

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA FAERMANN KORMAN

“NUNCA MAIS PARA QUEM?”: OS TRABALHOS DE MEMÓRIA EM UM PROGRAMA
EDUCACIONAL SOBRE O HOLOCAUSTO

Porto Alegre

2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

GABRIELA FAERMANN KORMAN

“NUNCA MAIS PARA QUEM?”

Os trabalhos de memória em um programa educacional sobre o Holocausto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

K84n Korman, Gabriela Faermann

"Nunca mais para quem?" : os trabalhos de memória em um programa educacional sobre o Holocausto / Gabriela Faermann Korman . – 2020.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare.

1. Educação. 2. Holocausto. 3. Memória. 4. Marcha da Vida. I. de la Fare, Mónica. II. Título.

GABRIELA FAERMANN KORMAN

“NUNCA MAIS PARA QUEM?”

Os trabalhos de memória em um programa educacional sobre o Holocausto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare - PUCRS

Prof. Dr. Ricardo Timm de Souza - PUCRS

Prof. Dr. Martin Legarralde – UNLP (Argentina)

Prof. Dr. Pedro Savi Neto - PUCRS

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa pode ser uma tarefa solitária, como sabemos, mas as pessoas que caminham ao nosso lado fazem toda a diferença nesse processo. No meu caso não foi diferente, sendo que tive o privilégio e a sorte de contar com muitos apoios que foram fundamentais.

Em primeiro lugar, agradeço a professora Mónica de la Fare, que me acolheu e orientou com muita generosidade e paciência no momento em que eu buscava uma transição na vida profissional e pessoal, um caminho por vezes difícil. Sendo assim, minha gratidão pela orientação cuidadosa e crítica ao longo de todo o processo do Mestrado. Não poderia deixar de agradecer também pelo afeto – uma característica tão importante e por vezes relegada em meio às tarefas de um mundo burocratizado e ansioso por resultados. O afeto é fundamental sim.

Ao professor Pedro Savi Neto, que também me acompanhou com muita generosidade e zelo ao longo de todo o Mestrado. Suas contribuições em aula e nos ambientes extra-acadêmicos sobre Filosofia da Educação e Memória foram fundamentais para apontar os caminhos desta pesquisa. Há professores que ensinam e outros que inspiram. O Pedro certamente se enquadra nas duas categorias e, por isso, sou muito grata.

Ao professor Ricardo Timm de Souza, pela introdução ao pensamento de Walter Benjamin e Georges Didi-Huberman e pelos comentários na banca de qualificação. Sou muito grata pela generosidade em proporcionar aos alunos de outros programas da Pós-Graduação na PUCRS, como eu, uma abertura transdisciplinar na Filosofia, com destaque aqui para os seminários Ética e contemporaneidade: críticas filosóficas à violência I e II. Sem as contribuições do professor e as discussões geradas nestas aulas, este trabalho não existiria.

Aos meus pais, Jose Luis e Desireé, pelo apoio incondicional de todas as formas possíveis. O simples ato de *poder escolher*, lançar-se em novos caminhos, ousar sonhar é privilégio ainda maior para quem tem um porto seguro. Espero demonstrar ao longo de toda a vida o quanto sou grata por isso. Ao meu irmão, Rafael, por me ter encorajado ao Mestrado e por acreditar em mim, mesmo quando eu não acredito. À Gabi, Duda e Benjamin, pela doçura e carinho quando eu mais precisava.

Aos colegas do programa de pós-graduação em Educação, pelas constantes trocas e aprendizados em nossas reuniões, especialmente à Carolina Rossi, Gabriela Peruffo e à Laura Bauermann pelos comentários e revisão do texto; aos meus amigos queridos, Rodrigo Isoppo

e Daniel Kveller, pelas inúmeras discussões sobre os processos educacionais pelos quais nós passamos e que tanto nos inquietam, pelas contribuições e conversas; aos amigos que estão sempre comigo e que compreenderam todas as minhas ausências reais e virtuais, Diana, Leila, Bruna, Caroline, Mauricio, Laís, Paola, Diogo (Sebo), Fernanda, Leon, Cabeça e Hauser; às Batucas, pela potência, amizade e fôlego necessários, especialmente às companheiras de repinique. À minha querida turma de São Paulo, que segue tão presente: Mariana, Teresa, Bruno, Anna, Adriana, Fernanda, Lucas, Arturo, Isadora e especialmente à Nina Galvão, ao Cauê Martins e à Mariane Gennari, que me auxiliaram desde os primeiros rascunhos de um possível projeto. Agradeço também ao Gabriel Bueno, grande amigo dos tempos de Estadão, que revisou meu projeto entre uma notícia e outra.

Sou muito grata a todas as pessoas que se dispuseram a colaborar para o andamento desta pesquisa. Ao professor Michel Gherman, por suas contribuições na banca de qualificação e pelas conversas sobre a Educação Judaica; à professora Ilse Wofchuck, ao professor Daniel Presman, ao Salomão Nicilovitz e à Nina Nicolaiewsky, pela generosidade e disponibilidade.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Pesquisa (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos integral que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, ao Jonas e ao Veíño: obrigada por tudo, sempre.

[...] os solos falam conosco na medida em que sobrevivem, e sobrevivem na medida em que os consideramos neutros, insignificantes, sem consequências. É justamente por isso que merecem nossa atenção. Eles são a casca da história. [...] Daí não ser pretensão minha, observando esse solo, fazer emergir tudo que ele esconde. Interrogo apenas as camadas de tempo que terei de atravessar antes de alcançá-lo. E para que ele venha juntar-se, aqui mesmo, ao movimento – à inquietude – de meu próprio presente.
(GEORGES DIDI-HUBERMAN, 2017)

RESUMO

A dissertação a seguir tem como objetivo analisar os trabalhos de memória sobre o Holocausto no programa educacional Marcha da Vida Internacional (*MOTL*). O programa consiste em uma viagem de duas semanas para a Polônia e Israel destinada a estudantes de Ensino Médio em diversos países, incluindo o Brasil, para aprender sobre o Holocausto e conhecer os locais de memória, como campos de concentração e antigos guetos. Em Israel, o passeio culmina com uma celebração pelo dia da criação do Estado. A questão que move esta pesquisa parte da noção de que uma educação comprometida com a memória ocorre por meio da recusa da ideia de história como progresso, sendo esta a visão da História segundo Walter Benjamin. Sendo assim, pretende-se identificar como o programa Marcha da Vida elabora a memória do Holocausto a partir de sua narrativa e experiência educacional. A abordagem metodológica proposta envolveu uma pesquisa exploratória qualitativa com revisão bibliográfica de trabalhos internacionais sobre o programa, aliada à experiência da autora como monitora do MOTL em uma escola de Porto Alegre no ano de 2013. Ademais, realizou-se um levantamento documental sobre o MOTL e seu conteúdo pedagógico, incluindo suas páginas eletrônicas, *blogs*, roteiros de viagem e conversas informais com professores e monitores envolvidos com o programa. A partir disso, buscou-se um exercício reflexivo no campo da experiência, memória e Filosofia da Educação a partir da obra de Walter Benjamin, Theodor Adorno e seus comentaristas, para uma discussão sobre os trabalhos de memória empreendidos no programa educacional.

Palavras-chave: Educação. Holocausto. Memória. Marcha da Vida.

ABSTRACT

The dissertation presented aims to analyze the works of memory about the Holocaust in the educational program *International March of The Living* (MOTL). This program is a worldwide, Brazil included, two week trip for high school seniors to learn about the Holocaust through a Zionist narrative by traveling to sites of concentration and death camps and Jewish historical sites in Poland and Israel, where it ends with the celebration of the day the State was founded. The guiding question of the project comes from the thought that an education committed with memory happens through the notion of denial of history as progress, this being Walter Benjamin's vision of History. With that in mind, the project aims to understand how MOTL constructs Holocaust memory from its narrative and educational experience. The proposed methodology consists in qualitative exploratory research with bibliography review of international works about the program in the fields of experience, memory, and Philosophy of Education through Walter Benjamin, Theodor Adorno and their commentators, combined with the author's own experience as a program monitor at a school in the city of Porto Alegre in 2013. Documental research about MOTL, its pedagogical framework, publications made on the program's websites, as for diary of travel memories are considered as well.

Keywords: Education. Holocaust. Memory. March of The Living.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro do MOTL na Polônia.....	47
Quadro 2 – Roteiro do MOTL em Israel	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TURISMO EDUCACIONAL JUDAICO E O PROGRAMA MARCHA DA VIDA INTERNACIONAL (MOTL).....	16
2.1 “É PELOS MEUS IRMÃOS QUE ESTOU PROCURANDO”: ORIGENS DO PROGRAMA	22
2.2 A MARCHA DA VIDA INTERNACIONAL (MOTL)	24
2.2.1 A Marcha da Vida universitária	27
2.3 OS CAMINHOS DE UMA MEMÓRIA TRANSNACIONAL.....	28
2.4 OS CAMINHOS DE UM CONTEÚDO PEDAGÓGICO TRANSNACIONAL.....	32
2.5 ANTES DA VIAGEM	37
2.5.1 Embarque e viagem internacional	40
3 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA POLÔNIA E EM ISRAEL.....	44
3.1 A POLÔNIA E O HOLOCAUSTO	45
3.1.1 O roteiro na Polônia	47
3.2 VELAR A EUROPA JUDAICA NA POLÔNIA	58
3.3 ISRAEL: REDENÇÃO E DIVERSÃO.....	63
3.3.1 O roteiro em Israel	66
3.3.1.1 O bloco de memória das cinzas ao Estado-Nação.....	67
4 DIÁLOGOS ENTRE EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA	78
4.1 “SENTIR E TENTAR ENTENDER”: EXPERIÊNCIAS MNEMÔNICAS CONTROLADAS	78
4.2 EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA	87
4.3 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma série de questionamentos sobre as narrativas e experiências existentes nos trabalhos de memória relativos ao Holocausto¹ em contextos educacionais a partir de minhas próprias vivências. Muito já foi dito sobre a barbárie dos campos de concentração e extermínio nazistas, narrado e analisado às minúcias, o que torna escrever sobre o tema, e principalmente, como abordá-lo², uma tarefa difícil. O historiador e crítico da arte Georges Didi-Huberman afirma que “não há despertar sem o sonho do qual despertamos” (2010, p. 89). Assim, foi necessário passar por experiências, no sentido mais benjaminiano da palavra, escavando, rememorando, com contínuos despertares e *restos noturnos*, para que indagações sobre a relação entre educação, memória e Holocausto se transformassem em uma pesquisa.

No ano de 2013, recebi o convite de uma escola de Porto Alegre para acompanhar os alunos do 2º ano do Ensino Médio no programa Marcha da Vida Internacional (MOTL), uma viagem anual de turismo educacional judaico à Polônia e Israel cujo propósito é “estudar a história do Holocausto e examinar as raízes do preconceito, intolerância e ódio³”. O imperativo do “Nunca mais”⁴, entendido como o não deixar que a barbárie dos crimes do nazismo se repita, é apresentado como o compromisso⁵ do programa educacional. Theodor

¹ Utilizo o termo “Holocausto” ciente de sua significação religiosa e sacrificial (AGAMBEN, 2008). No entanto, quando a pesquisa aborda os trabalhos de memória judaicos e a narrativa de memória sionista em Israel, o termo “Shoah” (catástrofe, em hebraico), aparece em alternância com “Holocausto.”

² A dificuldade também se apresenta pela impossibilidade de compreender totalmente a violência resultante de uma proposta política totalitária como a do nazismo alemão. Por isso, destaco que trabalhar a questão do Holocausto em uma pesquisa, “contorná-lo pela palavra ou pela arte”, como aponta Lisley Nascimento (2007, p. 4) e complemento aqui, analisá-lo através de uma experiência educativa, é uma tarefa que, além de difícil, é sempre incompleta. (NASCIMENTO, L. O museu, a Shoah e a cena da rememoração. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, out. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13906/11087>. Acesso em: 15 jan. 2020).

³ Trecho original em inglês reproduzido de THE INTERNATIONAL MARCH OF THE LIVING. **About Us**. New York: [s.d.]. Disponível em: <https://motl.org/about/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

⁴ Segundo Alejandro Baer e Natan Sznajder (2016) o “Nunca Mais” surgiu em resposta aos crimes nazistas, mas possui diferentes significados para grupos distintos, à medida que passou a conectar valores universais a demandas específicas. Sendo assim, pode ser caracterizado como um “imperativo moral, uma ética da prevenção ou um chamado à justiça [...] o Holocausto se tornou o ‘Nunca Mais’ paradigmático do qual todos os outros ‘nunca mais’ no plural derivam” (BAER, A.; SZNAIDER, N. Memory and forgetting in the post-Holocaust era. In: **The ethics of never again**. London: Routledge, nov. 2016. p. 11, tradução nossa).

⁵ No original em inglês, pledge; uma promessa séria, um compromisso. Ao longo do trabalho, traduzo e disponibilizo no original apenas os trechos e termos que possam suscitar uma discussão semântica ou ter diferentes interpretações “We pledge to create a world where ‘Never Again’ will become a reality for the Jewish people and, indeed, for all people.” (Nos comprometemos a criar um mundo no qual o ‘Nunca Mais’ se tornará uma realidade para o povo judeu e, de fato, para todos os povos) THE

Adorno (1995) argumenta que este deve ser o princípio maior da educação, com a necessidade de compreender os mecanismos que permitiram, em primeiro lugar, a ocorrência da barbárie, pois o passado “[...] só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (Ibidem, p. 49).

Desse modo, convém investigar de que forma o “evitar a repetição” de uma tragédia têm sido elaborado pelo programa educacional. Quais as dimensões envolvidas entre o proposto pelo programa e o desenrolar de sua narrativa e experiência? Assim, o objetivo principal da pesquisa é analisar os trabalhos de memória sobre o Holocausto desenvolvidos ao longo da narrativa e da experiência educativa.

O MOTL consiste em uma viagem de duas semanas aos países mencionados. Na primeira semana, os estudantes percorrem um roteiro na Polônia que gira em torno de visitas a campos de concentração e extermínio e guetos durante o Holocausto, além de memoriais e locais de vida judaica antes da Segunda Guerra. Na segunda semana, os grupos se dirigem a Israel e celebram a vida judaica através de um itinerário de lazer e turismo cultural. O programa gira em torno das datas comemorativas de *Iom Hashoá VeHaGuevurá* (Dia da Lembrança do Holocausto e da Bravura), do *Iom Hazikaron* (Dia da Memória dos Soldados “Caídos” de Israel) e, por fim, culmina com a celebração de *Iom Haatzmaut* (Dia da Independência de Israel), pertencentes ao calendário nacional de Israel. A primeira data é marcada por um evento que ocorre no campo de concentração e extermínio de Auschwitz, na Polônia, seguido por uma cerimônia solene, enquanto as outras duas datas são comemoradas em eventos em Israel.

Fundado por israelenses e membros da comunidade judaica norte-americana em 1988, cerca de 260 mil estudantes de 52 países já participaram do programa, que percorre “emocionalmente, fisicamente e ritualisticamente”, como aponta a historiadora norte-americana Rona Sheramy (2001, p. 23, tradução nossa), um caminho narrativo e mnemônico que vai da tristeza e luto para festividades celebratórias pela criação do Estado de Israel. No Brasil, participantes independentes se juntaram a delegações internacionais do programa ao longo dos anos, mas em 2009 ele foi oficialmente introduzido em escolas judaicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, que, desde então, levam continuamente seus alunos do 2º ano do Ensino Médio para a viagem. Sendo assim, em 2019 completaram-se dez anos de

realização do MOTL no País, o que reforça a pertinência de uma pesquisa com a intenção de compreender seu desenvolvimento.

As implicações diretas dessas questões são abordadas a partir de um referencial teórico que tem por base o imperativo ético proposto por Walter Benjamin a partir da recusa da noção da história como progresso. A visão da filosofia da História de Benjamin é necessária para compreender como ele pensa a Educação, embora não tenha se dedicado extensivamente ao tema. Para isso, é importante discutir como Benjamin encara a experiência e a linguagem no mundo moderno, um mundo que presenciou em plena transformação. Pensar a Educação com Benjamin é pensar o mundo à contrapelo (KRAMER, 2008, p.24) em uma direção diferente à esperada.

Antes de empreender este exercício reflexivo a partir desse referencial teórico, acredito ser importante pontuar algumas considerações que foram discutidas. No percurso da pesquisa, minha intenção era realizar uma etnografia e acompanhar estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma das escolas que participam do programa na viagem do MOTL em 2019, acompanhando também o período preparatório para a viagem e a realização de entrevistas semiestruturadas. Creio que para responder o questionamento sobre *o que se está aprendendo* a partir da narrativa do MOTL, o contato com os alunos diante de uma experiência que envolve um caráter muito mais amplo do que o cognitivo seria a melhor alternativa. No entanto, o tempo de Mestrado não permitiu uma empreitada dessa magnitude, deixando em aberto a possibilidade de novas pesquisas que possivelmente tragam resultados ou reflexões diferentes das expostas aqui. Diante do fato de eu mesma ter vivenciado a experiência, foi possível compreender que o propósito do programa, enunciado em suas páginas eletrônicas, já abre a possibilidade para uma farta análise. Além disso, justamente a experiência com o programa permitiu explorar como seus objetivos e seu propósito se desenrolam.

Um desafio imposto ao longo da pesquisa foi a ausência de bibliografia sobre a experiência do programa do MOTL no Brasil, o que inclui a falta de material em português e, principalmente, uma escassez de documentação sobre sua estrutura e desenvolvimento. Assim, surgiram vários pontos que, acredito, necessitavam ser explorados: como o programa chegou às escolas do país? De que forma é pensado e preparado seu conteúdo pedagógico e em quais fundamentos ele se baseia? Quem e como se definem os locais a serem visitados na Polônia e em Israel?

Para responder essas questões, o melhor caminho encontrado foi realizar um exercício reflexivo a partir de uma pesquisa exploratória qualitativa com revisão bibliográfica de trabalhos realizados em contextos internacionais sobre o programa, bem como pesquisas

sobre turismo educacional judaico, aliados à minha experiência como monitora do MOTL em uma escola de Porto Alegre no ano de 2013. Em conjunto, realizou-se um levantamento documental sobre o MOTL e seu conteúdo pedagógico, incluindo suas páginas eletrônicas internacionais e nacionais, *blogs* com relatos e roteiros da viagem, apostilas de estudo e conversas informais com professores e monitores envolvidos na organização e elaboração do programa em distintos anos. Embora a estrutura curricular do programa educacional seja bastante rígida, o que buscou-se demonstrar ao longo da pesquisa, há muitas diferenças na organização de cada escola nas outras partes do processo. Portanto, deixo claro que estou falando a partir da minha experiência com uma escola, à medida que trago exemplos de outras instituições e de características semelhantes em todas elas, de acordo com o que é apresentado em estudos internacionais, visto que não há pesquisas sobre a experiência do MOTL nas escolas brasileiras. Contudo, a intenção não é avaliar a experiência da viagem em uma escola específica e sim a estrutura rígida do programa Marcha da Vida Internacional.

A partir disso então, buscou-se um exercício reflexivo no campo da experiência, memória e Filosofia da Educação através de Walter Benjamin e seus comentaristas para uma discussão sobre os trabalhos de memória empreendidos no programa educacional. Já os procedimentos de análise se deram a partir da organização dos dados obtidos através dos documentos e informações e organização do material por temas e categorias para discussão sustentada pelo aporte teórico.

No primeiro capítulo, apresento um panorama sobre o turismo educacional judaico e as viagens de peregrinação à memória do Holocausto na Polônia, assim caracterizadas por autores como Erick H. Cohen (2016), Jack Kugelmass (1992; 1994), Baruch Oren Stier (1995), Jackie Feldman (2008) Rona Sheramy (2001) e Erica Lehrer (2007; 2013). Depois, exponho as origens do programa Marcha da Vida Internacional (MOTL), com a criação concomitante de sua versão israelense “*Seeking My Brothers⁶ – the Masa⁷ to Poland*”, e as

⁶ Procurando meus irmãos, na tradução em português.

⁷ *Masa*, palavra em hebraico, constituiria uma viagem, mas a palavra tem uma conotação mais forte (FELDMAN, 2008), o que me leva a denominá-la como uma jornada. Geralmente dura mais tempo do que uma viagem de lazer; envolve dificuldades físicas e emocionais para testar a resistência de alguém, não sendo um passeio frugal; o destino é mais importante do que o visto ao longo do percurso; envolve conquista de um território através de presença física e exibição de símbolos nacionais; um grupo em um *masa* tende a ficar mais isolado do que numa viagem de lazer, gerando união; tem características militares, como longas horas de viagem, marchas e uniformes, assim como mais provável de incluir atividades cerimoniais; a participação é similar a de um grupo de peregrinos e as relações entre professores e alunos é mais igualitária; um *masa* apresenta um elemento de perigo que precisa ser enfrentado e superado, às vezes uma população hostil. “A escolha do Ministério da Educação israelense pela palavra *Masa* é também uma forma de dizer aos estudantes, educadores e sociedade em geral: isso não são férias, não é brincadeira, é algo sério.” (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag:**

dimensões transnacionais envolvidas em seu desenvolvimento em escolas judaicas em outros países e no Brasil. Logo após, discorro sobre as perquirições em torno do programa e a preparação dos alunos, professores, monitores e o papel dos guias da viagem. Dado o caráter transnacional do programa educativo, mostrou-se pertinente discutir, de forma breve, sobre os caminhos que permitiram a formação da memória da Segunda Guerra, especialmente a do Holocausto, transcender fronteiras nacionais e sua relação com a Educação no contemporâneo, a partir de um apontamento das fases dessa construção e suas produções significativas. Finalizo com algumas considerações a respeito das atividades pedagógicas realizadas na escola como forma de preparação para a viagem e antes do embarque.

No segundo capítulo, apresento, primeiramente, o lugar da Polônia como símbolo fundamental da destruição da Europa judaica e a relação rica, complexa e, por vezes, dolorosa, entre a Polônia e os judeus. A partir desse contexto, descrevo o itinerário do MOTL no país, e analiso seus lugares e significados, com o objetivo de explorar a narrativa mnemônica e a experiência do programa educacional. Depois, detalho o itinerário do programa do MOTL em Israel, a partir de uma análise que reconhece na chegada dos alunos ao país o ponto ascendente do roteiro, em linha com a construção de uma memória progressiva e redentora do sionismo que supera e, ao mesmo tempo, sacraliza o Holocausto. Assim, abordo as atividades educativas e cerimônias das quais os alunos participam e que fazem parte do calendário memorial nacional israelense.

No terceiro capítulo, proponho um diálogo sobre experiência, memória e educação à luz dos fundamentos de Walter Benjamin e apresento uma questão que considero como ponto central para os trabalhos de memória do programa: sua visão educacional definida por uma pedagogia construída entre o tempo e o espaço mediante experiências que classifico como *experiências mnemônicas controladas*, mobilizando sentidos na busca da construção de uma identidade judaica que torna visíveis certas narrativas, ao mesmo tempo em que invisibiliza outras.

Após a articulação dos capítulos, retomo nas considerações finais os principais argumentos expostos e as contribuições da narrativa e experiência do MOTL para uma discussão sobre o potencial ético da memória para a Educação.

Longe de esgotar o assunto, considero esta pesquisa como as primeiras impressões de um trabalho exploratório sobre um conjunto de elementos que ainda não haviam sido

tensionados. Dessa forma, o trabalho teve o papel de introduzir no campo acadêmico a experiência educacional do MOTL no Brasil, o que confere um peso descritivo à pesquisa e torna as elaborações sobre os trabalhos de memória deste programa educacional ainda iniciais, ou seja, possibilita aprofundamentos, assim como a abertura para novos questionamentos e distintos caminhos de análise.

2 TURISMO EDUCACIONAL JUDAICO E O PROGRAMA MARCHA DA VIDA INTERNACIONAL (MOTL)

O turismo global não pode ser definido de uma forma única. Um segmento dessa prática, seja ela considerada uma herança tradicional ou um produto da globalização, é o turismo de legado, ou turismo patrimonial, que pode ser definido simplesmente como a visita a locais de importância histórica ou cultural. No entanto, o local por si só não é capaz de caracterizar essa prática. Por esse motivo, as motivações da visita e a relação do turista com o local (SASSON; MITTELBERG; HECHT; SAXE, 2011) expressam o que seria o turismo de legado. Parece compreensível relacionar o desejo por uma conexão com um local histórico e a potencialidade da educação para esse engajamento. Entretanto, de um turismo de legado para um turismo educacional é necessário ampliar o entendimento, como aponta Cohen (2016, p. 9, tradução nossa):

Turismo educacional é uma viagem voluntária motivada, ao menos em parte, por um desejo e uma intenção de aprender e ampliar seus conhecimentos. Cobre um amplo espectro de atividades turísticas, desde aquelas nas quais o ato de aprender é a característica predominante, até as quais aprender possa ser uma questão periférica ou incidental.

Sendo assim, podemos dizer que o turismo educacional judaico⁸ parte das mesmas motivações, à diferença que o desejo por conhecimento é voltado para questões e locais relacionados de alguma forma com a religião judaica, sua cultura e história. O seu desenvolvimento ocorreu à medida que o turismo em geral se tornava uma prática comum (COHEN, 2016), no início do século XX. Portanto, o turismo educacional judaico não pode ser compreendido como um fenômeno novo, tendo como primeiros exemplos as práticas de acampamentos educativos para crianças nos Estados Unidos nesse período, além de viagens a Israel patrocinadas pelas comunidades.

⁸ Defino a educação judaica abordada neste trabalho como formas de aprendizado formal e não formal. A educação formal refere-se ao ensino de conteúdos judaicos em espaços institucionalizados com o objetivo de gerar conhecimento. A educação não formal refere-se ao aprendizado em espaços não acadêmicos e em experiências comunitárias de distintas naturezas religiosas e culturais (REYMER, J.; BRYFMAN, D. *Experiential Jewish Education*. In: GOODMAN, R. L.; FLEXNER, P.A.; BLOOMBERG, L.D. (Eds.). **What We Now Know about Jewish Education: Perspectives on Research for Practice**. Los Angeles, California: Ed. Torah Aura Productions, 2008. p. 343-363, tradução nossa). Ao mesmo tempo, estou ciente de que essa distinção não abrange uma discussão mais complexa sobre a definição dos termos e sobre a natureza educativa do programa, o que abordo no terceiro capítulo. Para mais sobre o tema, ver (CHAZAN, B. *The Israel trip: a new form of Jewish education*. In: **Youth Trips to Israel: Rationale and Realization**. CRB Foundation and the Mandell L. Berman Jewish Heritage Center at JESNA, New York, 1994).

