança relançar em tempos de incertezas? *In*: GABRIEL, C. T; MARTINS, M. L. B; ANDRADE, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem e Avaliação da História na Escola: questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2023.

GABRIEL, C. T; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013.

GABRIEL, C. T; CASTRO, M. M. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, 2015.

GABRIEL, C. T; COSTA, W. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127-146, 2011.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, A. M. *et al.* (Orgs.). **Pesquisas em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

GABRIEL, C. T; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, v. 1, p. 23-42, 2014.

GALZERANI, M. C. B. Os Almanques, os Livros do Povo, os Livros da Revolução: entre sensibilidades, visões de mundo e práticas modernas de leitura (Campinas, final do Século XIX e início do Século XX). **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2004.

GANEV, E. O arbítrio como cultura. **OP SIS**, v. 14, n. 1, p. 432-435, 2014.

GIL, C. Z. V; CAMARGO, J. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GIL, C. Z. V. *et al.* **Questões desestruturantes no ensino de História**. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249437/001150961.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 mar. 2023.

GIL, C. Z. V; MESQUITA, I. M. Ensino de História com questões sensíveis. **Pensar a Educação em Revista**, v. 6, n. 2, jul./ago. 2020.

GODOY, A. B. Arquivos de Barbacena, a Cidade dos Loucos: o manicômio como lugar de aprisionamento e apagamento de sujeitos e suas memórias. **Revista Investigações**, 27, n. 2, 2014.

GUILARDUCI, C. A loucura em Barbacena: memória claudicante da tempestade. *In*: BAPTISTA, M. R. (Org.). **Arte, loucura e educação: diálogos**. Barbacena: EdUEMG, 2014.

GOULART, M. S. B. Em nome da razão: quando a arte faz história. **Journal of Human Growth and Development**, v. 20, n. 1, p. 36-41, 2010.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

HARTOG, F. Tempos do mundo, história, escrita da história. *In*: GUIMARÃES, M. L. S. (Org.) **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 15-25.

HOLOCAUSTO Brasileiro - 60 Mil Mortes No Maior Hospício do Brasil. Direção: Daniela Arbex e Armando Mendz. Produção: Roberto Rios, Maria Angela de Jesus, Paula Belchior, Patrícia Carvalho, Alessandro Arbex e Daniela Arbex. Produtora Brasil, 2016. (90 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=139n1x24ILU&t=23s>. Acesso em: 15 set. 2023.

HOWARTH, D. **Discourse**. Buckinghtam/Philadelphia: Open University Press, 2000.

JABLONKA, I. Quando o historiador é pai e filho. **Topoi: Revista de História**, v. 21, n. 44, 2020.

JACINO, R; GOES, W. L. Segregação ou miscigenação: os dilemas da eugenia no Brasil nas primeiras décadas do Século XX. **Aurora**, v. 15, n. 1, p. 131-154, 2022.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LADEIRA, F. F. Conflito Israel-Palestina sob as lentes da Geografia Escolar. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, p. 11-36, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/19861/14357>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, V. B. **Bárbaras cenas**: ecos do Holocausto Brasileiro após a reforma psiquiátrica nos discursos sobre a cidade dos loucos e das rosas. 2019, 233 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

LEVI, P. **É isto um homem?** Rocco Digital, 2022. Edição do Kindle.

LOBO, A. S. Á; JÚNIOR, A. M. Memória, subjetivação, resistência e fora em Foucault. **APRENDER** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 2, n. 16, 2018.

LOPES, S. D. N; O, Maria Helena Barros de. Meu corpo, minhas regras: mulheres na luta pelo acesso ao serviço público de saúde para a realização do aborto seguro. **Saúde em Debate**, v. 43, p. 20-33, 2020.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional**: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MANZI FILHO, R. Hospital Colônia de Barbacena: um passado que insiste em se repetir. **Revista Ideação**, v. 1, n. 39, p. 272-286, 2019.

MARTINS, M. L. B. **Saerjinho**: Sentidos de Avaliação e Conhecimento Histórico Escolar em Disputa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, M. L. B. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, M. L. B. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. **Tempo e Argumento**, v. 13, 2021.

MARTINS, M. L. B. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 41, p. 53-68, 2023.

MARTINS, O. J. M.; LIMA, G. A. O princípio utilitarista aplicado aos relatos do livro Holocausto Brasileiro. *In*: Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, out. 2021. **Anais...**, Ribeirão Preto: UNAERP, 2021, p. 123-144.

MARTINS, P. H. S. Processo de abolição no Ceará: história, memória e ensino. **Revista Historiar**, v. 6, n. 11, 2014.

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do “Holocausto Brasileiro”. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 164-177, 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEINERZ, C. B.; GASPAROTTO, A. Apresentação - “Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no ensino de história. *In*: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Jornada de Ensino de História e Educação, 10, 23, Porto Alegre, 16-18 jul. 2018. **Anais...**, Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamental e desfundamental. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p. 27-45.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Apresentação. *In*: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MILHOMEM, T. D. P.; DA SILVEIRA, J. R. F.; COELHO, G. L. S. Entrevista com Thiago Damasceno Pinto Milhomem. **Revista InterAção**, v. 15, n. 1, p. e86340-e86340, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/86340>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-banco-de-noticias/132-curriculo-referencia-de-minas-gerais-o-que-muda-nas-escolas-mineiras-3>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História**: entre história e memória. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MONTEIRO, A. M; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, A. M; GABRIEL, C. T; DE ARAÚJO, C. M. **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MONTEIRO, W. F; LARA, C. A. S; MIRANDA, L. B. La necropolítica y el genocidio del pueblo yanomami en el escenario pandémico del COVID-19. **Alteridades**, v. 33, n. 65, p. 99-110, 2023.

MORCAN, J; MORCAN, L. **Desmascarando as Teorias da Negação do Holocausto**. Sterling Gate Books, 2017. Edição do Kindle.

MOREIRA, J. M. B. **Arqueologia da loucura: narrativas alternativas, cultura material e história do Hospital Colônia de Barbacena**. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MORETZSHON, J. **A História da Psiquiatria Mineira**. Belo Horizonte: OPEMED/UFMG, 1989.

MOTTA, K. Notícias de um fascismo à brasileira. **Revista Tapuia**, v. 1, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistatapuia.com.br/ojs/index.php/revista/article/view/27>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NETO, F. K; DUNKER, C. I. L. Depois do Holocausto: efeitos colaterais do Hospital Colônia em Barbacena. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 3, p. 952-974, 2017.

NETO, O. C. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antíteses**, p. 1097-1123, 2009.

NORA, P. Mémoire collective. In: LE GOFF, J. *et al.* (Orgs.). **La nouvelle histoire**. Paris: Retz, 1978.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, D. A; FERRARI, A. Currículos Outros, Sujeitos Outros: novas paisagens no território curricular a partir de uma narrativa-experiência docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1861-1884, 2021.

OLIVEIRA, F. F; REIS, J. R; FERREIRA, N. C. Insanidade e lucidez nas memórias subterrâneas barbacenenses – um olhar a partir do Festival da Loucura de Barbacena (MG). **Anais do Seminário da ANPTUR**, 2016.

OPUSZKA, P. R.; VARGAS, T. B.; ALVARES, B. C. O sujeito no paradigma imunitário: um recorte sobre o sujeito na teoria de Roberto Esposito. **Administração de Empresas em Revista**, v. 4, n. 30, p. 456-473, 2022.

PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. M. Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226080, 2021.

PENNA, F. A. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. *In*: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus; FAPERJ, 2014.

PEREIRA, J. S.; MIRANDA, S. R. Apresentação. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? **Revista História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 11-18, 2014.

PEREIRA, N. M.; CHEPP, B. Ler e escrever nas aulas de história: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 15, n. 1, 2018.

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

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1-16, 2018.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Notas para pensar um currículo não binário: ensino de História e diferença. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 26, 2023.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Uma aula de história não narcísica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 753-767, dez. 2020.

PIUBEL, T. M. Temas sensíveis no ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. **Revista Escritas**, v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020.

PLÁ, S. La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. *In*: Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, 4, 2013. **Anais...**, Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 2013.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, O. M. **Palavras insubmissas**: Literatura e Experiência na formação de professores de História. 2022. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

POLARI, A. Camarim de prisioneiro. São Paulo: Global, 1980. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

PPGECCO UFMT. Aula 1 - Genocídios e memória da Shoá. Prof. Karl Schuster. Comentador: Prof. Michel German. **YouTube**, 16/08/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_egfRqCNBXM&list=PL1iOAlbxi5YuAZitEJqaqqby9idfYHTHg&index=3. Acesso em: 12 ago. 2024.

PPGFCET UTFPR-CT. Palestra - Parte 2. Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes (UERJ) - Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. **YouTube**, 30/11/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aDDNlo0y8Ag&t=3524s>. Acesso em: 20 mai. 2024.

RAGON, M. B. S. T. **Entre becos da formação**: Ausências na Formação Docente e o sonho de um Ensino de História mais inclusivo. 2023, 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RAUTER, C. Oficinas para quê? Uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. *In*: AMARANTE, P. (Org.). **Ensaio**: subjetividade, saúde mental, sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 267-277.

REIS, J. C. **História & teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009.

RICOEUR, P. **Entre mémoire et histoire**. Paris: In Projet, 1996.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 1994.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SALIBA, E. T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. *In*: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Orgs.). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SANTOS, M. J. A; EVERTON, R. O; JÚNIOR, R. S. Concepções de letramento digital e a ideia rizomática de Deleuze e Guattari. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 13, p. 168-177, 2022.

SCHILLING, V. **Holocausto: Das origens do povo judeu ao genocídio nazista**. Porto Alegre: Age, 2016.

SCHURSTER, K; RAMOS, L. F. O Ensino de História do Holocausto: novos problemas, métodos e abordagens. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 3, p. 140-152, 2023.

SICHELERO, J. J. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240012, 2019.

SEFFNER, F. *et al.* Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, p. 79-96, 2018.

SILVA, P. B. G; GUAZZELI, N. M. B. Rodas de Conversas: Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v.30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

SILVA, H. R. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, v. 22, p. 425-438, 2002.

SOUSA, M. X. estratégias nativas e a pesquisa antropológica na Terra Indígena Yanomami. **Cadernos de Campo**, v. 29, n. supl, p. 34-41, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170476/162321>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUZA, E. C. Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. *In*: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oykos, 2021.

SOUZA, J. K. M. **Pensar e dar lugar à diferença: formações e representações sociais da loucura**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, W. D. **Quando jornalismo e literatura se encontram: uma leitura crítica de holocausto brasileiro e seu impacto na memória social**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del-Rei, 2021.

STREVA, J. Colonialidade do Ser e Corporalidade: O racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Antropolítica**, v. 40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41776>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SERRES, J. P; BORGES, V. T. Leprosários e Hospitais psiquiátricos: lugares de história, lugares de memória. *In*: GONZÁLEZ, A. M. S; FERREIRA, M. L. M; ASHFIELD, W. R. **Patrimônio cultural-Brasil e Uruguai: os processos de patrimonialização e suas experiências**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2013.

TAVARES, F. C. Hegemonia e Movimentos Sociais: a teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, v. 4, n. 2, p. 23-44, 2018.

TEIXEIRA, G. A. **Uma análise verbivocovisual dos projetos de dizer sobre o sujeito-louco no documentário Holocausto Brasileiro**. 2022, 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

TOMAIM, C. S. Documentário “Holocausto Brasileiro” e a representação de uma memória traumática. **Discursos Fotográficos**, v. 15, n. 27, p. 218-244, 2019.

TURIN, R. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. *In*: AVILA, A.; NICOLAZZI, F.; TURIN, R. **A História (in) Disciplinada**: Teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico. Vitória: Milfontes, 2019.

UNEMAT. Semana de História UNEMAT - Conferência de Encerramento: Ensaio de Teoria da História no Séc. XXI - Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFPB – UFPE). **YouTube**, 07/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8-MiuLqGYc>. Acesso em: 24 ago. 2023

VALENTE, J. L. O escopo do crime de genocídio: considerações epistemológicas sobre os massacres. **Passagens**: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, v. 7, n. 2, p. 244-260, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3373/337338776003.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

VALLADARES, A. C. A. *et al.* Reabilitação psicossocial através das oficinas terapêuticas e/ou cooperativas sociais. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 5, n. 1, 2003.

VASCONCELLOS, K. M; JÚNIOR, C. P. Holocausto Brasileiro: uma análise crítica da narrativa jornalística. *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, XXI, 17 a 19 de junho de 2016. **Anais...**, Salto: Intercom, 2016.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai./ago. 2012.

WEINMANN, A. O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, p. 16-22, 2006.

WERMUTH, M. A. D; NIELSSON, J. G. De Hannah Arendt a Judith Butler: Em busca da humanidade perdida nas fronteiras do Estado-nação. **Pensar** – Revista de Ciências Jurídicas, v. 22, n. 1, p. 301-334, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

01/10/2023, 13:57

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BAR...

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA/MG.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo o objetivo é investigar se, e como, a memória do Holocausto Brasileiro é interpelado pelo currículo de História da cidade de Barbacena/MG. A pesquisa opera com um sentido de currículo que mobiliza, simultaneamente textos e documentos oficiais, mas também seus processos de recontextualização em cada sala de aula, e com um sentido de ensino de História que dialoga com questões de memória de forma incontornável.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1 - NOME COMPLETO *

3. 1.1- TELEFONE + DDD *

4. 1.2- E-MAIL *

01/10/2023, 13:57

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BAR...

5. **1.3- NASCIDO EM BARBACENA? ****Marcar apenas uma oval.* Sim Não6. **1-4 RESIDE EM BARBACENA? ****Marcar apenas uma oval.* Sim Não7. **2- QUAL O TEMPO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA? ***

8. **3- VÍNCULO EMPREGATÍCIO: EM QUAL(AIS) ESCOLA(S) LECIONA? ***

9. **3.1- EM QUAIS SÉRIES VOCÊ ATUA? ****Marque todas que se aplicam.* 6º E.F II 7º E.F II 8º E.F II 9º E.F II 1º E.M 2º E.M 3º E.M

01/10/2023, 13:57

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BAR...

10. **3.2- QUAL O SEU TEMPO DE MAGISTÉRIO ? ***

11. **3.3 QUAL SEU TEMPO DE MAGISTÉRIO EM BARBACENA? ***

12. **4- O QUE VOCÊ SABE SOBRE O CHAMADO "HOLOCASUTO BRASILEIRO"? ***

13. **5 - O TEMA "HOLOCAUSTO BRASILEIRO" ESTÁ PRESENTE EM SUAS AULAS DE HISTÓRIA? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. **6 - CASO ESTEJA, ELE É TRABALHADO POR MEIO DE PROJETOS E/OU ARTICULADO A ALGUM(NS) CONTEÚDO (S) DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE MINAS GERAIS? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim, trabalho de forma articulada aos conteúdos do currículo de História.

Sim, trabalho por meio de projetos.

Sim, trabalho de forma articulada aos conteúdos e por meio de projetos.

Não trabalho esse tema em minhas aulas.

01/10/2023, 13:57

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BAR...

15. **7 - QUE RECURSOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS/METODOLÓGICOS VOCÊ UTILIZA PARA TRABALHAR COM ESSE TEMA EM SALA DE AULA?** *

16. **8 - ACEITARIA PARTICIPAR DE UMA RODA DE CONVERSA JUNTO A OUTROS DOCENTES DE HISTÓRIA PARA EXPLORAR O TEMA E CONTRIBUIR DIRETAMENTE NA CONSTRUÇÃO DESSA PESQUISA?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. **8.1 - QUAL SERIA O MELHOR DIA PARA MARCARMOS A RODA DE CONVERSA?** *

Marcar apenas uma oval.

- Segunda-feira (manhã)
 Segunda-feira (tarde)
 Terça-feira (manhã)
 Terça-feira (tarde)
 Quarta-feira (manhã)
 Quarta-Feira (tarde)
 Quinta-feira (manhã)
 Quinta-feira (tarde)
 Sexta-feira (manhã)
 Sexta-feira (tarde)
 Sábado (manhã)
 Sábado (tarde)

01/10/2023, 13:57

PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BAR...

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – ROTEIROS DE PERGUNTAS

Roteiro A – Destinado a professores que trabalham com a memória do Holocausto Brasileiro em suas aulas.

1 – Iniciar slides com fotos: o que essas fotos remetem a você? elas te afetam? existe alguma relação de identificação e/ou pessoal?

2 – Como é o trabalho com o tema para as séries que você leciona? Há algum cuidado com a faixa etária em questão?

3 – Você considera o Holocausto Brasileiro um tema sensível? Se sim, quais os cuidados necessários para trabalhar com esse tema, uma vez que ele não é contemplado no Currículo Referência de Minas Gerais? Ele está no projeto político pedagógico da escola? Você trabalha o tema junto com outras disciplinas e docentes?

4 – Qual a relação com a gestão do tema entre os alunos e famílias?

5 – Já relatou algum problemas com os pais em relação a abordagem do tema?

7 – Como os alunos lidam com o tema?

8 – Qual sua perspectiva sobre o termo “Holocausto Brasileiro”?

9 – Tem alguma coisa que você gostaria de falar? Algo que não foi perguntando em nossa conversa?

Roteiro B - Destinado a professores que **não** trabalham com a memória do Holocausto Brasileiro em suas aulas.

1 – Iniciar slides com fotos: o que essas fotos remetem a você? elas te afetam? existe alguma relação de identificação e/ou pessoal?

2 - O que você conhece/já ouviu falar sobre o chamado Holocausto Brasileiro?

3 - Esse tema não está nos currículos das escolas, mas você considera relevante que esteja? Por quê?

4 - Se tivesse no currículo de História, de que formas você acha que ele poderia ser trabalhado? A depender da resposta da questão anterior...

5 - Você acha que poderia ser articulado a que conteúdos da disciplina? Acha que poderia ser um tema transversal às disciplinas ou um projeto da escola?

6 - Que receios você teria em trabalhar com esse tema?

7 - Tem alguma coisa que você gostaria de falar? Algo que não foi perguntando em nossa conversa?

APÊNDICE C – ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

Entrevistada: Professora Sueli

Fábio: Bom, então a gente começa a nossa entrevista com a professora Sueli. Acabei de passar as fotos para você, Professora Sueli, e aí eu queria te perguntar se essas fotos, como elas atravessam você afetivamente? Existe uma relação de identificação, uma relação pessoal com elas?

Professora Sueli: Ah então, as fotos mostram um processo de segregação, né? Uma segregação que tem cor, que tem gênero e isso me atravessa profundamente. Nas imagens ali, o colorismo né? A gente vê as mulheres né, quais são essas mulheres que estão presas? E aí não tem como, acho que isso foi impactante, né?! Principalmente quem estuda as relações raciais, né? Eles sabem o quanto passado/presente, eles estão alinhados aqui na história do Brasil.

Fábio: É... Como que é esse trabalho que você faz com as séries que você leciona? Existe um cuidado para cada série? Como que você faz? É porque você trabalha com uma faixa se eu não me engano que é do 9º ano, né? Então assim, como que isso funciona, como que isso opera para você trabalhar com um tema percebido que é tão sensível, principalmente nos dias de hoje né, assim, que é um passado dentro de presente e assim sucessivas histórias...

Professora Sueli: Então, a gente trabalha com o 9º ano, aproveitando a matéria sobre eugenia e darwinismo social, né? No processo de imperialismo para causar a Segunda Guerra Mundial. E aí, nesse estudo, os alunos têm que ler alguns textos e a gente faz uma atividade lúdica chamada teste de força. Entre os textos, tem um dos capítulos do livro Holocausto Brasileiro. É a parte que conta um pouco da história Sueli e da Débora, né? A Débora é minha amiga de infância, a gente cresceu junto no Caminho Novo (bairro de Barbacena). Estudei com o Washington, que é o irmão dela, e aí, eu acho interessante, porque eu gosto de trazer mais pra próximo do aluno, para eles perceberem que essa segregação, o darwinismo social, né, que as teorias eugênicas europeias, elas estavam inseridas aqui, bem perto de nós, né, na sociedade. E a gente fazia parte desse todo e como isso afeta, né, a nossa vida, né? Afeta as minhas relações, como no caso da Débora.

E aí, assim, o cuidado que a gente tem, é de trabalhar isso com os alunos justamente por ser uma memória sensível. Eu abordo com eles a maneira como a gente vai chegar até aquele espaço, porque é um espaço que não tem uma energia leve. São anos que eu levo meus alunos lá no Museu da Loucura e sempre saem de lá passando mal. Eu tenho alunos que são médiuns e a gente tem que sair com eles, porque eles começam a passar mal, tem alunos espíritas e passam mal, então assim... Mas esse trabalho é feito ao longo de quase um mês dentro de sala de aula, explicando um pouco sobre evolução humana, tentando mostrar pra eles, né, desmistificar essas teorias de que a raça branca seria superior em relação aos demais, né, e que os outros seres, né, abaixo dessa raça branca, e tentando entender um pouquinho, como que essas questões, elas vão mexendo conosco e ali no dia a dia.

E quem são esses alunos, né, com essas histórias? Então, muitas vezes eu peço para eles fazerem a árvore genealógica para eles entenderem que eles têm na genética deles, os povos indígenas, porque a gente vai perceber ali alguns traços indígenas também, dessas pessoas que estão no cárcere, ali no Holocausto, no Hospital Colônia, é... Muitos vão entender que eles também fazem parte desse grupo grande que nós temos aí da população negra brasileira, e aquela população branca que foi encarcerada, é interessante que a partir do momento que eles leem o texto da Sueli, que ela conta a história dela, eles percebem que como essa “norma”, que foi esse padrão, que foi imposto, como eles selecionam de forma tão desigual os seres humanos, né? Afinal de contas, ela só tinha apenas, é... ela era epilética, né? Ela tinha só epilepsia, e o pai, sem saber lidar com isso, acaba trazendo ela de Oliveira pra cá, sendo internada, e aqui, ela vai ter fruto, né, os frutos dela que é a filha branca e a filha preta. E essa filha preta, tá aqui, bem perto de mim e cresceu comigo com uma história de sofrimento, né?

Como que essas histórias atravessam a gente a ponto de a Débora querer quase tirar a vida dela quando ela começa a descobrir sua própria história. E aí, os meninos, eles choram, tem alunos que chegam relatando que depois que leu o texto eles choram, eles ficam surpresos quando eu falo que a gente vai tentar uma entrevista com a Débora on-line, que ela estava bem, casada e tinha ido para São João (São João Del Rei – cidade mineira), e o sonho deles é conhecer esse espaço e nem todos alunos, mesmo morando em Barbacena e alguns não conhecem, acho que a grande maioria não conhecem o Museu da Loucura, ali, no Hospital Colônia.