O turismo judaico à Polônia também não é contemporâneo. Mesmo antes da Primeira Guerra Mundial, judeus ortodoxos viajavam para as pequenas comunidades no país e no leste europeu em geral para reverenciar túmulos de rabinos importantes e famílias de diversos países já mantinham a prática de busca por raízes, através de arquivos ou visita a cidades. Porém, essa forma de turismo sofreu uma pausa brusca no entreguerras e, claro, no limiar da Segunda Guerra e suas consequências. Ao mesmo tempo, esse turismo não pode ser definido como educacional. Esse tipo de empreitada aos locais de memória do Holocausto na Europa se desenvolveu após o fim dos regimes comunistas nos países do leste do continente, à medida que a Polônia se tornou mais aberta ao turismo internacional (COHEN, 2016). Aliado a esse movimento, muitos sobreviventes já não estavam mais vivos para contar suas histórias, o que, segundo a antropóloga norte-americana Erica Lehrer (2013, p. 73-74, tradução nossa) parece ter provocado um sentimento pelo “imperativo da lembrança”. Assim, esse imperativo gerou o que a pesquisadora chama de “missões turísticas”:

Um modelo de viagem que pretende garantir um resultado pré-determinado. Empregando aspectos peregrinatórios – com propósitos morais exaltados e a expectativa por uma transformação pessoal – as missões fornecem uma estrutura sólida através da qual as experiências dos participantes devem ser interpretadas (LEHRER, 2013, p. 75, tradução nossa).

Pesquisas sobre viagens educacionais de resgate de memória judaica à Polônia vem sendo realizadas desde os anos 1990, especialmente nas áreas da Antropologia, História e Sociologia. Alguns dos autores mais destacados são Jack Kugelmass (1992; 2002; 2003) Rona Sheramy (2001; 2007), Jackie Feldman (2002; 2008) e Oren Baruch Stier (2003), que discutiram as motivações e ideologias do turismo judaico voltado ao Holocausto na Polônia, todos caracterizando esse tipo de empreitada turística dentro de um espectro de peregrinação religiosa e ritualística. Como salienta Cohen (2015, p. 378, tradução nossa), o turismo judaico no país se tornou uma forma de expressão cultural e de identificação consolidada ao ponto de autores a considerarem “uma nova religião secular”⁹.

Jack Kugelmass (1992; 1994) realizou o trabalho mais extenso sobre as missões da comunidade norte-americana ao Holocausto na Polônia, descrevendo o país como um palco

⁹ De acordo com Cohen (2016, p. 20, tradução nossa) o avanço do turismo judaico aos locais de memória da Shoá é um dos primeiros exemplos daquilo que é conhecido como “turismo dark”, *thânaturismo* ou “turismo de morte”, uma peregrinação a locais relacionados a genocídios de um grupo específico, como o turismo que se desenvolveu em torno do genocídio armênio, de Hiroshima, Camboja e Ruanda (COHEN, H. E. Towards a social history of Jewish educational tourism research. In: ARI, L. L. (Ed.). Jewish Educational Tourism: Multiple Origins, Paths and Destinations. **Hagira - Israel Journal of Migration**, Israel, v. 5, p. 20, 2016).

no qual essa comunidade interpreta um rito com o objetivo de estabelecer contato com um passado coletivo mítico e o drama de seu futuro. Nas palavras de Feldman (2008, p. 20, tradução nossa) sobre o trabalho do pesquisador:

Os campos de concentração servem como símbolos de condensação para todo o passado judaico. Ao se identificar com os mortos da Shoá, os participantes buscam reafirmar sua própria vulnerabilidade (e na América politicamente correta, *status*) como vítimas, em oposição à sua posição privilegiada como judeus na sociedade norte-americana, comprometendo-se a resistir à assimilação. Inevitavelmente, a viagem termina em Israel, mitificada como “o futuro judaico”.

Outros estudos investigaram o impacto das viagens à Polônia sobre as atitudes dos adolescentes israelenses em relação aos palestinos e cidadãos israelenses palestinos (SHECHER, 2002); sobre valores universais (GROSS, 2010; LAZAR; CHAITIN; GROSS; BAR-ON, 2004) e também sobre impactos afetivos e cognitivos de longo prazo (ROMI; LEV, 2003; 2007). De forma geral, segundo Cohen (2016, p. 20, tradução nossa), o tema que perpassa a maior parte das pesquisas sobre turismo educacional em locais como antigos campos de concentração e extermínio é o fato de se firmarem como experiências fortemente emotivas, nas quais o visitante já está ciente dos fatos históricos relacionados ao local. Por isso, o impacto educacional está relacionado ao “ver com os próprios olhos”. Já Lehrer (2013, p. 77, tradução nossa) aponta que essa compreensão da Polônia é construída a partir de uma “politização da emoção”, através de vínculos gerados em grupo com o cultivo de fortes sentimentos compartilhados.

Como existe uma variedade de viagens educacionais de resgate de memória judaica à Polônia, nos concentramos especificamente em pesquisas sobre o programa do MOTL a partir da busca pelos termos “March Of The Living”; “Marcha da Vida”; e “Marcha por la Vida”. Ao pesquisar o Repositório de teses e dissertações da CAPES, não foram encontrados trabalhos. Também foram mapeadas produções publicadas na plataforma da biblioteca digital SciELO, na Biblioteca Digital da USP e na Biblioteca Digital da PUCRS e não foram localizadas produções que tratem especificamente sobre este programa educacional no contexto brasileiro, seja em âmbito geral ou na área da Educação.

Já ao ampliar para os buscadores de conteúdo da internet, com os mesmos termos e concentrados com as palavras-chave “Educação”, “Memória” e “Experiência”, foram encontradas 311 pesquisas em âmbito internacional que perpassam áreas como as de Estudos Judaicos, Estudos Culturais, Sociologia e Antropologia. Deste material, a ampla maioria é de língua inglesa (294), sendo o restante em hebraico, polonês e francês. Vemos assim que o

programa também não foi estudado no contexto latino-americano e a maioria das pesquisas derivam de autores dos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Polônia e Israel. Para delimitar o escopo, ateu-se às pesquisas publicadas desde 2009, ano em que o programa foi introduzido oficialmente nas escolas brasileiras, sendo encontrados 117 trabalhos. A seguir, apresentamos um panorama deste material, com foco em pesquisas que trataram apenas e especificamente da Marca da Vida Internacional, relacionados com Educação, Memória e Experiência.

No campo da Educação, encontramos a dissertação de Mestrado de Jennifer Peto (2010), “A Vitimização dos Poderosos: Judeus Brancos, Sionismo e o Racismo na Educação Hegemônica sobre o Holocausto”¹⁰, do Instituto para Estudos em Educação da Universidade de Toronto, Canadá. Com uma pesquisa que abarca um referencial teórico baseado em estudos pós-coloniais, a autora questiona os efeitos da “Marcha da Lembrança e Esperança”, que leva jovens adultos canadenses de diversos contextos para uma viagem aos campos de concentração na Polônia acompanhados de sobreviventes do Holocausto e do projeto educacional da Marcha da Vida Internacional, o qual chama de “trabalho focado na vitimização judaica” (2010, p. 6, tradução nossa). Segundo a autora, os judeus de descendência europeia que se estabeleceram nos Estados Unidos e Canadá no pós-Segunda Guerra perpetuam uma condição de vítimas, embora estejam inseridos em contextos de privilégio econômico e social. Segundo Peto, a ferramenta utilizada para perpetuar essa posição é a educação judaica, principalmente a Educação sobre o Holocausto e o programa Marcha da Vida Internacional.

Há, também, um estudo sobre a saúde mental (NAGER, PHAM, GRAJOWER, 2015) de 196 estudantes de uma escola de Los Angeles, nos Estados Unidos, que participaram da Marcha da Vida Internacional. O objetivo era avaliar níveis de ansiedade e depressão nos alunos, que responderam um questionário antes e depois da viagem como também no fim de cada etapa da experiência. Os resultados mostraram que o nível de depressão dos estudantes aumentou após a passagem pela Polônia e voltou ao patamar anterior à viagem quando

¹⁰ No título original, “The Victimhood of the Powerful: White Jews, Zionism and the Racism of Hegemonic Holocaust Education”. O trabalho gerou repercussão no Canadá, visto que a autora denuncia o que chama de vitimização baseada em um “privilégio branco” dos judeus no país, ao argumentar que estes são dotados de privilégios e seriam incapazes de “enxergar seu próprio racismo”. A imprensa de Toronto noticiou a repercussão negativa que a pesquisa gerou sobre a Universidade e sobre a pesquisadora, acusados de incitar racismo. Para mais informações ver: https://www.thestar.com/news/gta/2010/12/07/u_of_t_slammed_over_jewish_racism_thesis.html e <https://nationalpost.com/posted-toronto/canadian-jewish-congress-slams-white-privilege-thesis>. Acesso em: 21 mar. 2020.

estavam em Israel. Já a ansiedade aumentou levemente durante a passagem pela Polônia e ganhou fôlego durante o percurso em Israel, até o fim da viagem.

No campo sociológico, a canadense Nadine Blumer (2011) trata da questão da identidade diaspórica e do transnacionalismo,¹¹ ou um “nacionalismo à longa distância”, presente no programa Marcha da Vida realizado com estudantes do Canadá. Já Polzer (2014) aborda em sua obra a função simbólica de relíquias do Holocausto (artefatos originais, como os beliches dos campos de concentração, sapatos, cabelos dos prisioneiros) no que chama de “peregrinações” contemporâneas sobre o Holocausto, analisando a função simbólica de quatro “reliquias” (campos de concentração, sobreviventes, restos humanos e acessórios) em três contextos distintos: a Marcha da Vida Internacional para estudantes ao redor do mundo, a Marcha da Vida na versão israelense e o Museu do Holocausto em Washington, nos Estados Unidos.

Posto isso, este trabalho de investigação vai analisar os fatores que compõem a estrutura das viagens à Polônia e a Israel pelo MOTL. Esta análise tem como base: a) a reconstituição da minha experiência como monitora de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola de Porto Alegre, que realizou a viagem no ano de 2013; b) o material de um *blog* com relatos sobre roteiros e itinerários da viagem deste mesmo ano, além do itinerário e cronograma oficiais utilizados em 2019; c) duas apostilas entregues aos alunos antes do programa desde sua primeira edição nesta escola, em 2009, sendo uma sobre a Polônia e a outra sobre Israel e d) conversas informais com monitores e professores que participam ou já participaram de delegações do MOTL.

Embora realizada em 2008, e, por conseguinte, anterior ao escopo definido na revisão bibliográfica, considera-se o trabalho de Feldman (2008) importante para a investigação sobre o programa e, posteriormente, sustentação da análise por dois motivos: primeiro, por contemplar uma etnografia até então inédita, que acompanha cada passo do percurso da viagem de um grupo de estudantes israelenses do Ensino Médio. Este programa é uma versão embrionária da Marcha da Vida Internacional, mas destinado especificamente aos estudantes do país. Através de uma extensa investigação documental sobre as origens e estrutura do

¹¹ Definiremos a memória transnacional como uma forma de rememoração que atravessa fronteiras geopolíticas e Estados-Nação, de acordo com Rothberg (2014). Em diálogo com este conceito, Pfoser e Keightley (2019) salientam que o mesmo “[...] chama atenção tanto para as falhas quanto para fricções na produção e intercâmbio de narrativas e formas mnemônicas. A memória transnacional pode envolver a memória transcultural, entendida aqui como memórias híbridas ou cosmopolitas formando novas imaginações de pertencimento e comunidade” (PFOSER, A.; KEIGHTLEY, E. *Tourism and the dynamics of transnational mnemonic encounters*. In: *Memory Studies*, [online]. **Sage Journals**, p. 3-4, 20 jun. 2019, tradução nossa).

programa, aliado a um trabalho empírico, com uso de observação participante, discussões de grupo, análise de diários dos alunos e questionários, o autor investiga a performance da identidade dos jovens israelenses atrelada à memória de “heroísmo” e “bravura” do Holocausto¹² instigada pelo programa do qual participam como uma forma de preparação para a entrada no Exército, mandatário no país. Já o segundo motivo justifica-se pelos dados e materiais disponíveis no trabalho, que viabilizaram e auxiliaram a construção de um percurso de investigação sobre o desenvolvimento do MOTL no contexto brasileiro.

Levando isso em consideração, é importante pontuar que, embora o itinerário e a interpretação do cenário da Marcha da Vida Internacional sejam similares aos da viagem realizada pelos estudantes israelenses analisado por Feldman (2008), o ponto de vista de partida deste estudo é a natureza da identidade que é fortalecida e se torna diferente, visto que esses jovens israelenses vivem a realidade do país e em poucos anos entrarão no Exército, que é obrigatório e formativo na identidade e cultura deles. Por outro lado, os grupos de estudantes que participam da Marcha da Vida Internacional compõem o que é chamado de diáspora judaica¹³, que se refere aos judeus de diferentes identidades nacionais e contextos sociais e culturais, entre eles brasileiros.

A partir da análise de Feldman (2008) foi possível constatar diversas semelhanças entre o programa israelense e o MOTL, beirando uma exportação de conteúdo pedagógico transnacional¹⁴, o que será discutido a seguir. Embora alguns objetivos possam ser diferentes, as motivações para as viagens têm a mesma origem, com algumas adaptações óbvias, como o fato de os jovens israelenses não visitarem dois países – já que vivem a realidade em Israel – conhecendo apenas a Polônia.

¹² Explicarei mais adiante a importância das palavras heroísmo e bravura neste contexto.

¹³ O conceito de diáspora judaica envolve diversas expulsões forçadas dos judeus pelo mundo e da formação das comunidades judaicas fora do que hoje é conhecido como Estado de Israel. Edwards (2017, p. 52) fala de “[...] elementos considerados comuns às três diásporas ‘clássicas’ (a dos judeus, a dos gregos e dos armênios): em particular, uma origem no espalhamento e no desenraizamento de comunidades, uma história ‘de partidas forçadas e traumáticas’, assim como um sentimento de relação, real ou imaginária, com a ‘terra natal’, mediado por dinâmicas de memória coletiva e pela política do ‘retorno’” (EDWARDS, H. B. Usos da diáspora. In: **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 13, p. 52, jun. 2017).

¹⁴ Judith Liwerant (2016, p. 153) refere-se à vida judaica na América Latina como uma Diáspora etno-nacional em transformação, cuja direção seria uma Diáspora etno-transnacional. Segundo a autora, “o transnacionalismo envolve uma variedade de relações sociais que incluem e, ao mesmo tempo, transcendem Estado-Nações e comunidades, atravessando fronteiras sociopolíticas e territoriais, contribuindo para a multiplicidade, pluralidade e diversificação de conexões semântico-ideológicas e institucionais entre as principais arenas da vida”, o que, nesse caso, incluiria a educação (LIWERANT, B. J. Expanding frontiers and affirming belonging: Youth travel to Israel - A view from Latin America. In: ARI, L. L. (Ed.). *Jewish Educational Tourism: Multiple Origins, Paths and Destinations*. **Hagira - Israel Journal of Migration**, Israel, v. 5, p. 122-158, 2016. Disponível em: <https://www.ruppin.ac.il/Documents/Vol5FullNew.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Assim, apresento um panorama sobre as origens do programa Marcha da Vida Internacional a partir de sua versão israelense “*Seeking My Brothers – the Masa to Poland*”.

2.1 “É PELOS MEUS IRMÃOS QUE ESTOU PROCURANDO”: ORIGENS DO PROGRAMA

Nas primeiras décadas após o Holocausto, pouquíssimos judeus se atreviam a visitar os locais de destruição da Europa judaica e não há relatos de viagens organizadas para a Polônia, apontam Feldman (2008) e Kugelmass (1993). O primeiro grupo organizado de jovens israelenses a visitarem a Polônia deu-se em 1966 e 1967, convidados pelo próprio governo polonês como uma forma de aproximação com Israel. No entanto, a Guerra dos Seis Dias no Oriente Médio causou uma quebra nas relações diplomáticas entre Israel e a Polônia, ainda comunista, ou seja, aliada aos países árabes e de caráter antissionista. Em 1988, as relações entre os dois países foram retomadas e o ministro da Educação israelense realizou uma visita oficial à Polônia. Segundo conta Feldman (2008), foi a partir da visão do ministro Oded Cohen – um homem religioso – que o plano para um programa começou a ser vislumbrado, como mostra um discurso da própria autoridade para um grupo de futuros guias na Polônia, em 1992:

Eles (poloneses) me mostraram um programa... eu devia ir a Chernobyl naquele dia, mas O Sagrado Me abençoou, Me ajudou e a explosão ocorreu naquele dia e eu não fui lá... e eu estava sentado na reunião oficial e (o representante do governo polonês) me perguntou se eu tinha alguma sugestão sobre o programa. E naquele Shabat,¹⁵ a leitura da Torá¹⁶ era a história do ‘É pelos meus irmãos que estou procurando’¹⁷ e minha inclinação meio ‘do mal’, meio debochado, me fez sentar e estudar, ler centenas de páginas, e eu estava feliz que a explosão ocorreu em Chernobyl e eu não estava lá... Então eu disse ‘o senhor está falando sério que eu posso pedir por qualquer coisa que eu deseje?’ E ele disse ‘Você é nosso convidado, pode pedir por qualquer coisa!’... E eu disse ‘Você sabe, para nós judeus, e eu sou um judeu observante, como você pode ver, no Shabat a leitura será a porção ‘É pelos meus irmãos que estou procurando’... É isso! Esse é o itinerário que eu quero!’... Então, por sete dias, eu fiz o mesmo itinerário que vocês estão fazendo agora, os poloneses

¹⁵ Dia de descanso no calendário judaico, as sextas-feiras. Remete aos seis dias em que Deus teria criado o mundo e, no sétimo dia, descansado.

¹⁶ Palavra em hebraico que significa lei, doutrina, instrução e se refere aos cinco livros escritos por Moisés – ou Pentateuco – também conhecido como o Velho Testamento.

¹⁷ Esta porção está no Velho Testamento, Gênesis 37:16 “E um homem encontrou a José, que andava errante pelo campo, e lhe perguntou: Que procuras? Respondeu: Procuo meus irmãos; dize-me: Onde apascentam eles o rebanho?”. In: **Bíblia Sagrada** – Antigo e Novo Testamento, traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. “A pergunta parece ser diretamente relacionada à localização física dos seus irmãos [de José], mas na verdade, constitui um desejo profundo de estar em união e viver em harmonia com seus irmãos”. (LIEBER, D. L. **Etz Hayim, Torah and Commentary; travel size**. The Jewish Publication Society, edition, August I, 2004).

nos acompanharam... Enfim, de Auschwitz você não retorna a mesma pessoa... Como fogo em nossos ossos, uma das principais coisas que decidimos naquele momento foi que deveríamos levar a juventude de Israel para a Polônia... (FELDMAN, 2008, p. 57, tradução nossa).

Foi dessa forma que o nome do programa se tornou “*É pelos meus irmãos que estou procurando*”¹⁸, de acordo com Feldman (2008), que, embora não saiba confirmar se o evento realmente marcou o início das viagens organizadas à Polônia, declara que esta é a história que é contada, a mensagem que é transmitida:

Nesta história, os *goym*¹⁹ são vistos com indiferença moral, na melhor das hipóteses; na pior [das hipóteses], “eles” (poloneses, ucranianos) mereceram Chernobyl pelo que fizeram com os judeus. A identidade nacional – “meus irmãos” é só o que importa. A Polônia atual, moderna, não interessa. Em particular, a justaposição “Fiquei feliz que aconteceu (com outra pessoa)”/ “É pelos meus irmãos que estou procurando” sugere que a forte oposição²⁰ entre “nós” e “eles” foi construída sobre a viagem desde sua concepção (FELDMAN, 2008, p. 57, tradução nossa).

Assim, entre outubro e novembro de 1988, dois grupos organizados pelo Ministério da Educação israelense, com 190 participantes cada, viajaram para um programa de sete dias na Polônia para conhecer locais relacionados à memória do Holocausto. Como mostra Cohen (2016, p. 20), a participação de diversas escolas em Israel aumenta desde então e, de acordo com o Ministério do Turismo, entre os anos de 2006 e 2010, cerca de 114 mil alunos de Ensino Médio israelense realizaram a viagem.

Conforme Feldman (2008, p. 24) e Sheramy (2001), a partir de suas leituras, entrevistas e interações com diversos grupos, a organização e a experiência da viagem permaneceram inalteradas na maior parte dos grupos. Se antes o programa era subsidiado pelo governo, atualmente o Ministério da Educação israelense patrocina apenas um terço das viagens à Polônia, que podem ser oferecidas por qualquer agência de turismo. Mesmo assim,

¹⁸ Podemos talvez estar testemunhando o nascimento de um ritual de luto profundamente religioso, embora não tradicional, sobre a destruição do judaísmo europeu, devido a sua conotação bíblica no nome. A viagem é uma tentativa de explorar os significados do Holocausto no presente através de uma peregrinação multissensorial às ruínas do passado (FELDMAN, 2008, p. xvii). Além disso, o título da viagem indica que é tanto uma viagem em busca de raízes familiares quanto um desafio que se deve passar para chegar à vida adulta (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity.** New York: Berghahn Books, 2008. p. xvii).

¹⁹ Termo para não judeus em ídiche, dialeto dos judeus da Europa Central e Oriental. A palavra tem uma conotação pejorativa.

²⁰ “Os poloneses sugam antissemitismo do leite de suas mães”. A polêmica frase de Ytzhak Shamir, primeiro-ministro de Israel nos anos 80, simboliza o sentimento coletivo judaico em relação aos poloneses. Por um lado, o histórico de antissemitismo no país e a colaboração com os nazistas ficaram marcados na memória de muitos sobreviventes. Por outro, é o país com o maior número de pessoas que ajudou judeus durante a guerra. Essa relação complexa entre a Polônia e os judeus será abordada no segundo capítulo.

seus itinerários e organização são a base para a vasta maioria dos grupos. Mais do que isso, o programa de qualquer agência de turismo precisa receber aprovação do Ministério de Educação do país. “O Ministério determina o tom básico do itinerário, segurança e normas para a maior parte dos programas de agências privadas. Esse modelo se tornou canônico para mais de 90% das viagens” (FELDMAN, 2008, p. 58, tradução nossa).

Também em 1988 foi criada e realizada a primeira Marcha da Vida Internacional, com a participação de cerca de 1500 estudantes norte-americanos (SHERAMY, 2001), que tiveram acesso ao mesmo itinerário básico da viagem destinada aos jovens israelenses. Sheramy (Ibid., p. 123) descreve que o programa foi “cofundado e coorganizado por israelenses”, o que corrobora minha premissa de que os programas têm uma mesma origem. A seguir, destaco as origens e principais características gerais do programa da Marcha da Vida Internacional e da Marcha da Vida Universitária.

2.2 A MARCHA DA VIDA INTERNACIONAL (MOTL)

A *Marcha da Vida* (*March of The Living*, em inglês, na sigla MOTL), é um programa educacional criado em 1988, como já explicitado, por Abraham Hirschon, político israelense, como uma organização não governamental (ONG), “[...] com o apoio do governo do país [Israel], do Ministério da Educação e organizações judaicas internacionais e filantropos” (BLUMER, 2011, p. 1335). Para o político, do partido Likud, de direita nacionalista, todos os judeus são sobreviventes do Holocausto:

Nós somos todos sobreviventes do Holocausto... independentemente se estivemos lá ou não, mesmo se ainda não tivéssemos nascido quando tudo aconteceu. O Holocausto deixou sua marca em nós, em nosso coletivo e individual... as vítimas do Holocausto imploram para que nós vivamos e lembremos!²¹ (tradução nossa).

De acordo com Sheramy (2001), a ideia do político era promover a educação sobre o Holocausto inspirada em um antigo jogo de competição sobre conhecimentos bíblicos que fora difundido em algumas comunidades judaicas ao redor do mundo. Ele então se uniu ao secretário de Educação de Ensino Médio da cidade de Tel Aviv, Israel, Shmuel Rosenman e, juntos, desenvolveram um programa que seria uma competição internacional sobre conhecimentos do Holocausto para ser aplicado na Diáspora, “com foco na questão da

²¹ Carta de Abraham Hirschon para participantes da Marcha da Vida Internacional. Why Poland? In: **To know and to remember**. New York: March of the Living, n.d. p. 6.

resistência” judaica durante o período (Ibid., p. 124). Ainda em 1986, os dois organizaram um jogo de perguntas em formato de *quiz* sobre heroísmo no Holocausto, que ocorreu em Jerusalém.

A partir disso, no ano seguinte, a ideia de um programa internacional de educação sobre o Holocausto chamou a atenção de um grupo de educadores norte-americanos em Nova York e em Miami, da Agência Central de Educação Judaica no país. No entanto, eles perceberam que uma competição de conhecimentos sobre o Holocausto era uma abordagem “muito cerebral para ser considerada uma forma poderosa de educação sobre o Holocausto” (Ibid.), sendo importante uma conexão afetiva e emocional com o tema. Em 1988, o programa teve início, de fato, com cada delegação internacional visitando uma cidade europeia na qual judeus haviam vivido antes da guerra, seguido pelo encontro de todos os grupos na Polônia e depois em Israel.

De forma geral, o objetivo do programa é levar jovens judeus de diferentes países do mundo, na faixa etária entre 15 e 17 anos, em período escolar, para uma viagem dividida em duas etapas. A primeira consiste em uma semana na Polônia para conhecer o que existia de vida judaica naquele país antes do início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, em cidades como Varsóvia, Cracóvia e Lublin. O roteiro inclui visitas a campos de concentração e extermínio como Auschwitz, Birkenau e Majdanek. O grande momento da viagem – e o que justifica seu nome – é uma caminhada na Polônia entre os campos de concentração do complexo de Auschwitz I e II (Auschwitz-Birkenau), cerca de três quilômetros de distância um do outro, no *Dia de Lembrança do Holocausto e da Bravura (Yom Ha'Shoah VeHaGevura)*, data do calendário judaico. A caminhada é uma alusão às chamadas *Marchas da Morte*, ocorridas antes do fim da guerra (1945), quando as tropas nazistas obrigavam seus prisioneiros a caminharem por quilômetros até desfalecerem:

Sincronizado com o calendário judaico, grupos de todo o mundo viajam para a Polônia logo após a Páscoa Judaica, fazendo turismo por cinco dias antes de se encontrar no complexo de Auschwitz-Birkenau no dia da Lembrança do Holocausto. O ponto central do dia é uma marcha em massa, ritualizada entre os dois campos, que [se] inicia com o toque de um chifre de carneiro (um símbolo judaico que evoca atenção, penitência e transformação). A marcha é uma reencenação consciente da “... jornada que as vítimas do Holocausto foram forçadas a realizar para chegar até Birkenau” (Grunfeld-Grossman, 2001, p. 109). Essa reencenação orquestrada constitui um “ritual de substituição”, no qual adolescentes judeus vivos da diáspora substituem simbolicamente as vítimas do Holocausto no mesmo local de seu abatedouro (POLZER, 2014, p. 707, tradução nossa).

A segunda etapa da viagem ocorre em Israel, em um passeio igualmente de uma semana pelo país, que culmina com uma celebração de Iom Hazikaron (Dia de Lembrança dos

soldados ‘Caídos’ em guerras) e, um dia depois, o Iom Haaztmaut (Dia da Independência do Estado de Israel).²² Em Israel, os estudantes conhecem os pontos turísticos israelenses, em um clima mais descontraído. No país, os participantes celebram, “[...] de forma similarmente orquestrada, o Dia da Independência do Estado Judeu” (Ibid.), em uma afirmação da centralidade de Israel para a sobrevivência da identidade judaica e da vida na diáspora (BLUMER, 2011). Os adolescentes das escolas judaicas viajam acompanhados de professores, sobreviventes da guerra²³ e líderes comunitários. Ao chegarem à Polônia, são recebidos por um guia específico da Marcha da Vida, geralmente alguém do país de origem dos estudantes, capacitado pelo *Yad Vashem*²⁴ especificamente para apoiar esse tipo de atividade e que acompanhará o grupo ao longo de todo o programa. A maioria dos guias utiliza materiais complementares em suas explanações históricas e culturais, como caixas de sons portáteis, trechos de poemas e de testemunhos de sobreviventes. Em momentos específicos, como em um campo de concentração e até em uma câmara de gás, os guias colocam músicas carregadas de emoção, eles cantam canções e relatam histórias sobre o local.

Diversas fundações conferem grande apoio internacional à *Marcha da Vida*, entre as quais o Fundo Nacional Judaico²⁵; o Instituto Israel Forever²⁶, braço do Movimento Sionista²⁷ Americano; e o Claims Conference²⁸, ligado a questões de justiça e reparação material em relação à Alemanha. Além dessas duas etapas, o programa conta com uma preparação pedagógica anterior à viagem. Em suas escolas, os alunos recebem aulas sobre o Holocausto, aprendem diversos fatos históricos e discutem antes do embarque o que irão presenciar.

²² THE INTERNATIONAL MARCH OF THE LIVING. **About the march**. New York: [s.d.]. Disponível em: <https://motl.org/about/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

²³ A participação de sobreviventes nas viagens é mais comum nas delegações dos Estados Unidos. No Brasil, alguns sobreviventes conferiram palestras aos estudantes nas atividades preparatórias anteriores à viagem. Recentemente, em 2019, faleceram os últimos dois sobreviventes judeus de campos de concentração em Porto Alegre, que costumavam participar de eventos educativos sobre o Holocausto.

²⁴ O Museu do Holocausto de Israel, Yad Vashem, desenvolveu uma série de publicações didáticas sobre o ensino da História e Memória do Holocausto. “Desde a sua fundação, atuou no esforço de coletar e guardar a memória do Holocausto, e, no final dos anos 2000, assumiu a atribuição de formar e criar mecanismos para o ensino do tema do Holocausto” (CARVALHO, B. L. P. **Lembrar ou repetir**: práticas discursivas da imprensa e a construção da memória do Holocausto. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. p. 91).

²⁵ KEREN KAYEMETH LEISRAEL – Jewish National Fund. **KKL-JNF**: for a sustainable future for Israel. Jerusalem: [s.d.]. Disponível em: <http://www.kkl-jnf.org/about-kl-jnf/kl-jnf-id/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

²⁶ THE ISRAEL FOREVER FOUNDATION. **Our mission**. Washington, DC: [s.d.]. Disponível em: <http://israelforever.org/about/mission/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

²⁷ O sionismo é um movimento surgido na segunda metade do século XIX que, diante da situação de não-pertença na diáspora e do antissemitismo sofrido pelos judeus na Europa, defendia a criação de um Estado nacional para o povo judeu. Marcado por diversas correntes ideológicas, o caráter comum do sionismo é o imperativo da autodeterminação do povo judeu.

²⁸ CLAIMS CONFERENCE – The Conference on Jewish Material Claims Against Germany. **About us**. Tel Aviv: [s.d.]. Disponível em: <http://www.claimscon.org/about/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Dados disponíveis no site do programa internacional da *Marcha da Vida*²⁹ indicam que mais de 261 mil pessoas de 52 países fizeram parte do programa desde seu lançamento.

No Brasil, o programa é desenvolvido desde 2007 no Colégio Renascença, em São Paulo, mas foi efetivamente consolidado em 2009. Neste mesmo ano, os colégios Liessin e Eliezer Max, do Rio de Janeiro, e o Colégio Israelita Brasileiro, de Porto Alegre introduziram o MOTL em suas instituições. Geralmente, os alunos participantes estão no segundo ano do Ensino Médio, tendo cerca de 16 anos. No Brasil, o Fundo Comunitário³⁰ é a principal organização de financiamento do programa nas escolas. Contudo, a maioria dos alunos tem a viagem custeada por suas famílias, dos alunos tem a viagem custeada por suas famílias, embora por um valor muito menor do que seria sem a ajuda das instituições que arcam com parte dos custos³¹. De acordo com o site do Fundo Comunitário sobre a Marcha da Vida, o programa “[...] propicia aos jovens uma conexão com o passado e o presente numa linguagem contemporânea, fortalece os laços dos jovens com a história judaica e reaviva sentimentos e valores de *humanidade*, de *indignação* e *tolerância*”³². Na página internacional da *Marcha da Vida*, está descrita a missão do programa:

O objetivo universal do MOTL é ajudar a inspirar nossos participantes a lutar contra a indiferença, o racismo e a injustiça, ao testemunhar as atrocidades do Holocausto. Nosso desejo é de que o programa ajude a fortalecer a identidade judaica, as conexões com Israel e construa uma comunidade de futuros líderes judeus³³ (tradução nossa).

2.2.1 A Marcha da Vida universitária

²⁹ THE INTERNATIONAL MARCH OF THE LIVING. **About the march**. New York: [s.d.]. Disponível em: <https://motl.org/about/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

³⁰ Segundo a página eletrônica do Fundo Comunitário, trata-se de “[...] uma instituição sionista, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, inclinação política ou religiosa. Sua missão é a de fortalecer o Estado de Israel, garantindo a continuidade do povo judeu em todo o mundo” (FUNDO Comunitário. **Sobre Nós**. São Paulo: [s.d.]. Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/sobre-nos/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

³¹ Essa questão se modificou nos últimos anos. Em Porto Alegre, houve uma quebra do vínculo com o Fundo Comunitário a partir de 2016, o que levou a comunidade escolar a criar o projeto *Marcha Para Todos*, no qual os pais dos próprios alunos, dois anos antes do período em que seus filhos estarão aptos a viajar, iniciam uma campanha para angariar fundos, para garantir que pelo menos alguns alunos que não têm meios financeiros para custear o programa possam ir com bolsas. Desde então, o número de alunos que participam da viagem na escola de Porto Alegre diminuiu consideravelmente. Em 2019, apenas 22 alunos de uma série de 53 alunos foram à viagem.

³² FUNDO Comunitário. **Marcha da vida na Polônia**. São Paulo, 12 abr. 2018. Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/marcha-da-vida-na-polonia/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

³³ **MARCHA da Vida Internacional**. Disponível em: <https://motl.org/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Há também outras modalidades do projeto no Brasil, incluindo um programa destinado a universitários³⁴, entre 20 e 35 anos, e outros para o chamado público adulto, também parcialmente subsidiados pelo Fundo Comunitário. Assim como a versão dirigida a estudantes de Ensino Médio, o programa universitário ocorre desde 2009. Todavia, nesta versão do programa, os participantes também viajam para a Alemanha, o que modifica muito sua configuração em relação aos outros programas citados³⁵. Segundo a instituição, mais de 600 pessoas já participaram da experiência universitária que “[...] relembra o que o povo judeu suportou durante a Segunda Guerra Mundial e mostra como a tragédia foi – em parte – superada com a criação do Estado de Israel”.³⁶

2.3 OS CAMINHOS DE UMA MEMÓRIA TRANSNACIONAL

Visto o caráter transnacional desse programa, discuto de forma breve os caminhos que fizeram a memória da Segunda Guerra, especialmente o Holocausto, transcender fronteiras nacionais e sua relação com a Educação no contemporâneo, a partir de um apontamento das fases dessa construção e suas produções significativas. O Holocausto ficou conhecido como a destruição organizada e sistematizada dos judeus da Europa (NAGER; PHAM; GRAJOWER, 2015), além de outros grupos, como ciganos, homossexuais e comunistas, pelo regime nazista, sobretudo em campos de concentração e extermínio. Talvez o mais emblemático deles, Auschwitz, na Polônia, foi designado por pensadores como uma *Zivilisationsbruch*, (quebra da civilização); um obstáculo sem precedentes para a capacidade de interpretação racional da história, “[...] de conhecê-la e recordá-la, e a exigência de responder ética e politicamente à injustiça social acumulada sobre ela”, como aponta Zamora (2011, p. 505).

Auschwitz e os demais campos de concentração e extermínio criados pelos nazistas, denominados por Hannah Arendt como os símbolos da instituição central da dominação totalitária (1989, p. 438), não ganharam essa magnitude pelo número de vítimas ou por um horror especial que os destacava de outros genocídios ao longo da história, que merecem igual atenção. O ponto central - e que posteriormente conferiu ao Holocausto europeu um grau zero

³⁴ Nesse caso, há algumas divergências entre as coordenações dos programas. Para um grupo específico, a Marcha da Vida seria “inapropriada” para menores de 18 anos. Além disso, este mesmo grupo incluiu a Alemanha no roteiro do programa universitário e adulto, que é realizada em outra data

³⁵ Abordarei essa questão no terceiro capítulo.

³⁶ FUNDO Comunitário. **Uma viagem para reviver a história e viver intensamente!** Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/marcha-da-vida/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

moral do Ocidente³⁷ – está na racionalidade de sua organização³⁸, como já postulado e debatido por diversos pensadores, notadamente da Escola de Frankfurt³⁹, o que leva Zamora (2011) a argumentar que:

A razão pela qual a catástrofe de Auschwitz adquire este significado para a relação entre História e memória está no caráter do próprio acontecimento. Diferente de outras formas de aprisionamento, os campos de concentração estabelecem intencionalmente condições de existência cujo objetivo fundamental é a destruição da subjetividade dos prisioneiros. Essas condições conduzem de maneira sistemática a uma degradação física e uma privação extrema de quase todos os prisioneiros e à morte de muitos deles, e isso não ocorre de maneira acidental ou por uma escassez irremediável de fornecimentos, mas como um componente sistêmico do aprisionamento. [...] Em Majdanek e Auschwitz-Birkenau encontramos uma combinação de campo de concentração e instalações de extermínio imediato, embora com predominância massiva da segunda função. Todos eles (campos) foram criados com uma finalidade, o extermínio dos judeus, e foram usados fundamentalmente para tornar isso realidade (Ibid., p. 504; tradução nossa).

À diferença dos gitanos (Roma), armênios, povos indígenas, africanos e tantos outros grupos marginalizados – os judeus faziam parte da mesma cultura e compartilhavam de uma mesma gama de valores civilizacionais ocidentais que arquitetou sua destruição. Assim, contribui para a compreensão do Holocausto judeu como um evento *sem precedentes* – diferente de um evento *único*⁴⁰ – “a extensão de que ele representa uma cultura que se virou contra ela mesma” (BECHER, 1999, p. 24).

A partir dessas inquietações, iniciou-se o campo de estudo da memória social, ligado a uma tradição europeia, da sociologia francesa, notadamente com Maurice Halbwachs

³⁷ Para uma crítica sobre o paradigma moral do Holocausto no Ocidente, ver o autor armênio Marc Nichanian (2009), no que ele chama de “perversão historiográfica”.

³⁸ Uma racionalidade que representa o apogeu e o fracasso da Modernidade, como postulado por Zygmunt Bauman (1998, p. 12): “O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura” (BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998. p. 12).

³⁹ Grupo de pensadores marxistas não ortodoxos que se reuniu nos anos de 1920 em torno de um objetivo em comum: promover uma crítica abrangente da sociedade na qual viviam. “No momento da formação do grupo, o objeto de reflexão foi a Europa, especialmente a Alemanha do período anterior à Segunda Guerra Mundial. Depois, em um exílio forçado, as análises, especialmente de Adorno e Horkheimer, tiveram como principal referência a sociedade americana. Ainda assim, os estudos realizados se aplicam de maneira pertinente à sociedade contemporânea, marcada pelo capitalismo tardio, na qual os interesses de mercado vêm avançando por cada vez mais instâncias de interesse público” (SAVI NETO, Pedro. **Educação e memória do sofrimento em T. W. Adorno**. 2017. p. 10. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2017).

⁴⁰ Nesse sentido, acredito que há uma diferença importante entre um evento *sem precedentes* e um evento *único*. O tratamento do Holocausto como um evento único impede deslocamentos que propiciaram justamente os debates sobre questões morais, políticas, éticas e históricas que ele suscitou ao longo do século XX e XXI.

(1877-1945), na primeira metade do século passado. No entanto, a partir dos anos 1980 surgiu – também na França – um empreendimento para atrelar os estudos da memória à história, com destaque para Pierre Nora, cujo trabalho sobre os locais de memória na França, *Les lieux de Mémoire*, é frequentemente considerado como “o início do *boom* da memória” na historiografia contemporânea” (SULEIMAN, 2019, p. 12). A memória seria uma acumulação de restos do passado, em lugares em que se cristaliza e se refugia (NORA, 1993), gerados para estabelecer uma relação com um passado que já não temos e que nos leva a forjar dispositivos sociais, físicos ou simbólicos:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos, de que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los” (Ibid., p. 13).

Aleida Assmann (2011, p. 351) destaca que as atrocidades em massa perpetradas pelo nacional-socialismo alemão – “diante das quais não há distância histórica suficiente, e as quais tampouco prescrevem, do ponto de vista moral” – devem ser ancoradas de forma duradoura na memória histórica. E, de fato, o trabalho de memória do Holocausto tornou-se um marco comparativo para muitos atos de violência praticados ao longo dos séculos XX e XXI, especialmente em questões de reparação jurídica. A partir disso, os trabalhos de memória do Holocausto e seus subsequentes estudos se tornaram uma referência, principalmente nas sociedades capitalistas⁴¹ da Europa e nos Estados Unidos, com Daniel Levy e Natan Sznaider (2002, p. 88), que o caracterizaram como um símbolo “que facilita o surgimento de memórias cosmopolitas”. Segundo Andreas Huyssen (2014, p. 156), a presença dessa memória, especialmente no que está relacionado à Indústria Cultural⁴², integrou o Holocausto a uma cultura memorial contemporânea. Assim, destaco alguns pontos

⁴¹ A penetração da discussão ficou restrita ao mundo capitalista até o fim dos anos 1980, com o término da Guerra Fria. A partir de então, os países que eram comunistas tiveram de se adaptar a uma chamada “memória moral” do Holocausto, de modo a serem aceitos no novo bloco econômico europeu, o que levou a uma série de reparações históricas, criações de museus e memoriais na Europa Oriental.

⁴² Como apontado por Adorno (2009), a Indústria Cultural é um fenômeno no qual a “[...] cultura que não é cultura alguma não quer por si mesma outra coisa senão que aqueles que caem em seu moinho sejam cultivados”, ou seja, a produção artística não tem a intenção de emancipar o sujeito, dentro de um contexto capitalista, apenas entreter. A produção cultural ocupa “o tempo e o espaço do trabalhador entre os turnos da jornada de trabalho, mantendo a identidade com a lógica do mercado de trabalho” (SAVI NETO, Pedro. **Educação e memória do sofrimento em T. W. Adorno**. 2017. p. 31. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2017).

importantes no que tange ao processo que levou a uma globalização da memória do Holocausto⁴³, fenômeno apontado por Huyssen (2014).

Nos primeiros anos do pós-guerra, a memória do Holocausto ficou subterrânea, com obstáculos à sua elaboração. Certamente as primeiras ações em relação ao genocídio estão relacionadas à busca de Justiça (BERBERICH, 2018), a partir da instalação do Julgamento de Nuremberg (1945-1946), que trouxe a público os fatos e crimes cometidos nos campos de concentração e extermínio. Contudo, como apontou Hannah Arendt (1999), o tribunal não deu voz às vítimas e seus testemunhos. O genocídio nos campos de concentração era considerado mais um evento nefasto entre uma série de mortes e acontecimentos trágicos decorrentes da Segunda Guerra. Este cenário de invisibilidade começou a mudar a partir da década de 1960. No campo acadêmico, iniciam-se os estudos históricos com a publicação da obra *A destruição dos judeus europeus*, em 1961, do historiador austríaco Raul Hilberg. Além disso, no mesmo ano, ocorre o julgamento de Adolf Eichmann, em Jerusalém. Pela primeira vez, as vítimas do genocídio na Europa tiveram seus testemunhos legitimados, à medida que o julgamento foi transmitido pelos meios de comunicação ao mundo todo, o que gerou uma demanda social importante.

Além disso, a intenção das lideranças israelenses, como mostra Arendt (Ibid., p. 56), era educar as novas gerações sobre o Holocausto, o que dá início ao uso pedagógico dessa memória. A partir de então, o panorama da memória do Holocausto foi profundamente alterado. Na década posterior à criação do *Yad Vashem*, o Museu do Holocausto de Israel, depois do Julgamento de Eichmann, novos desejos testemunhais emergiram ligados à memória do Holocausto. Sobre essas condições, segundo Carvalho (2009), ocorreu uma série de publicações de relatos autobiográficos produzidos por sobreviventes do evento, um fenômeno caracterizado de Era do Testemunho. O testemunho das vítimas passou a fazer parte das discussões políticas dos países ocidentais e amplamente lidas, com interesse pelo “relato dos sobreviventes e histórias universais de luta contra o preconceito” (CARVALHO, 2009, p. 35).

Com o foco voltado para o sofrimento das vítimas, o uso do termo “Holocausto” passou a ficar associado ao genocídio dos judeus europeus, explica Berberich (2018, p. 3): “Assim que um termo ficou ligado ao acontecimento, as comemorações oficiais puderam

⁴³ Nesse sentido, a memória do evento conjuga-se a um processo maior de globalização das memórias coletivas: “o global e o local da memória do Holocausto têm entrado em novas constelações que pedem para ser analisadas caso a caso” (HUYSSSEN, A. **Culturas do passado-presente: Modernismo, Artes Visuais e Políticas da Memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. p. 13).

começar, e ‘o Holocausto’ se tornou uma propriedade cultural coletiva, parecendo pertencer a todos que quisessem se mobilizar”. Além disso, a indústria cultural norte-americana levou o Holocausto ao imaginário da população, com dezenas de produções cinematográficas⁴⁴. A minissérie “Holocausto”, produzida para a televisão norte-americana em 1978, foi pioneira ao mostrar cenas dramatizadas de campos de concentração e roupas de prisioneiros listradas. A questão foi bem apontada por Berberich (Ibid., p. 4), que argumenta que, embora este tenha sido um marco importante para evidenciar os horrores perpetrados pelos nazistas, “também foi a primeira incursão em um duvidoso ‘entretenimento do Holocausto’”. Ao mesmo tempo, o cenário crescente da memória do Holocausto também trouxe uma crítica por parte de pedagogos e historiadores sobre a construção de uma memória transnacional unificada e trabalhada com um espectro similar pelo mundo com o foco na promoção dos Direitos Humanos. Embora bem-intencionada, Alexander (2004) aponta que esta construção gerou uma ideia de universalização sobre o Holocausto que o transforma em uma metáfora e apaga as questões específicas do trauma relacionado ao evento. Assim, o espaço da memória do Holocausto na esfera ocidental e capitalista é compreendido também pela sua manifestação e transmissão da cultura através da Educação, com uma variedade de respostas⁴⁵ ideológicas nacionais e transnacionais no campo educativo.

2.4 OS CAMINHOS DE UM CONTEÚDO PEDAGÓGICO TRANSNACIONAL

Como vimos, desde sua concepção, o MOTL é organizado por administradores e educadores israelenses e norte-americanos. Entre 1988 e 1992, escritórios em Tel Aviv e Miami coordenavam as viagens sob a supervisão da Federação da Juventude Sionista (SHERAMY, 2001, p. 128). Com o fim dessa organização, a Marcha da Vida Internacional se

⁴⁴ Como exemplo, além da série de televisão supramencionada, temos os filmes *A lista de Schindler* (1993), *A vida é bela* (1997), *O pianista* (2002), *Os falsários* (2007), *O menino do pijama listrado* (2008) e mais recentemente, *O Filho de Saul* (2015) e *Jojo Rabbit* (2019).

⁴⁵ No contexto dos estudos sobre memória na América Latina, o tema do Holocausto também teve pouco espaço dentro da Educação, o que está relacionado diretamente com os governos ditatoriais que estiveram no poder. Em relação a esse tema, ver Chyrikins (2017). Existem algumas exceções, como o caminho que a Argentina está tomando através da formulação de políticas de memória no contexto educacional: “O trabalho educativo realizado na Argentina com o tema encaminha-se para a formulação de uma educação antirracista, humanizadora e cidadã que valoriza a multiplicidade das narrativas que elaboram a memória desse evento (CAMARGO, C. M. S. **Consonâncias e dissonâncias na obrigatoriedade do ensino da História do Holocausto Judeu**: Percursos da lei municipal 10.965/2010 em Porto Alegre. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação. p. 97). De modo geral, o que isso nos mostra, até então, é que o debate sobre a memória do Holocausto no Brasil, uma memória globalizada, pede por mais estudos que busquem estabelecer relações com passados traumáticos no País que ainda se encontram em processo de reconhecimento social e institucional.

tornou uma instituição independente em 1994, registrada nos Estados Unidos⁴⁶ e coordenada pelo antigo administrador da Federação da Juventude Sionista, Yosef Kedem. “Desde sua reorganização, os escritórios centrais em Tel Aviv e Nova York são responsáveis pela coordenação geral das delegações da América do Norte, América do Sul, Austrália e Europa” (Ibid.).

Em cada continente, as organizações judaicas coordenam os grupos locais. Nos Estados Unidos, por exemplo, cada delegação elabora as atividades pré-viagem baseadas em um guia de estudos cujo currículo fora elaborado pela Agência Central de Educação Judaica em Miami. A maioria dos países tem seu próprio guia de estudos ou apostila, o que caracterizaria, para Sheramy (2001), uma organização mais geográfica do que ideológica, no sentido de que judeus de diversas vertentes religiosas (seculares e ortodoxos, por exemplo) são colocados no mesmo grupo de viagem com o intuito de homogeneização.

No entanto, a questão geográfica em detrimento da ideológica é posta à prova, visto que as escolas no Brasil devem *comprar* o programa da Marcha da Vida Internacional, ficando sujeitas à mesma programação na Polônia e em Israel, sendo um circuito bastante específico de visitação. Se uma escola, grupo ou mesmo turista quiser visitar o complexo de Auschwitz I e II perto do dia da celebração da data comemorativa do Holocausto, não terá como entrar no local, nem mesmo alugar um quarto de hotel no centro de Cracóvia ou Varsóvia, pois estes estão reservados para os grupos que compram o programa do MOTL.

Esta foi uma das explicações que encontrei ao longo da pesquisa para o fato de não existir uma estrutura pedagógica do programa própria que as escolas no Brasil realizam. Quem organiza o conteúdo pedagógico de uma viagem educacional utilizado por uma escola? Segundo uma das professoras com quem conversei, uma empresa. Ao analisar as origens do programa Marcha da Vida Internacional desde sua perspectiva e formação curricular no Ministério de Educação israelense, o que constatamos é que existe um itinerário básico utilizado por todas as escolas no geral, no Brasil e no exterior. Segundo Cohen (2015) a Marcha da Vida Internacional, e as viagens de peregrinação à Polônia judaica, no geral, se tornaram cada vez mais institucionalizadas através de uma estrutura educacional e logística bastante rígidas que ajudam a reforçar a agenda educacional das instituições promotoras,

⁴⁶ A Marcha da Vida Internacional está registrada como organização sem fins lucrativos nos Estados Unidos como “International March of The Living Inc”, com sede em Nova York. Fonte: <https://www.guidestar.org/profile/22-3261085>.

que, no caso da América Latina, é a Agência Judaica⁴⁷. Uma das áreas de atuação da Agência Judaica é fortalecer na diáspora a educação judaica e sionista. Nesse sentido, a Agência, ligada ao governo israelense é a responsável por fortalecer programas educacionais para jovens judeus fora de Israel.

No caso dos Estados Unidos, embora o sionismo e o modelo educacional israelense componham boa parte da experiência, o currículo elaborado para as delegações do país trata especificamente de questões relacionadas à comunidade judaica norte-americana e a perspectiva dos valores progressistas norte-americanos, como a necessidade de se posicionar contra injustiças (SHERAMY, 2001, p. 144) e outros ideais nacionais como “o poder de cada indivíduo”. Para os progressistas estadunidenses, o Holocausto tem valores universais, embora a direita exclame que esta seria uma dor exclusiva dos judeus como forma de reforçar um caráter identitário. Nesse sentido, o currículo da Marcha da Vida nos EUA tem uma faceta mais multicultural, enquanto a perspectiva israelense é mais nacionalista.⁴⁸

Como aponta Ezrachi (2015, p. 213), a partir da expansão da indústria de turismo judaico nos Estados Unidos, que tem a maior comunidade judaica fora de Israel, o foco dos programas mudou de experiências baseadas na imigração a Israel, no fim dos anos 1960 e 1970, para currículos que dialogassem com a identidade judaica diaspórica nos anos 1980 e 1990, como “resposta às pesquisas demográficas que mostraram um declínio na identidade judaica norte-americana”. Entretanto, o modelo de viagem sionista continuou a se manter forte em comunidades judaicas fora dos Estados Unidos, como na Europa, América Latina, África do Sul, Austrália e Canadá. Na mesma direção, Liwerant (2016, p. 132) argumenta que, historicamente, a educação tem tido um papel central na produção da identidade coletiva judaica na América Latina, com forte presença de escolas na região que priorizam o seu caráter judaico sobre outras necessidades.