E aí, é bom isso porque primeiro eles passaram por esse processo de entendimento, né, dessas teorias raciais, depois eles passam por esse momento para entender que Barbacena,

infelizmente, está inserida mesmo nesse movimento, e isso é muito mais próximo a eles e que isso mexe com eles, porque você vê como eles ficam impactados, né, até eles chegarem no hospital! E quando chegam lá, é um novo impacto, porque memória sensível a gente não sabe muito bem o resultado que vai sair do trabalho da memória sensível. Não dá pra você falar: ‘Professora Sueli: vai equalizar isso tudo para que os meninos não sofram, não choram’, não adianta... É tipo, último relato que nós tivemos aí, o ano passado fizemos todo esse trabalho e uma das turmas que foi ao Museu da Loucura, uma das alunas, ela entrou em pânico mesmo, em transe, a gente teve que sair com ela porque ela não parava de chorar. E aí eu comecei a chorar também, porque você vai remetendo tantas pessoas da minha família, como uma tia que é esquizofrênica. Então você vai pensando: ‘meu Deus, como que muitas vezes jamais a população negra, eles nunca tiveram cuidados especial com todo sofrimento que passaram né? Nós passamos pela escravidão, então é óbvio que isso vai vir no psiquê, isso vai vir para frente nas próximas gerações, a gente percebe esses danos mentais’.

E eu vou lembrando, né, das relações familiares, um pouco conturbada, as questões que as minhas tias mais velhas vão trazendo e eu fico pensando: ‘meu Deus, imagina se elas tivessem caído aqui dentro, algo que não era simplesmente que’... Elas não tinham problemas mentais, mas são resquícios, traumas que a gente trás da história né, e as pessoas por causa de um certo padrão querem aprisionar né, encarcerar essas pessoas né?! Aí pronto, o choro veio e a turma ficou um pouco abalada, assim, e depois tivemos que conversar de novo na escola, mas não é algo que a gente consiga, eu falar para você assim... A gente tenta trabalhar ao máximo para tentar que os meninos consigam entrar lá e sair bem, cada um vai sair de uma forma, porque lá, essas histórias afetam individualmente né, cada um tem os seus traumas né, as meninas, os abusos, às vezes sexuais, a opressão que vê em casa de gênero, na população negra, na umbandista né, igual eu já te falei, que já tem essa parte mais sensível. Então, é um trabalho legal, mas ele incomoda, mas eu acho que a História é isso, a gente tentar transformar a História, eu tenho que incomodar, eu aviso para eles desde que a gente começa: ‘eu vou dar um soco no estômago de vocês em alguns momentos’, e eles falam: ‘professora, suas aulas parecem que é um soco no estômago, você impacta a gente, você dá aqueles “remexão”’, e eu preciso fazer isso, né?

Fábio: Ai.. ai... Bom, você já falou para mim, que considera né, um tema sensível. Você acha que que existe um cuidado necessário para trabalhar com esse tema? Eu acho que você já respondeu isso, porque você não tem como prever o que sai, né? Planejar...

Professora Sueli: O que eu acho que não é certo, você pegar uma turma e levar para o Museu da Loucura. Nós vamos levar vocês para conhecerem um museu, sem você trabalhar tudo o que está envolvido ali, naquele, principalmente nesse Hospital Colônia, sabe? Então, isso eu tenho esse cuidado. Eu acho que os alunos têm que ter essa base para entender, para serem críticos, analisar: ‘Não estou vendo apenas um museu de peças antigas, de fotos antigas né, que tem aquelas painéis, que a arte é bonita né, e a arte que eles fizeram, é uma arte bonita, mas que ali esconde toda uma dor, um sofrimento’. E eu acho que eu consigo fazer isso, porque você percebe que eles saem de alguma forma modificados né, chorando, impactados.

E eu acho que é essa função para você trabalhar com memória sem ser simplesmente: ‘eu vou levar, não’. Primeiro você vai fazer esse projeto todo antes, você trabalha, você leva isso para leitura, né? Você mostra essa pessoa: ‘olha aqui essa pessoa, ela está muito mais perto que a gente imagina’, no caso da Débora, ‘olha sua cor’, você pensa, faz parte desse grupo que estava ali encarcerado por causa de tão pequenos detalhes, a gente poderia estar ali. Eu acho que primeiro você tem que fazer esse trabalho com o aluno, tem que ter consciência sabe, do espaço que ele tá indo, até para ter respeito por esse espaço, não chegar lá rindo, brincando. Então você vê que os alunos, eles chegam tensos, eles querem entender tudo, eles querem ver as cores, eles vão prestando atenção ao colorismo mesmo. Você tem uma criança misturada com homens e mulheres adultos, ‘olha como eles estão no chão’.

Então assim, eu acho importante você fazer um trabalho antes, acho que todo professor antes de levar para o museu, principalmente esses, que trazem memórias muito sensíveis assim, eu acho que você tem que trabalhar isso antes com o aluno e todo esse enredo. E aí assim, o resultado ele é imprevisto assim, tem turma que sai tranquila, tem aluno passando mal mesmo, com ânsia de vômito, tem turma que, tem essa menina que deu a crise, é imprevisto, você já avisa: ‘Cada ano acontece alguma coisa, já estou avisando vocês, mas relaxa, soltem, porque vamos soltar os monstros que tem dentro de nós’.

Fábio: A faixa etária deles é o que, 12, 13, 14 anos?

Professora Sueli: 14 para 15, aí lá, é com o 9º ano que eu faço. Abaixo do 9º, não né? Eu gosto muito da aula prática, mas ela tem que estar inserida dentro da matéria né? E o Hospital Colônia ele estava inserindo muito, ele cai muito bem, né? Com darwinismo, eugenia, imperialismo e Segunda Guerra Mundial. Já no 6º, são muito novinhos para feri-los, porque machuca, é uma

coisa que me machuca todo ano que eu vou lá, você imagina um menino de 11 anos? E não está inserido na matéria, então não acho necessário levá-los nesse momento pra lá. Se tiver sorte, acabo pegando eles no 9º e lá, eles vão poder ver. E no 8º também não tem, no 8º a gente já faz outro percurso, para falar de Revolução Francesa e Patrimônio cultural, então prefiro não levar no Museu da Loucura, e aí vou levar para outros museus, eu vou conhecer um pouco da cidade, aí eu acho que encaixar dentro da disciplina, né, que você vai trabalhar.

Fábio: Exatamente, é... Você me falou que considera o tema Holocausto sensível né? Falou dos cuidados necessários para trabalhar com esse tema, e aí, como a gente não tem um currículo municipal, como a gente não tem esse tema explicitamente para ser trabalhado, essa forma que você trabalha o Holocausto Brasileiro, isso tem em alguma proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP)⁸⁸ ou vem de você mesmo, assim, eu vou trabalhar isso articulando a esse conteúdo aqui.

Professora Sueli: Na verdade, o PPP fala sobre isso de você tentar meio que abrir o leque e trazer questões regionais, locais para os temas de História. E aí, assim, cada professor vai desenvolver da forma que ele achar mais pertinente. Esse do Holocausto em si, como eu estou em uma escola estadual, ele não cita o Museu da Loucura, né, em Barbacena. Mas ele fala de você trabalhar com memória sensível no PPP. E aí, cada professor vai inserir qual é a memória sensível que, para ele, faz sentido dentro dessa matéria.

E aí, eu escolhi, porque eu acho que não teria outro assim, né, que coubesse tanto dentro dessa disciplina sobre eugenia e darwinismo social. E aí, já são o que, desde que eu entrei na Escola né? Eu acho que desde 2017, que eu entrei em 2016 e em 2016 eu não cheguei a fazer. E a partir de 2017 que eu fui trazendo essa visita, né, que é uma visita guiada, que a gente marca e inserindo dentro também o livro, desde que ele foi publicado. Então é mais estratégia metodológica mesmo, e cada professor vai mexer. Lá fala para você mexer com as partes de memórias sensíveis. Agora, quais são, cada professor escolhe.

Fábio: Entendi. Então não está explícito no PPP, trabalhar com o Hospital Colônia – o Holocausto Brasileiro?

Professora Sueli: Não!

⁸⁸ Projeto Político Pedagógico, será anunciado pela sigla PPP.

Fábio: o professor escolhe qual memória sensível ele vai abordar na sala de aula dele.

Professora Sueli: Eles abordam o Holocausto, mas o Holocausto judeu na Segunda Guerra Mundial, mas o Holocausto Brasileiro, não!

Fábio: Eu li também que você trabalha o tema com outras disciplinas, você faz essa ponte interdisciplinar com a História. Você pode falar pra mim um pouquinho sobre isso, assim, como é que funciona a receptividade com o professor? Como é que se dá esse engajamento aí, esse coletivo para embarcar nessa onda da memória sensível?

Professora Sueli: É, então, ali na Escola, a gente tem uma sorte, né? A equipe se dá muito bem, sabe? Os alunos também são muito receptivos em relação aos temas que a gente tenta desenvolver com eles. E aí a gente tenta ver isso com o professor de Geografia para ver, né, esses espaços que foram utilizados, inclusive trazer um pouco sobre o cemitério, né, que foi para descartar esses corpos que não eram vendidos, né, para a UFMG. E como continua o abandono em relação a essa memória, porque você não tem uma restauração, não tem um respaldo dentro daquele cemitério da Paz, né, subindo ali para o Diniz (bairro de Barbacena).

Então quer dizer, nem a valorização da memória daquela população que sofreu com o Holocausto, no Hospital Colônia, nem a memória deles, o município conseguiu resolver, é uma ferida que tá em aberta porque a gente não solucionou. Todas as feridas que são abertas, e que a gente não consegue resolver, elas ficam indo e voltando, é como o processo da escravidão, a gente vê o racismo estrutural latente no Brasil, porque a gente não resolveu isso ainda. Então, quando você pega o Hospital Colônia de Barbacena, você vê que a gente tem problemas aí, se pode usar o termo cidade do loucos e tal, mas a gente não solucionou isso ainda, a gente não fechou essa ferida nossa, porque a memória dele está em aberto, né? Tá sendo toda hora destruída com o cemitério da Paz.

Pensar em fazer um memorial, é uma maneira da gente tentar reconhecer, acho que é um reconhecimento do município, sabe, do que foi feito, o município faz parte de ter aceitado esse hospital aqui, de ter... O Estado também, né, e o País no geral, ele só vai conseguir reconhecer os erros deles, a partir do momento que eles tentarem, eu acho, de resgatar um pouco da dignidade, da memória e da situação que tá ali.

E aí o que que acontece, a gente consegue fazer isso com os professores de português, que a gente pega o livro, acho que é o capítulo 3, que chama os meninos de Oliveira, que fala da

Sueli: e trabalha isso com a professora de Português. A gente pede para eles fazerem uma carta, né, como se eles tivessem querendo escrever uma carta Sueli: , algo assim, e aí, o que eles falariam para a Professora Sueli: , já que ela encontrou com a filha, né? A filha morena dela sem saber que era filha dela no final do livro, como eles falariam isso para ela se pudessem, e aí a gente trabalha isso mais com o professor de Português e muitas vezes com o professor de Geografia.

E fora com os outros professores, porque às vezes eu preciso que eles levem as turmas, não dá pra eu sair sempre, e aí é muito legal que a professora de matemática leva uma turma pra mim, eu já trabalhei tudo com eles, eles já sabem que tem que fazer anotações, eles levam um caderninho para fazer anotações e para depois a gente fazer um debate na sala, para eles me falarem o que eles sentiram, da leitura do livro, do que a gente estudou sobre eugenia e o sentimento deles ali no hospital.

E aí, isso ali na Escola é muito positivo, sabe, a gente não tem esse problema com a equipe do 9º e com a equipe no geral, mas a do 9º ano, a gente é muito junto. Então, não daria para eu sair com 7 turmas, né, eu ficaria muito mais fora da escola do que dentro. Então eu organizo toda a expedição, excursão, e cada professor leva uma turma, e isso já me facilita bastante.

Fábio: Nossa, fantástico! Você já teve, antes disso, existe alguma relação que se estabelece aí, desse tema, com os alunos, a família? Assim, já questionaram, já relataram pra você assim, algum “B.O”?

Professora Sueli: É, não. Em relação ao Hospital Colônia, até que não. Em relação a questões de religiões de matriz africana, sim, mas isso é matéria que é do 6º ano. Agora no 9º, o que vem de família é muito de relato de pais que trabalharam lá e confirmam a história que a gente tá trabalhando dentro de sala né, porque eles levam para casa tudo o que a gente fala, né? Então eles chegam a falar: ‘Professora, tava contando pra minha mãe da Professora Sueli: , ela falou que conheceu a Professora Sueli: . Nossa, que era assim, que era assado.’ Então assim, é muito mais, o retorno da família vem muito mais para complementar do que eles estão estudando e analisando do que para questionar.

Fábio: Exatamente.

Professora Sueli: Não houve questionamento a respeito não.

Fábio: Eu ia te perguntar agora como os alunos lidam com o tema, mas você já me respondeu lá na frente. Cada um é afetado de um jeito, né?

Professora Sueli: Alguns, você vê que eles saem caladão... É muito interessante! Porque às vezes um menino senta do seu lado na van e aí, eles começam a falar, ‘Nossa, professora, que é difícil, né? Nossa, igual eu, tô passando aperto lá na minha casa, porque meu pai perdeu tudo por causa da Covid... Sabe?’ Então, mexe com eles, nas dores deles, e eles vão se abrindo, como se, ‘ela é confiável, ela está trazendo a gente pra ver como o sofrimento é humano, né?’ E eles vão relatando as histórias deles, né, pessoal. E aí você fica assim, ‘meu Deus, abri alguma portinhola aí, né’, e às vezes a gente não consegue resolver a situação do aluno, né? Principalmente financeira de família, né? Eu nem imaginava, na sala você não percebe isso, então, é muito interessante o resultado assim, você tem que tá meio que preparada para receber qualquer ação. A gente não sabe muito bem o que sai dali não.

Fábio: É a produção de subjetividades, né? Que eu acho que é o ensino de História que proporciona isso. Professora Sueli: , qual é a sua perspectiva sobre o termo Holocausto Brasileiro?

Professora Sueli: Então, esse termo... esse... O livro foi questionado por causa do nome, né, Holocausto, que como... Holocausto é sacrifício em hebraico, mas assim, e aí eu lembro que quando a gente foi nas primeiras vezes lá e foi uma das questões até que os guias lá falavam: ‘Ahh... não dá muito pra ficar comparando o livro, porque na época as pessoas não sabiam que isso era errado’, é como se tentassem justificar, eu acho que a gente não tem... As coisas não são tão atemporais assim, né? Eu não posso usar a mentalidade daquela época pra hoje, mas eu acho que também não dá pra você passar o pano, assim, passar por cima, né? Porque senão é fácil, né? Você não trata a ferida, não é isso, eu falo isso com os meninos, quando a gente vai ler esse capítulo, eu ainda falo, ‘oh gente, vocês vão ver que eles vão questionar vocês, vocês leram o livro? Mas oh, esse livro ele fala Holocausto, mas Holocausto matou 6 milhões, né, de judeus, e foi uma coisa séria, pensada, e aqui, eles não sabiam, os médicos achavam que estava ajudando’, era isso que eles falavam pra gente lá, alguns, né? E aí eu falo com eles, é a maneira deles pensarem, a minha maneira de pensar é que foi um sacrifício, se o Holocausto foi sacrifício, qualquer morte, sofrimento pra mim, seria Holocausto. Então assim, independentemente do número, né, a quantidade de pessoas e independente se você tem um Hitler da vida que quer matar um determinado grupo, se a gente for olhar ali, eles também escolheram esse determinado grupo, né, e, sacrificaram pessoas também, então assim, eu não

acho que o termo esteja errado, eu acho que ele é adequado, sabe? Pode ter sido uma proporção menor, talvez, que o Holocausto judeu, mas continua sendo sacrifício. Se a palavra original é sacrifício, qual o problema de usar ela para o Holocausto Brasileiro? É o que eu justifico para os meus alunos.

Fábio: Minha querida, eu cheguei aqui, no ponto em que eu encerro, é... Tem alguma coisa que você gostaria de falar, que eu não perguntei. Porque aqui, a gente tenta fazer... Deixar longe da entrevista e deixar mais como um bate papo mesmo, pra eu conseguir te ouvir sinceramente, então assim, você tá à vontade aí, pra você falar o que você quiser. Porque de repente eu não fiz alguma pergunta... Que não estava aqui no meu roteirinho...

Professora Sueli: Não, tá ótimo assim. Acho que é isso mesmo, acho que é... O termo ne, memória sensível, não sei se você faz aula com o professor de Patrimônio, lá da federal... Ele me deu uns textos muito bons, sobre Segunda Guerra Mundial, falando de Holocausto, de memórias sensíveis... E eu acho que você veio com todos os requisitos, assim, básicos, que a gente precisa pensar, né, como trabalhar de forma sensível, acho que a pessoa tem que ter essa noção, né? Se você vai trabalhar com memória sensível, acho que você tem que ter essa sensibilidade de inserir isso, né, tem que ser aos pouquinhos, né? Gradativamente, porque senão vai dar um baque lá no aluno. Mas, acho que é isso, tá tranquilo. São essas questões mesmo, não tenho outras em mente não.

Fábio: Professora Sueli, muito obrigado por essa conversa, essa troca!

Entrevistada: Professora Cibele

Fábio: Professora Cibele, essas fotos que eu te mostrei, elas de alguma forma te afetam? Elas de alguma forma atravessam você num sentido pessoal, num sentido mais afetivo? O que você me diz sobre essas fotos que eu te mostrei?

Professora Cibele: Eu acho elas tristes, né? São chocantes ver as pessoas naquela situação, remete a um sentimento de tristeza mesmo, um lugar triste. Cruel!

Fábio: É, Cibele, o que que você conhece ou já ouviu falar sobre um Holocausto brasileiro?
Professora Cibele: Então, eu tomei mais conhecimento quando Barbacena criou o Museu da Loucura, que eu fui inclusive. Foi um amigo meu que fez, ele era da minha sala, né? O Edson Brandão, se não me engano, acho que foi ele que teve a ideia do Museu da Loucura. Ele formou comigo, e aí eu fui conhecer porque eu realmente não sabia que a situação era daquele jeito, né? E foi a partir do Museu da Loucura que eu tomei conhecimento, né, que as coisas que ocorriam lá e foi a partir daí.

Fábio: Perfeito! Esse tema, né, ele não está prescrito no currículo das escolas. Mas você considera esse tema relevante? E se sim, por quê?

Professora Cibele: Eu acho relevante porque é uma situação que ocorreu no Brasil. Um dos hospitais psiquiátricos mais conhecidos do Brasil. Inclusive Barbacena tem essa fama, né? Por causa do hospital psiquiátrico, ela tem até assim, pejorativo, né, então quer dizer que era um lugar muito conhecido, né, e ninguém sabia de fato o que acontecia lá. Então eu acho que devia colocar no livro de história sim! É história do Brasil. E tem a questão da saúde mental que é então importante hoje em dia.

Fábio: Você considera um tema sensível?

Professora Cibele: É, é um tema sensível sim.

Fábio: Se esse tema: o Holocausto Brasileiro estivesse no currículo, prescrito no Currículo de História, de que formas você abordaria ele?

Professora Cibele: Ah, como um episódio... é... que ocorreu de forma errada no passado, mas que hoje em dia, graças a Deus, hoje em dia foi revisto, que a situação já não é mais assim, mas

que infelizmente isso aconteceu, e acho que vale a pena mostrar para que esse erro não se repita novamente.

Fábio: Você consegue pensar em trabalhar a temática do Holocausto Brasileiro articulado a algum conteúdo que está prescrito no currículo de História?

Professora Cibele: História de Minas Gerais... História do Brasil mesmo, acho que é um acontecimento que envolve a história do Brasil...

Fábio: Você acha que ele poderia ser um tema transversal na disciplina? Ou em um projeto dentro da escola, por exemplo?

Professora Cibele: Sim, poderia associá-lo à saúde mental, setembro amarelo... Que trata mais assim, da depressão, suicídio, e ele poderia estar incluído aí, né, como o doente mental era tratado no passado e como que isso mudou nos dias de hoje. Educação especial também, né, também dá um tema transversal com a educação especial.

Fábio: Você vê algum receio de trabalhar, porque você percebe ele como um tema sensível, você vê receios de trabalhar ele na sala de aula?

Professora Cibele: Não. Acho que não. Até porque é uma situação que a gente entende que não existe mais, né, então, receio não.

Fábio: Qual a sua perspectiva com o termo Holocausto Brasileiro?

Professora Cibele: Ah... Que muitas mortes foram cometidas, né? Devido aos maus tratos que eles passavam ali, naquela época né? Durante esse tempo que ninguém sabia de fato como eles eram tratados... Uma coisa que chama atenção também, é que muitas pessoas que nem deveriam estar lá, mas estavam, né? Às vezes por uma questão de preconceito né, por uma questão de não se adequar à sociedade da época, acabava parando lá e acabava morrendo também, pelo que a gente entende.

Fábio: É... É uma memória muito sensível, né?

Professora Cibele: É... às vezes nem era o caso, mas se fosse o caso de estar lá, deveria ter um melhor tratamento, mas pelo que eu já li, tinha muitos casos que nem era para estar lá.

Fábio: É... A gente tá falando de extermínio né?

Professora Cibele: Sim... Então, o Holocausto eu entendo nesse sentido né, perdas de vidas humanas...

Fábio: Você não vê problema com esse termo?

Professora Cibele: Não... Problema nenhum...

Fábio: Tem mais alguma coisa que você queria falar? Algo que eu não te perguntei? Falar sobre esse tema, porque assim, você disse que não trabalha com esse tema em suas salas, né?

Professora Cibele: Não! Não trabalho até porque tem essa questão da gente ter que seguir o currículo, um tema realmente que não está no currículo de História. Não está na história do Brasil, não tá currículo da história de Minas Gerais... e aí, não acontece da gente abordar, às vezes a gente fala uma coisinha ou outra, mas assim, muito rapidamente, mas assim, abordar o tema não, eu mesma nunca trabalhei não. Mas não vejo problema em trabalhar não, eu acho que é um tema importante, que deveria ser colocado sim.

Fábio: Você quer falar mais alguma coisa?

Professora Cibele: Não!

Fábio: Muito obrigado, Professora Cibele, pela sua atenção. Boa tarde!