Sendo assim, parece que há uma conformação e aceitação de um conteúdo pedagógico internacional, organizado “de cima para baixo”, que se originaria no Ministério de Educação israelense e em organizações judaicas dos Estados Unidos, passaria pela Agência Judaica, chegaria em empresas de viagem e turismo e, por fim, nas escolas brasileiras que realizam a

⁴⁷ A Agência Judaica é uma organização sionista com mais de 80 anos que serviu como autoridade legitimada pela Liga das Nações para a constituição de um país judeu na Palestina antes da fundação do Estado de Israel. Uma lei aprovada pelo Knesset, o Parlamento israelense, em novembro de 1952, determinou que a imigração, a distribuição de terras, o trabalho com jovens, as relações com o mundo judaico e sua educação continuariam sob a responsabilidade da Agência, o que segue até hoje. Disponível em: <http://www.morasha.com.br/israel-hoje/a-forca-da-agencia-judaica.html>. Acesso em: 13 nov. 2018.

⁴⁸ Professor e Pesquisador de Estudos Judaicos, ex-guia do MOTL Brasil, conversa em 09 de agosto de 2019.

viagem. A roupagem multicultural do programa nos EUA foi vendida ao resto da diáspora, mas a perspectiva do currículo em outros países considerados periféricos é mais próxima da visão educacional israelense.

Na escola de Porto Alegre, o programa da Marcha da Vida Internacional é comprado⁴⁹ através da *Chavaia Israelit*, empresa subsidiária da Agência Judaica que atua principalmente na América Latina:

La Javaia Israelit es una empresa líder en turismo educativo grupal en Israel. En calidad de empresa subsidiaria de la Agencia Judía, la Javaia Israelit provee a sus clientes paquetes con programas hechos a medida, y ofrece los más altos estándares de servicio, seguridad y protección. Nuestra misión es crear experiencias en Israel, con todo lo significativo y emocionante que Israel tiene para ofrecer. Nos esforzamos para fortalecer la identidad judía de cada participante, profundizando a la vez su relación con Israel y afianzando el mantenimiento de la continuidad judía en sus comunidades de origen.⁵⁰

Como dito acima, o programa Marcha da Vida Internacional ganhou força no Brasil a partir de 2009. A preparação para a viagem inicia um ano antes com os alunos, que estão no 1º ano do Ensino Médio, mediante uma série de atividades extracurriculares e curriculares. São encontros para discussões sobre a viagem, sobre o que encontrarão na Polônia e em Israel, legado e memória. Além disso, há reuniões com pais para explicar as motivações da viagem e angariar fundos para sua realização. Também há encontros com sobreviventes na escola, em palestras abertas também aos pais. Esta parte pré-viagem é a mais flexível e livre de todo o processo educativo envolvido no projeto das escolas, pois é formulada individualmente por cada instituição, seus professores e monitores específicos de cada ano da viagem. As descrições a seguir são baseadas primordialmente na minha experiência como monitora da Marcha da Vida Internacional em 2013, apoiada por textos do *blog* naquele ano e pela estrutura da viagem apontada por Feldman (2008).

Na maior parte dos anos, a equipe é composta por: um professor de cultura judaica que encabeça o projeto, o mesmo que é responsável pelo *blog* e vai todos os anos na viagem⁵¹; um

⁴⁹ De acordo com um professor com o qual conversei, “não há nada imposto no cronograma da Marcha da Vida Internacional”, só os eventos principais, que seriam a Marcha da Vida em Auschwitz e a Marcha da Vida em Jerusalém seguida por um show. O MOTL sugere os locais e os organizadores das escolas tem liberdade para alterar. No entanto, contatamos que poucas coisas foram alteradas. Alguns dos motivos apresentados foram o pouco conhecimento sobre a Polônia e uma aceitação por parte da escola de o que é sugerido pelo MOTL é o mais adequado a ser visitado. Se não é uma questão imposta, portanto, ela é amplamente aceita. (Conversa com professor que acompanha viagens do MOTL na escola, novembro de 2019).

⁵⁰ La Javaia Israelit. Disponível em: <https://www.javaiaisraelit.org/la-javaia-israelit/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

⁵¹ No caso específico da escola na qual participei da viagem.

professor ou professora da escola que é convidado para ir junto; um ou dois monitores, geralmente ex-alunos da escola, entre 22 e 26 anos, que tiveram ou ainda mantém laços institucionais comunitários, como por exemplo: foram parte de movimentos juvenis judaicos sionistas na cidade ou de outra natureza comunitária. Estes monitores são escolhidos e convidados pela coordenação da área judaica da escola a participarem do processo educativo e da viagem e podem ser indicados por algum dos professores.

O guia da viagem se unirá ao grupo assim que chegarem à Polônia e os acompanhará na parte da viagem também em Israel. No caso da América Latina e mais especificamente do Brasil, este guia é uma pessoa que emigrou para Israel, geralmente fez parte de movimentos juvenis judaicos em seu país de origem e tem uma relação muito próxima com a educação judaica. Para se tornar um guia de turismo judaico na Polônia, é necessário fazer ao menos um curso de capacitação no *Yad Vashem*, Museu do Holocausto em Israel, ou no Museu dos Lutadores do Gueto, também em Israel. Segundo Feldman (2008), o Ministério da Educação israelense delegou aos dois museus, em meados dos anos 2000, a função de formar esses guias. “O curso fornece um conhecimento básico sobre a Shoah, a Polônia judaica e a História da Polônia e o Ministério instrui os guias sobre as logísticas da viagem e as dinâmicas de grupo” (FELDMAN, 2008, p. 64).

A certificação que recebem é reconhecida pelo mercado de turismo, o que gera uma motivação financeira para se tornar um guia, para além de seu envolvimento pessoal com o tema. No caso israelense, como aponta Feldman, assim como no caso da Marcha da Vida Internacional, os guias⁵² não decidem sobre questões de itinerário, mas são responsáveis por fornecer as informações aos estudantes, “focar a atenção nos elementos importantes do cenário (e ao mesmo tempo invisibilizar outros)” (Ibid., p. 65), escolher textos e criar a atmosfera da experiência educacional.

O grupo também é acompanhado por um guia polonês e um motorista do ônibus no qual viajarão, visto que o governo do país exige que grupos de turistas sejam acompanhados por um guia local. Entretanto, Feldman (2008) afirma que o Ministério da Educação israelense atua para limitar sua presença e influência, o que é visto também na experiência da Marcha da Vida Internacional. O mesmo ocorre com o motorista, que passa a maior parte do

⁵² No Brasil, há apenas cinco professores que realizaram um curso de longa duração no *Yad Vashem* de Educação sobre o Holocausto, que não é o mesmo curso oferecido aos guias. Estes professores têm uma perspectiva mais crítica sobre o programa educacional da Marcha da Vida. Além disso, muitos guias brasileiros que acompanham as escolas do Brasil também têm uma perspectiva mais crítica sobre o programa, mas seguem realizando a viagem (Pesquisador e professor de Estudos Judaicos, ex-guia do MOTL Brasil, conversa no dia 9 de agosto de 2019).

tempo dirigindo. O grupo também é acompanhado por um segurança polonês durante a estada na Polônia. A maior parte do tempo ele não interage com o grupo, e permanece sentado ao lado do motorista e do guia polonês na hora das refeições, por exemplo. Eventualmente pode ocorrer alguma interação, mas há um clima de estranhamento entre os estudantes e os poloneses que participam da viagem, que, em muitos casos, é o único contato direto com pessoas do país. Já em Israel, o grupo recebe a companhia de outro segurança, geralmente um jovem recém-saído do Exército ou ainda em atividade. Neste caso, o segurança está sempre armado e anda fardado. Há mais curiosidade dos jovens em relação a este segurança, visto que é um jovem israelense e os estudantes ficam interessados⁵³ pela sua vida no país, como é fazer parte do Exército e da sociedade israelense.

2.5 ANTES DA VIAGEM

Como dito acima, a preparação dos alunos se inicia em torno de um ano antes da viagem, principalmente pela questão financeira, para a comunidade escolar poder se organizar com os pais a fim de angariar fundos. A preparação pedagógica começa no próprio ano da viagem, a partir das aulas de cultura judaica, que abordam o caráter essencialmente judaico do Holocausto, e as aulas de História. De certa maneira, podemos dizer que as aulas de cultura judaica falam da *Shoah* e nas aulas de História são debatidos a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto europeu.

Dentro do que são consideradas atividades extracurriculares, as tarefas ficam a cargo dos monitores que irão viajar com a turma. As atividades extracurriculares iniciam cerca de dois meses antes da viagem e geralmente ocorrem em cinco encontros fora do horário de aula do Ensino Médio. Podem acontecer no período da tarde, à noite ou nos finais de semana e são obrigatórias para os alunos que participarão da viagem. Essas atividades são pensadas e preparadas pelos monitores, que, em conjunto com a coordenação da área judaica, pensam sobre o que seria importante ser abordado com os alunos antes da viagem. De forma geral, concentram-se em questões socioemocionais, a respeito do que os alunos irão encontrar na

⁵³ Feldman (2008), destaca que o papel bastante proeminente do segurança israelense chama a atenção dos jovens, tornando-os fascinantes. De fato, há um interesse no segurança ou na segurança (pode ser uma mulher), como um fetiche pela pessoa fardada, por parte dos alunos e das alunas. No ano de 2013, uma segurança mulher acompanhou o grupo e havia um clima de flerte e curiosidade por parte dos meninos e também por parte da segurança (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity.** New York: Berghahn Books, 2008).

Polônia e como reagir e se portar em locais relacionados à morte e à memória. Também é uma maneira de criar um vínculo entre a equipe e o próprio grupo de alunos.

De todo o processo educacional envolvido no projeto da Marcha da Vida, esta é a etapa menos rígida, ou seja, menos controlada ou em concordância com os objetivos centrais do Programa Marcha da Vida, pois depende das intenções e propostas da equipe e não de um cronograma sugerido/imposto pelo programa da Marcha da Vida Internacional. Talvez seja o momento mais estimulante para os monitores, uma vez que podem imprimir um pouco de sua visão sobre a memória do Holocausto e questões relacionadas a Israel. Como exemplo, ao ser monitora em 2013, preparei uma atividade em conjunto com outro monitor sobre diferentes narrativas de memória em Israel. Criamos duas linhas do tempo, uma de narrativa sionista sobre Israel e outra de narrativa palestina a partir de palavras ou expressões sobre os mesmos acontecimentos, mas com significados distintos. De forma lúdica, escrevemos as palavras em papéis e os escondemos pela escola. O objetivo era que os alunos encontrassem os papéis escondidos e, depois, tentassem entender sua lógica de linha do tempo e de duas narrativas sobre os mesmos fatos.

Havia palavras que os estudantes nunca tinham escutado ou aprendido nas aulas formais, ou das que tinham pouco conhecimento⁵⁴. Por exemplo: na narrativa sionista, houve uma “Guerra de Independência” do Estado de Israel em 1948; já na narrativa palestina, isto marca a “*Nakba*”.⁵⁵ Na narrativa sionista, há um “Muro de Segurança” que separa os Territórios Palestinos Ocupados do território israelense; na narrativa palestina, este é um “Muro de Segregação”.

No ano de 2019, os monitores que prepararam as atividades extracurriculares tinham como objetivo abordar a questão do legado do Holocausto⁵⁶. A partir disso, organizaram uma roda de conversa com um representante do movimento negro e uma representante do movimento LGBTQI+⁵⁷ para falarem com os alunos sobre suas visões de memória e histórias de luta contra o racismo e a homofobia. Segundo um dos monitores, foi um momento de

⁵⁴ A linguagem também fortalece visões de mundo e identidades (SHOHAMY, 2013), à medida que é uma ferramenta de controle entre o que é dito e o que é inescrutável, ou seja, não deixa de ser uma ferramenta política. (SHOHAMY, E. The Discourse of Language Testing as a Tool for Shaping National, Global, and Transnational Identities. **Language and Intercultural Communication**, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 225-236, 2013).

⁵⁵ Termo em árabe que significa “catástrofe” e se refere à expulsão e ao êxodo da população palestina diante da criação do Estado de Israel, em 1948, sendo parte fundamental dos trabalhos de memória palestinos. Para uma compreensão sobre a *Nakba* e sua memorialização ver Said (2003, 2007).

⁵⁶ Conversas com monitores da Marcha da Vida da escola de Porto Alegre em 2019. Conversa ocorreu entre agosto e setembro de 2019.

⁵⁷ Termo para lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, queers e intersexuais. Disponível em: <https://www.vanderbilt.edu/lgbtqi/resources/definitions>. Acesso em: 16 jan. 2020.

catarse para os alunos, pois até então não haviam feito a relação entre outros preconceitos e o antissemitismo, por exemplo, e qual seria o objetivo de uma viagem sobre o Holocausto que não fosse *apenas* pensar sobre o Holocausto.

A escola de Porto Alegre que realiza a viagem, da qual eu participei como monitora no programa de 2013, mantém um *blog* sobre a viagem, uma espécie de diário com detalhes a respeito do roteiro e itinerário dos estudantes durante o programa. Desde 2009, um dos professores que viaja todos os anos com a escola é o responsável pela criação, produção e manutenção desse meio, sendo ele o único a escrever no canal. Suas postagens trazem, no geral, um resumo do que foi feito no dia, a situação dos alunos (onde se encontram, se estão cansados, suas emoções, suas refeições) e também um relato pessoal do professor sobre o significado de cada lugar, em muita concordância com os objetivos institucionais do programa, do que foi mostrado pelo guia e também do que está disponibilizado na apostila entregue aos alunos.

Em relação às apostilas, elas são compostas por dois volumes. Um volume sobre a Polônia, com 79 páginas, dispendo de diversas informações sobre a maioria dos locais contemplados no roteiro da viagem (BENADIBA, 2019a). Já o segundo volume da apostila é sobre Israel. Bem mais enxuto, o material conta com 34 páginas (BENADIBA, 2019b). O conteúdo das apostilas foi produzido originalmente em 2009, primeiro ano do programa do MOTL no Brasil, sendo que este material foi elaborado em São Paulo por alguns educadores envolvidos com o programa na cidade, de modo que foi compartilhado com as outras escolas judaicas do Brasil. Da mesma forma, nem todo o material disponível na apostila é conteúdo original brasileiro, com alguns excertos copiados de conteúdos da internet disponíveis nas páginas eletrônicas do MOTL. Igualmente, o peso educativo deste material, pode-se dizer, não é muito grande, visto que o material não é atualizado desde 2009, seu conteúdo não é lido em sala de aula e nem durante a viagem, e, inclusive, o material já não é considerado obrigatório de ser levado pelos alunos durante o programa, ou seja, é um material complementar e não basilar da formação educativa nesse processo. De todo modo, seu material é importante para ilustrar a visão do programa e também alguns de seus discursos empregados.

A cada ano um novo *blog* é criado para uma turma, o que gera um extenso material de análise. A partir desse material, que conta com cerca de 100 postagens por viagem, é possível constatar que o itinerário e intenções do programa em cada local visitado, seja na Polônia ou Israel, se manteve praticamente inalterado, inclusive com cópia de textos em alguns momentos, de ano para ano. Se houve mudanças no itinerário, elas foram geradas por

questões de logística (atrasos, mau tempo – principalmente na Polônia, já que a viagem ocorre no fim do inverno e podem ocorrer nevascas ou chuva).

Outro motivo que pode gerar mudanças no roteiro é o dia do *Shabat* (sexta-feira), considerado no calendário judaico um dia de descanso e reflexão. Por esse motivo, a tradição religiosa não permite a realização de algumas atividades, como o uso de transporte, subir elevadores, uso de celular e computadores, por exemplo. Assim, não somente nesta escola, mas em todas as escolas que fazem parte da viagem, a programação é adaptada para que neste dia não se saia da cidade em que já estavam os alunos, sendo permitido apenas passeios a pé.

A Polônia é um país de grandes extensões e para visitar os locais se faz uso de um ônibus escolar específico, que funciona como uma “segunda casa” do grupo, no qual se passa um período considerável da viagem se deslocando entre cidades. Embora a maioria dos alunos não seja religiosa⁵⁸, o que significa que não obedecem às leis e tradições judaicas, alguns rituais são respeitados, outros incentivados e ainda, como nesse caso do transporte, *impostos* ao longo da viagem. Mais do que isso, eles constituem um caráter importante do programa,⁵⁹ o que também vamos analisar mais adiante.

Por sua vez, no itinerário da viagem em Israel, algumas mudanças no roteiro se deram por pedido dos alunos na avaliação após a viagem (por exemplo, alguns alunos reclamaram que gostariam de passar mais tempo em Tel-Aviv, uma cidade cosmopolita e costeira) ou então por sugestão de atividades de lazer pela coordenação da área judaica da escola.

Como já descrito, o itinerário da viagem teve poucas alterações desde a criação da Marcha da Vida, com o mesmo acontecendo no programa israelense. Não é uma questão de falta de criatividade da organização, mas uma intenção da viagem como uma peregrinação, “cujos locais foram santificados por centenas de jovens” (FELDMAN, 2008, p. 77), que viajaram em anos anteriores. De fato, aqueles que já viajaram criam expectativas nos estudantes que irão realizar o programa, incluindo “expectativas visuais e estéticas”.

2.5.1 Embarque e viagem internacional

Embora a parte pedagógica estruturada do programa se inicie apenas na Polônia, pode-se dizer que o processo pedagógico da viagem já iniciou muito antes, certamente desde as

⁵⁸ Nesse caso, falo especificamente da comunidade judaica de Porto Alegre, que é majoritariamente secular, e dos alunos da escola judaica da qual participei como monitora do MOTL em 2013. No entanto, essa performance religiosa entre grupos de alunos seculares no MOTL foi destacada na etnografia de Feldman (2008) e nos trabalhos de Kugelmass (1993).

⁵⁹ Este assunto será abordado no segundo capítulo.

atividades curriculares e extracurriculares nas escolas. No entanto, seu marco se dá pelo encontro dos viajantes e seus pais com a equipe no aeroporto, antes de embarcarem. Boa parte desses alunos nunca viajou sem a companhia dos pais, ou mesmo nunca realizou uma viagem internacional, então é um momento marcante tanto para eles quanto para as famílias e simboliza o início da jornada.

Cada escola, todos os anos, elabora uma camiseta que representa especificamente aquele grupo de alunos naquele ano, daquela escola. Esse é um processo que envolve todos os alunos, que discutem em sala de aula como será o símbolo na camiseta, a sua cor, cada tamanho etc. É pedido que os alunos usem a mesma como forma de identificação e de união. Certamente boa parte dos alunos não irá utilizar a camiseta ao longo de todos os dias da viagem, mas no primeiro dia, na saída do aeroporto, todos estão com a camiseta. Inclusive monitores e professores. A coordenação da Escola também se faz presente no aeroporto, visto que é um marco institucional importante e os alunos estão viajando sob seus cuidados.

Há muitas fotos, sorrisos e despedidas das famílias. Enquanto isso, o *blog* da Marcha da Vida já está em pleno funcionamento. O professor realiza um grande esforço para atualizar o canal constantemente, mesmo enfrentando problemas com conexões de internet. No ano de 2013, foram realizadas 98 postagens para os 14 dias de viagem, com textos desde antes do embarque até o último avião de volta a Porto Alegre. No aeroporto de Guarulhos, São Paulo, por exemplo, foi realizada uma postagem no blog antes do embarque internacional. O texto, além de proporcionar informações do itinerário aos familiares, destaca o teor emocional da viagem: “Viajamos seguros de que será uma experiência especial. Viajamos sabendo que teremos de lidar com situações difíceis, mas que será uma jornada enriquecedora repleta de lições e memórias que levaremos conosco pelo resto de nossas vidas”.⁶⁰

O caráter comunitário da viagem, e principalmente os pais, são muito importantes nesse contexto e as palavras do professor salientam essa visão em uma postagem cujo título é “Marchamos Juntos”: “Vocês (familiares) também são protagonistas dessa viagem e levamos vocês conosco para Auschwitz e para Jerusalém”⁶¹. A viagem de seus filhos e o acompanhamento das postagens e textos no *blog*, participando ativamente com comentários, é uma forma de os pais se sentirem parte da missão da viagem e, ao mesmo tempo, fortalecerem

⁶⁰ AINDA em solo brasileiro. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/ainda-em-solo-brasileiro.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

⁶¹ MARCHAMOS juntos. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marchamos-juntos.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

sua própria identidade. Portanto, esse tipo de discurso alimenta as emoções dos familiares, como mostram os comentários destes pais em uma postagem:

Queridos F* e B*! Que bom que já chegaram! Aproveitem muito e tudo! Já que na minha época não tive essa oportunidade, hoje viajo com vcs!⁶²

M* e turma, sejam nossos olhos e ouvidos. Não esquece o que prometeste, nada menos que 3k de fotos.⁶³

Além disso, a viagem certamente carrega um caráter de identidade e união do grupo de alunos, o que fica evidenciado pelo comentário de uma mãe em uma postagem, cujo filho mais velho já havia viajado em um ano anterior com o mesmo professor:

D*, que satisfação te reencontrar na Marcha e no Blog. A tua eficiência e disposição não têm limite. Que tranquilidade te deixar encarregado, junto com a tua equipe, de um dos meus bens mais preciosos! Obrigada, mais uma vez. N*, estamos viajando junto contigo, colados no blog, nas mensagens e no teu coração. Sempre. Gurizada, aproveitem! Momentos especiais, com pessoas prá lá de especiais. Lembranças para uma vida toda, para guardar e passar adiante... Boa viagem prá todos!!!⁶⁴

Nesse ritmo, há postagens de praticamente cada momento da viagem. Antes do embarque para a Europa. No aeroporto em Roma, no avião de Porto Alegre para São Paulo, de São Paulo para Roma e na chegada e na espera pelos próximos voos. As postagens carregam muitas fotos dos alunos, assegurando que todos estão bem.

O consumo de forma geral, compras de roupas, cosméticos, aparelhos digitais nos *Free Shops* ou um mero passeio pelas lojas internacionais são muito esperados pelos alunos e os deixam animados em cada parada:

Já fizemos nosso check-in e estamos no Free-Shop – mais uma oportunidade para levar lembranças para a família e aproveitar um dos mais amplos e completos free-shops do mundo.⁶⁵

⁶² EM VARSÓVIA. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/em-varsovia.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ ALGUMAS imagens de hoje. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/algumas-imagens-de-hoje.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

⁶⁵ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **FREE-SHOP**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/free-shop.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Essas compras, além do consumo de comidas nos aeroportos, também são salientadas nas mensagens do *blog*, evidenciando um caráter de lazer e frugalidade – bem como de consumo – que irá se repetir em alguns momentos da viagem.

3 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA POLÔNIA E EM ISRAEL

Ao longo de toda a jornada dos estudantes na Polônia e em Israel, três principais eventos relacionados a duas datas distintas marcam o itinerário da Marcha da Vida Internacional (MOTL) e reúnem os participantes de todos os países: o primeiro é a marcha de cerca de três quilômetros entre Auschwitz I e Auschwitz II-Birkenau – que dá nome ao programa em si – na data de *Yom HaShoá VeHaGuevurá*, finalizada com uma cerimônia que conta com a presença de lideranças políticas internacionais, geralmente israelenses e polonesas. O segundo evento é também uma marcha, que ocorre em Jerusalém na data de *Iom Haatzmaut*, na qual os estudantes caminham da *Kikar Safra*, praça da prefeitura da cidade, até o Muro das Lamentações. O terceiro evento é uma cerimônia festiva em Latrun, colina militar estratégica que fica a 30 quilômetros de Jerusalém e conta com um Memorial e Museu para o Corpo de Blindados do Exército israelense. A celebração, chamada de “megashow” ou “megaevento”⁶⁶, é uma extensão do segundo evento, ocorrendo logo em seguida em um anfiteatro no local com diversas apresentações musicais, discursos, pirotécnicas, fogos de artifício etc, como um encerramento das comemorações do Dia da Independência.

As atividades do itinerário que ocorrem em torno destes três principais eventos e suas datas constroem a narrativa necessária para se atingir o propósito central da viagem em cada um destes eventos, cada qual à sua maneira.

Neste capítulo, apresento o itinerário⁶⁷ do programa do qual participei como monitora no ano de 2013 em uma escola de Porto Alegre. Primeiro, comento a importância da Polônia

⁶⁶ HIGH SCHOOL PROGRAM. Disponível em: <https://motl.org/programs/high-school/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

⁶⁷ Como dito anteriormente, esse itinerário, independente da escola participante, se mantém bastante similar ao longo dos anos, com algumas mudanças pontuais que, ao longo do trabalho, tento demonstrar que não alteram a narrativa maior proposta pelo programa, que é o objeto principal de reflexão da pesquisa. Em relação às alterações pontuais no itinerário, como exemplo desta escola em específico, em 2019, no roteiro da Polônia foi incluída uma visita ao cemitério de Okopowa, em Varsóvia, à cidade de Lodz e seu antigo gueto; à Chelмно (onde foi usado pela primeira vez o gás *zyclon B*, utilizado depois nas câmaras de gás dos campos de extermínio). Também foi realizada a visita a um antigo centro de estudos religiosos judaicos (*yeshivá*, em hebraico) em Lublin, o que estava programado na viagem de 2013, mas não ocorreu devido a uma nevasca (de qualquer forma, mantive no itinerário exposto na tabela). Esses lugares são geralmente visitados pela maioria das delegações participantes da Marcha da Vida Internacional, fazendo parte do circuito tradicional de visitação. Em Israel, no programa de 2019 desta escola, foi incluída uma visita ao Museu dos Lutadores do Gueto (*Lochamei HaGuetot*); um passeio de bicicleta no norte do país; visita ao Museu dos Cegos em Tel Aviv, no lugar do Museu da Diáspora; e um encontro com um líder de um time de futebol, *Hapoel Katamon*, este último por sugestão da coordenação judaica da escola. (Conversa com monitores do MOTL, agosto e setembro de 2019); (Conversa com professor da escola que acompanha todas as viagens do MOTL em Porto Alegre, novembro de 2019).

na história do Holocausto; a seguir, exponho o roteiro realizado no país e descrevo⁶⁸ os lugares contemplados; depois, discuto o simbolismo da Polônia como lugar central para velar uma Europa judaica destruída. Em um segundo momento, apresento o roteiro em Israel e abordo as atividades educativas envolvidas nas cerimônias nas quais os alunos participam que fazem parte do calendário memorial nacional israelense.

3.1 A POLÔNIA E O HOLOCAUSTO

Se a Europa judaica foi destruída, por que a Polônia é o marco fundamental disso? Embora a ideologia nazista tenha nascido na Alemanha, a implementação de suas políticas de extermínio se deu no que é conhecido como a Europa Oriental. Na Polônia, os nazistas ficaram pela primeira vez frente a frente de milhões de eslavos, aos olhos dos nazistas um dos grupos mais inferiores, além dos judeus, os grandes inimigos do Terceiro Reich.

Lá, não na Europa ocidental, os alemães realizaram grandes movimentos populacionais, isolaram zonas para colonização ariana e iniciaram o plano de extermínio da vida judaica na Europa. Lá, não haveria tratado de paz, como eventualmente na Europa Ocidental, mas uma construção progressiva de um novo espaço vital para o Terceiro Reich (MARRUS; PAXTON, 1982, p. 691-692).

A Europa Ocidental contava com cerca de meio milhão de judeus, que se viram sob dominação nazista após as vitórias de 1940. No entanto, os planos para esses judeus, juntamente com as estratégias de reassentamento⁶⁹, poderiam esperar. Como bem destacam Marrus e Paxton (Ibid.) “os nazistas tinham outros judeus em suas mentes,”⁷⁰ precisamente os

⁶⁸ A descrição não será feita pela ordem cronológica do roteiro, mas pelo que considero locais e temáticas relacionadas.

⁶⁹ O espaço vital (*Lebensraum*) era considerado o plano nazista para que a população ariana pudesse se deslocar para a Europa Oriental a partir da criação de assentamentos para o desenvolvimento do território. Esse território não ficava circunscrito exclusivamente aos setores perdidos pela Alemanha na Primeira Guerra Mundial, mas também incluía a anexação da Áustria, da antiga Tchecoslováquia e diversos territórios da Europa Oriental como a Polônia, partes da Rússia e Ucrânia. Para ocupar esses locais, foi estabelecida uma hierarquia de “raças” na qual se distinguiam os graus de humanidade de distintos povos e setores da população. Entre os setores mais baixos estavam os eslavos e os judeus. (KERSHAW, I. **Fateful Choices**. Ten Decisions that Changed the World, 1940-1941. Londres: Allen Lane, 2007. p. 108-109).

⁷⁰ Isso não significa que não havia um objetivo a longo prazo para os judeus ocidentais. Hitler os considerava “tão destrutivos quanto outros judeus, mas eles constituíam um obstáculo menos imediato aos planos nazistas”. Na visão hitleriana, os judeus orientais e ocidentais eram fundamentalmente iguais (MARRUS; PAXTON, 1982, p. 691-692), o que não era igual era a forma como o governo alemão tratava essas relações com os governos locais, principalmente aqueles que tinham uma tradição democrática ou mais liberal, como os escandinavos. Ironicamente, essa anulação de pluralidade em relação aos judeus também é vista na narrativa do MOTL (MARRUS, O; PAXTON, R. The Nazis and the Jews in Occupied Western Europe, 1940-1944. **The Journal of Modern History**, v. 54, n. 4, p. 687-714,

da Polônia. Desse modo, os maiores e principais acontecimentos do Holocausto se deram naquela área geográfica.

A presença judaica na Polônia remonta há cerca de mil anos, quando os judeus vieram principalmente da Europa Ocidental fugindo de perseguições e levados pela relativa tolerância do rei Boleslaw Pobozny (“O Piedoso” 1239-1279) e do rei Wielki Kazimierz (“O Grande” 1333-1370). Sob seus domínios, Lehrer (2013, p. 43) destaca que os judeus tiveram proteção e boa parte de seus direitos garantidos em troca de seus serviços como comerciantes, mercadores, administradores e agentes fiscais da nobreza.

A partir disso, 80% dos judeus do mundo viviam em terras polonesas a partir do século XVI e a Polônia permaneceu como centro do mundo judaico, ficando atrás apenas dos Estados Unidos em população, até a Segunda Guerra. Para Lehrer (Ibid., p. 44), embora reconheça as disputas historiográficas em relação ao lugar dos judeus como pertencentes ou estranhos aos locais europeus que habitavam, especialmente a Polônia, a história judaica nas terras polonesas é “inseparável” da história da Polônia como um todo.

Aproximadamente 3,5 milhões de judeus poloneses foram assassinados durante o Holocausto, o que representava cerca de 90% da população judaica do país. Dos 300 mil que sobreviveram, poucos retornaram e episódios de antissemitismo levaram a uma onda de imigração entre 1945 e 1950. O evento decisivo, contudo, para o que foi considerado o fim da comunidade judaica na Polónia⁷¹, foi uma campanha antissemita patrocinada pelo governo comunista em 1968 (Ibid., p. 44-45).

Nos primeiros anos do pós-guerra, várias iniciativas foram lançadas para identificar e marcar locais históricos judaicos e memoriais, em grande parte fundadas por sobreviventes. Nas décadas seguintes, no entanto, a memória do Holocausto foi em grande parte sufocada: “A narrativa comunista da guerra não deixou espaço para o destino específico dos judeus durante a ocupação nazista, pelo contrário, ela foi amarrada junto à narrativa geral dos crimes “fascistas” e da vitimização dos cidadãos da nação” (SHARON COHEN, 2015, p. 378).

Em um dado momento, a Polónia foi o centro mais vibrante do mundo judaico⁷², o berço de grandes intelectuais, músicos, rabinos e movimentos culturais. Na Polónia, a comunidade judaica floresceu e cresceu, mas sempre à sombra de um relacionamento

Dec., 1982. Chicago; The University of Chicago Press Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1906017>. Acesso em: 2 nov. 2019).

⁷¹ Sobre eventos antissemitas na Polónia após o Holocausto e a campanha antijudaica patrocinada pelo governo polonês em 1968 ver Steinlauf (1997) e Stola (2000).

⁷² Para uma visão sobre o que seria a Polónia judaica ver: https://www.jstor.org/stable/4467588?read-now=1&seq=20#page_scan_tab_contents.

complexo.⁷³ As tensões surgem porque o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial, de forma geral, para os poloneses, são narrativas de sofrimento dos poloneses que ocorreram no espaço geográfico da Polônia ocupada pelos nazistas e pelos soviéticos. Com a queda do comunismo, a Polônia se viu, enfim, independente para construir suas próprias narrativas nacionais. Entretanto, essa oportunidade abriu as portas para uma gama de trabalhos mnemônicos, com diferentes enredos. Nas palavras de Erica Lehrer (2013, p. 20): “uma Polônia acessível provou ser magnética e poderosa”, e nesse contexto está inserido o programa e itinerário do MOTL no país.

3.1.1 O roteiro na Polônia

Quadro 1 – Roteiro do MOTL na Polônia

DIA 1 ⁷⁴	DIA 2	DIA 3	DIA 4	DIA 5	DIA 6
Chegada em Varsóvia Monumento aos Heróis do Gueto Museu <i>POLIN</i> Sinagoga <i>Noczyk</i>	Gueto de Varsóvia <i>Rota do Heroísmo</i> <i>Umschlagplatz</i> <i>Mila 18</i> Passeio no centro de Varsóvia	Viagem de Varsóvia para Lublin Visita à <i>Yeshivá Chachamei Lublin</i> <i>Majdanek</i> Viagem até Cracóvia	Evento Marcha da Vida Internacional (MOTL) em Auschwitz I e Auschwitz II-Birkenau	Tour em Cracóvia Bairro <i>Kazimierz</i> Sinagogas <i>Rema e Tempel</i> Passeio em <i>Stare Miasto</i> Viagem até Varsóvia	Viagem de Varsóvia para <i>Tycocin</i> Visita a <i>Tycocin</i> Floresta de <i>Lupochowa</i> <i>Treblinka</i> Volta para Varsóvia Aeroporto Ida para Israel

Fonte: A Autora (2019).

O roteiro na Polônia descrito na tabela gira em torno, principalmente, de visitas a memoriais do Holocausto, com cada dia envolvendo passagens a pelo menos um campo de extermínio ou locais onde existiam guetos. Em Varsóvia, por exemplo, o roteiro iniciou pelo Monumento aos Heróis do Gueto, também conhecido como Monumento Rapoport, em alusão ao criador da obra, Nathan Rapoport. De certa forma, a passagem por ali naquele momento

⁷³ Lehrer (2013, p. 271) argumenta que a visão dos poloneses tem sofrido modificações nas últimas duas décadas, através do surgimento de uma necessidade dos poloneses “de relembrar e se reconciliar com sua herança judaica”; sua fala dialoga com Sharon Cohen (2015 p. 391), que afirma que os poloneses realizaram grandes movimentos para restaurar locais de herança judaica e possuem “um forte senso de comprometimento” em celebrar a história judaico-polonesa.

⁷⁴ Considero como Dia 1 no itinerário a chegada do grupo à Polônia e não o dia em que embarcam para a viagem. Na cronologia da viagem específica, no entanto, este seria considerado o dia 2.

simboliza um reconhecimento de que os participantes estão na Polônia, sendo o monumento um “portal de entrada”⁷⁵ (FELDMAN, 2008, p. 85, tradução nossa), uma introdução ao universo mnemônico no qual mergulharão nos próximos dias.

O Monumento aos Heróis do Gueto é um enorme bloco⁷⁶ retangular de pedra de onze metros de altura, localizado no centro de uma grande praça aberta entre quatro ruas que faziam parte do Gueto de Varsóvia. De um lado da obra, há um quadro esculpado em baixo relevo que retrata doze⁷⁷ indivíduos curvados e resignados com seu destino, em fila, representando a figura arquetípica dos judeus no Exílio⁷⁸. Ao fundo destes, contudo, vê-se três figuras, possíveis de ser reconhecidas como nazistas pelo tipo de capacete que usam, assim distinguindo “essa expulsão de qualquer outra” (YOUNG, 1989b, p. 89, tradução nossa) da história judaica. Do lado oposto do monumento (que seria considerada sua face frontal, pois está virado para a praça) há uma enorme escultura em bronze em alto relevo de sete homens e mulheres representados de forma heroica, com granadas e coquetéis *molotov* em punho – são os combatentes do Levante do Gueto de Varsóvia⁷⁹. No centro, destaca-se a figura de

⁷⁵ “Gateway” (FELDMAN 2008, p. 85). Em sua análise sobre as viagens dos estudantes israelenses à Polônia, Feldman destaca que o monumento é visitado duas vezes no roteiro; na chegada ao país e em uma cerimônia final antes de retornarem a Israel. “A estrutura maior do tempo é emoldurada pelo movimento cíclico de saída de Israel para a Polônia e de volta a Israel”, entrando e saindo de um mundo da morte, “o local da morte da Diáspora judaica” para retornar a Israel, “reafirmando a centralidade de Israel como a sucessora à vida na Diáspora” (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity.** New York: Berghahn Books, 2008. p. 85).

⁷⁶ O bloco, que pode ser interpretado como um muro, foi planejado para lembrar os muros do Gueto de Varsóvia, mas a intenção de Rapoport era também fazer uma alusão ao Muro das Lamentações em Jerusalém. Para uma interpretação minuciosa da obra ver Young (1989a; 1989b; 1993).

⁷⁷ Uma referência numérica às doze tribos de Israel (YOUNG, 1989b).

⁷⁸ Se compreende o exílio judaico a partir da expulsão dos judeus da Terra de Israel bíblica pelo Império babilônico. Segundo Topel (2015, p. 338-339), o exílio judaico se caracteriza por uma relação de “conquista-impulsão-retorno” da Terra Prometida ao longo da história, com sucessivas expulsões, daí decorrendo a interpretação do monumento. “O desmantelamento do centro em Jerusalém, isto é, o afastamento do centro religioso-político; a separação em comunidades distintas umas das outras no seio de sociedades alheias; e o aprendizado da estrangeiridade são momentos apresentados pelos profetas como um desígnio divino”, enquanto o retorno à Terra seria o momento de redenção, com a chegada do Messias. O sionismo introduziu uma visão secular a esse retorno como “única solução possível para que os judeus pudessem desenvolver uma vida judaica plena, tanto nas dimensões privada como pública” (TOPEL, 2015 p. 339). Sendo assim, é importante pontuar que, com o estabelecimento do Estado de Israel, o sionismo considera que o exílio chegou ao fim, existindo apenas as diásporas. Essa visão difere da religiosa, que segue no aguardo do Messias. (TOPEL, F. M. Terra Prometida, exílio e diáspora: apontamentos e reflexões sobre o caso judeu. In: **Horizontes Antropológicos** [Online], n. 43, p. 338-339, jul. 2015).

⁷⁹ O Levante do Gueto de Varsóvia foi a maior revolta judaica contra os nazistas, em um processo que foi desencadeado pelas deportações em massa do gueto para *Treblinka* em 1942, a partir da constatação de que o destino dos judeus seria o extermínio. Considerada a primeira tentativa de resistência armada por uma organização clandestina, o embate direto com os nazistas durou cerca de um mês, entre abril e maio de 1943, e reuniu – não sem conflitos – uma série de grupos judaicos com visões políticas distintas, como comunistas, antissionistas, sionistas e revisionistas. Para uma contextualização mais abrangente, ver Remington (2009).

Mordechai Anielewicz, líder da revolta, esculpido musculosamente como um deus grego. A visão geral da obra resulta em um “monumento de dois lados, cada lado sendo visto separadamente, cada um preservando um arquétipo, assim como um evento histórico” (YOUNG, 1989b, p. 63, tradução nossa).

O monumento faz parte de um circuito maior de visitação incluído no itinerário que envolve o bairro de Muranow, onde era o então Gueto de Varsóvia, que, antes da guerra, concentrava a maior parte dos judeus da cidade. Essa espécie de rota, criada em 1988 pelo governo polonês, termina em uma árvore-memorial chamada de “Árvore Memorial do Sofrimento Comum entre Judeus e Poloneses” e tem o “intuito de gerar uma ligação entre os monumentos do local e incluí-los no entorno simbólico de Varsóvia” (YOUNG, 1989b, p. 93, tradução nossa). O caminho, que é chamado pelos grupos de turismo judaico de *Rota do Heroísmo*⁸⁰, é marcado por uma série de pedras em granito inscritas com nomes de indivíduos que viveram no gueto como uma forma de homenagem, em um circuito que foi “santificado” por diversos grupos que passaram por ali desde então (FELDMAN, 2008, p. 178, tradução nossa). Ao longo da rota, no entanto, não há vestígios visíveis do Gueto, que foi completamente destruído pelos alemães, e nas décadas seguintes, suas ruínas foram demolidas para construções residenciais (YOUNG, 1989b).

Apesar disso, existem dois locais ao longo da rota visitada no itinerário que são considerados “originais” (YOUNG, 1989b, p. 93, tradução nossa). Um deles é a rua Mila 18, onde está localizado o então esconderijo – uma espécie de *bunker* – no qual boa parte da liderança da Organização de Combate Judaico (*Żydowska Organizacja Bojowa*, em polonês, conhecido pela sigla *Z.O.B.*), se abrigou após três semanas de combate durante o Levante do Gueto de Varsóvia, quando os nazistas começaram a incendiar o gueto inteiro, prédio por prédio, na tentativa de terminar com a revolta. O *bunker* foi encontrado pelos alemães, mas os combatentes, sob o comando de Mordechai Anielewicz, resistiram e não se renderam, muitos deles preferindo o suicídio. O esconderijo foi destruído pelos nazistas e o local se tornou, de certa forma, um túmulo da resistência,⁸¹. Após a guerra, em 1946, um monumento⁸² foi criado

⁸⁰ O caminho é chamado dessa forma especificamente pelos grupos de turismo judaico. Seu nome oficial seria Rota Memorial do Martírio e Luta Judaica (ELGENKING & LEOCIK, 2009), sendo caracterizado como um “caminho processional” por Young (1989, p. 93) e uma “rota marcada por pedras” por Feldman (2008, p. 90, 179), que aponta que, em hebraico, o caminho é conhecido pelos grupos da Marcha da Vida como *Derek HaGuevurá* (Rota do Heroísmo), ou *Derek HaNitzahon* (Rota da Vitória). Na apostila entregue aos alunos desta escola de Porto Alegre, o local é denominado como “Caminho do Heroísmo” (BENADIBA, 2019a).

⁸¹ O Kibbutz *Lochamei HaGuetaot* em Israel, estabelecido por combatentes do Levante do Gueto de Varsóvia, gravou o testemunho de sobreviventes que lutaram na revolta, os quais descreveram que havia

exatamente no local do esconderijo, em formato de um monte, construído a partir de destroços da área.

O outro local que completa o circuito é a *Umschlagplatz*⁸³, de onde saíam os trens de deportações que levaram mais de 300 mil judeus⁸⁴ do gueto para o campo de extermínio de *Treblinka*. Também em 1988 foi criado um monumento no local, “uma parede em mármore branco que remete a um portão de entrada ferroviário, na mesma altura que foram erguidos os muros do gueto” (MANT & LOVELL, 2012, p. 8-9). Em cima deste portão há uma *matzeva*⁸⁵ esculpida em sienito, doada pela Suécia. No interior do monumento há uma abertura na qual se pode ver uma árvore, que simboliza “a esperança de prosseguimento da vida do povo de Israel” (FELDMAN, 2008, p. 108), além de uma grande parede na qual estão inscritos em ordem alfabética 400 nomes que seriam os mais comuns das vítimas à época⁸⁶.

Incluído no itinerário da viagem, diretamente em frente ao Monumento Rapoport do lado oposto da mesma praça, está o Museu *POLIN*⁸⁷, inaugurado em abril de 2013 e tendo sua

entre 300 e 370 pessoas dentro do esconderijo na rua Mila 18. Disponível em: <http://www.jcpa.org/phas/phas-libionka-weinbaum-s06.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁸² Foi colocada a seguinte inscrição no monumento naquele ano, em polonês, iídiche e hebraico: “Em 8 de maio de 1943, nesse local Mordechaj Anielewicz – o comandante do Levante do Gueto de Varsóvia, morreu como um soldado, junto da equipe da Organização Judaica de Combate e diversas dezenas de combatentes da resistência judaica que lutaram contra os invasores alemães”. Em 2006, um novo monumento em formato piramidal foi colocado no topo do monte com o texto: “Túmulo dos combatentes do Levante do Gueto de Varsóvia, construído com as ruínas da rua Mila, uma das mais vibrantes da Varsóvia judaica pré-guerra. Essas ruínas do *bunker* na rua Mila 18 são o local de descanso dos comandantes e combatentes da Organização Judaica de Combate, assim como de alguns civis. Entre eles está Mordechaj Anielewicz, o comandante-chefe. Em 8 de maio de 1943, cercados por nazistas, após três semanas de luta, muitos morreram ou tiraram suas próprias vidas, recusando-se a sucumbir nas mãos de seus inimigos. Havia centenas de *bunkers* construídos no gueto. Encontrados e destruídos pelos nazistas, eles se tornaram túmulos. Eles não puderam salvar aqueles que buscaram refúgio, mas permanecem como símbolos eternos da vontade de viver dos judeus de Varsóvia. O *bunker* na rua Mila era o maior no gueto. É local de descanso de mais de cem combatentes, apenas alguns conhecidos pelo nome. Aqui eles descansam, enterrados onde caíram, para lembrar-nos que a Terra inteira é seu túmulo” (POLIN Museum of the History of Polish Jews. Virtual Shtetl project. **Anielewicz’s bunker (Mila Street)**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/w/18-warsaw/116-sites-of-martyrdom/52425-anielewiczs-bunker-mila-street>. Acesso em: 11 dez. 2019).

⁸³ Ponto de deportação ou praça de deportação. A palavra alemã *Umschlagplatz* remete a um ponto de coleta de mercadorias e bens a serem transportados por trem, mas foi empregada de forma pejorativa pelos nazistas ao se referirem às deportações dos judeus para os campos de extermínio (ROLSHOVEN, J.; MAIERHOFER, M. **Das Figurativ der Vagabondage: Kulturanalysen mobiler Lebensweisen**. Áustria: Editora Transcript Verlag, 2012).

⁸⁴ UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Deportations**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/deportations>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁸⁵ Lápide judaica.

⁸⁶ POLIN Museum of Polish Jewish History. Virtual Shtetl project. **The Umschlagplatz Monument at Stawki Street – collection point of Jews before sending them to Treblinka**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/w/18-warsaw/116-sites-of-martyrdom/52343-umschlagplatz-monument-stawki-street-collection-point-jews-sending-them-treblinka>. Acesso em: 11 dez. 2019.

⁸⁷ *Polin* é a palavra em hebraico para Polônia e sua origem remonta a uma lenda na qual judeus, fugindo de perseguições, se dirigiram para o leste (europeu) e chegaram a uma floresta e ouviram a palavra *Polin*,

exibição principal aberta em outubro de 2014⁸⁸. Em contraste com os monumentos e memoriais ao redor, o museu tem uma arquitetura contemporânea minimalista, revestido em vidro⁸⁹ (MATYJASZEK, 2016, p. 75), e sua exibição é uma imersão multimídia e interativa que celebra a história dos judeus na Polônia em “uma jornada através de mil anos”⁹⁰. Com oito galerias – cada uma representando um período da história judaica no país até os dias atuais – o museu é uma iniciativa da Associação do Instituto Histórico Judaico da Polônia, iniciada muitos antes de sua inauguração, em 1993. Em 2005, o Ministério da Cultura e a prefeitura de Varsóvia se uniram à empreitada⁹¹.

Ainda envolvido no roteiro está o bairro de Kazimierz em Cracóvia, reconhecido como o centro cultural e religioso judaico até a Segunda Guerra, com uma tradição em estudos do *Talmud*⁹² que remonta ao século XVI, além do caráter de coexistência entre os poloneses judeus e católicos do bairro (LEHRER, 2013). Os 45 mil judeus de *Kazimierz* foram forçados a sair⁹³ da região pelos nazistas e ir para o gueto de Cracóvia, que ficava do outro lado do rio Vístula, que cruza a cidade, em Podgorze. O bairro manteve boa parte de sua arquitetura medieval, sendo preservado pelos alemães, que fizeram da Cracóvia a capital do

que soava como “descanse aqui” em hebraico. A 1000-YEAR HISTORY OF POLISH JEWS – A SHORT GUIDE TO THE CORE EXHIBITION. **About the exhibition.** Disponível em: https://www.polin.pl/en/system/files/attachments/miniguide_en_0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019. Não me escapa a noção de que o ato de descansar naquele local remete tanto a um sentimento de abrigo, de acolhimento em uma situação de refúgio, quanto a um repouso eterno de morte.

⁸⁸ Destaco isso pois, no ano de 2013, embora incluído no itinerário, o grupo fez apenas uma breve passagem pelo museu, que ainda não tinha sido inaugurado na verdade (era o dia 5 de abril), nem tinha sua exibição aberta, como relatado no *blog* do grupo da escola daquele ano: “O museu é tão novo que ainda não tem quase nenhuma peça em exibição, mas sua arquitetura é fascinante e majestosa, dando ideia da dimensão dos mil anos de vida judaica aqui.” ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Dobranoc.** Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/dobranoc.html>. Acesso em: 12 dez. 2019. Mantenho sua inclusão como parte da análise posterior porque o museu foi visitado nos anos subsequentes até 2017, quando a escola decidiu que não iria mais incluí-lo no roteiro.

⁸⁹ “POLIN Museum’s building, designed by the Finnish studio Lahdelma & Mahlamäki, is an architectural gem. Its minimalist exterior, clad in glass, encloses a dramatic interior of undulating walls” (MATYJASZEK, K. Wall and window: the rubble of the Warsaw ghetto as the narrative space of the POLIN Museum of the History of Polish Jews. In: GRUDZIŃSKA-GROSS, I.; NAWROCKI, I. (eds.). **Poland and Polin: New Interpretations in Polish-Jewish Studies.** Frankfurt: Ed. Peter Lang, 2016. p. 75. Disponível em: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06120-8>. Acesso em: 14 dez. 2019).

⁹⁰ The Core Exhibition is a journey through the 1000-year history of Polish Jews. A 1000-YEAR HISTORY OF POLISH JEWS - A SHORT GUIDE TO THE CORE EXHIBITION. **1000 years of history.** Disponível em: https://www.polin.pl/en/system/files/attachments/miniguide_en_0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

⁹¹ Para uma história do surgimento do museu e análise de sua arquitetura e narrativa ver Matyjaszek (2016); sobre a recepção em relação à narrativa do museu ver Kirshenblatt-Gimblett (2015).

⁹² Conjunto de textos teológicos interpretativos da Torá, tradicionais do judaísmo rabínico, que abrangem discussões sobre ética, leis e costumes.

⁹³ A realocação ocorreu em 1941. “Em 1939, os judeus constituíam 25% da cidade de Cracóvia e Kazimierz era o lar de 45 mil judeus” (LEHRER, E. **Jewish Poland revisited: heritage tourism in unquiet places.** Indiana University Press, 2013. p. 47).

*Generalgouvernement*⁹⁴. Por esse motivo, aliado ao *frenesi* em torno das filmagens de *A Lista de Schindler*, em 1993, o bairro de Kazimierz se tornou uma atração turística⁹⁵ de forma geral, inclusive sediando o Festival de Cultura Judaica⁹⁶, o maior da Europa no segmento.

Ao visitarem o local, os grupos da Marcha da Vida geralmente conhecem alguns pontos em *Kazimierz* e depois atravessam a ponte do rio Vístula em direção ao antigo gueto, emulando o caminho percorrido pelos judeus da Cracóvia em 1941: “[...] Saímos de lá para fazer o mesmo caminho que os judeus que foram obrigados a deixar o bairro judaico de Kaszimierz para o gueto em Podgorz⁹⁷. Cruzamos a ponte⁹⁸ [...]” O bairro faz parte do que é considerado o centro histórico da Cracóvia e o itinerário contempla um passeio por *Stare Miasto* – literalmente centro histórico em polonês – que é patrimônio mundial da UNESCO. Igualmente, o centro histórico de Varsóvia faz parte da programação de passeios, em um contexto de conhecimentos gerais⁹⁹ sobre a história e cultura do país:

Agora estamos na Stare Miasto (são 13:15h aqui) a cidade velha de Cracóvia, onde fizemos uma parada para conhecer o local, que é patrimônio histórico da humanidade e todos estão aproveitando o tempo livre para fazer compras e provar algo da culinária polonesa.¹⁰⁰

Da mesma forma, estão incluídas eventuais idas a *shopping centers* para compras no final do dia, o que nesse caso, claro, não é obrigatório, e alguns alunos optam por permanecer no hotel, embora a maioria aprecie esses momentos.