Entrevistada: Professora Geralda

Fábio: Essas fotos que eu passei para você, de que forma elas te afetam? Se, elas te afetam! Existe ali alguma relação, alguma identificação? Você se identifica ou tem alguma relação pessoal quando você vê essas fotos?

Professora Geralda: Profundamente... Eu acho que a gente fica mexido, né? Uma foto especial, quer dizer, toda é especial, mas tem uma foto especial... Mas tem uma foto especial com as mulheres ali, acho que a terceira, ou a segunda foto, porque ela fez parte também do meu trabalho. Eu tenho, na verdade, porque também tem um vídeo que foi do Helvécio Ratton, né? Eu tinha esse vídeo no meu trabalho que eu te falei. Então, assim, nada passa despercebido. Inclusive, a gente sente até uma taquicardia mesmo.

Fábio: Você é de Barbacena, né?

Professora Geralda: Não, a minha família não é daqui. Eu moro aqui, morei fora, mas eu moro hoje, assim, desde assim, os 10, 11 anos, mas eu não tinha noção, nenhuma, né? Essa seleção, né, da não memória, da gente não falar. Eu vivi aqui a minha... final da minha infância, início da minha adolescência, e aquela coisa, Barbacena é cidade de louco, de fora, né? A pessoa falava. Aí a gente respondia, não, de rosa também. Mas, quer dizer, aí você sabe, assim, ah, tinha um hospital, mas assim, o que era esse hospital, como que funcionava, a dimensão disso a gente não tinha, né? É só a partir do momento que a gente vai crescendo, vai lendo, vai entendendo, né? Então, era uma coisa, assim, é tão bom falar disso, - uma coisa estranha, a sensação que eu tenho, pelo menos a minha percepção, né? Quando cheguei aqui, e quando estudei, entrei na escola e mesmo crescendo - uma coisa es-tra-nha. É como se eu dissesse assim, o que tem ali atrás daquela parede? Alguns vão dizer: 'não tem nada', sabe? 'Talvez tenha um outro muro'. Mas ficava aquela sensação assim, tem alguma coisa...

Até a gente entender o que é, né? O que que foi, né? O que que foi isso. Isso, foi mais velha, realmente, né? De curiosidade, de procurar saber. E aí a minha interação mesmo, com esse conhecimento, foi na escola, foi lecionando. Por incrível que pareça...né? Eu não vou te dizer que eu tocava sempre nisso, às vezes aparecia na aula, não tinha uma formatação, talvez, um planejamento. E aí eu não sei se cabe o momento de contar, eu trabalhei, não sei se é agora, mas eu trabalhei com um professor no ensino médio no antigo Colégio - (Escola Particular). E eu tinha um 2º ano, foi muito interessante esse trabalho que a gente estava fazendo. Começou uma discussão sobre... Na verdade, a gente estava falando de uma situação, era geopolítica, no

mundo do Oriente Médio, continente africano, não sei o quê, o que é cultura, o que é belo, o que não é. E aí me deu aquele clique, nós vamos à Fhemig. E eu consegui, a gente fez isso como uma excursão, com autorização dos pais.

E eu fiquei com muito receio, aconteceu lá na hora da gente entrar... no, ainda, uma parte ali que eram aqueles considerados, né, insanos, loucos, ainda sem contato com a família e deficientes físicos. Eu me lembro que eu tenho uma sensação, assim, até hoje, muito impactante, isso tem o quê? Décadas... Dos meninos, meninas, cerca de 16, 17 anos... silenciosos. A gente foi passando, assim, eles atrás de mim, um silêncio, mas assim, um silêncio que falou muito e foi um trabalho maravilhoso depois. Porque aí entrou um monte de coisa, veio a cidade, veio, a gente fez um trabalho depois, inclusive essas fotos que têm, eles nas grades, né, daí a gente discutiu, nossa, a gente entrou em muita coisa na história, na antropologia, esse foi um trabalho muito marcante, de assim, e outro que eu registro também foi em 2016, na escola.

Fábio: Que é o seu trabalho que você fez atual, né?

Professora Geralda: É, que é o atual.

Fábio: Que aí eu vou entrar, então, nessa pergunta, né, que é a próxima pergunta. Como que é o trabalho com esse tema para séries que você leciona? Tem algum cuidado que você faz com a faixa etária? Porque, assim, quando você trabalhou isso no colégio, no passado, que série que foi, e agora para que faixa etária que você aplica? Como que é esse cuidado com esse tema para trabalhar com essa faixa etária?

Professora Geralda: Bom, é uma situação assim, quando eu trabalhei isso no colégio, na verdade, foi em sociologia, eu lecionei sociologia, a gente fez dois trabalhos, um foi sobre a lei Maria da Penha, e outro, eu tinha um estagiário, e a gente decidiu, conversou, não foi nem uma demanda dos meninos, naquele momento, não me lembro disso, que a gente faria, e nós reproduzimos, nós tivemos grade, portão, a gente reproduziu em sala, conseguiu som de grito e tal, deixava os meninos ali. Esse cuidado tem que ser muito grande, a gente pisa em ovos, né?! A gente tem um projeto, a gente comunica, no caso, comuniquei com a direção, com a equipe gestora, que a gente ia fazer, mas eu percebi, assim, a gente conhecesse, agora, a questão... levei livro, eu levei foto, ficou em exposição, sabe? Mas eu acho que a realidade ali, para eles, vai repercutir para cada um, talvez de uma forma, se a gente for conversando ao longo do ano, de maneira geral, o que eu percebo? Eles conhecem a história, assim, talvez como eu

conhecia, tem alguma coisa que, isso foi assim, isso aconteceu, ah, já ouvi falar, eles conhecem, mas, assim, em profundidade, não. Acho que depois do documentário, né, do livro da Daniela, as coisas foram mais faladas, mais claras, né? E tem que ter um cuidado muito grande, é muito impactante. Você sabe que, às vezes, eu fico pensando, aí já é coisa minha, tá?!

Fábio: Por favor!

Professora Geralda: Será que a gente quer falar...?! (Silêncio)... Será que a gente, assim, não sei... Dá conta?! Eu fico pensando em várias coisas aqui... Por exemplo?! Até essa guerra agora, essas guerras... Na verdade a gente fala, mas porque, o tempo é curto, por que isso... A gente fala, e aí... Tem hora que tenho a sensação assim... Parece uma nota que eu tô dando, assim... Tô lendo uma notícia pra vocês... (Silêncio)... E às vezes fica um pouco no ar, o que que a gente vai fazer com isso... O que que a gente vai fazer com isso?! Não é? E até porque, outro dia, teve... Teve na sala, impressionante... Esse ano, eu já tive, isso é raro. Porque eu preciso estar no momento pra falar da fundação. Vou chegar e falar: 'oh, gente,' você sabe, tem que ter um contexto, né? Tá falando de história do Brasil... Aí você vai falar da fundação... Mas, esse ano já teve... Eu acho muito, pra essa época do ano.. Três alunos... Comentando e perguntando. Sabe? Aluno de 1º ano... Nem aluno de segundo, terceiro ano... Aí eu falo, não, gente. Eu vou preparar melhor. Uma hora a gente conversar sobre isso. Mas eu não deixo sem uma resposta, naquele momento. Agora, isso é interessante, né? Interessante... palavra estranha! Uma aluna na aula falou... Eu tenho relato, meu avô foi internado lá... Então, é isso, né? Aí você pensa. 'Nossa senhora, como é que eu vou falar, né? Como é que eu vou mostrar'?

Fábio: É complicado, né? É porque, muitas vezes, a gente não sabe como falar, né? E aí, isso vai na próxima pergunta. Você considera o Holocausto Brasileiro um tema sensível? Se sim, quais cuidados, como você já relatou ali, para trabalhar com esse tema? Uma vez que ele não é contemplado no currículo referência de Minas Gerais. Quando você fala que trabalhou, esse trabalho que você fez, né? Ele estava no PPP da escola?

Professora Geralda: Não... não, assim... Por exemplo, esse, todas as vezes que foi mais profundamente, né? Que a gente... Não. Isso foi uma coisa que surgiu. No PPP da escola, tem, que vai fazer a discussão, que tem sentido, né? Você vai fazer um festival, um festival de arte lá na escola, que você vai abordar o tema, mas aí a gente que escolhe. E eu não sinto, apesar de eu ter feito o meu trabalho lá, esse texto que eu tenho, que é um trabalho que eu fiz, que foi na minha pós. Aí, não estou te respondendo, é só para chegar lá. Que foi quando eu fiz um... Eu

trabalhei com o Foucault, com aquele livro História da Loucura na Idade Clássica... E aí, eu vim, aí peguei o documentário, aí vim filmar aqui, na Fhemig remodelada. Tenho entrevistas de internos, depois, outros momentos mais interessantes. Mas, assim, sis-te-ma-ti-ca-mente...É a minha avaliação, a gente não tem isso. Não tem! A gente não tem isso no currículo. Você não tem Holocausto Brasileiro no currículo. Você não tem!

Fábio: E você considera o Holocausto Brasileiro um tema sensível?

Professora Geralda: Muito sensível. Muito sensível. Muito! Acho que... Olha só, é uma coisa que eu penso. E, às vezes, a gente está lendo essa coisa do ser humano, que é muito próximo da gente. É muito próximo. É muito próximo. Não sei se é isso. Eu digo próximo da história da cidade, de quem teve envolvido, de quem fez, quem não fez, quem contribuiu, quem não contribuiu. E aqui não me cabe julgamento nenhum.

Cê pensa?! Às vezes, você pensa em quem trabalhava lá, a coisa da energia que ficou no ar... Parece aquela coisa meio que... Vamos tocar nesse... Não vamos tocar nesse assunto não, isso aí já acabou. E eu também não sei o que a gente fazer para... para modificar, porque até eu digo do meu trabalho. É uma coisa muito esparsa, assim. Eu não repito isso todo ano. É dentro do contexto, não é uma coisa sistemática. E aí tem toda essa situação, como é que eu toco nesse assunto, por exemplo, quando a gente colocou o som, que era uma experiência, dentro da sala tinha grade, e aí tinha o som, as pessoas, né? E teve gente que falou, assim, e não tava sem razão, tipo: 'acho que tá pesado'. E tá pesado mesmo. Porque é pesado, tá pesado. É pesado, né? Então, não sei. Não sei se eu tô te respondendo assim.

Fábio: Tá, perfeitamente. Eu queria que você falasse pra mim, explicar um pouquinho desse projeto que você fez. Se você fez ele articulado a algum conteúdo específico do Currículo de História, né, Referência de Minas Gerais, e, se você fez ele articulado com outras disciplinas, ou se ele foi isolado.

Professora Geralda: Não, o que que acontece?! Esse último projeto, né, esse que a gente fez em 2016, a gente tem um festival na escola de Arte e de Cultura. Como eu lecionava também, além de história, eu lecionava sociologia, e aí acabou fechando essa ideia. Mas assim, pra te falar a verdade, eu tô puxando aqui pela memória, eu nem sei dizer exatamente qual foi a hora que deu o clique, entendeu? Porque não tinha também nada escrito, nós vamos fazer isso. Isso

foi em conversa. Com o professor de História, de Sociologia, que no caso, uma turma, eu mesma, e Filosofia.

E aí, o que que a gente abordou? A questão da violência, a questão de como é a estrutura da nossa sociedade, né, a questão também política, porque isso também é uma ação, na verdade é uma ação também, né, política. Uma coisa que a gente abordou muito é a questão, por exemplo, de quando vinham os internos pra cá, muitas vezes deixados pelas famílias, que nunca mais voltavam, de não saber lidar com isso também, não querer, não ter uma estrutura também: ‘como é que eu vou lidar com essa pessoa dentro da minha casa, dentro do meu dia-a-dia’, que às vezes nem era uma situação grave, né, que a gente sabe disso.

Mas assim, eu acho que as pessoas ficam tão desprovidas de entender o que que é de um apoio, que por isso que aqui virou um depósito. Por exemplo, eu vou lá e deixo lá, tem quem receba. E aí, mais no sentido de sociologia, como é que a gente é como grupo, sociedade, como que a gente se comporta, como é que a gente age, o que que a gente faz? Foi mais nesse aspecto e querendo também resgatar a história, a história, né, a história. Não é nem de Barbacena, vamos dizer, a história de como era tratada a, entre aspas, a loucura. E o que que é a loucura também...

Fábio: Então, esse projeto foi uma proposta teatral que vocês fizeram, de fazer uma representação desse contexto, sem nenhuma articulação com nenhum conteúdo da história, ou da sociologia, ou da filosofia?

Professora Geralda: Foi esse conteúdo da história, de ter sido um momento que existiu aqui, como é que era. Aí a gente vai entrar como é que era vista essa questão da saúde mental, né, o que era o que eles diziam dentro da saúde mental ou da sanidade mental ao longo da história, né, do próprio preconceito, da dificuldade das famílias de aceitarem e de lidar com isso, enfim. Quem que é, e uma discussão muito, né, quem que é louco, o que é louco, quem que é que não tá “são”, né? Aí foi uma articulação nesses conteúdos dessa forma. Mas uma coisa que surgiu, entendeu. A gente, tipo assim, reuniram os professores, a gente começou a conversar, mas isso não estava no planejamento lá no início do ano não.

Fábio: Professores de quê?

Professora Geralda: História, Sociologia e Filosofia.

Fábio: Aí acabou que os seus alunos fizeram uma performance teatral pra retratar esse contexto?

Professora Geralda: Não, a gente só fez, nesse caso, a gente deixou, a gente fez como se fosse uma parte do Hospital Escola. (Colônia).

Fábio: Isso foi um projeto que vocês fizeram?

Professora Geralda: Foi, é porque a gente tem um Festival de Arte e Cultura. Então a gente teve uma sala, e ficou muito impactante, porque a gente conseguiu uma grade, a sala, assim, tem um recuo, então a gente fez uma cela, sabe? A gente fez uma cela, ficou um som, a gente tinha um livro, tinha umas fotos, tinham textos, tinha questionamento, era uma sala, você entrava lá e caminhava, Entendeu? Aí foi que eu tô te dizendo, que o som teve uma hora que pesou, considerando que ficava aquele silêncio, tinha texto, tinha fotos, tinha livro. Nós fizemos alguns questionamentos, né, a gente colocou, tinha umas falas, pena que eu não tenho as fotos, eu procurei aqueles celulares antigos, né, eu não tenho, eu faço isso, mas eu não tenho registro, é impressionante. Olha isso, meu registro é a memória mesmo aqui, mas eu não tenho.

Fábio: E aí isso ficou como se fosse uma exposição para as pessoas, como se elas estivessem entrando no Hospital Colônia... Entendi!

Professora Geralda: Foi como se elas estivessem entrando no hospital.

Fábio: Você sabe me dizer se existe alguma relação desse tema com os alunos e as famílias? Discorre alguma narrativa para você de alunos, como esse tema atravessa alunos e as suas respectivas famílias, assim?

Professora Geralda: Eu não sei te dizer, assim, tão objetivamente...

Fábio: Quando você fez essa proposta, né, esse projeto, isso foi, isso atravessou, assim, as suas aulas? Como é que repercutiu depois? Com família...

Professora Geralda: Engraçado, engraçado essa pergunta, sim. Repercutiu. Mas não tanto quanto eu imaginava. Engraçado... Não tanto. Repercutiu, sim. Uma pergunta, uma... Mas não tanto quanto eu imaginava que ia repercutir.

Fábio: Eles chegaram a relatar, por exemplo, algum problema? Tipo assim, da família? Tipo assim, problematizar isso? Por que a professora está trabalhando isso? Isso chegou a...

Professora Geralda: Na época, não. Não, não chegou. Se houve isso, era uma coisa velada. Não chegou. Se chegou também, eu não percebi. Pode ser, né?! Pode ser que eu não tenha percebido. Porque aí, já que você está perguntando isso, às vezes eu penso... Talvez eu não tenha alcançado... Sabe por quê? Eu já estou pensando aqui. Tipo assim... Que foi junto com vários outros trabalhos... vários outros trabalhos... Então, eu acho que se tivesse sido assim, esse momento, sozinho, a gente vai mergulhar nesse tema, daria! Mas eu acho que como ficou junto com os outros trabalhos, deu uma... Parece que some da paisagem... Ah, eu lembro daquilo que eu vi, mas ficou uma coisa sumida.

Fábio: Os alunos relataram como é que eles lidaram de confrontar esse tema, assim? Tipo...

Professora Geralda: ‘Nossa professora, brabo aquele som, né? Nossa! Tinha grade mesmo, assim, que eles ficavam?’ Aí que a gente vai falar. Mas assim... Engraçado. Então... Não me lembro, assim, de uma coisa... Acho que fica tudo muito esparso, sabe? Muito... Aparece um ou outro. Mas uma sequência com... Talvez tenha sido isso, muito trabalho, muita coisa, muita exposição, muita coisa bonita mesmo, trabalho dos meninos. Talvez a coisa... Deu uma sumida no horizonte. Acho que é isso.

Fábio: Você trabalha atualmente com esse tema?

Professora Geralda: Alguma hora você passa... Até te confessar. Nos últimos anos, por causa da pandemia, depois de tudo o que aconteceu, a gente voltou para a sala... 2021, final de 2021, né? A gente teve 2022, 2023, com essa implantação do novo ensino médio, né? Essa coisa tá um pouco desaparecida, assim. Tanto conteúdo, sinceramente. Não é porque... E, ultimamente, a gente... Você tem que pensar mesmo, eu tenho... 50 minutos, o que que eu vou colocar aqui na... na dinâmica da aula? E, às vezes, é uma imersão, assim. Agora, a ideia, esse ano, já surgiu. Hoje, inclusive, parece brincadeira: ‘você ler mente?’ Um aluno falou assim, ‘oh Professora Geralda, você precisa levar a gente... Como é que chama mesmo?’ Oh, tava até esquecendo de falar, excursão? Ele falou assim: ‘lá na Fhemig...’ Mas, eu não tive aula com ele hoje. Eu não sei por que que ele falou isso. Eu vou amanhã... Amanhã, eu vou perguntar para ele. Porque eu não me lembro de ter falado nada na sala dele, esse ano. Ele falou isso. Não sei se é o filme... Agora, ele chegou na Netflix. Talvez, esse ano, tenha uma... uma, assim... Um engajamento

maior, em que a gente fale. Estou bem interessada na questão disso. Mas, é... Não sei dizer por que que é dessa forma. Mas, sendo honesta, assim, na linha que vinha, depois da pandemia, com essa mudança toda... Eu acho que é outro risco também, a gente deixa um pouco isso de lado. Triste, mas é... Você é professor, você sabe. Não me justificando. Mas, é isso. Não estou aqui justificando. E... Tem uma importância enorme. É isso.

Fábio: Professora Geralda, e qual a sua perspectiva sobre o termo “Holocausto Brasileiro”?

Professora Geralda: Tá aí uma coisa que eu nunca pensei... Nossa, eu nunca pensei sobre isso. Nunca pensei, assim... Pra mim, assim... Quando ouvia, há mais tempo, cabia, fechava. Entendeu? Mas, nunca pensei sobre isso. Agora, eu acho que a gente está num momento tão complicado, né? Do uso da palavra. Então, eu não sei como é que vai ficar isso. Talvez, né? Teve um Holocausto, né, no Brasil?! Talvez isso seja uma maneira de... de chamar, de fazer refletir. Porque as pessoas querem saber. Mas, eu não tinha pensado sobre isso. Não dessa forma que você está fazendo, assim. Não sei... Não tenho uma ideia, não. Pra mim, igual eu te disse, cabia, pronto. Entendi. Não via outro nome. Não pensei em nada para substituir, né? Mas, eu não sei. Essa pergunta que você está fazendo aí, né? Não sei. Teria que pensar sobre ela. Vou ficar com essa sua pergunta. (risos) Eu não tenho uma... Resposta, não. Seria até bom a gente discutir! Seria bom a gente discutir isso... Não sei. Ainda mais agora... Ainda mais agora! Eu acho que até no passado, assim tava certo. Antes, estava certo, entendeu?! Estava tudo certo! Agora, nesse momento, né? Não sei. Mas, eu acho que cabe, sim. Ela ainda cabe, muito! Na hora que você vai falar, você vai fazer... É porque, assim, não existe nada igual, né? Essa é a história. E mesmo... A história vem com tragédia. Depois, como... Fácil. Nossa... Eu acho isso tão forte! Enfim, não sei... Se você quiser discutir comigo...

Fábio: Eu estou aqui para te ouvir.

Professora Geralda: Risos... Sabe? Parece uma coisa, assim. Estava certo no lugar. Estava muito certo. Estava lá, né? O negócio que a gente fala. Estava lá na prateleira. Certinho. Entendi... Agora, eu já não sei. Estamos vivendo no... Né? Acho até perigoso... Agora, pensando... Vai ter gente falando que é absurdo... Que é isso... Não foi desse tamanho, né? Nem morreu tanta gente aqui no Hospital Colônia. Eles não tinham... Onde eles ficaram. E o que eles iam fazer? Esse era o tipo de tratamento. Não sei. A gente pode ouvir muita coisa...

Fábio: É. E refletir, sim. Será que... É a... a principal... a principal aposta é em colocar essa mensuração de vítimas? Ou colocar em questão que qualquer movimento de extirpação de grupos étnicos, raciais... Pode. Seja uma... Sabe? É. É isso. Colocar o termo em...

Professora Geralda: No seu lugar ali...

Fábio: Entender exatamente quais significados mobilizam... Se equivalem, se diferenciam. Mas é isso. É uma discussão complexa...

Professora Geralda: É uma discussão. Acho que é uma discussão grande aí pela frente. Não tem o... Pra mim, estava no lugar. De forma alguma, sem... Sem fazer uma análise histórica, sem entender os parâmetros. Não era isso. Há rumores de nome. É que aquilo... A cena das fotos, dos filmes, do que eu trabalhei... Foi, ali, eu entendi um Holocausto, dessa forma. Entendeu?! Sem fazer comparação com o que... O que foi o... 'Nossa senhora, o Holocausto na história', né, na Segunda Guerra... Sem fazer... Mas eu entendi aquele termo ali. Agora eu já... Já não sei. É, acho que pra gente conversar, igual você falou... E que implica questão de semântica, questão de... Se você for ver ou origem da palavra, o que for... Aí depende qual a área que você vai querer, né? É que isso tá repercutindo. Então... Fica... Essa resposta fica pra depois.

Fábio: Oh minha querida, eu cheguei ao fim, né, das minhas perguntas. E, assim, tem alguma coisa que você gostaria de falar? Que eu não perguntei? Assim, é um espaço seu, entendeu? Como eu te disse, eu tô aqui pra te ouvir.

Professora Geralda: Olha... Tem uma coisa assim... Engraçado. Desde que você começou, né? A pesquisa e... O seu trabalho. E chamar a gente pra responder... Isso me fez lembrar... Isso me fez mergulhar de novo na questão do tema, né? Aí, tem dia até que você nem quer, né? Tem dia que você nem quer. E eu lembrei muito de um amigo meu quando eu estava fazendo esse trabalho do Foucault, né? Mergulhado lá na História da Loucura na Idade Clássica, aí, fiz o trabalho aqui.

Eu me lembro de um dia que ele falou assim pra mim: 'Você vai ficar doida', que ele falou comigo. Que eu estava tão orgulhada! A gente mergulha... A gente mergulha... Por exemplo, as fotos... Eu acho que assim, eu estava me... Eu já... Entre aspas. Tipo assim, sobre isso, eu já vi, já vi o filme, já fiz trabalho... Nada vai me impactar! Assim... Mas só de você colocar ali,

aquelas fotos, eu fiquei impactada. Eu fiquei, nesse momento eu fiquei. Então, eu queria te falar, na verdade, quando você começou o trabalho, tudo isso me fez refletir. E as minhas filhas, né, já estão adultas, têm 25, 24, mas elas sabem, a gente conversa. E elas têm comentado muito, engraçado, a gente tem comentado, a mais nova... E talvez eu tenha dado, eu esteja conversando de uma forma mais clara, não sei, sabe? Porque, às vezes, eu falava assim, não, filha, lê, lê. Aí, eu até comentei que hoje ia ser a nossa conversa, né? E aí, falei, essa vai ser sobre esse assunto. O que eu queria te falar era isso, que mexeu, assim, comigo. Sabe, que é uma coisa que você vai e puxa. E até dizer assim: ‘poxa vida, eu não estou trabalhando como eu deveria... Não estou... Não estou... Não estou’. Já trabalhei melhor, mas assim, aí eu mesmo me dou um “perdãozinho”... Mas também não sei se isso serve como justificativa...

Fábio: Professora Geralda, muito obrigado por nossa conversa!

Entrevistada: Professora Conceição

Fábio: Professora, você viu que eu passei algumas fotos para você. Eu queria te perguntar se essas fotos de alguma forma te afetam. O que elas traduzem para você? Existe alguma relação com elas, assim, pessoal, como pessoa, como docente? O que você entende com aquelas fotos que eu te passei?

Professora Conceição: São fotos que me trazem um sentimento profundo, né, da falta de humanidade de uma sociedade. Que pouco se importa com a vida humana, o que não é uma novidade, né, na história do Brasil, né? Nós temos diversos episódios, né, escravidão, talvez seja mais conhecidos de todos, mas nós recorrentemente temos um processo de descaso com a vida humana, inclusive, né, perpetrado por ditaduras, né? Que perpassam, inclusive, torturas que não são desconhecidas, no caso do Hospital Colônia de Barbacena, né?

São fotos, inclusive, que eu já conhecia, né? Por conta de um trabalho que a gente deve comentar já, já! São fotos que, pela primeira vez que eu vi, foram fotos que me abalaram bastante, né? Porque, inicialmente, eu não tinha conhecimento dessas atrocidades que ocorriam nesse hospital psiquiátrico, né? Eu não tinha essa ideia, né? Até conhecer, né? Não só quando eu vim aqui pra Barbacena, mas, inclusive, até um pouco antes disso, né? Quando uma aluna do Instituto de São Paulo, ainda, quando eu era professora lá, comentou comigo sobre o Holocausto Brasileiro, numa referência ao Holocausto na Guerra Mundial.

E, pela primeira vez, eu tive contato, né? Fui conhecer um pouquinho do que se tratava. Embora a parte que eu comecei, mesmo, a ler um pouquinho mais, a estudar um pouquinho os livros, tomar contato com alguns artigos, foi para produzir exatamente um trabalho, né? Com os estudantes para a Feira de Ciências de Barbacena que a gente fez no ano passado. Então, essas fotos, inicialmente, elas me trouxeram um sentimento ruim de humanidade, evidentemente, né? Não há quem fique passivo durante uma foto dessas, dessas fotos. E isso, então, me traz uma lembrança ruim, né? Mas que, como historiadora, a gente consegue entender como que isso fazia parte de uma política de extermínio, de uma política de esconder, mesmo, boa parte daquilo que a sociedade não queria que fosse visto.

Eu acho que a gente deve tocar em algumas coisas mais para frente e que a gente deve retomar algumas dessas questões. Mas, para essa primeira, para esse primeiro movimento, elas me

trazem um profundo sentimento ruim, né? E uma proximidade com a desumanidade que a gente percebe que a sociedade perpetua, né, ao longo da sua história.

Fábio: Perfeito. Bom, você não é de Barbacena, tem um tempo que você está aqui. Então, nesse deslocamento, você já teve um primeiro contato com o Holocausto Brasileiro. E como que você percebe o Holocausto? O que você entende por Holocausto Brasileiro?

Professora Conceição: Então, essa é uma questão que não é totalmente minha, mas vem das leituras que eu fiz. Ela, logicamente, tem um peso muito significativo daquelas pessoas que iniciaram esse processo, desde aquela política de higienização dos anos 1910, 1920. Mas que, evidentemente, também passa por excluir boa parte daqueles que são considerados marginalizados, ou aqueles que não se adequam ao que a sociedade, no período especialmente da ditadura, pensava. Mas vem de antes, inclusive.

Então, quer dizer, tudo aquilo que não atende a expectativa de que a elite pensa, ela acaba tentando esconder. Nesse contato, a gente pode entender que, e eu acho que isso é um processo que diz respeito não só àquelas pessoas que participaram diretamente. E aí, eu sigo até Daniela Arbex, que foi a escritora que, de certa forma, trabalhou com essa noção de Holocausto Brasileiro, fazendo uma referência à quantidade imensa de mortos que se deram no Hospital Colônia de Barbacena.

De que há uma culpa generalizada da sociedade. Embora seja, obviamente, uma questão mais específica daquela política de governo, daquela política estatal mesmo, da ditadura, de extermínio, ela é também um pouco da face da própria sociedade. Em diversos aspectos, não só do documentário, do livro, que ela, inclusive, trabalha com a ideia de que muita gente no entorno do Hospital Colônia se utilizava da mão de obra desses internos para utilizar em obras, em diversas formas, especialmente nas questões de obras, nas suas propriedades.

Então, quer dizer, há uma convivência também, em algum sentido, da própria sociedade. Penso, inclusive, que o tempo que esse hospital funcionou, e a gente já tem alguns relatos, já na década de 60, final da década de 60, senão me engano, ou 70, que já começavam as denúncias desse hospital. Então, quer dizer, a continuidade disso, ela passa, logicamente, com a política de estado, com a política de governo, sobretudo, o governo da ditadura civil militar, mas passa também, de alguma maneira, com a convivência de boa parte da sociedade.

Inclusive, a gente, hoje, sabe os relatos da venda de corpos para os hospitais de medicina. Então, quer dizer, isso ultrapassava, simplesmente, em Barbacena, para avançar em uma questão muito mais ampla, penso eu. E é lógico, quando a gente pensa no Holocausto, a gente pensa que, de alguma forma, para Hanna Arendt, naquela banalidade do mal, de alguma maneira, há uma convivência da sociedade, e que não necessariamente são pessoas doentes, são pessoas que coadunam com esse tipo de ação, com esse tipo de atrocidade. Com esse tipo de extermínio, então, é uma aproximação inicial. Eu não sou um profundo especialista, evidentemente.

Fábio: Mas é muito bom ouvir. A gente que está dentro da pesquisa, é muito bom ouvir como que as pessoas percebem, como que entendem. E aí, nesse mesmo movimento, eu queria te perguntar se você considera ele um tema sensível e como que você pensa, se sim, como que você pensa isso, como que você lida com isso, como que a gente lida temas sensíveis na aula de História, por exemplo?

Professora Conceição: Então, ele é um tema sensível, evidentemente. E, assim, é pouco conhecido, inclusive. A gente não trabalha isso, não faz parte dos currículos. Pela formatação dos nossos currículos, ele não aparece nos nossos currículos. A gente sabe que um currículo tem um peso, ele também é uma certa reificação, né, que é difícil, às vezes, a gente alterar. Então, isso passa muito por uma perspectiva dos interesses também dos professores. Mas, por exemplo, ele é um currículo meio estanque. As novidades demoram. E, apesar de esse relativo ser conhecimento, ela se torna séria, ela se torna um documentário. Se a gente procurar, a maioria dos professores de história pelo país, mesmo no sudeste, mesmo em Minas Gerais, eu acho que a gente dificilmente vai ter um número muito significativo de professores que conhecem o tema. Ou, quando muitos já ouviram falar, de maneira muito superficial, o que é o problema do nosso ensino de História.

Porque, às vezes, a gente foca em outras coisas, embora não menos importantes, claro, mas não dá uma devida atenção também a esse processo. E é sensível. A gente trabalhar isso, eu acho que ele passa de uma maneira difícil, tentando passar mesmo essa ideia de que é um tema que não deve ser esquecido. Eu acho que é um primeiro ponto. Quando a gente fala de história e memórias, quando você está trabalhando o tema, a memória, a gente sabe que o esquecimento é também uma forma de poder. A gente sabe disso. A gente sabe desses enquadramentos da memória, como o Michael Pollak e outros historiadores, pensadores. Então, é um tema complexo, difícil de se abordar em sala de aula. A gente tem a experiência de abordar isso através da feira de ciências, que a gente optou por uma forma diferente, de impactar para que

não seja esquecido, mas utilizando um viés mais artístico, que foram as meninas, elas tinham uma proximidade, um entendimento teatral, que eu acho que é bem interessante a forma como foi abordada.

Em sala de aula, isso aparece muito mais em referências, fazendo alusões, fazendo conexões. Mas ainda não é um tema que faz parte do currículo do próprio colégio e nem do município, do município e do Estado, eu acho que ele não faz parte. Como eu tive o contato com Barbacena, eu procuro sempre fazer esses links, essas ligações, exatamente para lembrar. Geralmente falando de Holocausto, eu também incluo o Holocausto Brasileiro, mas é uma coisa muito de passagem.

Fábio: Mas está sempre ali fazendo apontamentos, articulando com algum conteúdo. Isso é uma próxima pergunta. A gente não tem um currículo municipal, a gente segue o Currículo de Referência, você acha que seria relevante que ele fosse nomeado no currículo?

Professora Conceição: Eu acho que sim! Eu não sei como, eu acho que a tua pesquisa pode ajudar, já que está se tratando do ensino de História, eu acho que é um ponto importante, porque eu acho que é até legal para que a gente conseguisse incorporar, ainda que quando a gente fosse tratar de aspectos... Ela não se restringe a ditadura, mas ela começa até antes. Desde a década de 1930, a gente já começa a ter casos ali que remetem a esse triste movimento que existiu em Barbacena. Na década de 30, pelo menos, a gente já começa a ter um extermínio dessas pessoas. E assim, eu acho que sim, que ela deveria entrar. Eu não sei como. Eu não sei como fazer esse link, mas eu acho que ela tem que ser pensada, né?

A gente sabe que dar conta de um currículo imenso, que é o Currículo da História, eu estou falando da história, especificamente, que é o trabalho, dar conta desse currículo não é uma coisa muito simples. Então, fazer um encaixe é sempre algo complexo. Mas o que eu acho que é importante, é, talvez começando pensando num currículo só de esfera regional, mas propondo, de alguma forma, que isso seja mais conhecido, né? Eu acho que pode ser um caminho. Mas eu não sei como fazer, eu confesso a você.

Pra gente em Barbacena, é muito fácil, porque a gente tem uma relação com o local. Então, até eu consigo fazer essas alusões, porque, para mim, é muito fácil. As pessoas, às vezes, não lembram. Na verdade, algumas não sabem, sequer sabem do que aconteceu. É por isso que a gente fez esse trabalho no ano passado, exatamente porque a gente acha importante que isso

não se perca na história. Tem que ser sempre um fato memorável, um episódio memorável da história do Brasil.

E, antes, fica mais fácil trabalhar isso em Barbacena, porque é ali, que a gente tem referência. Mas o que aconteceu ali, tem que ser pensado em termos de currículo nacional. Pelo menos, eu penso assim, não sei, pensando de alguma forma, quando a gente pensa em processos de extermínio, em processos de... Na própria ideia de Holocausto, já que a gente vai trabalhar, isso daí em algum momento, a gente tem, não só, recentemente, agora a gente está trabalhando, se está aproximando, com que está acontecendo na faixa de Gaza, dos genocídios...

E aí a gente entra numa temática complexa, porque a gente tem muitos grupos, com um viés político, que não conseguem fazer uma análise desvinculada do aspecto político. Então, as emoções políticas acabam afetando... Então, a gente não pode tocar muito no assunto, porque é um assunto muito complexo.. A gente tem a questão da Primeira Guerra Mundial, que a gente também tem os genocídios durante a Primeira Guerra Mundial. Então, essas coisas têm que ser apontáveis.

E, talvez, pensar na discussão do Holocausto, para além daquele período da Segunda Guerra Mundial, mas pensar em genocídios, um processo que avance e não fique só restrito aos judeus, embora aquele seja o mais conhecido, o mais importantíssimo, mas que não é o único.

Fábio: Exatamente!

Professora Conceição: A gente precisa compreender que existem outras formas de genocídio, o genocídio da América, por exemplo, das comunidades indígenas, enfim. E aí talvez pensar em termos temáticos, não necessariamente em um currículo cronológico, mas pensar pelo menos nessa questão de uma maneira temática, que dialogue com o Holocausto judaico, mas que também fale de outras perseguições, extermínios, genocídios, que a gente tem ao longo da história. Talvez seja uma chave para a gente começar a pensar.

E eu acho justíssimo que entre o que aconteceu no Brasil, porque a quantidade de pessoas que morreram deliberadamente, muitas vezes porque sequer tinham roupas, as pessoas morriam às vezes asfixiadas, porque para se esquentar eles ficavam em cima um dos outros, então muitas vezes acabavam morrendo por conta do frio, tinham que se aquecer de alguma maneira, então eles morriam ali embaixo, simplesmente por não terem como respirar, tentando se defender

daquele frio imenso que a gente tinha em Barbacena. Uma política muito equivocada, ne, da psiquiatria brasileira.

Fábio: É.. Professora Conceição, eu percebo que eu também estou nessa discussão forte sobre esses movimentos de extermínio, e também estou numa discussão de como entrar, de como não deixar de evidenciar, de protagonizar esses temas sensíveis na sala de aula, muitas vezes porque a gente não sabe como lidar com isso, muitas vezes a gente não sabe como tocar, como levar isso, aproximar para a visão do aluno. Algumas feridas sempre estão abertas nessa questão de extermínio, é uma questão que eu venho estudando do século XX, fazendo um recorte temporal, e a gente percebe a naturalização de alguns processos de extermínio até hoje. E aí, nesse movimento, eu quero que você fale para mim como foi esse pedido das suas alunas para trabalhar, porque você colocou que não trabalha, mas faz alusões. Então, será que isso tem alguma relação de você não ser de Barbacena, ou alguma relação dessa sensibilidade do tema? Como se deu esse processo? E como foi a articulação desse projeto? Teve outras disciplinas? Ele foi interdisciplinar? E como foi a sua percepção depois disso, dessa abordagem da sua aluna?

Professora Conceição: Então, na verdade, foram três estudantes, eram até um pouquinho mais, mas como na feira só podiam ser três, na representação, nas regras da feira, a gente acabou ficando só nas três lá, que eram da mesma turma, do 3º ano. E as meninas, na verdade, elas já vêm de uma teatralização, de um processo de teatro, com uma outra professora de português, J ela já trabalha com teatro, tem um projeto chamado Grupo Palco, que ela coordena. Se eu não me engano, uma das meninas, inclusive, ela fazia parte do Grupo Teatro de Barbacena, se não me engano o Ponto de Partida, ela já fazia parte, mas foi a que me abordou inicialmente.

E elas, sensíveis que são, porque elas já conheciam, de alguma forma elas já tinham ideia, elas já vinham, inclusive, maturando essa ideia. Me parece que já era uma coisa que elas já vinham pensando até antes de nos conhecermos. Eu acho que a nossa troca em sala de aula foi mais decisiva para a escolha, porque elas vieram até mim, me convidando para orientar, na verdade. Eu conhecia já o processo, eu acho que eu trabalhava com a ideia de Holocausto na Segunda Guerra, eu sempre procuro enfatizar e focar essas desigualdades que existem na sociedade, esses grandes problemas que a gente tem na sociedade de uma maneira geral, a nível global. E eu acho que elas tiveram vontade, pela perspectiva, pela visão do mundo que eu tenho, talvez aproximasse também com a delas.

E elas vieram com a proposta de elaborar um trabalho, de certa forma, para lembrar isso que acontecia em Barbacena. Muita gente em Barbacena mesmo se quer, muitas vezes, não tem ideia do que aconteceu dentro do Hospital Colônia. Elas perceberam que a sociedade barbacenense não conhece, muitas vezes também não quer falar por opções políticas, porque também tem isso. Há opções políticas de não tocar nesse assunto. Isso é um dado. Há opções de grupos políticos que preferem não tocar nesse assunto.

E elas então vieram com a ideia de que gostariam de fazer uma performance teatral na Feira de Ciências, para que isso fosse lembrado de alguma maneira. E a ideia mesmo era sensibilizar e impactar. Então a gente definiu algumas diretrizes. A gente fez um projeto e pedi para botarem, porque partiu delas, para botarem o que elas entendiam e queriam. E coube a mim transformar aquele projeto em uma apresentação de um projeto acadêmico, com algum embasamento teórico. E aí a gente tinha algumas questões lá para trabalhar, como Foucault, por exemplo, o louco na sociedade capitalista, como que esses loucos de certa forma são indesejáveis nessa sociedade capitalista.

A ideia, especialmente, do trabalho do Christian Dunker e de um outro, se não me engano, ele é também um psiquiatra, da Universidade de São João Del Rey, que é Fuad Kryrillos, não acho que ele é morador de Barbacena e se não me engano, ele é professor da Universidade Federal de São João Del Rey. E ele escreve um artigo com o Christian Dunker, que é um professor bastante conhecido da USP, inclusive ele tem um canal no *YouTube* que ele trata questões da psiquiatria. E eu descobri nessa pesquisa de internet, para embasar o nosso projeto, que eles tinham um artigo escrito sobre o Hospital Colônia, fazendo uma referência sobre a política de higienização, o começo, como que o Hospital Colônia foi, de certa forma, como eu vou dizer, uma compensação para Barbacena não ter se tornado capital do Estado, quando mudou de Ouro Preto, foi para BH, e não foi para Barbacena. Barbacena pleiteou a capital do Estado. Então, de certa forma, o Hospital Colônia veio como uma compensação desse processo, que Barbacena foi deixado de lado em favor de Belo Horizonte.

Ele é um escritor que tinha vínculo com o Christian Dunker, que mora em Barbacena, inclusive, não sei você tinha essa informação. Inclusive, ele foi lá visitar o estande das meninas, ele assistiu à apresentação, foi muito interessante, eu não estava na hora, infelizmente, mas as meninas falaram: ‘ah, não, porque ele falou que ele era referência bibliográfica’, até perguntei quem era, e elas não falaram: ‘Kyrillos’, se eu não me engano é o nome dele, a pronúncia, não sei se você já ouviu falar.

Fábio: Como que ele chama?

Professora Conceição: Fuad Kyrillos, depois eu te passo a referência.

Fábio: Por favor!

Professora Conceição: É Fuad, direto assim: F U A D - K Y R I L L O S. Fuad Kyrillos.

Fábio: Ah, sim, sim, ele está na minha pesquisa.

Professora Conceição: Imagino. E ele é de Barbacena, não sei se você sabia? Se eu não me engano ele mora em Barbacena, pelo menos foi o que ele disse as meninas. Se eu não me engano é professor da Universidade Federal de São João del Rei.

Fábio: Olha, interessante! Troca boa!

Professora Conceição: Ele foi lá assistir a performance, pelo menos as meninas me falaram, eu não estava na hora, infelizmente, mas acho que de repente vale você procurar. E aí, quer dizer, o projeto consistia, na verdade, em duas etapas. Uma delas, era as meninas apresentarem, o que foi o hospital, exatamente para que as pessoas tivessem contato e conhecessem um pouco daquilo que acontecia em Barbacena. E a segunda etapa desse projeto era uma performance. Então, as meninas escolheram algumas falas a partir do documentário da Daniela Arbex. Uma das falas que gerava um impacto, e elas fizeram uma performance teatral, é como se fosse aquela pessoa relatando.

Elas escolheram, sobretudo, uma delas, fazer referência a uma mulher que teve o filho tirado dela, após ela ter sido engravidada pelo patrão e foi enviada para o hospital de Barbacena, exatamente porque ele era da elite, eu não me lembro de qual local, e não queria ter um filho bastardo pela empregada doméstica. Então, ela é enviada para lá, e lá ela sofre uma barbaridade, e era uma das performances que ela fazia. E isso impactou bastante. E ficou em terceiro lugar ano passado com o projeto artístico, numa feira de ciências, eu achei bastante interessante.

Mas é uma performance artística, não deixa de ser. Não é uma ciência, como a gente pensa, em termos de experimentação, de observação, método de experimentação científico, como a gente pensa. É uma performance artística, que foi premiada, inclusive, muito por conta da atuação

delas, da boa explicação, e da ideia de não deixar que se esqueça uma memória como essa. Então, foi, em linhas gerais, aquilo que a gente produziu no ano passado.

Fábio: Foi um projeto articulado, então, entre História e Arte?

Professora Conceição: Na verdade, foi só história. Só história. Elas trouxeram, na verdade, o que elas já conheciam em termos de performance teatral, o que elas já faziam, porque que elas participavam do grupo, mas a gente acabou ficando até com pouco tempo, que foi um tempo relativamente curto, porque elas decidiram um pouco isso na hora. Então, a gente acabou montando as coisas de maneira muito rápida, mas, ainda assim, foi muito interessante. A gente teve a oportunidade de ir com elas até o Museu da Loucura. Nós temos algumas fotos, nós conhecemos o ambiente, então, foi muito interessante. E elas saíram de lá muito impactadas. Por tudo que o Museu da Loucura representa, porque, é um museu muito interessante, inclusive. Inclusive, poderia ser utilizado pelas escolas de Barbacena, né? Acho que seria muito interessante, utilizá-lo, para trabalhar o tema.