O roteiro também abrange visitas a antigos locais da vida judaica na Polônia. Por exemplo, o *Shabat* no primeiro dia da viagem foi celebrado na sinagoga *Noczyk*, em Varsóvia. Construída entre 1898 e 1902 e restaurada em 1983 com apoio estatal, esta sinagoga foi a única a restar na cidade do período pré-guerra, embora tenha permanecido em má conservação por quase quatro décadas e sido usada como estábulo e depósito pelos

⁹⁴ Zona de ocupação da Alemanha na Polônia que não foi anexada ao país. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Glossary**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/en/glossary>. Acesso em: 12 dez. 2019.

⁹⁵ Para uma discussão sobre o desenvolvimento turístico e as implicações relacionadas a uma suposta revitalização judaica em Kazimierz ver Lehrer (2013).

⁹⁶ JEWISH Culture Festival. **The Festival**. Disponível em: <https://www.jewishfestival.pl/en/jewish-culture-festival/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

⁹⁷ Mantive a grafia original dos textos do *blog* em todas as citações.

⁹⁸ ISRAELITA na Marcha da Vida 2016. **Nosso dia em palavras**. Disponível em: https://israelitanamarchadavida2016.blogspot.com/2016/05/nosso-dia-em-palavras_4.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

⁹⁹ A apostila sobre a Polônia entregue aos alunos conta com informações sobre a geografia e a história do país, embora bastante resumidas, além de um “pequeno dicionário viajante português-polonês” (BENADIBA, 2019a).

¹⁰⁰ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Stare Miasto**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/search?q=stare+miasto>. Acesso em: 12 dez. 2019.

nazistas.¹⁰¹ As sinagogas Rema e Tempel, em Kazimierz, também fazem parte do roteiro. A sinagoga *Rema*, fundada em 1553, tem como figura central Moses Isserles, conhecido como “*Remuh*” – que deu nome ao local – e seus escritos tiveram grande influência sobre a tradição religiosa dos judeus do leste europeu, tanto que seu túmulo no cemitério adjacente à sinagoga virou um ponto de peregrinação para a comunidade ortodoxa.¹⁰² Além disso, a sinagoga é a única em Cracóvia que funciona regularmente com serviços religiosos. Já a sinagoga Tempel, fundada em 1862, é de uma linha religiosa considerada progressista, tendo sido um ponto de referência para os grupos assimilacionistas à época, ou seja, que buscavam afastar-se da hegemonia religiosa ortodoxa de Cracóvia. Após a Segunda Guerra, logo em 1945, foi fundada uma Congregação Religiosa Judaica na cidade que exigiu das autoridades locais o retorno da autonomia das duas sinagogas para sua restauração¹⁰³ – atentando ao fato de que, antes do Holocausto, havia 120 sinagogas na Cracóvia. De qualquer forma, estas sinagogas, talvez à exceção da *Rema*, têm sido usadas mais como memoriais à vida judaica na Polônia antes do Holocausto do que como centros religiosos ativos, tornando-se espaços transnacionais frequentados mais por visitantes do que pela comunidade judaica local (NIELSEN, 2018).

Da mesma maneira, faz parte do itinerário a passagem pela cidade de Lublin, no leste da Polônia, especificamente à *Yeshivá*¹⁰⁴ *Chachamei*, um importante centro de aprendizado do *Talmud* e da *Cabala* entre os anos de 1930 e 1940. A cidade, à época, era composta por 40% de judeus e o local de estudos foi tomado pelos nazistas, com a maior parte de seus livros queimados. Em 1945, o edifício abandonado que abrigava a escola ficou sob posse do governo e só foi devolvido à comunidade judaica em 2003. A partir daí, sua sinagoga foi renovada e reabriu suas portas em 2007. Entretanto, não voltou a ser uma *yeshivá*, mas uma espécie de memorial.¹⁰⁵

¹⁰¹ JEWISH Community of Warsaw. **Nozyk Synagogue**. Disponível em: <http://warszawa.jewish.org.pl/en/religion/nozyk-synagogue/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹⁰² LOCAL Life. **Remuh Synagogue**. Disponível em: <https://www.local-life.com/krakow/articles/kazimierz-remuh-synagogue>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹⁰³ MUSEUM of the history of Polish Jews Polin. **History**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/k/512-krakow/99-history/137527-history-of-community>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹⁰⁴ Instituição educacional judaica voltada para os estudos de textos religiosos, como o Talmud.

¹⁰⁵ JEWISH Community of Warsaw. **Chachmei Lublin Yeshiva Synagogue**. Disponível em: <http://warszawa.jewish.org.pl/en/for-visitors/lublin/chachmei-lublin-yeshiva-synagogue/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Ainda no leste da Polônia, os alunos conhecem Tycocin, um vilarejo ou *shtetl*¹⁰⁶ dos anos 1500 que permaneceu praticamente intacto, com casas e uma sinagoga do século XVII. Antes da guerra havia cerca de dois mil judeus na cidade, que foram levados pelos nazistas para a floresta de Lupochowa, há 15 minutos dali, mortos a tiros e jogados em valas comuns. No itinerário, os alunos primeiro conhecem o *shtetl* e depois se deslocam no ônibus para a floresta. Há quatro monumentos no local das valas comuns (FELDMAN, 2008, p. 118): o primeiro foi erguido pela Polônia durante o regime comunista e não menciona o fato das vítimas serem judias; o segundo e o terceiro monumento são de judeus americanos familiares das vítimas; já o quarto monumento é de um sobrevivente de Tycocin e seu formato é uma Estrela de David, símbolo judaico.

Completam o itinerário as visitas aos campos de extermínio de Treblinka e Majdanek, talvez os momentos mais marcantes do roteiro, além, claro, do “evento-marcha” em Auschwitz I e Auschwitz II-Birkenau. Na entrada de Treblinka, que fica a 80 quilômetros de Varsóvia, há uma placa que informa que 800 mil pessoas foram assassinadas ali, a maioria judeus. Por uma rota marcada pela antiga via férrea dos trens que levavam diretamente aos barracões, valas comuns e câmaras de gás, os participantes caminham até um grande campo aberto. Não há vestígios desses símbolos de morte, que foram destruídos pelos nazistas (YOUNG, 1989b). Em seu lugar, no meio do campo verde, há um grande monumento em forma de obelisco com a frase “Nunca mais” (Ibid., p. 66), cercado por um “cemitério simbólico¹⁰⁷” (Ibid., p. 65) com 17 mil grandes pedras, boa parte delas inscritas com nomes de comunidades ou cidades judaicas destruídas. Não é incomum os alunos buscarem por nomes de comunidades conhecidas ou que algum familiar tenha mencionado ser de suas origens. Já no campo de *Majdanek*, que fica ao lado de Lublin, as torres de controle, os fios elétricos, barracas, câmaras de gás e crematório foram mantidos praticamente intactos, o que torna a visita mais impactante

[...] não só pelo que esses locais lembram, mas porque eles levam o visitante a aceitar o fato horrível de que o que está sendo mostrado é real. [...] Nada além do tempo etéreo parece mediar às realidades do visitante e passadas, que não são meramente representadas por esses artefatos, mas estão presentes neles¹⁰⁸ (Ibid., p. 65).

¹⁰⁶ Palavra em iídiche para “cidadezinha”, ou simplesmente um diminutivo de “cidade”. Para uma compreensão do simbolismo memorial e cultural do *shtetl*, assim como seus usos e abusos no imaginário, ver Shandler (2014).

¹⁰⁷ Symbolic graveyard.

¹⁰⁸ Not just for what they remember but because they compel the visitor to accept the horrible fact that what they show is ‘real’. Nothing but airy time seems to mediate between the visitor and past realities, which are not merely re-presented by these artifacts but present in them.

O memorial em *Majdanek* inicia com uma exibição sobre o extermínio dos judeus no campo e listas elaboradas pelos alemães sobre o número de mortos, além da exposição de várias latas vazias do gás *Zyclon B*, destacando a farta documentação do genocídio deixada pelos nazistas. Como aponta Young (Ibid., p. 85), ao estilo do memorial em *Auschwitz*, os barracões onde ficavam os prisioneiros se tornaram galerias com explicações sobre as operações do campo. Além disso, há um monumento na entrada do local e um mausoléu com as cinzas das vítimas, construído antes da saída do campo.

Finalmente, descrevo a visita a *Auschwitz* e o evento principal do programa que ocorre no local, a “Marcha da Vida”. Em realidade, *Auschwitz* não é um campo, mas um complexo de campos de concentração e extermínio que ficam a 50 quilômetros da Cracóvia. Diferente de *Treblinka* e *Majdanek*, por exemplo, o local fundia as funções de campo de trabalho forçado e campo de extermínio. *Auschwitz I*, que abrigava a administração do campo, é conhecido fundamentalmente pela primeira função, embora tivesse uma câmara de gás. Já *Auschwitz II* (também chamado de *Birkenau*), tinha como função primordial o extermínio. Essas questões, o fato de ter sido o maior e mais eficiente complexo de genocídio e o número de mortos – que chega a quase 1,5 milhão – transformaram *Auschwitz* não em um lugar, mas em um evento que condensa o significado do Holocausto.

Em 1947, a Polônia fundou o Memorial e Museu do Holocausto no complexo. Em *Auschwitz I* concentra-se a maior parte da exibição histórica, com a exposição de objetos como pilhas de cabelos, óculos, próteses, malas e roupas das vítimas, como descrito no *blog*:

Hoje, além de participar da Marcha da Vida, fomos conhecer os campos e os museus de Auschwitz e Birkenau. Por todos os lados, evidências das brutalidades nazistas, provas de seus crimes. Documentamos, fotografamos e guardamos em nossa memória. Sapatos, cabelos, roupas, artigos religiosos e de higiene pessoal – todas as evidências da monstruosidade que aqui teve lugar. [...] Ali estavam essas malas, na nossa frente. Nelas vimos estampados nossos próprios nomes, nossos sobrenomes. Nomes de nossos amigos. Nomes de pessoas que não conhecemos e que jamais conheceremos.¹⁰⁹

Além disso, a partir dos anos 1960, os barracões no local foram transformados em pavilhões nacionais (YOUNG, 1989b, p. 4), representando a visão de diferentes países com cidadãos atingidos, incluindo um dedicado à experiência dos judeus. Também é no portão de

¹⁰⁹ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Conhecendo Auschwitz e Birkenau**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/conhecendo-auschwitz-e-birkenau.html> Acesso em: 28 dez. 2019.

entrada em *Auschwitz I* que está a célebre placa em alemão “*Arbeit Macht Frei*”¹¹⁰. Já *Auschwitz II-Birkenau* é um grande museu a céu aberto, composto por ruínas de prédios e pelas estruturas do campo, espalhados por uma grande área. Sua entrada é o ponto mais icônico, marcado por uma grande torre de controle central e por uma linha férrea que ligava os dois campos. Ao caminhar por dentro dessa grande área, depois de quase um quilômetro podem ser vistas as ruínas das câmaras de gás e dos crematórios II, III, IV e V. A distância entre *Auschwitz I* e *Auschwitz II-Birkenau* é de três quilômetros, e é esse caminho que cerca de dez mil estudantes do MOTL percorrem durante o evento da marcha:

Um extenso mar de casacos azuis cobria as ruas até onde a vista podia alcançar. Aí estávamos nós: imersos nesse denso mar, unidos a outros milhares de jovens para participar da Marcha da Vida – deixando nossas pegadas na história, passando a ser testemunhas de tudo o que ocorreu aqui. Nunca esqueceremos! Aqui celebramos a vida e o futuro, mantendo viva a memória de tudo que aconteceu – por isso marchamos juntos e caminhamos adiante.¹¹¹

A exemplo de outros momentos no itinerário, a marcha é uma forma de reencenação da experiência da guerra, combinando o local, Auschwitz, com a data do *Yom Hashoá* e criando, assim, uma representação simbólica dos últimos momentos de vida dos judeus, em uma “experiência total” (SHERAMY, 2001, p. 136). Em uma espécie de *kit* de viagem, disponibilizado pela organização do MOTL, cada delegação recebe uma placa com o nome de sua cidade e país, além de bandeiras de Israel. Também é comum que os próprios estudantes tragam consigo uma bandeira de seu país, que tremulam em exibição ao longo do caminho.

No geral, a bandeira que predomina no evento é a de Israel, além da cor azul das camisetas e casacos da maioria das delegações, gerando uma imagem representativa transnacional e, ao mesmo tempo, etnonacionalista (sionista). Ainda incluído no *kit* de viagem, os alunos recebem pequenas placas em branco, que, se quiserem, podem preencher com frases, nomes de sobreviventes e seus pensamentos sobre o evento do qual estão participando. Essas placas são colocadas ao longo da linha férrea na entrada de Birkenau e ficam dispostas ali. Ao chegarem nas cercanias das ruínas dos crematórios em *Birkenau*, ocorre então a cerimônia solene em um grande palco com telões. No ano de 2013, o cantor israelense Dudu Fischer performou o cântico religioso *Kol Nidrei*, seguido por um discurso transmitido via Israel do primeiro-ministro do país à época, Shimon Peres, exibido nos telões:

¹¹⁰ “*O Trabalho Liberta*”, em português.

¹¹¹ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **A Marcha em Imagens**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/a-marcha-em-imagens.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Há marchas que podem ser medidas pelo tempo. Você está em uma marcha que não pode ser comparada a nada. É uma marcha do ponto mais baixo ao ápice mais alto. O ponto mais baixo foram as ações dos nazistas, não há atrocidade como essa na história. [...] Não é uma questão de lembrar ou esquecer, seu sangue [o das vítimas] corre em nossas veias, ferve até os dias de hoje. É parte da nossa biografia e não de nossa história. Eles vivem dentro de nós, nós vivemos o que aconteceu com eles. [...] A questão ficou clara em 1945, logo após a guerra. Em um curto período de tempo, três anos, o maior de todos os milagres aconteceu, o ápice do povo judeu, a redenção do povo judeu no Estado de Israel. Entre o ponto mais baixo e o maior ápice não há distância, um é resultado do outro. [...] Marchem. Com suas pernas caminha a nação inteira.¹¹²

Dessa forma, os estudantes são encorajados a pensar em si mesmos como “a próxima geração de sobreviventes e testemunhas”, transformados pela experiência (LEHRER, 2013, p. 83). A questão do “contraste de experiências” entre a Polônia e Israel no contexto do programa e, ao mesmo tempo, a “reencenação de experiências” entre a marcha dos estudantes nos dias de hoje e a marcha das vítimas à morte são enfatizadas pelo discurso da liderança política e também está presente nos materiais oficiais do MOTL e na apostila entregue aos alunos. Ao fim, a cerimônia é concluída com o canto do “Hatikvah”¹¹³, hino de Israel, “reafirmando *Am Yisrael Chai* – o povo de Israel Vive”.¹¹⁴

Contemplado o itinerário na Polônia, é possível compreender que, embora presentes na viagem, os símbolos de centenas de anos de vida judaica assumem uma posição menor no quadro geral. Em suas pesquisas, embora abranjam contextos e países diferentes da experiência aqui analisada, Sheramy (2001), Lehrer (2013) e Feldman (2008) apontam na mesma direção de que esses locais são considerados secundários e, mais do que isso, são bastante ofuscados pelos campos de concentração e extermínio, com visitas e abordagens pedagógicas carregadas de intensidade e emoção, o que, de certa forma, é compreensível pelo próprio caráter dos locais, mas também denota a prevalência de uma determinada narrativa.

¹¹² ISRAELI Prime Minister Shimon Peres – 2013. **March Of The Living**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBCtADNFWzs&list=PLiDsKsm12xwAZaBeXjqop6aTm2bkKsWu2&index=4>. Acesso em: 28 dez. 2019.

¹¹³ Em português, “A Esperança”. Enquanto no fundo do coração/Palpita uma alma judaica/E em direção ao Oriente/O olhar voltar-se a Sião/Nossa esperança ainda não está perdida/Esperança de dois mil anos/De ser um povo livre em nossa terra/A terra de Sião e Jerusalém.

¹¹⁴ 2020 International March of the living. Disponível em: <https://motl.org/wp-content/uploads/MOTL-2020-brochure.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

3.2 VELAR A EUROPA JUDAICA NA POLÔNIA

A tragédia final na Polônia pode ser que as imagens de morte e os rituais de luto tem tudo, menos os aprendizados tradicionais sobre a vida que são centrais para a fé judaica. Após o Holocausto, a maior parte da vida judaica na Polônia se tornou uma longa celebração dos mortos, transformando jovens poloneses judeus e não-judeus da mesma forma em eternos zeladores e arquivistas. No lugar de comunidades, temos registros de comunidades. No lugar de um povo, suas lápides (YOUNG, 1993, p. 207).

A paisagem judaica pós-Holocausto na Europa Oriental é repleta de vultos, mas a Polônia se destaca como um lugar distinto e icônico ao mesmo tempo, com imagens criadas e reforçadas por “uma rede tecida de anedotas e hipérboles, privadas e públicas, que conectam muitos setores distintos do mundo judaico” (LEHRER, 2013, p. 19). Como a Polônia concentrava todos os campos de extermínio nazistas, não é espantosa a percepção geralmente negativa dos judeus sobre o país – ou, como coloca Lehrer (Ibid., p. 74), um local “profanado”, no qual mesmo viagens educacionais que tratam sobre herança e legado reconheçam o Holocausto como o ponto central dessa herança:

Os judeus não cultivam o mesmo sentimento sobre a França – cujo regime de Vichy colaborou oficialmente com os nazistas; a Lituânia – onde instituições oficiais e a população participaram ativamente no assassinato de judeus – ou até a Alemanha, onde se arquitetou e planejou toda a destruição (LEHRER, 2013, p. 18).

As disputas sobre o papel da população polonesa durante o período e também depois do Holocausto, os conflitos em torno das políticas de memória nos campos de concentração e questões sobre a restituição de propriedades e reparações aos judeus poloneses permanecem não resolvidas e também sem uma resposta fácil. No entanto, a forma como a Polônia é vista hoje – um cemitério judaico a céu aberto – dá-se por uma série de fatores que incluem, além dos números da destruição e da ideologia nazista, a influência da Indústria Cultural e a construção de uma memória separada da História.

A Polônia é o segundo país mais visitado por grupos de turismo judaico, logo atrás de Israel, e as pesquisas em torno do tema ilustram uma mesma tendência na qual a viagem é estruturada em torno de um isolamento em relação aos poloneses e à vida nos dias atuais no país:

Há algo único no turismo judaico na Polônia. Turistas judeus não veem nada de especial sobre a cultura local, seja judaica ou não; seu interesse é nos mortos, não nos vivos. Eles voltam à Polônia como antiquários em vez de etnógrafos; como consequência, eles levam de volta com eles nenhuma experiência que aprofunde

seus conhecimentos sobre a cultura local. As experiências que eles devem lembrar provavelmente são aquelas que impulsionam uma opinião negativa que já existia. De fato, eles têm a experiência que esperam ter na Polônia, e pelo fato de confirmarem convicções muito fortes já existentes, elas são quase uma parte desejada da viagem (KUGELMASS, 1992, p. 396; tradução nossa).

Em 1993, com o lançamento do filme *A Lista de Schindler*, de Steven Spielberg, a Polônia passou a receber mais turistas interessados em conhecer locais ligados às tragédias da Segunda Guerra no país, especialmente os campos de concentração e extermínio, expandindo as audiências que buscavam um imaginário sombrio e narrativas com teor negativo sobre o papel da Polônia durante o Holocausto. Nesse período, autores como Rosman (2012) e Polonksy (1989) argumentam que as tensões entre as narrativas judaica e polonesa exacerbaram-se. Antes ainda do lançamento e consumo em massa do filme de Spielberg, Claude Lanzmann havia lançado, em 1985, o extenso documentário *Shoah*¹¹⁵, com testemunhos de diversos cidadãos poloneses que teriam observado, no mínimo, de forma passiva o desenrolar do genocídio. Assim, se a historiografia mostra que os poloneses não foram os responsáveis por planejar ou executar a Solução Final nazista, produções culturais¹¹⁶ trouxeram à tona o fato de uma boa parte da população do país ter cooperado com os nazistas.

Na visita a *Majdanek*, por exemplo, a guia destacou o fato de o campo ficar a poucos quilômetros da cidade de Lublin, salientando que os moradores não se comoviam¹¹⁷ com a

¹¹⁵ Centrada no testemunho, com quase dez horas de duração, o documentário de Lanzmann foca nos depoimentos em primeira pessoa de sobreviventes do Holocausto, mas também de perpetradores e poloneses que viviam em regiões muito próximas a campos de concentração. O documentário não foi lançado na Polônia por uma proibição do governo, exatamente pela forma como são apresentados os relatos de cidadãos do país, o que mostra a complexa relação da Polônia com o tema.

¹¹⁶ Kapralski (2017), sociólogo polonês, corrobora a noção de que a Indústria Cultural teve papel importante na construção de diferentes imaginários sobre o papel dos poloneses e judeus durante o Holocausto, o que resultou em uma simplificação e, com frequência, um direcionamento da culpa pelo Holocausto em boa parte sobre os poloneses e a Polônia. Foi com o documentário de Lanzmann que os poloneses foram confrontados com diferentes narrativas de memória sobre o Holocausto que os colocaram em um papel não muito favorável, como testemunhas passivas que não tinham compaixão e, em muitos casos, pareciam estar contentes com a perseguição nazista aos judeus. (KAPRALSKI, S. Jews and the Holocaust in Poland's memoryscapes: An inquiry into transcultural amnesia. In: **The Twentieth Century in European Memory: transcultural mediation and reception**. Boston, p. 170-197, 2017. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctt1w8h377.13. Acesso em: 15 dez. 2019).

¹¹⁷ É comum a visão de que os nazistas decidiram criar os campos de extermínio na Polônia porque sabiam que podiam contar com a colaboração dos poloneses na empreitada. Contudo, a Polônia concentrava o maior número de judeus na Europa e a questão da eficiência no projeto de extermínio estava em primeiro lugar, como destaca Zimmerman (2003, p. 92): “as máquinas de morte deveriam estar onde o maior número de vítimas estivesse”. Isso não significa que não houve poloneses colaboracionistas ou entusiastas dos planos nazistas, nem que a Polônia não contou com episódios de antisemitismo, como discutido anteriormente (ZIMMERMAN, J. Introduction: Changing Perceptions in the Historiography of Polish-Jewish Relations During the Second World War. In: **Contested memories: Poles and Jews during the Holocaust and its aftermath**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2003. p. 92).

morte dos judeus. Essa percepção foi ainda destacada em um dos textos do *blog* da Marcha, em 2013:

Hoje, pela manhã, estivemos em Majdanek. Pela primeira vez, vimos de perto a crueldade da máquina nazista. Centenas de milhares de pessoas foram assassinadas neste terrível campo de extermínio. O campo ficava a poucos quilômetros da cidade de Lublin, fato que nos impressionou: as pessoas estavam muito próximas e podiam ver de suas casas na cidade o que ocorria lá, podiam perceber de seus lares o terror do campo em seu quintal. [...] Vimos a proximidade do campo com a cidade – os cidadãos que assistiam passivos ao massacre que ocorria diante de seus olhos, que sentiam o odor fétido da morte e percebiam as cinzas que emanavam do campo.¹¹⁸

Já na apostila entregue aos alunos, em uma breve contextualização histórica sobre a Polônia durante a Segunda Guerra, é destacado que este foi “[...] um dos países mais atingidos, quando é invadido e *deixa-se invadir* pela Alemanha [...]” (BENADIBA, 2019, p. 12, grifo meu), sugerindo que os poloneses foram passivos ou até favoráveis à ocupação nazista em seu país.

Através destas narrativas, a Polônia é uma terra hostil e arrasada, portanto, na qual os participantes do MOTL irão procurar por traços de um mundo que não existe mais. Como vimos, o programa passa por sinagogas e instituições judaicas que existiam antes da guerra. Nestes locais, uma série de encontros com passados reais e imaginados acontecem.

O período no qual a sinagoga *Noczyk* passou por uma renovação, não por acaso coincide com a tendência vista à época de um *boom* memorial¹¹⁹, analisada por autores como Suleiman (2019) e Husseyn (2000). O processo de revitalização desses locais, relegados por tanto tempo às ruínas, reforça a interpretação de uma necessidade de culto à memória bastante particular, que borra fronteiras entre religiosidade e secularismo. A inclusão das visitas às sinagogas e do serviço religioso como uma parte obrigatória da viagem traz à tona a relação complexa entre identidade judaica e religiosidade. A maior parte dos alunos que realizam a viagem são seculares e não tem o costume de cumprir leis religiosas, nem frequentar a sinagoga assiduamente. No entanto, como o espaço da viagem é concebido por muitos como uma “viagem no tempo”, o judeu ortodoxo, vestido de preto da cabeça aos pés, é uma figura positiva, celebrada:

¹¹⁸ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Majdanek**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/majdanek.html> Acesso em: 10 dez. 2019.

¹¹⁹ Este assunto foi tratado no primeiro capítulo.

Assim, estudantes seculares se sentem confortáveis cantando canções hassídicas¹²⁰ no Shabat, ritual que raramente fariam em suas cidades. Na Polônia, essas canções são cantos românticos de uma tradição antiga, abraçadas com carinho, se tornando uma forma de nostalgia (FELDMAN, 2008, p. 127).

Para os judeus seculares e sionistas, a prática religiosa era vista como a marca estereotipada da vida na diáspora, frágil e vulnerável, a qual querem deixar para trás desesperadamente. A maior parte dos alunos nunca associou a religiosidade a uma vida no exílio, pois eles mesmos são um produto da diáspora e são conscientes de que suas comunidades são vivas, multiculturais e plurais. Então, ao mesmo tempo em que o MOTL alimenta a narrativa sionista de que o futuro dos judeus está em Israel – e não na Polônia, um local arrasado, morto – ela reforça a concepção do judeu religioso do antigo mundo europeu, ora o subjugando como frágil, ora o enaltecendo de forma mítica. “Essa figura se faz presente ao longo da viagem em figurinos folclóricos e não disputa com a narrativa sionista”, como aponta Feldman (2008, p. 127). O mítico aqui presente, é capitalizado “sob o potencial emocional do patrimônio judaico polonês” (LEHRER, 2012 p. 217). Ademais, essa representação do judeu religioso na Polônia como o símbolo máximo de um passado na diáspora reforça uma visão essencialista e minimiza o envolvimento dos judeus na cultura polonesa, tornando-o facilmente diferenciável “de um polonês não-judeu através de suas roupas, sua culinária, sua barba, suas orações – todo seu estilo de vida” (FELDMAN, 2008, p. 127).