Fábio: Tinha algum conteúdo específico da História que foi articulado nesse projeto? Ou não?

Professora Conceição: Não! A gente fez um projeto à parte. A não ser aquilo que a gente comentava, como eu falei para você, falando sobre o Holocausto, que a gente fez o comentário, o que era. Mas nada que eu trabalhasse especificamente em algum conteúdo, nada disso. Claro que o conhecimento disso acabou ajudando as meninas a terem uma ideia do que se tratava, do que era um Holocausto, né?! Lógico que essas definições teóricas que a gente trabalha na sala de aula foram levadas para isso. Essas definições são importantes.

Fábio: Professora, você acha que esse projeto, que foi a pedido das suas alunas, ele modificou o seu olhar como docente com esse tema? Porque você falou sobre alusões, mas de uma certa forma você está sempre ali fazendo apontamentos, fazendo articulações com o currículo. Você acha que isso gera alguma perspectiva em você para além dessas alusões para próximas turmas que você vai lecionar?

Professora Conceição: Sem dúvida, ele impacta. Porque a gente tem um outro olhar, especialmente por aquilo. Depois que você vai estudar, depois que você conhece um pouco mais a fundo, você tem alguns depoimentos que te fazem, inclusive, repensar o que a sociedade é capaz. Alguns depoimentos que, inclusive, eu acho que se torna ainda mais... Eu acho que

um documentário, um livro, que se dá uma razão, mas, no documentário, muitas pessoas mesmo que participaram do processo, que foram levadas para Barbacena, inclusive aqueles meninos que foram... Bom, enfim, eu esqueci o nome de um deles. Não sei se você vai lembrar. Nossa, esqueci completamente aqui agora. Eram os meninos que eles eram levados...

Fábio: Os Meninos da Oliveira.

Professora Conceição: Exatamente, os meninos da Oliveira. E uma fala de um desses meninos, que eu fiquei bastante emocionado, a um dizer: ‘olha, eu nunca vi meu pai, eu não sei quem é meu pai. E aí, o que você pensa? Ele diz: olha, eu queria conhecer meu pai. É o meu sonho. Não conheço’. Eu fiquei muito impactado. Porque, imagina só, ele está ali, que ele foi jogado no hospital, sobreviveu. A gente sabe que, de uma maneira, acho que até má sorte, porque muita gente morreu ali dentro. Então, quer dizer, esses depoimentos impactavam muito. Impactavam muito.

Então, eu acredito, evidentemente, que isso vai para a sala de aula. Mas eu ainda não consegui pensar para além dessa articulação que eu faço, que eu confesso a você. Eu ainda não consegui pensar nisso em termos de “curricularização”. E eu acho que ele precisa estar no currículo. Porque se não tiver, isso acaba dificultando pouco. E eu ainda não consegui pensar. Mas penso, de alguma maneira, de abordar isso, de alguma forma, de maneira mais específica. De escolher, talvez, uma atividade, escolher alguma coisa, um trabalho mais específico, focado na aula. Mas eu confesso que eu ainda não pensei nisso. Como fazer? Mas pensei em fazer. Mas como? Eu ainda não consigo te dizer aqui.

Mas hoje, eu, efetivamente, penso em sempre relembrar. Todos os anos, de alguma forma. E agora eu estou pensando em como fazer isso. Por exemplo, escolher atividades, dedicar uma aula a isso, inclusive com visitas. Que é o que eu estou pensando. Desde o ano passado eu penso nisso agora. Materializar isso eu ainda não consegui pensar. Mas era um dos meus objetivos, o meu pensamento, era inclusive fazer essa visita com as turmas - A visita ao Museu da Loucura. Desde o ano passado eu venho pensando em fazer isso. Eu acho que... Por dentro de Barbacena eu acho que vou conseguir, tranquilamente. Mas eu ainda não consegui pensar em como fazer esse link. Se dedicando a algum momento específico para esse tipo, para essa atividade, dentro do ano letivo, ou mesmo trabalhando na ideia de Holocausto, né? E trazendo isso... Porque o que eu entendo por Holocausto, né? Eu acho que tem que ficar claro. Eu entendo que é um Holocausto à moda brasileira, ainda que em proporções um pouco diversas daquilo que

aconteceu em outras localidades, mas é, é um Holocausto. Para mim, na verdade, é uma matança generalizada, uma política de extermínio é um Holocausto.

A gente está discutindo isso. A ideia de Holocausto não é? Tem toda uma discussão historiográfica. Inclusive política, e não é a minha intenção entrar, mas eu entendo que... É próximo de um Holocausto, no mínimo. É uma discussão muito complexa. Mas eu já adianto aqui que eu considero algo muito... No mínimo, algo muito próximo. Tem as definições teóricas dele, a gente sabe que eu não sou especialista. Mas enfim.... Eu pensava exatamente isso, em tratar essas questões e de repente, cara, fazer esse movimento, deles conhecerem o Museu da Loucura. Desde que elas vieram até mim, isso passou a ser, para mim, um aspecto importante. Entender que aqueles estudantes não conhecem a história de Barbacena, a história do Hospital Colônia de Barbacena. Porque isso é também uma resistência política. Isso é também uma resistência política.

É uma resistência de lembrar essas pessoas, que estão esquecidas pela historiografia tradicional. A não ser em casos específicos, como esses documentários, esses livros que a gente falava, mas que parece que isso não quer lembrar, especialmente de Barbacena, parece que isso não quer ser lembrado. Inclusive não quer ser lembrado nos impactos disso na sociedade barbacenense. Eu acho que ainda cabe um estudo. Porque, desde que ele foi fechado, enfim, como o Hospital Colônia, os impactos disso, eu ainda não consegui achar nenhum trabalho. O que é que isso impactou na sociedade barbacenense? O que é que isso trouxe? Em termos de políticas públicas eficientes? Lógico que a gente tem aquelas casas que depois acolheram algumas pessoas que foram... Que sobreviveram ao Hospital Colônia. Mas ainda falta um pouco estudar melhor esses impactos.

O que é que isso trouxe? O que é que isso trouxe para a população? E a população entende disso? Eu acho que falta bastante coisa. Como a população lida com isso? Como que essas pessoas, estou dizendo, enfim... Viveram após o... Ou vivem, né? Após o fechamento do hospital. Porque, assim, a Barbacena, parece que há um quadro complexo dessas questões psiquiátricas na cidade. E que as pessoas não dão muita atenção. E até hoje, não digo só naquela forma. Acho que até hoje há uma... Há uma questão psiquiátrica nessa cidade, que eu acho que não foi devidamente estudada. Pelo menos, é o que eu imagino, né?

Fábio: Após a execução do projeto, as meninas, essas alunas, elas tiveram uma devolutiva sobre como isso afetou a perspectiva delas? Elas falaram? Tiveram algum... Teve algum problema

com isso? Com família ou não? Assim, gerou alguma narrativa sobre essa memória? Como elas propuseram de trazer essa memória para a sua aula...

Professora Conceição: Fábio, não. Na verdade, não. Na verdade, o que elas me trouxeram da apresentação que rolou na feira, foi muito positivo, inclusive, foi bem positivo. Foram pessoas que não conheciam, que ficaram conhecendo... Impactadas. Elas tinham muita certeza do que elas queriam, então elas não tiveram nenhum impacto emocional, negativo, pelo contrário, isso só reforçou nelas, que isso tem que ser lembrado, que isso tem que ser memorado, que isso tem que ser trazido à tona. E eu acho que elas contribuíram demais. Se eu não me engano, foram mais de mil visitantes na feira de Barbacena. A feira foi muito grande, várias escolas participando. Lógico, que nem todo mundo assistiu à apresentação, mas as pessoas que estavam ali, foram passando, o que viram, o que aconteceu, então acho que o impacto é muito positivo. A gente não tem a capacidade de mensurar isso, mas tanto para elas, elas ficaram muito felizes, não só por terem sido premiadas, mas também por terem feito o projeto e executado de uma maneira muito, digamos assim, improvisada.

Porque a gente esperava um estande um pouco maior, e o estande era menor, mas a gente teve que correr toda hora para produzir, porque a gente queria também um aspecto que contribuísse, porque o ambiente, para uma performance teatral é sempre muito importante, e no final das contas elas ficaram muito felizes. Para elas foram importantes, do ponto de vista do aprendizado, e também o que elas puderam me ensinar...

Fábio: Essa troca, né?!

Professora Conceição: porque elas ensinaram bastante, inclusive, outros professores de outras escolas, alunos de outras escolas, que nunca tinham tido contato com o que acontecia em Barbacena, então acho que isso foi muito positivo.

Negativamente, para elas em específico, eu não vejo problemas, pelo contrário, elas ficaram muito felizes, satisfeitas com o trabalho delas, acho que isso é importante, e orgulhosas do que elas fizeram, e a perspectiva delas era de que realmente as pessoas fossem impactadas e passassem a conhecer a história que elas não conheciam. Eu acho que isso, para aquele ambiente com o projeto micro, eu acho que atendeu muito ao que a gente pretendia.

Fábio: Fantástico a sua fala, e eu estou no processo já de coletar minha empiria aqui, para entregar a minha dissertação, e aí eu fico muito feliz partindo da sua fala, porque eu pesquisei

como que essas disputas, do que ocorreu aqui em Barbacena, como existem memórias que disputam sentidos para ela, e tive uma justificativa logo de cara que não se tem a temática atravessando à educação, e principalmente no ensino de História.

Então, quando você falou para mim assim, como você foi afetado e modificou seu pensamento, e não sabe como pensar e articular a temática na história, talvez isso seja uma das apostas que a minha pesquisa aposta, entendeu? Pretende! Porque tudo que eu estou discutindo é via Ensino de História, tanto como campo de pesquisa, como prática pedagógica. Então assim, as várias narrativas são memórias, mas o que eu quero propor? Eu quero propor uma política de memória para Barbacena, e aí isso entra nos eixos de memória, narrativa e currículo, que eu trabalho. Várias coisas que você me disse apontam apostas de como eu trabalho o currículo na minha pesquisa. Isso é muito fantástico! Então eu espero realmente que a minha pesquisa produza efeitos, afete realmente professores, docentes, discentes, e também como você disse, extrapolar, sair do contorno de Barbacena, porque nós estamos falando de um movimento eugenista que está articulado intimamente com genocídio, que está intimamente associado ao Holocausto. E aí eu vou te passar para a última pergunta, que é qual é a sua perspectiva sobre o termo Holocausto Brasileiro?

Professora Conceição: É, então, eu acho que já ficou um pouco claro mais ou menos aquilo que eu penso. A perspectiva do termo em si, eu acho que ele é apropriado pelas condições, pelas características do Brasil, acho que ele é bem apropriado, senão em termos de número, em termos de intenções. Porque assim, logicamente, em termos de números, a gente não consegue fazer uma comparação, mas em termos daquilo que a gente entende por intensão, de objetivos, de exterminar de fato todos aqueles que são indesejáveis, a gente pode usar essa palavra, indesejável, especialmente por uma elite que, queria de certa forma, é... Exterminar aqueles que não são ajustados ao sistema.

Com práticas que é lobotomização, não sei se é o termo correto, que vai acabar com os sentimentos, com as emoções. Isso por si só, é uma prática tão desumana que eu não sei nem como explicar. Então, o termo, para mim, é muito apropriado. Eu acho que é um termo que vale a pena insistir nele, porque a gente faz a definição do seu conceito, não com a quantificação. Porque uma das coisas que eu penso, que as pessoas pensam em Holocausto, é a quantificação, a quantidade, mas eu acho que a intenção, se a gente tivesse aqui 8 milhões de pessoas dentro de hospitais espalhados pelo Brasil, seriam 8 milhões de pessoas que seriam, provavelmente,

exterminadas. Ou poucas pessoas sobreviveriam àquilo. Pensando nas mesmas condições que foi o Hospital Colônia de Barbacena.

Então, quer dizer, é apropriado. Penso dessa forma, acho que deve ser, que a gente deve insistir nele, porque eu acho que ele é bastante feliz com a apropriação. E assim, foi deliberado, a intenção de fazer isso, foi deliberado... Inclusive com ganhos econômicos, para certos grupos que se envolveram no Hospital Colônia. A venda de corpos é uma coisa que envolve não só aqueles diretores, os dirigentes do Hospital Colônia, como envolve também as instituições de pesquisa, que sabiam que estavam comprando corpos de pessoas que foram deliberadamente mortas, com um enfeite de não intencional, mas que passavam por todo mundo, por esses dirigentes, por reitorias dessas instituições, por quem comandava essas universidades, pelas pessoas do entorno de Barbacena, pelos governos estaduais, já era construído, tem que construir um hospital e ao mesmo tempo tem que construir um cemitério, ou seja, parece que já era algo programado, o hospital, já nasce junto com o cemitério.

Senão me engano, um desses textos que a gente leu, que eu li, que a gente deu para pesquisa, se não me engano foi do Christian Dunker e do Kyrillos mesmo, que eu me recordo agora, de quem eram os autores, mas eles explicavam, é um hospital que já tem instituições dependentes do cemitério, então quer dizer, não é bem um hospital, é praticamente uma pena de morte para quem chega ali. Então, pensando nesses termos e suas intenções, o termo Holocausto é, para mim, um conceito bastante feliz e apropriado.

Não sei se é isso que você imaginava, e pensando na sua pesquisa, eu acho que já fica aqui uma sugestão, é que depois que você concluir a pesquisa, eu acho, que essa pesquisa tem que vir a público, inclusive para você passar nessas escolas de Barbacena, enfim, o colégio está aberto para você, quando você quiser conversar sobre, aqui a gente pode agendar, minhas aulas de História vão estar abertas para você, já fica o convite, não precisa nem defender, eu acho que agora você está enrolado para a defesa, mas depois da defesa você vai ficar um pouco mais tranquilo, e o convite, porque você é mais especialista que eu, para começar a estudar isso, e eu acho que esse é um tema importante, especialmente para a cidade de Barbacena.

Eu já deixo o convite aqui, o colégio está aberto para você, quando você quiser, se você achar que tem disponibilidade para falar, a gente pode conversar, para você levar os dados da sua pesquisa, porque eu falando, tudo bem, eu sou professor, vou falar, vou comentar, mas eu não sou especialista, eu não tenho todos os dados, você vai estudar, futuramente você vai tentar

aplicar de alguma forma as suas aulas, então você já vai poder trazer uma experiência, inclusive você pode conversar com outros professores, apresentar os seus propósitos.

Eu acho que é uma pesquisa muito feliz! É uma pesquisa que é bem encaminhada, trabalha com um tema muito recente, que é a ideia de memória. É um trabalho que faz uma articulação de memória no ensino de História, que é o que a gente tem trabalhado nos últimos tempos. As universidades vem trabalhando com a questão de associar as especificidades da disciplina ao ensino de História. E o tema da memória, patrimônio também, porque é também uma questão de patrimônio, porque é aquilo que você apaga, aquela memória, apaga aquele local também, você apaga uma memória. Então, quer dizer, por isso o museu também é muito importante, para relembrar esse lugar de memória. Porque é tanta coisa que a gente pode pensar, que a gente poderia ficar trocando umas ideias até mais tempo.

Fábio: Você entrou nessa relação de memória aí, e aí eu queria te fazer uma pergunta, não tá nem no script não, mas é porque eu achei muito interessante a sua discussão que você colocou aí de memória, e você não sendo de Barbacena, você já ouviu falar do Festival da Loucura?

Professora Conceição: Não.

Fábio: Nunca ouviu?

Professora Conceição: Não.

Fábio: Queria saber se você já tinha ouvido falar, se você já tinha participado de algum pra saber como que você percebe, enquanto professor, enquanto docente, enquanto ser humano. Mas enfim, professor, as minhas perguntas se cessam por aqui, e aí tem alguma coisa que você queria dizer que eu não perguntei? Sei lá, eu deixo um espaço aberto pra você.

Professora Conceição: Acho que no final o que eu queria dizer é isso mesmo, você trazer depois o resultado, pra gente ter um retorno, e também pra que a gente possa apresentar isso no colégio, acho que vai ser legal se você puder fazer essa conversa...

Fábio: Mas isso é uma aposta! Se a pergunta que move a minha pesquisa é: qual o (não) lugar da memória do Holocausto Brasileiro no Currículo de História, não tem como dissociar essa ação que eu irei promover, de levar esse resultado, e aí uma das coisas que eu venho percebendo é que a gente entrega uma dissertação, e às vezes ela demora um tempo pra se chegar nas

escolas, e eu quero fazer isso rápido, sabe? Eu sei que ninguém vai ter tempo de ler uma dissertação por inteiro, vou propor pelo menos fragmentar e publicar artigos, e com certeza eu vou continuar no doutorado com esse tema, vou continuar, porque resolvi, ficou muito claro pra mim, de fazer essa disputa de nome, de nomear a memória do Hospital Colônia em Holocausto Brasileiro. Eu entro numa disputa teórica de atribuição de sentidos, porque não se trata de quantificação, como você disse, se trata de uma varredura social e que sendo uma ou milhões de vidas, importam. Então assim, e acho que a palavra, ela traz vários sentidos, ela traz sentidos de denúncia, ela traz sentidos de operar como política de memória pra que isso não ocorra mais, e principalmente, igual você disse, eu tô trabalhando de um tema lá, e não tem como não interpelar, por exemplo, o que tá acontecendo com os povos Yanomami, com a Palestina, e aí a gente percebe que há muitas camadas pra ser investido em sentidos pra afirmar, porque assim, eu defendo mesmo na teoria de que nomear é um ato político, então assim, a discussão que eu estou trabalhando nesse capítulo hoje, é bastante densa, e eu acho que ela vai ser muito potente e muito profícua pro ensino de História. Barbacena vai conhecer com certeza, e eu quero fazer esse movimento de levar minha pesquisa aí, pra o máximo de escolas, de professores e alunos que eu possa afetar.

Professora Conceição: E eu acho muito interessante, assim, eu gosto do tema, bom, não é que eu goste, é que eu acho importante.

Fábio: Exatamente!

Professora Conceição: Qualquer oposição política, qualquer pessoa que não se enquadrasse naquela sociedade, quer dizer... Se fosse apenas por uma questão da psiquiatria, já seria terrível, né? Mas pra além disso, você coloca pessoas que, em qualquer diagnóstico psiquiátrico, para ser morto mesmo, né? Pra apagar, né? Pra que essas pessoas sejam apagadas do seu convívio, que sejam apagadas da relação dessas pessoas. E assim, quer dizer, é fundamental a gente pensar isso, né? Isso é recorrente na sociedade brasileira, né?

A escravidão, são ditaduras, são Holocaustos, são extermínios de povos indígenas. A gama brasileira, pra isso tudo, é recorrente, por incrível que pareça, né, cara? Ela se repete de maneira trágica, né? É tragédia, é farsa, é tudo, né? Ela vai se repetir no longo da história, né? E o Brasil faz isso de maneira recorrente, né? Que é aprofundado exatamente nesses períodos autoritários, né? A gente tem um aprofundamento de avanço da extrema direita, e aí, quer dizer, é o momento que a gente tem o aprofundamento desses extermínios, né? Então, quer dizer, é muito profícua,

né? Eu agradeço o convite para poder falar, para expor o trabalho que as meninas fizeram, depois eu posso até te mandar o projeto que elas fizeram, para você ver qual foi a linha que elas seguiram...

Fábio: Por favor, quero muito ver!

Professora Conceição: Na verdade, eu só coloquei no papel o que elas quiseram fazer, eu fiz adaptações, mas o projeto é delas. Pois, se elas quiseram saber, por que outros estudantes não podem saber também? Fica o convite aí para gente conversar!!! Eu agradeço imensamente por essa troca! Eu vou ficar feliz de receber você lá e acompanhar o resultado final da sua pesquisa.

Fábio: Muito obrigado, professora!

Entrevistada: Professora Sônia

Fábio: Professora Sônia, eu passei esse slide com essas fotos, e eu queria te perguntar como que essas fotos afetam você, o que elas te remetem, elas te levam pra algum lugar pessoal, de que maneira elas atravessam você?

Professora Sônia: Olha, Fábio, quando eu vejo essas imagens, antes de qualquer formação profissional, de qualquer olhar que a academia me trouxe, acho que vem muito do lado humano. Eu me vejo muito representada nessas imagens, por histórias familiares, por histórias também que eu vi, que não são necessariamente de pessoas que conheci, mas eu acho que, exatamente por a gente estar numa cultura imersa numa sociedade, existem alguns traumas que são vividos aí, coletivamente, e mesmo que imediatamente não dizem respeito a gente, por laços sanguíneos, é como se fosse um trauma coletivo mesmo, sabe? E quando eu vejo essas imagens, eu penso muito nesse título da Daniela Artex, do Holocausto Brasileiro, tem toda uma discussão em torno desse termo, se ele seria ou não adequado pra gente pensar o caso de Barbacena, mas eu penso muito nessa questão mesmo do que houve aqui enquanto genocídio, sabe? E, paralelamente a essa questão, eu penso em quantos outros estão acontecendo hoje... E aí a gente nem precisa ir pra um lugar tão longe, mas a gente pode pensar muito pertinho da gente, tá? (áudio cortado)

Fábio: Professora Sônia, só um minutinho. O seu áudio está sendo interrompido. Deixa eu, pode ser que seja a minha internet, deixa eu fechar a câmera toda vez que você falar pra ver se melhora. Pode falar.

Professora Sônia: Você acha que melhorou o som?

Fábio: Agora melhorou. Vamos ver...

Professora Sônia: E aí, como eu estava falando, mexe com a gente de um ponto de vista muito sensível, né? Do que nós, enquanto seres humanos, estamos construindo, e às vezes bate na gente uma tristeza mesmo, né? Do que é possível fazer diferente, também. Acho que é mais nesse sentido, sabe? Não sei até se eu consegui expressar tão bem, porque me toca de uma maneira muito sensível, sabe? Principalmente por estar em Barbacena hoje, na condição de docente. E quando eu levo esse tema pra sala de aula, eu vejo sempre relatos de algum aluno que eu teve uma avó, um parente que esteve nesse lugar, sabe? Então é um tema que a gente

tem que caminhar com muito respeito também, com muito cuidado. Porque eu acho que é uma memória ainda muito... não sei se muito presente, sabe?! Mas é muito dolorosa. Eu diria isso, sabe?

Fábio: Eu acho que o áudio melhorou muito, então eu vou permanecer aqui. Eu tô aqui com ouvidos e olhos atentos pra você, tá? Ô Professora Sônia, como que é trabalho com o tema pra série que você leciona? Assim, há algum cuidado com a faixa etária em questão? No caso, você trabalha com os primeiros anos, né?