Esse congelamento do tempo-espaço prepara o terreno para a reconfiguração do espaço e da memória, o que encoraja uma confusão em relação aos atores históricos. A Europa Oriental descrita nas “viagens de identidade”, da juventude judaica, assim caracterizadas por Aviv e Shneer (2007, p. 74) é muito diferente da Europa Oriental contemporânea que enfrenta dilemas da globalização, processos de entrada na União Europeia e turbulências econômicas. A Polônia é uma lição de alienação, vitimização e destruição judaica, um “fim” descontextualizado para a história judaica europeia:

Ao ver a Polônia e a Europa Oriental como locais mortos, os participantes não conseguem perceber esses locais como reais, nos quais judeus criaram raízes. Eles não podem servir como um “lar”, como uma possibilidade de retorno para a juventude judaica que participa do MOTL. Em um mundo globalizado, o “lar” passa a ser o local no qual os estudantes vivem, ao mesmo tempo em que Israel é o “lar eterno” dos judeus (AVIV; SHNEER, 2007, p. 77).

¹²⁰ O hassidismo é um movimento religioso judaico surgido na Europa Oriental.

Nesse sentido, a Polônia certamente ofusca a Alemanha na narrativa do programa (SHERAMY, 2001), com um quase completo apagamento do papel dos alemães (FELDMAN, 2008) nos relatos de viagem dos estudantes. É importante destacar que a decisão dos idealizadores de centrar o programa na Polônia e não na Alemanha¹²¹ foi justamente devido à importância que enxergavam no extermínio de uma história judaica, como aponta Sheramy (2001, p. 127):

Embora a Alemanha seja o local no qual os nazistas elaboraram a Solução Final, a Polônia foi o país no qual a implementaram. Se a juventude fosse velar a perda da Europa judaica, sentiram os organizadores, então o local mais apropriado para fazerem isto era onde a Europa judaica foi destruída. Além disso, para que os jovens entendessem o mundo que foi perdido, era importante que eles conhecessem o centro daquele mundo (tradução nossa).

Mesmo assim, poderia ter sido possível fazer outras escolhas, como viajar para a Polônia e Alemanha, por exemplo, o que poderia permitir um estudo sobre as origens de um movimento que desembocou no genocídio organizado de forma industrial. Nesse sentido, os guetos e campos de concentração e extermínio na Polônia foram o resultado de um fenômeno maior e mais complexo¹²² que não parece contemplado na experiência educacional analisada. Assim, se essas contextualizações ficam de fora da narrativa e a Polônia torna-se relevante somente como um símbolo de destruição, é porque as interpretações construídas em relação a Polônia “servem como pilares de sustentação de uma consciência coletiva, de uma identidade e de um propósito” (URY, 2000, p. 214). São essas escolhas que determinam a orientação educativa da viagem, o que parece mostrar que seu objetivo não é ensinar a história do Holocausto, ao menos não de forma abrangente, mas pontuar que o Holocausto, na verdade, é o fim de uma História judaica caracterizada primordialmente como de sofrimento.

¹²¹ Enquanto na Alemanha proliferam os trabalhos de memória e um senso de capítulo fechado, de missão cumprida, de certa forma, na Polônia essa memória é “visceral, intensa e crua, uma ferida aberta, que é ao mesmo tempo dolorida e extremamente produtiva” (LEHRER, E.; WALIGÓSRKA, M. A picnic underpinned with unease: spring in Warsaw and new genre Polish-Jewish memory work. In: POPESCU, D.; SCHULT, T. (Eds.). **Revisiting Holocaust Representation in the Post-Witness Era**. London: Ed. Palgrave Macmillan, 2015. p. 158-159).

¹²² Ao comentar sobre o fenômeno da negação do Holocausto, Gherman (2019) argumenta que um aspecto que pode contribuir para esse problema é justamente a ênfase ou descarte de certos elementos na educação sobre o Holocausto. “Auschwitz é monumental em sua perversidade, mas ele foi produzido por movimentos políticos que pareciam, em seus inícios, menos graves. O nazismo de 1933 falava em racismo, mas não falava em genocídio. Perseguiu políticos, mas não falava em assassinatos coletivos, censurava as artes, mas não falava em extermínio. Entretanto, importante ter clareza, não haveria Auschwitz, não haveria Holocausto se o regime racista, que perseguia minorias e censurava as artes fosse interrompido antes de dominar a Europa”. (GHERMAN, Michel. Como combater o surto de negacionismo do holocausto e de extremismo político? **Época**, 11 out. 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/coluna-como-combater-surto-de-negacionismo-do-holocausto-de-extremismo-politico-24011720>. Acesso em: 27 dez. 2019).

3.3 ISRAEL: REDENÇÃO E DIVERSÃO

Deixamos a Polônia. Ficaram para trás as placas nas estradas e ruas nas que ostentavam extensas palavras apinhadas de consoantes, carregando consigo seus “a cedilhas”, “z cedilhas” e “l cortados”. Agora nos cercam propagandas e outdoors escritos com letras milenares que fazem parte de nossa história, as mesmas letras de nossa Torá. Escrever hoje, aqui em Israel, sobre o que passamos ontem na Polônia é como descrever uma realidade distante, distinta e avessa à que agora nos cerca.¹²³

As palavras escritas no *blog* da Marcha da Vida de 2013 na chegada do grupo em Israel abrem o caminho para uma gama de significados sobre a pedagogia do tempo, do espaço e da memória presentes no programa. As letras polonesas que faziam parte do entorno do itinerário na Polônia são caracterizadas como estranhas, estrangeiras, quase impossíveis de serem acessadas e incorporadas a uma identidade judaica, até indesejadas. Em Israel, o vocabulário em hebraico parece abraçar o anseio por pertencimento, um pertencimento que seria não apenas concretizado pelo Estado-nação, mas pelo sonho messiânico de retorno ao passado idílico.¹²⁴ De fato, a Polônia ficou para trás, e como mostra o texto do *blog*, não apenas no espaço geográfico, mas na História judaica e no tempo do sionismo.

A narrativa sionista acompanha as sucessivas histórias de destruição e dispersão judaicas ao longo de dois mil anos, episódios que não seguem uma única direção, em um “enredo em ziguezague”, como aponta o sociólogo israelense Eviatar Zerubavel (2003, p. 18-20) na construção das memórias coletivas¹²⁵. Todavia, o tempo desse enredo atinge seu ponto mais baixo, e, ao mesmo tempo, seu ápice com a fundação do Estado de Israel. Nesse sentido, embora possua esse caráter cambaleante, a narrativa sobre Israel não é uma realidade *avessa*, como descrito no *blog*, mas fundamentalmente *progressiva*: o Holocausto – na Polônia aqui representada – figura no passado, sendo ao mesmo tempo superado e substituído pelo Estado judeu (ALEXANDER, 2012). Se para a tradição religiosa o exílio e a diáspora são iguais

¹²³ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **De Tycocin a Lupochowa e da Polônia a Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/de-tycocin-lupochowa-e-da-polonia-israel.html> Acesso em: 10 dez. 2019.

¹²⁴ Aqui me refiro à visão religiosa judaica de retorno à Terra de Israel bíblica, que entendo que foi incorporada pela visão do nacionalismo judaico. Os alunos chegam no Estado de Israel moderno, mas a descrição no texto do *blog* faz referência às “letras milenares”, “as mesmas letras de nossa Torá”.

¹²⁵ Algumas memórias se destacam mais do que outras no enredo mnemônico de um grupo ou nação, assim a memória coletiva é como as comunidades entendem seu passado. Como destaca Zerubavel (2003, p. 96): “A memória coletiva de uma comunidade mnemônica é um tanto diferente do total das lembranças pessoais dos vários indivíduos membros do grupo, visto que ela inclui apenas aquelas [memórias] que são compartilhadas por todos eles, envolvendo a integração de vários passados diferentes em um passado único comum, que todos os membros de uma comunidade passam a lembrar coletivamente” (ZERUBAVEL, Eviatar. **Time maps: collective memory and the social shape of the past**. Chicago: Chicago University Press, 2003. p. 96).

(TOPEL, 2015), com a redenção só sendo possível com a chegada do Messias na Terra Prometida, para o sionismo a fundação do Estado-nação é o próprio Messias, ou seja, a própria redenção.

Para compreender esse movimento, é necessário pontuar que o sionismo tem uma temporalidade distinta do que entendemos como a temporalidade linear. O historiador israelense Yosef Haim Yerushalmi articula a relação entre História e Memória para os judeus em seu trabalho “*Zakhor: História Judaica e Memória Judaica*” (1992), ao afirmar que o povo judeu prioriza a memória coletiva sobre a História, um direcionamento presente desde os textos da *Torá*. A palavra *Zakhor*, verbo judaico que significa *lembrar*, aparece na Bíblia judaica “nada menos do que 169 vezes” (YERUSHALMI, 1992, p. 25). O imperativo da lembrança, portanto, faz parte da tradição judaica. O movimento sionista, embebido desta tradição, pontua que o Holocausto é o fim da memória de sofrimento judaico e o final da história diaspórica, enquanto a criação do Estado de Israel é o início da memória de júbilo e, podemos dizer, o começo de uma história de glória. Assim, a saída da Polônia e a chegada em Israel representam um deslocamento físico e simbólico do fim da História para o começo da História.

Essa contextualização é importante, pois os programas de turismo educacional judaico, destacado aqui o MOTL, adotam a temporalidade sionista da história judaica. Assim, faz todo o sentido a partir dessa lógica sair da Polônia para Israel. Os calendários memoriais nacionais – de qualquer nação – não se destacam por uma ordem factual ou cronológica, na verdade eles não fazem sentido cronologicamente, sua importância está no enredo que criam. Dessa forma, o turismo educacional judaico incorpora esse enredo:

O sionismo e o turismo são companheiros estranhos. A ideologia sionista de auto sacrifício e o *ethos* de autoindulgência do turismo pareceriam incompatíveis. Entretanto, o turismo tem sido há muito tempo uma ferramenta para atingir objetivos políticos, religiosos e econômicos na Terra Santa, e depois disso, na Palestina e em Israel. Uma máquina de sonhos para imaginações nacionalistas, o turismo presta-se aos objetivos propagandísticos de ideologias políticas. Ele demonstra um lugar, um regime, um programa político. Reivindicações sobre um lugar podem ser produzidas através do turismo como de nenhuma outra maneira, como atesta o papel do turismo sionista na formação histórica do Estado (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2001, p. 23).

Viagens organizadas de turismo educacional judaico da diáspora a Israel iniciaram na década de 1950 e foram ganhando notoriedade à medida que o turismo internacional se desenvolveu nas décadas de 1960 e 1970. No fim dos anos de 1980, uma indústria de missões turísticas já estava estabelecida, tornando-se uma parte essencial de um amplo terreno

institucional e organizacional caracterizados por Caryn Aviv e David Shneer (2007) como a “Diáspora *Business*”¹²⁶. No contexto desses programas, como no caso do MOTL, essas questões são acessadas através de um contato particular com a geografia, história e memória do país na expectativa de que as experiências produzam um sentimento de pertencimento e identidade. As experiências aqui abrangem diversas formas, como descreve a professora canadense de estudos em performance Barbara Kirshenblatt-Gimblett (2001, p. 20, grifos nossos): “Israel como uma *experiência* altamente produzida, as diversas *experiências* listadas no itinerário, a orientação para a *experiência* de uma pedagogia informal¹²⁷ e a *experiência* transformadora que fortalece a identidade judaica”.

A construção dos programas turísticos como programas educacionais foi desenvolvida pelo pedagogo israelense Barry Chazan (1994). Segundo ele, as viagens devem ser desenvolvidas por intermédio de uma educação holística¹²⁸. Sua tentativa é associar o programa da viagem – o próprio roteiro - cada atividade incluída no itinerário, a dimensões específicas de formação da identidade, especialmente voltadas para adolescentes. Para essa construção, dois pontos são destacados por ele como guias: a visão e a experiência em Israel como uma plataforma para reflexão sobre questões existenciais, ou seja, questões sobre transformação pessoal, amadurecimento, valores morais, e o segundo ponto-guia: Israel “como um modelo de inspiração para o empoderamento coletivo e individual” (KELNER, 2010, p. 63). Esses dois tópicos, ou pontos-guia, são trabalhados no programa a partir do enredo da memória coletiva israelense, que pode ser entendido desta maneira:

O sionismo buscou realizar a tarefa aparentemente impossível de reunir um povo disperso em todo o mundo em sua antiga terra natal, a fim de criar uma nova sociedade e um Estado independente. Contra as probabilidades, uma vanguarda de pioneiros assentou-se na terra, estabeleceu os fundamentos de uma pátria nacional judaica, lutou vitoriosamente pela independência e defendeu com sucesso seu estado incipiente contra as tentativas de destruí-lo. Antes de terem um país próprio, os judeus eram um povo vitimizado, sem ajuda nem refúgio, mas o estabelecimento de

¹²⁶ “Negócio da diáspora”, em português. Existe uma variedade de viagens de turismo educacional a Israel que se enquadram nesta categoria, também chamadas de “*Israel Experience*”. Provavelmente a mais conhecida e difundida delas seja o *Taglit*, uma viagem para jovens entre 18 e 30 anos de duas semanas em Israel. À semelhança do MOTL, a principal agente de difusão desses programas é a Agência Judaica, que auxiliou na elaboração do conteúdo pedagógico, no treinamento de guias e na organização das viagens. Há diversos estudos no âmbito internacional sobre o impacto dessas viagens (ver, por exemplo, CHAZAN, 1997; MITTELBERG, 1999; COHEN, 2006; KELNER, 2010).

¹²⁷ Em relação a essa classificação da experiência do programa como uma pedagogia informal, será discutido no terceiro capítulo.

¹²⁸ Discuto de forma mais abrangente os métodos educacionais elaborados pelo pedagogo no terceiro capítulo.

um Estado judeu deu aos judeus oprimidos em todo o mundo uma proteção e um refúgio¹²⁹ (KELNER 2010, p. 63-64, tradução nossa).

Na verdade, as práticas de exploração do território no qual se formou o Estado remontam aos anos de 1920 (Ibid., p. 24), quando educadores judeus na Palestina realizavam excursões como um meio de socialização para os imigrantes judeus recém-chegados. Posto isso, vemos que as práticas utilizadas pelo movimento sionista para a construção do Estado foram reconfiguradas como ferramenta – no caso, o turismo educacional – pelas organizações judaicas da diáspora, em conjunto com Israel para a construção de uma identidade diaspórica.

3.3.1 O roteiro em Israel

Apresento abaixo o itinerário do programa do MOTL em 2013 em Israel e, logo após, opto por descrever primeiro as atividades dos dois principais eventos do programa no país e suas datas comemorativas. Estas datas e suas cerimônias fazem parte do enredo da memória coletiva nacional israelense, que classifico como um “bloco de memória”. Depois, discorro sobre as atividades do itinerário que giram em torno destes principais eventos e que constroem uma Israel “dos sonhos¹³⁰”.

¹²⁹ Em inglês: Zionism sought to accomplish the seemingly impossible task of gathering a people dispersed across the globe into its ancient homeland in order to forge a new society and an independent state. Against the odds, a vanguard of pioneers settled the land, established the foundations of a Jewish national homeland, fought victoriously for independence, and successfully defended their fledgling state against attempts to destroy it. Before they had a country of their own, Jews had been a victimized people with neither help nor refuge, but the establishment of a Jewish state has given oppressed Jews around the world a shield and a haven (KELNER, 2010. p. 63-64). (KELNER, S. *Tours That Bind, Diaspora, Pilgrimage and Israeli Birthright Tourism*. New York and London: New York University Press, 2010).

¹³⁰ Como aponta Kirshenblatt-Gimblett (2001, p. 18), “a irrealidade de Israel também surge de sua qualidade onírica”. O marketing turístico, aliado às expectativas dos adolescentes – construídas ao longo de todo o processo da viagem, antes e durante ela – além do enredo sionista, sugerem que a experiência educacional constrói uma Israel sonhada, imaginada. Na chegada do avião a Israel, por exemplo, os alunos estavam particularmente excitados, cantando, falando alto, em um clima de catarse, talvez como uma forma de externalizar a tensão que haviam acumulado sobre o corpo e a mente ao longo do roteiro na Polônia. Ao pousar no país, o piloto exclamou: “*Ladies and gentleman, welcome to Tel-Aviv, Israel!*” (Damas e cavalheiros, bem-vindos a Tel-Aviv, Israel), o que foi seguido por uma onda de aplausos, gritos e canções em hebraico. No aeroporto, os alunos se alegraram e tocaram tambores. O episódio, inclusive, foi filmado, postado e relatado no *blog*: “Muitos de vocês, que acompanham nosso *blog*, devem estar se perguntando: Será que estar em Israel é tão diferente, mesmo? Afinal de contas, também tivemos bons momentos na Polônia, apesar de testemunharmos coisas terríveis... Bom, para dar uma dimensão da nossa chegada, compartilho um vídeo que mostra um pouco dos nossos primeiros 20 minutos em Israel (tudo isso aconteceu em 20 minutos!). Chegamos em um voo charter somente ocupado por jovens da Marcha, da Venezuela, Canadá e Brasil – o clima já era bem diferente de um voo comercial...” (ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Nossos primeiros 20 minutos em Israel**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/nossos-primeiros-20-minutos-em-israel.html>. Acesso em: 28 dez. 2019).

3.3.1.1 O bloco de memória das cinzas ao Estado-Nação

Certamente um dos principais elementos para a formação da memória coletiva de um grupo é o ato de comemoração, responsável por gerar as narrativas comemorativas que, juntas, formam um grande enredo de celebração (ZERUBAVEL, 2003).

Quadro 2 – Roteiro MOTL em Israel

DIA 7	DIA 8	DIA 9	DIA 10	DIA 11	DIA 12	DIA 13	DIA 14
Chegada em Tel Aviv Viagem para o norte do país Haifa Cesaréia Akko Rosh Hanikrá	Jerusalém Tour na Cidade Velha/ Muro das Lamentações Parque arqueológico do Centro Davidson Shabat	Dia livre (Shabat) Shopping Mamila Passeio no centro da cidade (Ben Yehuda)	Viagem para o sul do país Massada Mar Morto Tenda beduína Cerimônia de Yom Hazicaron em Arad	Universidade Hebraica de Jerusalém Yad Vashem Comemorações do YomHaatzmaut	Parlamento israelense (Knesset) Machané Yehuda Cerimônia Marcha da Vida Latrun Megaevento Show	Yaffo (Tel Aviv) Universidade de Tel Aviv Museu da Diáspora Praça Rabin Shuk HaCarmel Porto de Tel Aviv	Museu da Independência Aeroporto Volta ao Brasil

Fonte: A Autora (2019)

Como parte do roteiro do MOTL em Israel, vemos destacado em negrito no quadro os eventos principais do programa no país que comemoram datas que fazem parte da memória coletiva israelense: o *Yom Hazikaron l'Chalalei Ma'arachot Yisrael ul'Nifge'ei Pe'ulot Ha'eivah* (Dia da Memória dos Soldados ‘Caídos’ de Israel e das Vítimas do Terrorismo, conhecido popularmente apenas como *Yom Hazikaron*) e o *Yom Haatzmaut* (Dia da Independência). Como se pode ver, estas celebrações ocorrem um dia após o outro, iniciando pelo dia de luto e terminando com o dia de festa, a exemplo das construções mnemônicas apontadas por Zerubavel (2003) e Yerushalmi (1992).

No primeiro evento celebrado no roteiro, os estudantes se dirigem à cidade de Arad, no sul de Israel, apenas pelo fato de ser a mais próxima do último local contemplado no itinerário daquele dia, que é o pernoite em uma tenda beduína no meio do deserto do *Neguev*.

Após um dia intenso de passeios, participam de uma cerimônia¹³¹ na cidade, um ato que ocorre em todos os municípios do país:

Este é um dia muito especial, que une todos aqui em Israel, pois não há ninguém, infelizmente, que não tenha um parente ou um amigo próximo para homenagear. O país literalmente para. Sirenes soam e todos fazem um minuto de silêncio. Até mesmo os motoristas nas estradas encostam seus carros para sair e permanecem em silêncio, em posição de sentido, até que cesse o som das sirenes.¹³²

Yom Hazicaron é um dia muito especial aqui em Israel e todo o país se une hoje para manter viva a memória de todos os que tombaram na defesa de Israel ou que pereceram em atentados. Não há família que desconheça, com proximidade maior ou menor, a dor do Yom Hazikaron. Todo israelense tem um amigo, um primo ou mesmo um irmão que não voltará a ver. Ouvimos poemas e canções; ouvimos o discurso emocionado da prefeita da cidade; vimos no telão os relatos de famílias que conheceram de perto a dor de perder seus filhos, jovens com pouco mais de 18 anos. Praticamente toda a cidade participou da homenagem aos soldados que caíram na defesa de Israel ou em atentados terroristas. Especialmente foram homenageados os mortos de Arad, que tiveram todos os seus nomes mencionados e fotos exibidas durante a cerimônia.¹³³

A comemoração do “Dia da Memória dos Soldados” ocorre uma semana depois do *Yom Hashoá VeHaGevurah* (O Dia do Holocausto e da Bravura), que os alunos celebram na marcha em *Auschwitz*, na Polônia, sendo este o outro evento principal do MOTL, como já mencionado. O *Yom Hashoá* foi estabelecido no calendário judaico,¹³⁴ e é comemorado no vigésimo sétimo dia do Mês de *Nissan* (no calendário gregoriano essa data está geralmente perto do fim do mês de abril). Foi uma decisão aprovada em 1951 pelo Parlamento de Israel¹³⁵, para que assim a data ficasse próxima de dois eventos: o primeiro, o Levante do Gueto de Varsóvia, que ocorreu no fim de abril de 1943; e o segundo, que é a comemoração

¹³¹ Embora este evento seja importante no roteiro, ele não faz parte dos principais eventos oferecidos pelo programa do MOTL, que são a marcha em Auschwitz e o “megashow” em Latrun, o primeiro ligado ao “Dia do Holocausto” e o segundo, ao “Dia da Independência” de Israel. Nesse evento do “Dia dos Soldados”, os alunos não estão com as delegações dos outros países, mas somente entre eles e os cidadãos israelenses da cidade.

¹³² ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Daroma**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/daroma.html>. Acesso em: 8 dez. 2019.

¹³³ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Yom Hazicaron**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/yom-hazicaron.html>. Acesso em: 8 dez. 2019.

¹³⁴ Como comparação, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 27 de janeiro como o Dia Internacional da Lembrança do Holocausto, que coincide com a data da liberação do campo de Auschwitz pelas tropas soviéticas. A data é comemorada mundialmente em eventos institucionais promovidos por Estados, entidades, museus, lembrada na mídia e por diferentes grupos ligados aos Direitos Humanos.

¹³⁵ O historiador Saul Friedlander (1994, p. 152) reconta o momento em que um rabino presente durante o debate no parlamento israelense que determinaria o dia da Lembrança do Holocausto no país lançou o comentário: “Honoráveis membros do Knesset (Parlamento), nós vimos um cemitério em nossa frente, um cemitério para seis milhões de nossos irmãos e irmãs, e talvez por causa de seu sangue, derramado como se fosse água, somos privilegiados de termos um Estado (tradução nossa)”. (FRIEDLÄNDER, S. *Memory of the Shoah in Israel, symbols, rituals and ideological polarization*. In: YOUNG, J. E. (Org.). **The art of memory: Holocaust memorials in history**. Munique: Prestel, 1994. p. 149-158).

da Independência do Estado de Israel, que acontece oito dias após o dia da lembrança do Holocausto.

Aqui é necessário retornar brevemente à discussão sobre a construção da memória do Holocausto, mas no contexto de Israel. Como vemos pela própria nomeação da data, os principais significados que acompanham a construção dessa memória no país são a “bravura” e a “resistência”. Ambas as palavras se relacionam com as vítimas que lutaram contra os nazistas, como no Levante do Gueto de Varsóvia, não se deixando morrer como “ovelhas indo para o matadouro”¹³⁶, fragilizadas, aquelas mesmas caracterizadas por Nathan Rapoport em um dos lados de seu memorial em Varsóvia, visitado pelos estudantes. Cerca de um terço dos sobreviventes judeus acabaram migrando para Israel onde, num primeiro momento, os testemunhos não eram bem-vindos¹³⁷. Muitas vezes essas falas eram silenciadas, já que o país era novo e precisava de força para garantir sua existência.

Sendo assim, a liderança do Partido Trabalhista em Israel, que então governava o país, tinha como meta incutir nos sobreviventes os ideais sionistas, (SEGEV, 2000) mediante a necessidade de trabalho na terra e força física, não de lembranças de fragilidade. À semelhança da construção da memória do Holocausto de forma global, o ponto de virada nessa construção foi o Julgamento de Eichmann, momento em que a narrativa sionista viu potencialidade política no reconhecimento desses testemunhos e a intenção do governo de Israel foi a de mostrar ao mundo o julgamento de um criminoso nazista por um tribunal judaico (ARENDDT, 1999). O julgamento, assim, tinha a missão de dar uma lição de história ao mundo, distanciando-se da sua função jurídica para ligar a memória à transmissão de valores e à identidade israelense.

A celebração do “Dia da *Shoah*” em Israel é muito parecida com a descrita no *blog* do “Dia da Memória dos Soldados”. Ambas têm um caráter majoritariamente secular e são

¹³⁶ Essa metáfora tem origem bíblica e foi usada pelo poeta Abba Kovner em 1941 em um panfleto distribuído no Gueto de Vilna, na Lituânia, para conclamar a população restante no gueto a não seguir passivamente para a morte (FRIEDLANDER, 1994). Como testemunha no julgamento de Eichmann, Kovner leria o panfleto e sua frase seria usada pelo movimento sionista para exaltar o heroísmo e nacionalismo no lugar da imagem frágil dos judeus na Europa. (FRIEDLÄNDER, S. Memory of the Shoah in Israel, symbols, rituals and ideological polarization. In: YOUNG, J. E. (Org.). **The art of memory: Holocaust memorials in history.** Munique: Prestel, 1994. p. 149-158).