Professora Sônia: Isso, eu trabalho com turmas de primeiros anos do ensino médio. E são alunos, então, numa faixa etária entre 15 e 17 anos, mas dificilmente algum aluno maior de idade, né? Então eu acho que, em um primeiro momento, eu tenho cautela mesmo da própria faixa etária, do que é permitido e do que não é permitido ser exibido pra alunos nessa faixa etária. Mas eu vou caminhando com um tema muito, assim, de acordo com aquilo que os alunos me permitem, sabe? Eu faço uma sondagem inicial, eu procuro com muita cautela ver o que eles já construíram, o que eles já sabem sobre essa memória. A maioria já conhece, já ouviu falar, mas, em geral, eles não têm experiência de ter ido ao Museu da Loucura. Então, uma coisa que me chamou muita atenção, desde que eu comecei a trabalhar com a temática, foi que as escolas de Barbacena não têm essa prática de visitar o museu, de levarem e os alunos, né? Imagino até que, pelo próprio perfil do museu, que é um museu difícil, né? [...] (áudio cortado)

[...] Eu trabalho na perspectiva de um projeto. Então, eu tenho um projeto que eu renovo todos os anos, que é um projeto de transformação patrimonial. Então, ele está muito no sentido de construir mesmo um mapa afetivo da cidade, e aí eu trabalho com o patrimônio histórico, os prédios, as edificações... e também com esses outros lugares, esses lugares de memória, que estão muito mais ligados aos afetos, né? E aí eu vou trabalhando com os alunos, primeiro, com uma exposição de imagens, uma sondagem inicial, para saber até o que eles dão conta de verbalizar, se tem alguém na sala que teve um avô, ou algum parente próximo que viveu, que aí, talvez seja ainda mais delicado, né, de trabalhar. Então, eu procuro desenvolver uma atividade com bastante cautela.

Mas, em geral, eu apresento para eles, ao menos, o segundo capítulo do livro da Daniela Arbex, para leitura em sala de aula. Eu trabalho também com um vídeo, que é um recorte de uma entrevista com a própria Daniela, em que há algumas imagens selecionadas do período de funcionamento do Hospital, Colônia, né? Mas também tem algumas falas da própria Daniela, e

as imagens não apresentam tantas pessoas na condição de nudez, que seria algo complicado para a faixa etária que eu trabalho. Então, eu tenho cuidado na seleção do vídeo, do texto, e aí depois de conversar com os alunos, construir alguns conceitos, muita daquela perspectiva da história, de conhecer o passado para não repetir os mesmos erros, que eu acho que isso ainda precisa ser muito dito, né?

E aí, em seguida, eu entro com uma outra abordagem, que eu acho que tem sido, assim, de muito sucesso. Porque, contemporâneo ao mesmo funcionamento do Hospital Colônia, aqui, em Barbacena, nós já tínhamos a Nise da Silveira, que é aquela psiquiatra, né, incrível. Que tem um trabalho formidável no Rio de Janeiro, no Engenho de Dentro. Que deu até origem ao Museu Imagens do Inconsciente, né? Então, eu apresento para os meninos, que naquela mesma época existia uma outra possibilidade de tratamento mais humanizado, envolvendo arte, então, eu procuro exibir o próprio filme da Nise da Silveira em sala também. E aí a gente faz toda uma discussão. Em geral, é interdisciplinar, a História e a Sociologia... Língua portuguesa e Literatura, né, esse trabalho, pra gente trabalhar aí as sensibilidades. E os meninos vão pra uma sala, juntamente comigo e com o psicólogo, pra uma oficina de arteterapia.

E o ano passado foi a primeira tentativa. Então, esse ano a gente deve remodelar e tentar aprimorar ainda mais. Mas eu levei algumas mandalas, pra gente tentar fazer esse trabalho com as mandalas nessa oficina de arteterapia. Eu levei só o contorno mesmo das mandalas, com o objetivo de que eles pintassem as mandalas. E aí foi muito interessante, muito rico, porque alguns alunos levaram tintas, todo o material. Então essa oficina se transformou num outro momento, eu acho que eles conseguiram, inclusive, lançar um outro olhar sobre a própria instituição educacional, sobre os nossos tempos e espaços escolares. No colégio, eu acho que a gente tem uma particularidade, que é o fato de que, os meninos fiquem ali com a gente, num período integral, às vezes das 7h às 17:30h, muito cansativo, com quinze anos saindo do fundamental...

Então, eu tenho muito essa preocupação de que eles tenham uma experiência da arte, do lúdico, (áudio cortado)... [...] Vai trabalhar com um tema pesado, que é um tema denso esse, da loucura em Barbacena, que eu possa também trazer um pouco dessa outra perspectiva. E é muito comum que eles cheguem depois para quererem fazer uma roda de conversa, trocar a questão dos vínculos, eu acho que eles saem fortalecidos dessas rodas também. E aí eu tenho trabalhado assim. Esse ano eu estou remodelando o projeto para ver se eu consigo aperfeiçoar também. Eu

acho que ser professor é muito isso, da práxis mesmo, dessa prática e reflexão sobre a prática. Então, está caminhando muito nesse sentido, sabe?

Fábio: Minha querida, repete o nome do seu projeto para mim, por favor, porque falhou na hora que você disse.

Professora Sônia: Ah, tá, joia: “Educação Patrimonial: construindo um mapa afetivo”. E aí eu coloquei construindo um mapa afetivo a partir das vivências da juventude barbacenense. E eu até coloquei vivências porque o recorte não está muito pronto. Eu vou trabalhar com os meus alunos de 15 anos do colégio, mas eu pretendo também trabalhar com outros alunos, e aí são jovens escoteiros, do grupo de escoteiros do Guardiã da Mantiqueira, com os alunos da Professora Sueli: [outra professora entrevistada]. E aí a gente está construindo uma rede ampla, sabe? Com o Tecer Cultural (Espaço artístico de Barbacena), então, que a gente possa envolver o maior número possível de instituições que, se não são tombadas pelo patrimônio histórico e artístico, são lugares já de memória, patrimônio, nessa perspectiva do patrimônio afetivo. Então, está caminhando nesse sentido. Então, o recorte não é necessariamente o colégio, é um projeto de extensão até para poder englobar o número maior possível de jovens aí da cidade.

Fábio: Então, não só interdisciplinar, né? A gente pode considerar ele interinstitucional, né? Porque, assim, a gente está envolvendo o colégio, que é uma escola federal, junto com uma escola estadual, né? Como você já apontou: com outras disciplinas, a interdisciplinaridade, fantástico! É muito fantástico ouvir isso! Bom, pela sua narrativa, eu percebo que a próxima pergunta que eu vou te fazer é, se você considera o Holocausto Brasileiro um tema sensível. E, se sim, quais cuidados necessários para trabalhar com esse tema, uma vez que ele não está no Currículo Referência de Minas Gerais. Ele está no Projeto PPP? A maioria delas você já me respondeu. Mas, se você considera um tema sensível, e se ele está no PPP da escola, é que eu queria saber.

Professora Sônia: Então, é claro, né? É um tema muito sensível, eu considero, sim. Ele não está no PPP da escola. Até o momento, inclusive, não está pelo procedimento burocrático, né? Tem um período que a gente faz uma readequação dessas ementas. Está no momento, agora, esse ano, de reestruturar nossas ementas. Então, a partir de agora, ele vai constar, ao menos no plano de ensino, de todas as turmas do 1º ano, ele estará lá. Mas, até então, não estava, porque elas eram anteriores, né? Eu acho que não tinham essa perspectiva. Talvez, em um outro

momento, também. Talvez, até de contexto político, e a gente lançar esse olhar diferenciado sobre a saúde mental também, né? E, aí, até então, não estava.

Mas, aí, os cuidados são basicamente esses, de selecionar imagens que não apresentem no nudez, e a gente sabe que é a maioria, né? No museu, no hospital, não havia mesmo esse cuidado com o próprio corpo das pessoas, né? Acho que a desumanização, ali, caminhava um pouco nesse sentido, né? Inclusive, de você retirar toda a identidade desse sujeito a partir daquilo que lhe é mais caro, né, que é a sua intimidade e o seu corpo. E, aí, é até um pouco difícil fazer essa seleção das imagens, mas tem sido nesse sentido, assim, sabe? Como essas que você colocou, né? Das mãos fora das grades... Eu acho que sensibilizam, mas, ao mesmo tempo, não tem aquela nudez explícita, ou de uma violência tão explícita. Se as famílias pudessem questionar, né? Com razão, também, que esses meninos não cheguem em casa, também traumatizados, né, por uma aula que tenha sido chocante demais.

Eu acho que é mais essa questão de ver, nessa faixa, claro, o que eles dão conta. Mas vai muito por esse caminho do afeto mesmo. Da troca de experiência, de rodas de conversa antes de qualquer exposição da imagem ou dos vídeos, exatamente para a gente poder ir sentindo, sabe? Cada turma é de um jeito, tem turmas que já tem muita afinidade, já gostam, porque já viram muitos filmes sobre o Holocausto e a Segunda Guerra, e outras turmas que não é tão assim, sabe? Então, eu vou sentindo isso, cada turma é de um jeito.

Fábio: Ah, com certeza. Já teve alguma... Como é que é essa relação com a gestão do tema entre os alunos e a família, assim? Já teve algum caso de você... Sabe? De chegar até você, assim, relatos... Como que se dá isso pra você?

Professora Sônia: Olha... Já sim! E foi interessante, assim, porque não foi uma experiência no ensino médio. Como eu disse, assim, eu sempre tive muita cautela do que eu levava para o ensino médio, então, no Ensino Médio eu nunca tive nenhum problema. Eu tive no Ensino Superior. Estava discutindo a história da África, e aí eu fui trabalhar com um tema muito sensível também, que é a questão da oblação, que é essa mutilação da genitália feminina, né? Muito praticada em diversos lugares do mundo, e, em específico, eu estava trabalhando com o filme: Flor do Deserto. E aí tem uma cena do filme que vai mostrar o momento em que a criança passa por esse ritual.

Fábio: Nossa, é chocante!

Professora Sônia: É, mas em momento algum mostra o corte. Você só escuta a criança chorando e deduz o que ela está passando, mas você não vê, né? E eu apresentei esse vídeo para alunos, alunas, no caso de uma turma de pedagogia, para alunas com mais de 18 anos. E foi a última vez que eu fiz, porque uma aluna desmaiou. Eu fiquei, né, desesperada, porque eu nunca imaginei que fosse proporcionar isso. E aí, na semana seguinte, ela chegou na turma e disse gente, eu descobri que eu sou grávida! Então, o desmaio, na verdade, foi, né... Ela já estava sensível com a questão toda de começo da gestação. Mas eu acho que foi ali que eu percebi que, mesmo trabalhando com adultos, tem que ter um cuidado muito grande. E como eu gosto de trabalhar com sensível, e na época, assim, ainda mais jovem, eu tinha essa ideia de, às vezes, querer chocar, sabe? Para mostrar os resquícios do machismo, do patriarcado, e aí eu vi que o caminho não era bem esse. E que bom que aconteceu, né, numa turma de adultos, porque acho que isso me atentou ainda mais para o cuidado de uma adolescente.

Fábio: Perfeito. Ô, Professora Sônia, você está há quanto tempo em Barbacena?

Professora Sônia: Há cinco anos.

Fábio: Você já veio pra cá, pra Barbacena, com esse seu olhar a trabalhar temas sensíveis?

Professora Sônia: Sim. Trabalhar temas sensíveis foi uma marca, acho que, da minha formação e da minha atuação. Eu sou professora há 19 anos, e sempre entendi, até, acho que pela felicidade que eu tive de ter tido professores na graduação que me sensibilizaram muito para isso, né, então, de trabalhar o lugar da mulher, a questão da comunidade LGBTQIA+, temas que sempre foram muito abordados nas minhas aulas. E já tive o relato de uma aluna que terminou o namoro, porque se viu, nas aulas que eu falava do relacionamento abusivo, de gente que foi procurar terapia... (áudio cortado)

Fábio: Bom, Professora Sônia, só um minutinho, porque o áudio tá... Esse horário de fazer entrevistas é horrível. Você disse que conheceu Barbacena em 2014? A história de Barbacena?

Professora Sônia: Isso, foi por meio de um aluno meu. Na época, eu trabalhava numa faculdade, em uma cidade vizinha, e lecionava para o curso de Ciências Contábeis, a disciplina de Filosofia. Então, a princípio, era uma questão, assim, a gente trabalhava uma disciplina de humanas, num curso que não era de humanas, né, e eu criei uma afinidade muito grande com uma turma e um aluno no final do semestre que quis me presentear, e ele me presenteou com

um livro, Holocausto Brasileiro. E foi a partir daí que eu descobri essa história toda sobre Barbacena a partir do próprio livro da Daniela Arbex, né, que eu acho que popularizou, não que as denúncias não existissem, mas eu acho que atingiu mais amplo, até pelo número de tiragens dentro do livro, e aí eu assumi esse compromisso.

Então, mesmo morando na cidade vizinha, nessa época, todas as minhas turmas, ao menos duas aulas, eu destinava para abordar esse tema da saúde mental e dessa memória de Barbacena, porque eu entendo que é uma memória que é regional, mas que é muito além disso, é mundial. O que aconteceu aqui, infelizmente, é uma prática médica até recorrente, sabe, ainda, e a gente não sabe bem o que acontece em algumas clínicas médicas. E aí...

Fábio: Entendi. Você compartilha comigo aí os seus estudos, como que foi esses projetos aí que você fez, né, que a gente percebe assim que, porque eu tenho uma discussão muito grande na minha pesquisa, que é que a maioria dos relatos que eu ouço, por meio de artigos, dossiês, é que, na verdade, existe um certo desconforto para se trabalhar temas sensíveis na sala de aula. Muitas vezes porque é uma ferida que ainda está aberta, outras, muitas vezes, a gente não sabe como lidar com ela na sala de aula, e principalmente para a Barbacena, é... Talvez esse receio de sair atravessando e afetando pessoas que podem se identificar com aquela memória, ou por parentes, ou por se identificar, porque a gente sabe que era o mínimo que se fazia e que ia pra lá. [Hospital Colônia]. Tanto que na minha pesquisa eu falo que eu não estou tratando da loucura, eu estou tratando de um movimento de varredura social, e como isso está longe, como essas memórias são disputadas em vários âmbitos institucionais, e como que ela não está presente na escola...?

Professora Sônia: E é tão chocante, né, porque eu tive o privilégio de orientar no TCC, de uma aluna nossa da graduação do curso de Gestão em Turismo, e ela decidiu falar sobre o museu a princípio, e depois ela decidiu fazer um recorte do próprio Festival da Loucura, e tentamos ver até como um possível atrativo turístico. E aí fomos nós, né? Primeiro a história da psiquiatria, o próprio Hospital Colônia, para construir o objeto. E aí a medida que a gente foi construindo o objeto, eu fui buscar artigos, fui pro Google acadêmico mesmo, para ver o que já tinha sido publicado. Eu imaginava que eu fosse encontrar uma variedade imensa, que fosse um tema super pesquisado... (áudio cortado) [...] E curiosamente, enquanto eu estou orientando essa pesquisa, eu só encontrei dois trabalhos... Um da Valéria Bergamini... (áudio cortado). [...] E outro trabalho de uma historiadora que aí eu não conheço, ela é do Rio Grande do Sul.

Fábio: Quem é? Eu vou procurar. A Carmen Gil?

Professora Sônia: Eu acho que sim.

Fábio: Eu a conheci no XII Perspectivas em Diamantina. E ela, inclusive, ela me dá todo o suporte dos estudos quando eu faço articulação sobre o ensino de temas sensíveis dentro do currículo. Ela é fantástica, ela é fantástica! Aliás, eu tenho textos dela aqui. Inclusive, eu posso compartilhar muita coisa que eu tenho pra você, viu?

Professora Sônia: Por favor, porque aí, quando eu me deparei com essa realidade, eu fiquei chocada. Vou ser sincera. A gente tem a academia, às vezes, trabalhando com temas tão distantes, né? E aí, nenhuma crítica a isso, mas a gente tem pessoas pesquisando história medieval, questões de França, Inglaterra, daqui do Brasil, né? E é ótimo que a gente faça isso. Eu pensei: ‘gente, sobre o Hospital Colônia, sobre o próprio museu, né?’ A área de museologia tá apresentando tanta coisa nova e não tem ninguém falando sobre isso, sabe? Isso me inquietou muito. E aí, eu acho que é até um tema pra gente pensar depois e discutir muito por que que ainda a academia não se abriu para discutir esse tema, que claramente é um tema fundamental. E como a minha pesquisa.. Eu pesquiso a história da extrema direita, fascismos, né? E agora, neofascismos, né? É muito interessante que um lugar tão expressivo, dentro desse fascismo, dessa questão de segregação, a gente não aborde. Acho que isso já é um sinal. A gente olha fora do que está perto da gente, sabe?

Fábio: Se a gente tá falando de políticas de memória, isso também opera como políticas de silenciamento. Eu fiquei estarecido quando eu fui fazer a minha justificativa acadêmica e não encontrei com palavras-chave, Holocausto Brasileiro, segregação, currículo, ensino de História, nada... Ou seja, a educação nunca se debruçou pra estudar esse tema. Isso é um dado científico também. Isso é uma política de silenciamento. Por quê? Muitas vezes, eu recebo vários questionamentos assim: ‘ah, você tá falando de médico!’ ‘Não, gente’, eu deixo muito claro, que quem sou eu pra falar sobre loucura e psiquiatria? Eu estou abordando uma memória sensível, percebendo-a como um movimento de segregação das diferenças. E como o Ensino de História está intimamente ligado aos processos de identificação e diferença, eu, me entendendo como sujeito barbacenense, não consigo pensar nessa forma de promover esses processos de subjetivação e identificação com os meus alunos sem interpelar a ferida histórica que o Holocausto Brasileiro deixou.

Professora Sônia: E é curioso porque fala muito do Holocausto envolvendo os judeus e toda a questão do antissemitismo. Você chega numa turma do primeiro ano do ensino médio, e pergunta quantos aqui sabem o que foi o diário de Anne Frank? E todos já leram, ou a maioria já leu. Então, eles já assistiram inúmeros filmes: O Menino do Pijama Listrado, diversos filmes que envolvem o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial e os horrores que aconteceram no campo de concentração. E é uma memória importante. A gente de fato tem que trabalhar isso sempre. Mas é muito, eu acho que, expressivo isso que você fala. Poxa, mas e o que é tão perto da gente e não fala?

Fábio: Exatamente. Por que só o Holocausto nazista, Germânico tem essa notoriedade? Que eu fico me questionando assim, será que é porque o extermínio era de corpos que não eram pretos, indígenas? Porque eu entendo...O Holocausto e genocídio são termos paralelos, caminham lado a lado, como se fosse uma tapeçaria mesmo. Eu tentei explicar isso...porque isso vai entrar diretamente na minha pergunta: qual é a sua perspectiva sobre o termo Holocausto Brasileiro?

Professora Sônia: Então, o termo Holocausto, ele faz uma referência muito direta ao que aconteceu com os judeus durante a Segunda Guerra mundial, porque é um termo da cultura judaica, que é a Shoah, meio do sacrifício, e eu acredito, ali, que até por respeito à memória das vítimas, eu acho que é uma questão muito minha, sabe, de trabalhar com a memória sensível, então de caminhar com muito cuidado. Eu procuro evitar o termo Holocausto para outras realidades que não a judaica. Porque o que aconteceu com os judeus foi um genocídio, e teve as suas particularidades. Genocídio, a gente está falando hoje da Palestina, a gente está falando do que aconteceu aqui em Barbacena, do que aconteceu com os indígenas durante diversos momentos da história, mas inclusive durante a ditadura militar.

Então, a gente está falando de movimentos mesmo de assassinato em massa, de desprezo pela humanidade, pelos direitos humanos mais básicos dos seres humanos, e cada um vai ter a sua particularidade, por que vai envolver questões étnicas. E aí, por isso, o termo Holocausto, eu não tenho nenhuma objeção a usar, mas eu tenho esse cuidado um pouco sensível. Agora, já a gente, construindo aqui essa nossa problematização, eu concordo, sim, que a questão do Holocausto envolvendo os judeus, genocídio da Segunda Guerra Mundial, e aí não é só por judeus, tantos poloneses, homens homossexuais, tinha um enfoque muito claro, aquela memória é muito dolorosa, no caso dos judeus, porque a gente está falando dos judeus. Eles são muito grandes na mídia, eles são, inclusive, proprietários de conglomerados econômicos, de grandes grupos da imprensa da mídia, e aí quando a gente vai pensar nas outras formas de genocídio, é

como se criasse essa hierarquia, né? E no nosso caso, como você disse, são corpos de pessoas negras, indígenas, então, está mantendo uma ideia de hierarquia.

Fábio: É muito interessante, porque o que eu acabei de entregar hoje é exatamente isso. Meu capítulo chama Holocausto em (dis)curso. E aí, eu fiquei pensando que eu precisaria realmente entrar dentro dessa sombra, desse passado, dessa memória, para poder problematizar o termo. E aqui, deixando bem claro que não cabe a mim, de forma nenhuma, julgar quem colocou o termo, e aí eu vou destrinchando todo o termo, desde somente o termo Holocausto, até chegarmos ao Holocausto germânico, o Holocausto nazista. E a gente percebe que a gente está falando de genocídio, de práticas genocídaria, de extermínio...

E aí, eu tenho trabalhado com o Stuart Hall, e ele tem uma teoria que é colocar sobre rasura alguns termos. Ou seja, você coloca sobre rasura um termo para investir novos sentidos para ele, para se justificar e embasar a permanência de tal termo. E aí, me aprofundi e fui percebendo a intimidade de genocídio e Holocausto. E aí eu falo: “gente, mas por que somente o Holocausto germânico ganha essa notoriedade”? E aí isso me leva a problematizar os cânones eurocêntricos, porque se a gente está falando de genocídio, a gente precisa falar de milhões de indígenas que foram exterminados na invasão da Espanha e Portugal na América Latina. A gente tem que falar no processo de escravidão dos africanos. E aí eu fui percebendo, e aí nesse movimento eu fui criando cadeias, fui articulando uma cadeia de equivalência e diferença para que eu pudesse investir em sentidos para justificar o termo Holocausto Brasileiro - Então, vamos colocar sobre rasura!

O grande ponto aqui é o seguinte, se a gente está falando de extermínio, não importa se é uma ou 70 milhões de pessoas. O que é para deixar bem claro é que qualquer vida singular, plural ou coletiva, étnica, racial, ela precisa ser valorizada, ela importa. E aí, por isso que eu te falo, assim, quando eu assumo, né, trabalhar com o termo Holocausto Brasileiro, eu estou falando de genocídio, de epistemicídios, de extermínio, de minorias, de segregação, de extirpar a subjetividade humana. E é uma das funções sociais da história, né?

Professora Sônia: Com certeza. Com certeza. E aí, eu acho que você está sendo muito feliz na condução da sua pesquisa, sabe? Estou te ouvindo aqui com muita empolgação, já louca para ler esse capítulo aí, e a sua dissertação inteira, porque a gente carece, né, de pensamentos, de construções historiográficas sobre o tema, e já imagino o quanto que o seu trabalho vai ser inédito, né? O seu trabalho, embora esteja no mestrado, ele já é uma pesquisa de doutorado. E

não é só uma contribuição do campo da pesquisa historiográfica, você está investigando o que aconteceu lá, mas falando dessa construção de memória sobre e a função das próprias instituições educacionais na construção ou não dessa memória. E como esse trabalho está sendo feito, né, ou não está sendo feito, né, esse trabalho de memória ou silenciamento, apagamento, né, aí não sei como você está pensando nessas categorias também. Mas é muito interessante, muito rico. Eu já estou curiosa aqui para ver esse trabalho pronto.

Fábio: E aí entro na discussão também do que eu aposto o que é currículo, né, porque a gente percebe que o currículo, ele é além de um documento oficial, né, além dessa prescrição. [...] (áudio cortado)

Professora Sônia: [...] E aí você imagina a minha preocupação na pandemia. Não é? Porque a gente consegue construir essas temáticas e todo esse debate do contato corpo a corpo, né? (áudio cortado). De você estar presencialmente ali com os olhos, né, e os toques e tudo no espaço, na sala de aula, porque uma temática tão sensível para ser abordada em uma aula remota, eu acho muito complicada. Muito, muito...

Fábio: Gente, não tem como falar de história, sem falar de afeto, e não tem como falar de afeto sem falar do corpo.

Professora Sônia: A presença, né?

Fábio: A presença desse encontro, a sala de aula de história, ela é um espaço muito profícuo para produzir esses afetos. E colocando também em perspectiva de como podemos transformar esses afetos tristes, que trabalhamos na memória sensível, em afetos potentes.

Professora Sônia: Sim, e acho que até da construção de vínculo. Eu tenho pensado muito por esse caminho nessas minhas aulas, porque eu trabalho com outras temáticas sensíveis também, além dessa questão de Barbacena, né? E eu te falo de lágrimas também. Tem muito, constantes alunos, chorarem durante a aula. A gente em roda, e aí a gente cria um momento de acolhimento, sabe? E essas oficinas, como eu te falei, de arteterapia, de música, tudo isso está muito para além do espaço da sala de aula, porque vai o vínculo que a gente vai construindo. E no 1º ano, eu me preocupo muito com essa construção do vínculo, e eles vão manter até o terceiro ano. Porque quando isso não é bem construído também, a gente não tem essa potência. Porque é preciso um espaço de respeito mútuo, de crescimento, de pensamento no coletivo, de vínculos ali, de sociabilidade, de dimensões muito para além.

Quando a gente pensa na construção do conhecimento histórico, parece algo muito individual. E como a gente está numa sociedade muito individualista, e acho que é próprio do historiador, do educador, a gente quer uma sociedade para além disso, com esses laços de empatia, não sei, mas com esses laços mais consolidados, essa preocupação com o outro. Acho que a história cumpre muito bem essa função quando temos que ir para a sala de aula. E aí vai muito desse cuidado, sabe? De saber acolher, porque quando você toca em certos temas, pode ser um tema sensível para um aluno, por conta do dia que ele está. Porque tem dia, até chegar à escola, e aí você tocando nesse tema, às vezes a memória que ele vai acessar não é uma memória necessariamente do próprio Hospital Colônia ou da história da loucura, ele vai falar de ideação suicida. E aí você tem que estar munido, sabe? De uma bagagem, de uma humanidade, de ter suporte também na instituição.

No colégio, nós somos felizes por termos dois psicólogos, pedagogas, como eu falei, da fulana e de tantas outras, que nos dão esse suporte. Senão a coisa pode ir por um outro caminho muito perigoso. Então, assim, eu vejo como preocupação muito grande essa cautela também que a gente tem que ter. Nessa questão de como eu vou devolver isso para esse aluno, como é que ele vai, como é que eu vou introduzir esse tema e como é que eu vou fechar esse tema em 50 minutos ou em 1 hora e 40, porque esse aluno não pode sair daqui sem esse fechamento, porque eu vou deixar uma ferida aberta. E sabendo que essas temáticas vão aparecer, muitos já trazem memórias de amigos que cometeram suicídio. Então, quando eu abordo essa questão do Hospital Colônia, eu tenho que estar preparada para o setembro amarelo. Tudo o que esses meninos têm de crítica a essa data, que eu não sabia, até ouvi-los, eu achava que eles ouviam com indiferença, do tipo, vamos ouvir algumas palestras sobre, só que isso não tocava, mas não que eles criticassem tanto.

Fábio: Ô Professora Sônia, eu esqueci de fazer uma pontuação. Os projetos que você faz aí no IF, ele estão articulado a quais conteúdos do currículo referência?

Professora Sônia: Você diz conteúdos ou disciplinas? Como eu te falei, são projetos de extensão com outras instituições interdisciplinares e dentro do conteúdo de história também.

Fábio: E aí dentro desse conteúdo de história, por exemplo, ele tem alguma articulação?

Professora Sônia: Ele está localizado exatamente em setembro amarelo. E é a época do ano que eu trabalho com esse tema. Conteúdo de história, o conteúdo do 1º ano, ele não me

favorece, vamos dizer assim, porque eu trabalho com a construção da questão da democracia, e aí eu trabalho com pré-história, com Grécia Antiga, Roma, grandes navegações, Idade Média, e aí é um pouco difícil inserir no currículo certas temáticas. Então eu procuro, ao longo de todo o ano letivo, trazer discussões sobre a própria compreensão do que a gente tem como ser humano.

E aí trabalhando lá nas sociedades antigas, eu já trabalho com a questão da escravidão. E aí eu aponto para os meninos, não se trata de uma escravidão com conteúdo étnico, como o Brasil viveu na escravidão moderna, mas daquele ser humano que é totalmente objetificado, enquanto mercadoria, destituído completamente da sua humanidade. E aí, já explico, inclusive, para os meninos, a questão que não tem a ver com formação intelectual, porque o médico, o rei se torna... E aí, o gancho que eu consigo fazer é quando eu introduzo o conteúdo de Idade Média. Porque aí a gente vai chegar a uma questão de construção de mentalidade, durante o período medieval.

Eu trabalho um pouco com a história das ideias. Mas, principalmente, dessa construção de mentalidade. (áudio cortado). Trazer para os alunos essa sensibilidade de perceber essa constituição da humanidade mesmo. Como que cada época eles são submetidos. As práticas, vamos dizer, desumanas em diferentes momentos da história. (áudio cortado). A gente poderia falar dos excluídos aí da história, até mais, a mulher, ela é constante ao longo do tempo. A questão do negro, ela é constante também. E aí eu procuro também, ao menos nesse mês de setembro que coincide com esse conteúdo. Fazer esse link. E aí, normalmente, com as professoras de língua portuguesa, também é um momento que a gente está trabalhando com o arcadismo. Então, a gente procura transformar essa sensibilidade numa poesia, por exemplo.

A gente procura fazer caminhadas meditativas no campus, para perceber essa questão da paisagem cultural. Eu entro nesse outro conceito de patrimônio. De paisagem cultural como formadora desse mapa afetivo. Desse patrimônio afetivo. E o quanto que isso tudo é importante para a reorganização da psique humana. Como que a Nise da Silveira aparecia no momento que ela leva o paciente para ir para um espaço arborizado. Então, está muito interligado nesse contexto mesmo. Em termos de conteúdo, eu vou inserir nessa questão da história das mentalidades. Nessa transição da Idade Média para o Renascimento, dessa nova mentalidade de homem, contrapondo com esse mundo árabe e africano pungente ali. (áudio cortado). Eu não cheguei nem no descobrimento do Brasil... E aí o meu conteúdo não se abre para essa possibilidade...

Fábio: E ainda assim, você vai lá e faz, e projeta e faz acontecer. E além disso tudo, ainda tem que levar a história, como você trabalha com cursos técnicos, você ainda precisa levar a história para cada contexto de cada curso técnico: Química, Hospedagem e Agropecuária.

Professora Sônia: Na química, eu ainda vou colocar com os meninos para estudar as tintas. E aí lá na pré-história, a gente já começa a ver como que eles faziam para construir aqueles pigmentos que persistiram por 50 mil anos. E aí eu tenho usado muita arte. É porque assim, tudo é história. E a gente consegue fazer esses links de uma maneira muito fácil. Essa articulação, basta a gente querer. E os meninos conseguem ver esses links de uma maneira muito fácil, porque depende muito de como você vai conduzindo as aulas. E a gente ainda tem um outro desafio. Que é preparar esses meninos para o PISME...

Fábio: Exatamente!

Professora Sônia: O que está esperando da gente, é esse menino fazer uma prova do PISME e fechar a prova de História.

Fábio: Professora Sônia, eu fiz todas as minhas perguntas. Se você quiser perguntar pra mim alguma coisa, falar alguma coisa que eu não perguntei, o espaço é todo seu.

Professora Sônia: Bom, Fábio, obrigada, viu? No mais, é te agradecer pela oportunidade mesmo. Conhecer, saber o seu tema, conhecer aí a sua proposta e ter tido também a oportunidade de ter você acompanhando minhas aulas ali naquele retorno de pandemia. Então, vou te chamar aí para esse projeto de patrimônio.

Fábio: Pode contar comigo.

Professora Sônia: E te agradecer até por me ouvir num momento de tantas angústias, sabe? Tudo que a área de humanas está vivendo já nos últimos quatro ou seis anos aí, o que a gente vem passando numa escala nacional, é muito difícil para gente, enquanto historiador. Mas eu te falo que, para mim, é ainda mais difícil por estudar o fascismo há 20 anos. Então, a cada dia que passa, eu vejo ele mais presente na sociedade. Porque a extrema-direita, ela está muito forte. A gente já fala de alguns países num momento sendo governados por partidos ou movimentos de extrema-direita. Me preocupa muito, porque eu faço parte de um grupo que é o Observatório da Extrema-Direita, até da instituição X. E a gente vê isso em escala global. E a extrema-direita

se fortificando numa sociedade extremamente polarizada. E esse discurso de muita raiva, um discurso de ódio, um desprezo pela ciência, pelas artes.

E aí eu vejo a nossa importância enquanto historiadores, e te falo mais, a importância de momentos como esse. Essa troca em que os dois saem fortalecidos, em que a gente vem construindo laços, em que a gente pode falar. Porque eu te falo que até em vários momentos eu estou em conversas com colegas historiadores, eu não me sinto à vontade. Me sinto acuada o tempo inteiro, por ser mulher. (áudio cortado). Nós temos uma religiosidade muito conservadora, muitos alunos, sabe? Vindo de famílias que esperam da gente apenas o conteúdo e nada além. Então, eu ainda tenho que fazer todo um jogo ali de como que esse aluno vai chegar em casa e vai narrar essa aula...

Fábio: Por isso que eu te perguntei se já teve algum embate entre aluno e família com você, porque não tem como a gente dissociar uma memória sensível sem falar de política, sem falar de religião, sabe? Porque são instituições que abraçaram, acolheram esses movimentos de varredura social.

Professora Sônia: E aí a família tem sido, né? As famílias, estão sendo esse lugar de disseminação dessas ideias. Isso, o fascismo sempre teve, né, essa questão família, como um espaço para se articular ali. Então, no momento eu não tive, felizmente. Muito jeitinho, com uma extrema amorosidade, afetividade, muita cautela para não mencionar nomes. Porque aí eu entraria em um terreno do político muito sério, muito grave. E essa questão mesmo, político, tanto partidário como... Então, eu procuro trabalhar político na esfera do poder, porque eu também não sei como esse aluno vai narrar. São meninos de 15 anos, né? Então, preciso respeitar e entender essa formação familiar também. Isso me coloca num lugar onde eu fico muito acuada.

Fábio: Eu imagino!

Professora Sônia: E aí eu estou lidando, como eu te falei, com múltiplas demandas de coordenador de curso, de técnico, do PISMI, da família... E aí eu tenho que dar conta disso tudo. Então, é uma demanda que exaure, enquanto educador, sabe? E aí eu te falo que é uma demanda de desabafo, né? São muito importantes, porque a gente está... Nossa! Alguém está me ouvindo.

Fábio: Exatamente. Professora Sônia, eu vou agradecer você. Se você quiser falar alguma coisa, você fica à vontade.

Professora Sônia: Não, só agradecer mesmo, meu querido. Mais uma vez!

Fábio: Vamos burlar o tempo e proporcionar mais encontros!!!

Entrevistada: Professora Terezinha

Fábio: Professora Terezinha, diante dessas imagens que eu te passei, como você se sente em relação a elas? Como elas te afetam? Elas de alguma forma atravessam você?

Professora Terezinha: Com certeza, são imagens muito fortes. Sempre que eu vejo, sempre que esse tema aparece para mim, eu fico estarecida. Ainda mais por ser uma realidade que é próxima de nós, tanto no espaço, você que é aí de Barbacena, e eu que estive trabalhando nos últimos anos todos em Barbacena, então tanto no espaço quanto no tempo. Eu acho que essa é uma das coisas que mais me surpreendeu quando eu fiquei conhecendo toda essa história que atravessa a cidade de Barbacena e que, muitas vezes é ocultada. É que ela é muito próxima de nós, do tempo. Pais de estudantes, por exemplo, conviveram cotidianamente com cenas como essas que a gente pode ver nas imagens, ou com narrativas que são oriundas desse tipo de contexto. Então, quando eu as vejo, me dá um sentimento assim, de que ponto chegamos como humanidade, né? É... é uma barbárie, eu acho que o que eu poderia dizer é isso, parece que são pessoas desprovidas de sua condição humana. Pra mim é fortíssimo, cara, muito muito.

Fábio: É... choca mesmo! Aí, nesse movimento, como você não é daqui, ficou um tempo aqui, é... O que que você conhece ou já ouviu falar sobre o Holocausto Brasileiro?

Professora Terezinha: Ah, tá! Vou lhe dizer, então, talvez a minha trajetória tenha sido um pouco distinta de alguns outros professores com os quais você teve contato, né? Porque eu não sou de Barbacena, eu sou de Varginha, então, eu me mudei para cidade Juiz de Fora, justamente para poder fazer a faculdade de História, queria ser professor. E aí em 2017, se eu não me engano, acredito que foi em 2017, na véspera de minha formatura mais ou menos, teve um concurso do estado de Minas para professor. Eu tinha um amigo muito próximo de mim nessa época, que se chamava ciclano, se chama né, tá vivo ainda, e ele era nascido em Barbacena, criado em Barbacena, mas já morávamos na cidade de Juiz de Fora. Naquele contexto, nós estávamos vendo o edital para o concurso e vimos que em Juiz de Fora, uma cidade muito maior, tinha lá 11 vagas para professor de História, né, e para Barbacena, uma cidade menor. Claro que tem muitos estudantes na proximidade, mas não tem uma federal tão grande quanto a universidade Federal de Juiz de Fora né, e tinha 8 vagas.

Ai, ciclano, esse amigo, que deu a ideia de: 'Oh, porque que a gente não faz esse concurso para Barbacena, eu já morei lá, é uma cidade tranquila, o custo de vida não é tão caro igual aqui na

cidade de Juiz de Fora, e, eu acho que a gente tem mais chance de passar para lá do que aqui na cidade de Juiz de Fora. Aí eu pensei, pô, oito vagas lá, 11 aqui, lá uma cidade cinco vezes menor que aqui, eu acho que dá para apostar, né? Dá para tentar. Eu tenho essa disposição de ir para lá, se eu e ele passássemos por exemplo, a gente dividir uma casa, né, trabalhava, enfim... Então, foi nessa que eu acabei prestando concurso para Barbacena, acabou que o edital foi modificado, eram 8 vagas mas aí depois foi corrigido tinha uma só, então nessa aposta aí quem teve a chance diminuída no final, fomos nós, levamos a pior, eu fiquei em terceiro, ele ficou em quarto, se fosse as oito, a gente teria sido logo nomeado.

Mas aí o que que acontece, apesar disso, depois que eu me formei eu tinha ponto para poder fazer a designação, né, então eu fui para lá como professor designado e na época eu estava também começando o meu mestrado com a professora Z⁸⁹ em Educação aqui na Universidade Federal de Juiz de Fora. E aí a primeira vez que eu tive contato com toda essa história do manicômio, foi com a Professora Z, que falou: “Vá no museu da loucura, né, vá visitar, vá conhecer o Museu da loucura e vá depois procurar a obra de Daniel Arbex: O Holocausto Brasileiro para você conhecer um pouco mais sobre o contexto da cidade onde você vai trabalhar”, e falou também, vá no cemitério da Boa Morte também, para você poder conhecer as famílias que estão lá gerações e gerações e que permanece. Então, eu fiz esses trajetos que a professora Sônia me inspirou a fazer e foi a partir daí que conheci toda essa história do manicômio, né? E de toda essa barbárie que ocorreu aí na cidade de Barbacena.

Mas até então, por exemplo, na minha escolarização que foi no interior do, e na minha graduação aqui na cidade de Juiz de Fora, até então, eu nunca tinha ouvido falar nada disso, além de estereótipo, de que Barbacena era uma cidade doido. Então, que lá era uma cidade doido, né? Quando tinha algum moleque na escola, assim falava: “Ah, esse aí vai para a Barbacena, vai mandar para a Barbacena, né? Lá é cidade de doido e tinha hospício e só.” Ficava essa nuvem de um grande estereótipo preconceituoso, né? Que foi construído mas sem todo esse teor de discutir a barbárie por trás disso e das intencionalidades por trás disso. Isso eu fui descobrir lá então em 2018, quando eu comecei a efetivamente trabalhar lá, é... E aí depois, vou lhe dizer, aí depois fui conhecendo por outras pessoas também, né? Narrativas de lá, das situações. Então tinha um outro amigo também, o fulano, que até lá do grupo de pesquisa.

Fábio: O fulano, ué, pô!

⁸⁹ Utilizamos a letra Z para manter o anonimato da professora em questão.

Professora Terezinha: O fulano. O pai dele e a família dele é de Barbacena. O pai dele falou que quando morava em Barbacena, passava inclusive um carrinho, uma carrocinha com os mortos, né? E passava pela cidade e ele falava que às vezes tinha criança e ele era criança nessa época, que as crianças pediam inclusive, para abrir para poder ver os doidos, né? Morto como se fosse uma coisa assim, de curiosidade, né?

Então você vê o grau de desumanização, né? Dessa morte, desse corpo morto aí torturado, como um elemento assim, de sanar uma curiosidade, de promover um entretenimento para a molecada, que não tinha maldade nenhuma, né? Mas porque que isso acontece também, né? Porque também não houve nenhuma discussão, né? Não houve nenhum... nenhum... nenhuma conscientização de que todas aquelas vidas que se transformaram em vão, em corpos mortos, eram vidas humanas, né? De carne e osso, com sonhos, com desejos, com seus empecilhos, né? Com ou sem uma condição mental, mas que eram vidas humanas, né?

Então fui ouvindo relatos, né? Conforme eu fui falando que trabalhava em Barbacena, e ouvia mais de um pai ou outro, de um fulano ao outro que eu acabava conhecendo. Contava de Barbacena, a pessoa contava de volta, o assunto vai, o assunto vem, e menos nos espaços escolares, vou lhe dizer, isso não aparecia não. Nos espaços escolares isso não aparecia não, de professora assim... de indicação da escola, né? Isso não aparecia não.

Só apareceu uma vez, ano passado já, eu já prestes a sair, né? Que a outra professora de história da escola que eu dava aulas, deu a sugestão, uma sugestão da gente se articular e pedir um ônibus lá na prefeitura, que se pedisse Pá Pá Pá... Fazer um trâmite lá do pai dela - trabalhava na Fhemig, que se pedisse, a gente conseguia levar os meninos lá no Museu da Loucura, né? Ou seja, eu trabalhei 2018, 2019, 2020, eu acho que o ano 2020 era pandemia, trabalhei 2021: pandemia, eu trabalhei, né? 2022 eu não trabalhei, porque, aí eu pensei vou largar essa designação e vou fazer o doutorado, né? Então, 2022 eu não trabalhei. 2023, meio de 2023 eu fui nomeado, então por isso que eu fui, voltei lá, né? Não foi só, olha depois de quantos anos, né? Foi no último semestre de 2023, poucos meses atrás, então, só depois de anos e anos, que surgiu, que essa discussão, eu ouvi sendo aventada no espaço escolar. Da questão do manicômio, ouvia no boteco ali, perto do campo de futebol lá do Gabriela (escola estadual), tinha um boteco lá, que eu frequentava lá, então eu ouvia lá, casos, né? História que eles contavam, inclusive dos sujeito negros que foram morar lá perto da linha do trem na Colônia, né? De alguns com relação de parentesco com sujeitos que foram depois desovados pela cidade,

né? Então, essas histórias que eu comecei, com as quais eu tive contato sendo um sujeito de fora, apareciam nos espaços informais, né? No contato cotidiano com os sujeitos e menos ou quase nada, né, de forma sistemática nos espaços escolares como um objeto de problematização, como um objeto de investigação, né? Então, foi um processo de formação meu também, né? Desde... E amadurecimento meu também, para lidar com esse cotidiano particular. Desde quando Professora Z me indicou fazer esse *tour* por esses lugares de memória da cidade, né? Até 2023, que foi o último ano que eu trabalhei em Barbacena. Não sei, eu acho que... eu acho que em relação ao meu contato com essa com essa narrativa, eu acho que é um pouco disso que eu posso lhe dizer.

Fábio: Show de bola! É... você trabalhou aqui, você sabe que nós não temos um currículo municipal, né? A gente é regido pelo Currículo Referência de Minas Gerais. E a gente sabe que ele não está. Você acha e considera relevante que esse tema estivesse no Currículo municipal ou no Currículo Referência de Minas Gerais?

Professora Terezinha: Ah, tá... Aí eu vou te falar, isso é uma coisa que me chama atenção também. Porque é o seguinte, no começo dos anos letivos, trabalhei no estado, né, não trabalhei no município, não. Mas, em todas as ocasiões eu tive... eu tive turmas no ensino fundamental II e no ensino médio, né? E todos os começos dos anos letivos a gente tinha um... Alguns momentos chamados dias escolares, que era pra se fazer um planejamento, né? Do que que você vai, dos conteúdos, dos conhecimentos que a gente iria abordar no decorrer do ano, ‘e como é que era esse planejamento na prática’? Assim, nas duas escolas que eu trabalhei, era um processo de pegar o Currículo de Referência de Minas Gerais e depois, também se tornou a BNCC e depois, também se tornou o sumário do livro didático, né? Era um processo de pegar é... esses... esses... essas prescrições, copiá-las, né? Copiá-las e colá-las.

No estado de Minas, a gente tinha uma organização burocrática, né, do sistema educativo, que vinha bem de cima para baixo, né? Com pouco diálogo com os professores e com pouco espaço também para que os professores pudessem selecionar e adaptar determinados conhecimentos a seus contextos particulares, as demandas cotidianas das turmas, né? Então posso lhe dizer que era uma coisa assim, altamente prescritiva, né? E de cima para baixo. Aí tá, a gente fazia isso. A maioria dos professores faziam isso, quando não se tornava por exemplo, um processo de pegar o sumário do livro didático e copiar lá, né?

Tinha professor que trabalhava em três escolas, tinha professor que trabalhava em duas escolas, eu, teve uma época que trabalhava em duas escolas e fazia o mestrado, né? Então o trabalho do professor, eu achava que era um trabalho assim, que era um trabalho precário, ainda mais para quem vive, vivia de contrato, como eu vivia né, é um trabalho com um vínculo precário, então a gente fica com menos espaços de autonomia, né? E é um trabalho que ele se intensifica, né? É um trabalho intenso por causa das nossas próprias condições de salário e de manutenção da vida, né? Então, professor às vezes ele tem que trabalhar muito, então, não culpo às vezes o professor quando ele se rende a prescrição curricular, ao tópico lá, e pronto e acabou... Porque a vida vai impondo suas contingências, né? Seus desafios... Sei lá, quem tem filhos, quem tem família, e é massacrado lá, na “preenchção” de papel.

A gente fazia uma “preenchção” de papel, que nos restava pouco espaço para uma reflexão autônoma, né? Para uma discussão com o resto do corpo docente, da comunidade, para selecionar conteúdos que fossem socialmente relevantes, né? Então tá, isso não aparecia, né? Em nenhuma discussão de currículo, nenhuma discussão de planejamento pedagógico, né? Não aparece no livro didático. Eu nunca vi em livro didático, não sei se você deve conhecer mais do que eu.

Fábio: Não tem, não.

Professora Terezinha: É apagado, né? É uma política de memória que produziu esse tipo de apagamento, né? Não só na cidade, mas na história do Brasil, né? Que é uma página muito infame.

E aí, o que eu acho, se deveria ter ou não no currículo, em um currículo de referência, eu particularmente não sei. Caracas, é uma coisa muito difícil, porque eu nem sei se deveria existir um currículo de referência, na forma como os currículos são estabelecidos hoje em dia, sabe? Como lista de conteúdo... Eu particularmente acredito que deveria haver diretrizes para que os municípios ou até mesmo as próprias escolas pudessem, a partir dessas diretrizes, selecionar os conteúdos que são os conhecimentos, e que são socialmente relevantes para aquela comunidade, né? Para as demandas daqueles estudantes, para as demandas daquela cidade, né?

Mas se a gente fosse pensar nos termos de como os currículos estão estabelecidos hoje, acho que sim, acho que deveria ter, né? E se a gente fosse pensar nos termos que eu acredito que deveria ser currículo, né? Eu acho que as diretrizes orientadoras de um currículo de História, deveriam sim, cumprir espaço para a gente escovar nossa história a contra pelo. E nesse sentido,

abordar, é... Esse acontecimento de Barbacena - do Holocausto Brasileiro, adquiriria também um espaço fundamental, não só daquela cidade, mas da história de modernização do Brasil, né?

Uma modernização. E aí, onde aparecia nas minhas aulas, né? Na crítica à modernidade, porque tem as frestas que a gente vai se aproveitando, apesar das prescrições curriculares. O nosso trabalho às vezes tem possibilidades estreitas de atuação, mas nessas brechas, eu acho que a gente tem que saber utilizar esses espaços para se produzir conhecimentos relevantes na sala de aula. Então, isso entrava nas minhas aulas, quando eu ia dizer da modernização do país, da modernização conservadora, né? Que vai produzindo apagamentos, vai homogeneizando identidades, né? Vai extirpando, né? Da cara que se quer dar pra sociedade - sujeitos indesejáveis, né? Para determinadas frações de classe, né? Para determinadas elites, que têm o pensamento fundado no colonialismo, na violência, na opressão, né? De gênero, de raça, de classe social, né?

Então, acredito que um currículo que proporcionasse diretrizes para que os professores selecionassem temas socialmente relevantes: 'o Holocausto Brasileiro entraria'? Na minha aula entraria! Em Barbacena, eu acho que entraria, deveria entrar, né? E acredito que, se a gente vai trabalhar com o Currículo de Referência de Minas Gerais atualmente, né? Para mim, deveria entrar também. Agora, por que será que não entra? Será que é desconhecimento? Será que é ignorância da equipe formuladora ou será que é também uma política de qual história devemos ensinar? Pra qual tipo de sociedade, né? Quais sujeitos queremos incluir? Quais sujeitos queremos apagar, né? Porque é uma marca infame e aberta da nossa história.

Fábio: E naturalizada também! Naturalizada aos olhos, né? Da convivência social. E é muito bacana, porque a gente acaba, é, atravessando os nossos conceitos, né, de significados sobre currículo. Bom, e se essa proposta, independente do que pensamos a forma de concepção de currículo, se estivesse no currículo de História, né? Você, como passou em Barbacena, como docente de Barbacena, de que formas você acha que ele poderia ser trabalhado?

Professora Terezinha: Tá! 'De que formas eu acho que ele poderia ser trabalhado'? Eu acho que, principalmente, quando vamos discutir a questão do que é que nós chamamos de modernidade e do que é que nós chamamos de progresso, né? Eu acho que esse é um lugar muito potente que o Holocausto Brasileiro pode ocupar. Porque quando nós falamos de progresso, né, e de modernidade, muitas vezes os estudantes vão assentando em suas cabeças uma concepção de que progresso, de que modernidade, é evolução, é melhoria, né? É... é...

é... A eletricidade, né, a água encanada, né? Aí espera aí, espera aí, olha só a eletricidade... a eletricidade, ela pode iluminar nossas casas, permitir que nós, seres humanos superemos a barreira natural de ter que dormir quando a noite chega e acordar quando o galo canta, mas ela pode servir também para torturar com eletrochoque sujeitos que não se enquadram em um determinado padrão normativo, né?

A água encanada pode chegar até nossas casas e prevenir doenças e permitir matar a sede, mas ela era jogada na vala lá, para ver as pessoas beberem, se lavarem, se higienizarem, e visse misturar com as fezes, com a urina, né? Então eu acho que assim, nos faz questionar essa questão de progresso para quem e para qual finalidade, né? E também, é modernidade para quem e para qual finalidade e humanidade? O que que a gente está chamando de humanidade? É o que que a gente está chamando de direito humanos? Porque olha só isso, aí foi pós 1848 que teve a declaração universal dos direitos humanos, o “pau tava” quebrando aí em Barbacena, ainda, né?

Como é que um estado ratifica uma declaração de direitos humanos e fecha os olhos para esse tipo de prática e internamente, né? Então isso diz muito do... do que que a gente trata como o ser humano e a dignidade humana, né? Parece que alguns têm mais dignidade que outros pela sua condição, é de cor, né, de raça, pela sua condição de gênero, né, por ser uma pessoa desviada ou não de um determinado padrão, né? Então eu acho que isso entra, né, isso entra na problematização do século XX inteiro, né, mas poderia muito bem estar aí, atravessando essa questão dos direitos humanos, essa questão da modernidade e do progresso. Sabe Fábio, pelo menos nas minhas aulas eu fazia entrar nisso aí. Eu, quando esse exemplo que eu te dei, da luz elétrica, né, você vê que é um exemplo pronto que eu tinha, porque é um *script* que eu sempre usava com meus alunos, porque sempre espantava, né, porque eles achavam só coisa boa, né, que a que a modernidade nos traz, aí eu mandava essa e espantava, né? Então, é... e eu acho muito importante mesmo a gente falar disso.

Fábio: É muito interessante a sua fala, porque no questionário você disse que não trabalhava com esse tema e aqui, embora eu ache que, né, considerando como pequenas alusões, que você fazia na sua aula, isso também é uma forma de trabalho, entendeu?

Professora Terezinha: É... eu acho que por essa ótica sim, eu nunca tirei assim: ‘ah, vamos estudar o Holocausto Brasileiro’!

Fábio: Não se há fomento nisso, né? A Educação nunca se debruçou para estudar esse tema dentro de sala de aula, e aí, assim, como eu defendo esse tema no ensino de História, a qual conteúdo você articularia ele? Dentro dessa prescrição curricular que é que notória no Currículo Referência de Minas Gerais?

Professora Terezinha: Olha, dentro de Estado Novo e ditadura militar, né? Eu acho... Entra aí, em um dos dois, né, dentro do Currículo de Referência de Minas Gerais, em algum desses eixos aí, mas se a gente fosse pensar inclusive na organização temporal de situar o acontecimento.

Fábio: Professora Terezinha, você considera Holocausto Brasileiro como um tema sensível?

Professora Terezinha: Considero demais. Considero!

Fábio: E você teria receio de trabalhar com ele na sala de aula? Porque isso é uma discussão muito importante. Eu percebo que há um certo silenciamento dentro da escola por não saber como trabalhar, por entender que certas feridas históricas ainda estão abertas. Então, assim... É essa visão que eu busco captar dos docentes de História aqui de Barbacena, que passa por aqui, que passou. É exatamente isso, porque nós estamos falando de um extermínio, né? Nós estamos falando de várias práticas de extermínio de minorias de pessoas como você disse, né? Que são fora da curva do padrão, né, - branco, cisgênero heteronormativo, com condição social, né? E isso fica... Parece que flutuando, porque as pessoas de uma certa forma não sabem como trabalhar ou têm receio de trabalhar... Seja por, principalmente, aqui Barbacena, eu faço essa pergunta porque sempre pode haver um atravessamento pessoal...

Professora Terezinha: Ah, pois é. Eu acho que para mim isso nunca aconteceu porque eu sou o sujeito que estive de passagem, né, em Barbacena. Mas eu, então, para mim, exemplo, se eu vou fazer uma alusão a isso, não, né? Para mim, nunca tive problema, né? Mas sem dúvida é uma ferida muito aberta na cidade. Eu acredito que quem tem suas raízes aí, né, putz, cara, aí provavelmente está sujeito a mais atravessamentos, né, do que eu. É que produz a sensibilidade, né, que produzem outros sentidos, né, e que mediam a relação tanto do professor quanto dos estudantes com esse tipo de conhecimento, né? Para mim, como sujeito de fora, eu considero sim o tema sensível, inclusive porque é um tema silenciado, né?

É... e no momento em que eu trabalhei, nós vivíamos em um contexto muito forte de ascensão do conservadorismo, né? De escola sem partido, de iniciativa sistemáticas de perseguição a

professores. Então eu imagino que o contexto também, pelo menos naquele contexto, acho que o contexto de perseguição a professores, disposição de professores, de ascensão do conservadorismo, ele cria também empecilhos no tratamento de temas sensíveis que têm a ver com essas identidades desviantes, né? Pô, você vê, 2018, foi a eleição que se acreditava no “kit gay” e na “mamadeira de piroca”. Então você imagina, né? Colocar, trazer na aula de História, para centralidade da aula de História, sujeitos que estão fora do padrão que era o padrão imposto em 2018, 2019, né? Então, com certeza isso aí também cria melindres, né, na prática docente quando a gente vai lidar com isso. Eu, particularmente, como foi um contexto muito particular o exercício da minha docência aí, isso não me produziu é... nenhum sentimento, né, nenhum... nenhum... Como é que se diz, nenhuma ressalva, nenhum melindre, né?

Mas também... Eu acho que a ausência de materiais didáticos, né, que vão mediar o trabalho do professor, igual eu disse no começo, pô, muito professor, ainda mais no começo de carreira, quando você ainda não tem um acervo de práticas, que você vai vendo o que que vai dando certo ou não com a experiência, né? Aí tem coisa que repete, tem coisa que não. O professor no início de carreira sem um acervo constituído de práticas, né, ele muitas vezes fica refém, às vezes não do currículo prescrito lá, né, do de referência, mas do currículo editado e que chega para ele através do material didático, né? Muitas vezes era comum, né. A única coisa que eu tinha acesso na escola era o livro didático, né. Para conseguir um projetor, um data show era complicado, né, para fazer uma impressão era uma má vontade, né?

Então, também eu acho que a pouca documentação, né, e há pouca e o pouco exercício de didatizar, né, esse acontecimento, também pode se configurar como um possível empecilho, a possível dificuldade em trazer à tona esse tema para a sala de aula. Mas cara, o que que você falou, o que que você falou disso, dos docentes que nasceram em Barbacena, têm família em Barbacena, moram em bairros em Barbacena, conhecem sua vizinhança, conhecem aí, com certeza, a história é outra, né? Porque além dessas determinações que eu lhe disse, eu acho que é o que pesa mais, é esse atravessamento pessoal que pode existir, né, ou na própria família ou no bairro ou sabendo que o aluno é filho de alguém ou neto de alguém ou primo de alguém, né...

Fábio: Ou também por não saber como falar, e se eu falar disso e tiver um aluno que teve um tio, avô, uma bisavó que... que... que foi despejado lá, que que teve sua vida interrompida, e muitas vezes, também é isso, porque não se sabe como falar de feridas históricas, né, é complicado. É uma discussão, porque não é só aqui, né? Assim, o Brasil, o mundo, né? Eu sou

muito fã de Durval Albuquerque Júnior, e ele fala que, as nossas histórias são trajadas por sofrimento, pudores, os corpos, né, são o tempo todo sangrados, né? Então, nesse movimento, pra gente fechar a nossa conversa, né, o que que você acha, qual que é a sua perspectiva do termo Holocausto Brasileiro?

Professora Terezinha: “Carraca”, eu acho muito legal cara, porque é o seguinte, ainda mais agora que isso aí que você está dizendo cara, olha o rebuliço que deu a pouquíssimo tempo atrás, o Lula ter se referido ao que está ocorrendo na Palestina como um Holocausto, né? É uma coisa muito bacana, porque pode nos levar ao exercício de dimensionar, né? Não diminuir a barbárie do nazismo, né, e do exercício, da industrialização da morte que se criou lá, né, mas de dizer: oh... Estão dizendo do Holocausto lá na Europa, né, é o Holocausto da Europa, né? É o genocídio, né, e às vezes isso nos impede, por exemplo, de dimensionar que 60 milhões de indígenas morreram nas Américas, ou por exemplo o Congo Belga, né, ou por exemplo o Holocausto Brasileiro, né? Pois é, então eu acho muito bacana, é, o tratamento do... Você vê que eu estou chamando de acontecimento, mas eu acho bacana se chamar de Holocausto Brasileiro.

Eu acho interessante até mesmo para fazer esse exercício de se descolonizar a prática do genocídio, pô, não é só com o judeu branquinho que estava na Polônia, que estava na Alemanha, que estava em Praga né, que tentativas sistemáticas de extermínio aconteceram né, muito pelo contrário, na história, nós vemos vários e vários e vários exemplos perpetrados pelo homem branco, perpetrados pelo homem heterossexual, rico, branco, colonizador né. Então eu gosto do termo, eu utilizaria o termo, eu utilizo o termo, às vezes eu não sei se existem outros né, falaria o que: ‘o hospício né, o massacre do hospício’...

Fábio: Porque isso é uma pergunta que como gerou uma polêmica danada, e as pessoas sempre cai, que eu acho que é num erro crasso, rude, de mensurar a quantidade, tipo assim: ‘ah o Holocausto foram 6 milhões e a que foi 60 mil’, gente - a gente está falando de uma prática genocida que, independentemente se for uma, 60 mil ou 1 milhão, toda e qualquer vida importa.

Professora Terezinha: Eu acho que vida humana a gente mede não a quantidade, não se mede por quantidade, porque se fosse por quantidade, tem genocídio muito maior que o Holocausto lá na Europa e que não recebe o mesmo lugar nas páginas de história. Então eu acho sim, e é uma disputa de sentido né? É isso, eu lhe digo para terminar, que se se fosse para constar no currículo né, teria que constar como Holocausto Brasileiro e não como Hospital Colônia ou a

tragédia e não é tragédia, não é uma coisa fortuita e sem querer né, foi programático, foi intencional, foi sistemático, racionalizado, negligenciado né, para excluir e para matar e para assumir com quem era indesejável né, então, certamente o uso do termo é fundamental com certeza.

Fábio: Professora Terezinha, tem alguma coisa que você queria falar que eu não te perguntei?

Professora Terezinha: Não, acho que não, acho que eu falei muito, e você tem alguma coisa para me perguntar?

Fábio: Não, eu estou muito feliz aí com a com a sua participação né, com o nosso papo, é sempre muito bom né, esse movimento de fazer essas trocas e de ver como é que as narrativas docentes vão deslizando sobre tudo que eu estou estudando sabe, é um ponto aqui, um ponto ali, ou seja eu vou ter que mexer em tudo que eu já fiz porque acrescenta né, vai deslizando, vai interpelando, atravessando. Muito Obrigado por essa troca.

APÊNDICE D – TCLE



APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **PRODUÇÃO DE MEMÓRIA. O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA/MG**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é: Diante da barbárie que foi o Holocausto Brasileiro, e observar como as narrativas desta memória cristalizou-se em algumas áreas de pesquisa, notamos a ausência de sua temática atuando no campo da Educação, fez-se investigar o que e como a historiografia aborda o Holocausto Brasileiro. Utilizamos os seguintes bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES)¹; Plataforma Google Acadêmico² para mapear a pesquisa como todo. O uso do descritor "Holocausto Brasileiro" entre aspas, como delimitador do tema, quantificou em ambas as plataformas 5 produções acadêmicas nas seguintes áreas: mestrado em ciências sociais, mestrado em estudo da linguagem, mestrado em letras, mestrado em teoria literária e crítica da cultura, e repetidamente, mestrado em teoria literária e crítica da cultura. Nas buscas subsequentes, utilizando os descritores articulados "Holocausto Brasileiro and ensino de história" e "Holocausto Brasileiro and currículo escolar", não obtivemos resultados, ou seja, o campo da Educação nunca se debruçou sobre o Holocausto Brasileiro, reafirmando que, em termos de teses e dissertações no Brasil, o Holocausto Brasileiro é um tema alheio na Educação. Logo, a justificativa acadêmica desta pesquisa em investigar o (não) lugar da memória do Holocausto Brasileiro no currículo escolar de Barbacena/MG, aposta na produção de ausências dessas memórias corroborando assim com sua relevância social. Posto isto, a metodologia da pesquisa possibilitará mapear se este silenciamento também é predominante nas aulas de história da cidade. Nesta pesquisa pretendemos Compreender o (não) lugar da memória do Holocausto Brasileiro no currículo de História de Barbacena/MG. Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você:

- responder um questionário online elaborado objetivando investigar se a memória do Holocausto Brasileiro circula em suas aulas.

O passo seguinte da metodologia será o de identificar, a partir das respostas obtidas por meio do questionário proposto, quais docentes operam, ou não, com a memória do HB em suas salas de aula. Estes(as) serão convidados a compartilhar suas narrativas com o pesquisador, através de uma entrevista-narrativa *on-line*, para podermos compreender como essas memórias circulam, ou não, nas salas de aula em Barbacena, alcançando, assim, o objetivo principal de nossa pesquisa.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: Os riscos aos participantes envolvidos na pesquisa são mínimos, pois não envolvem procedimentos invasivos para obtenção de seus dados, utilizando apenas rodas de conversas. No entanto, por se tratar de um tema delicado os participantes poderão sentir-se constrangidos ou incomodados durante a roda de conversa. Os participantes serão esclarecidos em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participar ou interromper sua participação a qualquer momento, e ainda retirar seu consentimento caso julguem necessário. A participação é voluntária e a recusa em colaborar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como serão atendidos pelos pesquisadores. Todos os indivíduos serão informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo e aqueles que concordarem em participar, assinarão o TCLE. A pesquisa pode ajudar Promover discussões reflexivas sobre o tema entre os docentes de História de Barbacena/MG; Fomentar no corpo docente de Barbacena projetos de ensino e/ou extensão discorrendo a memória do Holocausto Brasileiro visto que, há muito do passado em nosso presente;

¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acessos em: janeiro de 2023 a março de 2023.

² O Google Acadêmico é uma ferramenta gratuita do Google, que tem como função realizar buscas de relatórios para revistas científicas, artigos, livros digitais, e muitos outros conteúdos capazes de conceder um fundamento teórico ou referencial. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-PT>. Acessos em janeiro de 2023 a março de 2023.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, a proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou

recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Barbacena, ____/____/____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Fábio Rodrigues Martin
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98828-3121
E-mail: fabimrodrs7@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou
 responsável: _____ Rubrica
 do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **PRODUÇÃO DE MEMÓRIA. O (NÃO) LUGAR DO HOLOCAUSTO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARBACENA/MG.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é observar se e como as narrativas da memória do que ocorreu no Hospital Colônia de Barbacena/MG atravessam as aulas de História das escolas dessa cidade. Para isso serão realizadas entrevistas-narrativas *on-line*.

Para a entrevista-narrativa *on-line*, utilizaremos a plataforma *Google meet* e os recursos de gravação do *Powerpoint*. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O(a) senhor(a) está esclarecido(a) que pode participar ou interromper sua participação a qualquer momento, e ainda retirar seu consentimento caso julgue necessário. A participação é voluntária e a recusa em colaborar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pelos pesquisadores. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não vai ter custo algum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se houver algum dano por causadas atividades que fizemos nesta pesquisa, o(a) senhor(a) tem direito a buscar indenização. Este termo de consentimento será assinado digitalmente pelo pesquisador responsável e pelo(a) senhor(a), ficando cada pessoa com a posse desse documento. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



(cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Barbacena, ___/___/___.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Fábio Rodrigues Martin
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98828-3121
E-mail: fabimrodrs7@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br