¹³⁷ Não tenho a pretensão e o conhecimento para me aprofundar sobre o tema do testemunho, e nem é o foco desta pesquisa, mas o tema já foi muito trabalhado por referências importantes como Marcio Seligmann-Silva e Jean Marie Gagnebin. Apenas comento que há uma série de explicações para o silêncio das vítimas, não apenas políticas. O silêncio pode estar relacionado à dificuldade da elaboração através da linguagem do que foi vivido e também por um sentimento de culpa por ter sobrevivido. “Que culpa? Depois de tudo, emergia a consciência de não ter feito nada, ou de não ter feito o suficiente, contra o sistema no qual fomos absorvidos”, escreveu Primo Levi (2016, p. 60). (LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes.** São Paulo: Paz e Terra, 2016).

marcadas pelo toque de uma sirene por todo o país, quando os cidadãos são convocados a parar o que estão fazendo em homenagem aos mortos. Como aponta Kveller (2018, p. 146), é interessante notar que o modelo original de memorialização é o “Dia da Memória dos Soldados”, sendo que o “Dia da *Shoah*” foi criado a partir de sua imagem. Os cerimoniais dos dois foram se assemelhando cada vez mais e, pouco a pouco, a semana que os afasta foi simbolicamente sendo integrada como parte de um mesmo bloco de memória, luto e ritualização dos valores cívicos israelenses.

Os desejos memoriais são fruto de uma rede de relações e interesses compartilhados em grupo que formam e criam sentimentos de pertencimento. Os judeus passaram por diversos momentos na História em que sofreram com expulsões, perseguições e morte, o que deixou uma marca permanente na memória coletiva. Da mesma forma, a narrativa de perseguição aparece como um enredo recorrente na memória nacional israelense. Nesse Estado, permanentemente amedrontado diante do passado, a determinação é para seguir sua trajetória ascendente no presente e no futuro. Nessa construção mnemônica, em um Estado que foi forjado pelo heroísmo, os mortos não são mais apenas vítimas do nazismo – e do terrorismo, das guerras por território, fatos que se confundem e se fundem em um bloco de memória para dar sentido ao enredo maior –, mas mártires. Dessa forma, o evento do MOTL no “Dia da Independência” é celebrado por meio desse enredo, um dia após o lamento pelos mártires, como descrito no *blog*:

Aqui, há um câmbio repentino, uma mudança de humor drástica em toda a população. Ontem o país parou, as rádios transmitiam somente relatos de famílias que lembravam seus entes queridos e canções tristes e nostálgicas. Lembramos que este país não estaria onde está se não fosse pela bravura dos que caíram. E hoje à noite o país festeja. Festeja seus 65 anos. Festeja sua democracia. Festeja sua ciência de vanguarda e seu avanço econômico. Festeja seus valores éticos. Festeja a vida. Nós também estaremos lá, no coração de Jerusalém, festejando a vida. Foi pra isso que viemos.

Nesta data, os estudantes participam de uma grande marcha em Jerusalém que termina no Muro das Lamentações. Depois, seguem para Latrun, como já citado anteriormente, e a exemplo do que foi relatado no *blog* da Marcha de 2013:

Marchamos com cerca de 5.000 jovens do mundo todo desde a prefeitura de Jerusalém até o Kotel [Muro das Lamentações]. De lá, seguiremos para uma festa e um super show em Latrun, no caminho entre Jerusalém e Tel Aviv. [...] nos encontramos com todos os grupos da Marcha. O mundo inteiro estava lá: Panamá, Canadá, Estados Unidos, Argentina, México, Taiwan, entre outros. Começou um show para animar a multidão que, minutos depois, começou a marchar em direção à cidade velha de Jerusalém. A Marcha terminou no Kotel com uma emocionante

cerimônia. Dançamos juntos no Kotel e seguimos para o ônibus, que nos levou até Latrun, onde há um grande parque com um monumento em homenagem aos soldados caídos dos batalhões de infantaria blindada de Israel. Lá, há um museu exibindo os tanques de Israel e de outros países, além de um pavilhão que conta a história da colina e um monumento com os nomes de todos os soldados destes batalhões que tombaram nas guerras ou defendendo o país. Em Latrun jantamos (muito bem, por sinal) e nos reunimos no grande teatro do parque. Participamos de um show incrível, com grandes artistas, malabarismo, pirotecnias, dança e muito mais. Foi mais um momento de união com gente do mundo inteiro, cantando juntos – lembrando o que vimos na semana passada em Auschwitz e mirando em direção ao futuro.¹³⁸

Posto isso, como se enquadra o programa do MOTL em meio a essa construção mnemônica? Não se pode ignorar o fato de os participantes não serem israelenses, mas jovens judeus de outros países, que, no entanto, celebram estas datas como parte do roteiro, o que denota seu caráter transnacionalista – uma memória transnacional que chega às comunidades judaicas diaspóricas – e, ao mesmo tempo, etnonacionalista. Dessa forma, é importante destacar o aspecto político da memória coletiva.

Benedict Anderson (2007, p. 6) define o Estado-Nação como uma “comunidade política imaginada”, no qual a maioria dos indivíduos pertencentes a um grupo não se conhece, mas está ligada pela “imagem de sua comunhão”. Anderson (Ibid., p. 286), ao falar da construção da identidade de comunidades, observa que as memórias que não podem ser recordadas precisam ser narradas por outros. Dessa forma, aponta o autor, surge uma percepção de identidade comum: “A biografia da nação destaca suicídios exemplares, martírios comoventes, assassinatos, execuções, guerra e holocaustos. Mas para servir ao propósito da narrativa, estas mortes violentas devem ser esquecidas/recordadas como nossas”. Muitas dessas construções, importante reiterar, não são particulares ao processo de formação do Estado nacional de Israel. Na mesma direção de Anderson (2007) está o pensamento de Pierre Clastres (1980, p. 84-85), ao abordar as características do etnocídio indígena como uma negação positiva, que afirma uma superioridade da cultura ocidental sobre o que seria primitivo:

Suprime-se a indianidade do índio para fazer dele um cidadão brasileiro. Na perspectiva de seus agentes, o etnocídio não poderia ser, conseqüentemente, um empreendimento de destruição: ao contrário, é uma tarefa necessária, exigida pelo humanismo inscrito no núcleo da cultura ocidental. Chama-se etnocentrismo essa vocação de avaliar as diferenças pelo padrão da própria cultura. O Ocidente seria etnocida porque é etnocêntrico, porque se pensa e se quer a civilização.

¹³⁸ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Marcha da Vida Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marcha-da-vida-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

No caso do Estado de Israel, aponta Judith Butler (2017), essas construções fortalecem a identidade com a necessidade de atrelar a judaicidade – como cultura, religião, modo de vida – à ideia de um Estado-nação como essencial para a existência do povo judeu¹³⁹. O sionismo acaba se tornando uma ideologia que se mantém através da “retraumatização” de cada sucessiva geração de judeus. Em relação ao Brasil, destaco aqui brevemente, visto que analiso um programa educacional que também envolve jovens brasileiros, que os ideias nacionalistas começam a realinhar a formação das comunidades judaicas a partir de 1940, no que é chamado de uma “sionistificação de estruturas comunitárias judaicas” (GHERMAN, 2012, p. 2), com as memórias do Holocausto sendo usadas politicamente:

Assim, o processo de sionistificação do judaísmo mundial em geral, e brasileiro em particular, aparece como uma garantia histórica de que os judeus teriam seus direitos respeitados como indivíduos e como grupo. Desta forma, a relação com o sionismo e o vínculo com o Estado de Israel atenuava dúvidas e angústias trazidas pela destruição nazista, ao mesmo tempo em que criava condições para uma nova institucionalização judaica no Brasil, mais coletiva e nacional, ancorada agora na existência do Estado de Israel, que trazia o concomitante enfraquecimento da autonomia judaica na diáspora (Ibid., p. 5).

Nesse sentido, no contexto educacional, as escolas judaicas se tornariam “polos disseminadores” (Ibid., p. 2) do sionismo a partir da visão fundacional de Israel, em uma espécie de reprodução local do que acontecia no país do Oriente Médio.

Contemplada essa contextualização, me atenho ao restante do roteiro, que gira em torno deste bloco de memória. É possível notar que o itinerário percorre o país todo, iniciando pelo norte, depois Jerusalém, depois o sul de Israel e, ao fim, Tel-Aviv. À semelhança do itinerário na Polônia, as experiências nos locais são imersivas, mas com a diferença em seu tom, muito mais relaxado e frugal, sem tantas contextualizações históricas. O fundamental nessa fase da viagem é usufruir do espaço de forma positiva, com “muito envolvimento, mas pouca informação” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2002, p. 28). Os passeios podem ser comparados às viagens de campo, tradicionais no país para aprender sobre topografia, geografia e história do local, de maneira que o caráter de força e sacrifício do espírito sionista, nas constantes lutas por território, sempre esteve presente na Educação judaica. Sendo assim,

¹³⁹ Esse movimento leva Butler, no livro **Caminhos Divergentes: Judaicidade e Crítica do Sionismo** (2017, p. 11) a “afirmar uma judaicidade diferente daquela que em cujo nome o Estado de Israel alega falar: “Se o sionismo continuar controlando o significado da judaicidade, serão então impossíveis uma crítica judaica de Israel e um reconhecimento daquelas pessoas de formação ou origem judaica que põem em questão o direito do Estado de Israel de falar pelos valores judaicos, ou, de fato, pelo povo judeu”.

esse tipo de viagem é encarado como vital para inspirar uma ligação dos jovens com a terra¹⁴⁰, como destaca Sheramy (2001, p. 136-137).

A experiência aqui, embora possa parecer mais livre ou até mais *leve* do que na Polônia, tem um propósito envolvido em cada atividade. Importante pontuar que essa característica não é singular a este programa, pois o turismo, *qualquer* forma de experiência turística em *qualquer* lugar “seleciona, comprime, e quando necessário, simula” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2002, p. 16). Assim, considero que as experiências em Israel podem ser divididas em quatro categorias: a) Turismo de aventura/divertimento/consumo; b) passeios que destacam o progresso e desenvolvimento tecnológico e cultural do país; c) passeios de fortalecimento de uma identidade etno-nacionalista/transnacionalista¹⁴¹ e d) passeios que demonstram a ligação mítica/histórica com a terra. Essas categorias não são fixas e, em muitos momentos, um mesmo passeio ou visita a um local pode misturar ou fundir essas interpretações.

Na categoria “Turismo de aventura/divertimento/consumo” estão contemplados os passeios em *Rosh Hanikra*, no norte do país, a fortaleza de *Massada*,¹⁴² o Mar Morto, um pernoite em uma tenda beduína, além de passeios para compras, como nos mercados de rua com culinária local, como no *Shuk HaCarmel*¹⁴³ em Tel-Aviv, na *Machane Yehuda*¹⁴⁴ e na *Ben Yehuda*¹⁴⁵, em Jerusalém, assim como no renovado porto de Tel-Aviv e no shopping center Mamila, em Jerusalém.

*Rosh Hanikra*¹⁴⁶, na fronteira com o Líbano,¹⁴⁷ é composto por grutas às margens do Mar Mediterrâneo e os alunos realizam um passeio de teleférico, por exemplo. Em relação aos

¹⁴⁰ O tiyul (viagem, passeio, em português), é uma prática clássica sionista caracterizada por escaladas e saídas de campo. Nas primeiras décadas do século XX, o movimento sionista começou a usar a prática de saídas de campo para reforçar a relação dos imigrantes, a maioria europeus, com a terra. Entre os membros dos movimentos juvenis judaicos antes da formação do Estado e das milícias clandestinas, esse tipo de atividade simbolizava um teste de seu comprometimento com a causa sionista e o desejo de se sacrificar por isso (KELNER, 2010, p. 21-22).

¹⁴¹ De acordo com Aviv & Shneer (2007, p. 67-68), a “diáspora *business*” “complica a questão do que é lar e do que é exterior/estrangeiro, centros e periferias, em um mundo em transição de capitais, pessoas, ideias, memórias e fronteiras nacionais” (AVIV, C.; SHNEER, D. *Traveling jews, creating memory: Eastern Europe, Israel, and the Diaspora Business*. In: **Sociology confronts the holocaust: Memories and identities in Jewish Diasporas**. Edited by Judith M. Gerson and Diane L. Wolf. London: Duke University Press Durham, 2007. p. 67-68).

¹⁴² Também conhecido como *Masada* ou *Metzadá*, em hebraico. Em português, “Fortaleza”.

¹⁴³ *Shuk*, em hebraico, é um mercado de rua popular, também conhecido como *Souk*, ou *Souq*, em árabe, típico de países do Oriente Médio e do norte da África. O *Shuk HaCarmel* seria então o “mercado da rua Carmel”, em Tel-Aviv, capital de Israel.

¹⁴⁴ Outro *shuk*, ou mercado, na rua *Machane Yehuda*, em Jerusalém.

¹⁴⁵ Rua turística no centro de Jerusalém com lojas, bares e restaurantes.

¹⁴⁶ Em português, “Cabeça da Gruta”, ou “Topo da Gruta”.

passeios mais voltados ao consumo, a descrição no *blog* do MOTL em 2013 da passagem por alguns dos locais citados denota esse caráter:

Seguimos para o Shuk Hacarmel, onde almoçamos e passeamos para fazer compras (todo mundo comprou alguma coisa: pais, preparem-se para a conta do cartão!!!). Entre as diversas cores e sabores da feira, passamos uma bela tarde no coração de Tel-Aviv. Nossa última parada antes de vir jantar no hotel foi o Porto de Tel-Aviv. Totalmente renovado, o porto conta com lojas, restaurantes, bares e cafés e é um excelente lugar para passear, fazer esportes, comer ou só apreciar a paisagem.¹⁴⁸
 [...] Fomos para a Ben Iehuda, a principal rua do centro de Jerusalém. Bares, lojas, sorveterias e muita gente circulando para cima e para baixo, passando ocasionalmente por um artista tocando violão ou por um grupo fazendo uma roda de capoeira.¹⁴⁹

A fortaleza de Massada é conhecida como o local onde ocorreu uma revolta judaica contra os romanos no primeiro século D.C, que diante de uma iminente derrota, terminou com um suicídio coletivo¹⁵⁰. Hoje, na memória coletiva israelense – e judaica – o local representa a defesa de uma terra, bem como da dignidade a todo custo, relacionando uma história da antiguidade com o sionismo contemporâneo. Os alunos sobem a Fortaleza a pé nas primeiras horas da manhã por um caminho íngreme que exige um mínimo de preparo físico. Assim, passeios de aventura, como andar em camelos e dormir em tendas beduínas, nadar no Mar Morto, ou participar de caminhadas como as de Massada, fazem parte do contexto educativo do MOTL, à medida que reforçam a ênfase na cultura sionista que exige força física e coragem (SHERAMY, 2001, p. 136-137). Além disso, esses passeios, além de proporcionarem momentos de diversão, também estão relacionados às outras categorias de passeios de fortalecimento de uma identidade etno-nacionalista/transnacionalista e que demonstram a ligação mítica/histórica com a terra:

Subimos a montanha pelo “Caminho da Rampa”, o mesmo usado pelos romanos que invadiram o local há cerca de dois mil anos. Lá em cima, percorremos a fortaleza, enquanto a A* nos ensinou sobre como ela foi construída por Herodes e como serviu, posteriormente, para abrigar rebeldes que, valendo-se do local estratégico e das provisões lá armazenadas, encontraram lá um abrigo contra os romanos e a esperança de sobreviver. Seu destino, no entanto, foi outro. A polêmica história do

¹⁴⁷ Outro elemento que pode aparecer na narrativa da viagem, nesse caso, são questões relacionadas à segurança nacional, visto que o local faz fronteira com o Líbano, reforçando a necessidade de um Exército forte, por exemplo.

¹⁴⁸ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Marcha da Vida Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marcha-da-vida-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ A história também se relaciona com a memória coletiva sobre o Levante do Gueto de Varsóvia, como se pode perceber.

suicídio coletivo para evitar cair nas mãos dos romanos se tornou mundialmente conhecida.¹⁵¹

O roteiro também contrasta atividades turísticas mais “ativas”, e o turismo cultural mais “passivo” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2001, p. 26) com uma gama de passeios distintos para contemplar os gostos dos jovens:

A “Israel Experience” combina essas atividades na expectativa de que a emoção do turismo de aventura se traduzirá em um apego intensamente emocional a Israel e que, tendo atraído jovens com oportunidades de aventura, o programa pode fornecer conteúdo através de atrações culturais.

Passeios que destacam o progresso e desenvolvimento tecnológico e cultural do país se destacam nesse ponto, como o que se dirige ao shopping center Mamila, as visitas às Universidades Hebraica de Jerusalém e de Tel-Aviv e o Museu da Diáspora (dentro da universidade):

Assim que acabou o *Shabat* saímos para fazer compras e passear pelo Shopping mais impressionante de Jerusalém – Mamila. É um Shopping novo, onde o moderno encontra o antigo – um mercado no melhor estilo do período romano, com as principais lojas de Israel e do mundo. Lojas da Nike, Adidas, Nespresso (isso mesmo, uma loja inteira só da Nespresso!), H. Stern, The North Face, A & F e a famosa loja da Fox, procurada por todos que visitam Israel, dividem o concorrido e elegante espaço da galeria que se conecta com as muralhas de Jerusalém.

Incluídos no itinerário, os passeios destacados enfatizam o avanço à modernidade (traduzidos pela ciência e pelo capitalismo), que seria balizado por uma cultura milenar:

Fomos para a Universidade Hebraica de Jerusalém onde, nos laboratórios de tecnologia, participamos de diferentes experiências – uma amostra do avanço científico e educacional israelense. Entre outras coisas, fizemos sorvete de chocolate com nitrogênio líquido. Divididos em três grupos, participamos de experimentos nos laboratórios de química, física e biologia. Experimentos variados, desde a verificação do mal provocado pelo cigarro até experimentos que envolvem eletricidade estática, passando, é claro, pela substância que mais desperta o fascínio dos leigos no laboratório: o nitrogênio líquido.

Chegamos ao impressionante campus da universidade, diferente de tudo o que há no Brasil, e entramos no prédio de concreto que abriga o Museu. No seu interior, a história do povo de Israel na diáspora se apresentava em todo seu esplendor, anunciando sua riqueza, sua cultura e seus valores. Vimos maquetes de sinagogas, de diversas épocas e diferentes estilos arquitetônicos. Vimos dois mil anos de história: sabedoria, ciência, valores familiares e religiosos – tudo o que faz do povo

¹⁵¹ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Massada**. Disponível em: http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/massada_15.html. Acesso em: 19 dez. 2019.

de Israel o povo do livro e o mantém unido por milênios. Vimos o caminho do povo judeu em direção ao exílio e sua jornada de volta à sua terra.

Os passeios incluídos no itinerário que se enquadram na categoria de fortalecimento da narrativa etnonacionalista/transnacionalista em muitos momentos se relacionam a passeios que também fortalecem uma ligação mítica/histórica com a terra. Entre estes, inclui-se o Muro das Lamentações, a visita ao Parlamento e ao monumento em frente dele, além do passeio no Yad Vashem, o museu do Holocausto em Israel e o parque arqueológico do Centro Davidson:

Estivemos agora na famosa Menorá que se encontra em frente ao parlamento israelense – o Knesset. Aprendemos um pouco sobre o sistema político de Israel e sobre a história e o significado dessa obra de arte nacional, que ostenta em bronze representações da história judaica e dos valores do povo de Israel. Nela estão esculpidas cenas marcantes da história do povo de Israel. Moshe com as mãos erguidas na vitória contra Amalek (vide Êxodo 17 e, para uma explicação mais profunda, Rosh Hashaná 29a), a profecia de Ezequiel sobre os ossos secos (Ezequiel 37), os patriarcas, as matriarcas e, claro a histórica construção do Estado de Israel. Tudo isso representado em diversas cenas, espalhadas pelos sete imponentes braços da Menorá.¹⁵²

[...] Seguimos em direção à cidade velha, coração do povo de Israel. Lá, caminhamos pelas estreitas ruas da antiga cidade até chegar ao Kotel. Estivemos também no parque arqueológico do Centro Davidson, para descobrir como era a cidade há 2.000 anos.¹⁵³

Há também no roteiro atividades puramente de fortalecimento nacionalista como a ida ao Museu da Independência e a visita à Praça Rabin, no centro de Tel-Aviv, local onde o então primeiro-ministro Yitzhak Rabin foi assassinado em 1994:

Fomos para o Kikar Rabin, sede da prefeitura de Tel Aviv. Ouvimos juntos a canção Shir Lashalom e ouvimos sobre a vida e o assassinato do ex-primeiro ministro. Aqui, neste lugar, a antiga casa de Meir Dizengoff, transformada em Museu de Arte na primeira metade do século XX, foi criado o Estado de Israel. Na época, Jerusalém estava sitiada e o governo provisório se reuniu em Tel Aviv para proclamar a independência do país tão logo os britânicos abandonaram Israel, encerrando seu mandato sobre a terra.¹⁵⁴ Escutamos as palavras gravadas de Ben Gurion e do rabino Fischman, proferidas no dia 14 de Maio de 1948 e, em seguida, ouvimos o Hatikva, exatamente como ouviram há 65 anos.

¹⁵² ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Menora.** Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/menora.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

¹⁵³ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Jerusalém de ouro.** Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/jerusalem-de-ouro.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

¹⁵⁴ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Free-shop.** Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/free-shop.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Contemplado o roteiro em Israel, percebemos que o turismo educacional no país é como um “museu da ideologia sionista” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2001, p. 23-24) e, ao mesmo tempo, tenta produzir uma conexão entre as identidades desses jovens e uma identidade judaica idealizada, mas não por meio de um país contemporâneo, se não de um país que corresponde a outro lugar – “historicamente e existencialmente” (Ibid., p. 25).

4 DIÁLOGOS ENTRE EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

4.1 “SENTIR E TENTAR ENTENDER”: EXPERIÊNCIAS MNEMÔNICAS CONTROLADAS

Como pudemos ver, de modo geral ao longo dessas viagens descritas e da experiência do MOTL analisada, encontra-se uma interação dinâmica entre a estrutura do programa, sua narrativa e experiência, na qual os estudantes geram muitos dos significados - entre a tentativa do programa, através de seu conteúdo pedagógico - em formar uma memória coletiva e as memórias pessoais e desejos dos estudantes, guias, professores e monitores. Ademais, as viagens têm, além da clara dimensão política, uma dimensão cognitiva, emocional e de formação de identidade que vai se desenvolvendo ao longo da experiência. Para Feldman, (2008), por exemplo, essas dimensões são internalizadas por intermédio de práticas corporais muito mais do que por um processo de argumentação intelectual ou reflexão, que pode ser entendido pelo *leitmotiv* “sentir e tentar entender” (Ibid., p.24) como aponta o autor: “A experiência está no coração da viagem, e essa experiência toma forma através do tempo, espaço e performance da viagem” (Ibid.).

Para ilustrar essa concepção – e demonstrar a semelhança¹⁵⁵ entre as viagens - retomase aqui alguns momentos do roteiro do MOTL em 2013. Na chegada do grupo à Polônia, por exemplo, os alunos saíram direto do aeroporto para o começo do roteiro em Varsóvia no bairro de Muranow, para conhecer o monumento Rapoport, como já descrito, em um ônibus que os transporta pelas enormes distâncias geográficas entre os pontos do itinerário ao longo de toda a viagem. Esse ônibus, de certa forma, é uma segunda casa do grupo. Não há tempo para descanso, largar malas no hotel ou fazer algum lanche. A viagem, como bem salienta Stier (1995), Lehrer (2013) e Feldman (2008) é bastante exaustiva, não apenas fisicamente,

¹⁵⁵ Embora tenha salientado o caráter rígido do cronograma, uma viagem nunca é igual à outra. Viagens são “eventos comunicativos dinâmicos e diversificados que são moldados e remoldados por e através da construção de papéis narrativos dos participantes” (FELDMAN apud KATRIEL, 1997, p.102) e também de seus guias, monitores e professores. Ao longo de 12 anos de programa nesta escola, da qual participei da viagem apenas em uma versão, seis guias diferentes conduziram os alunos, assim como monitores, professores e alunos distintos, com exceção de um professor que participou em todos os anos. Dessa forma, as experiências aqui apresentadas não representam uma experiência totalitária e, reitero, não são o foco primário de análise da dissertação. Ao mesmo tempo, elas ilustram a narrativa geral proposta pelo programa, independente da escola participante, o que busco mostrar neste trabalho. (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity.** New York: Berghahn Books, 2008. p. 102).

mas psicologicamente, visto que “a capacidade da viagem em deixar uma marca na memória dos estudantes é, em não pouca medida, dependente de seu sucesso em criar uma noção de tempo diferente da corriqueira” (FELDMAN, 2008, p. 85).

Nesta chegada à Polônia e deslocamento imediato para o início do roteiro na visita ao monumento, os alunos estão cansados devido às muitas horas de viagem. Ao mesmo tempo, ao saírem do ônibus, mostram-se excitados com a neve que cai na cidade e cobre as ruas de branco em torno do monumento Rapoport, brincando de fazer bolas de neve e jogar nos colegas. Diante disso, é compreensível que os estudantes não estejam atentos a qualquer explicação da guia e não demonstrem muito interesse sobre dados do Holocausto, não se emocionem, não se sintam (ainda) impactados. A noção da presença física na Polônia e a imersão “peregrina” estão em sua fase inicial, de modo que esse comportamento mais “alegre”, até mais livre ou espontâneo, exploratório do ambiente, não foi repreendido.

Além de ser um comportamento compreensível naquele momento inicial, e por isso não repreendido, me parece que o ato de repreender os alunos – entendido como uma advertência para que uma atitude não ocorra mais - não é necessário pois o comportamento não será recorrente. Sobre isso, uma guia de viagem entrevistada por Feldman (2008) aponta na mesma direção de que esse comportamento mais arredo dos alunos no início da viagem é comum. No entanto, ela revela uma questão interessante ao pontuar que esse comportamento irá mudar: pouco a pouco, a compreensão do entorno, o acúmulo de narrativas de morte e o ritmo intenso do roteiro serão internalizados pelos alunos. Portanto, é através desse processo, disse esta guia, que “[...] o efeito emocional *apropriado*¹⁵⁶ pode ser acionado; só então a ficha pode cair” (FELDMAN, 2008, p.107, grifo nosso).

Essa interpretação sugere, no mínimo, que há um efeito emocional “desejado” pela experiência da viagem. Isso nos mostra, além da intencionalidade da narrativa, que há uma proposta educativa de experiência emocional – e mnemônica - controlada. Ademais, permite inquirir que exista uma forma considerada a correta para lidar com a experiência, pois não seria o “efeito desejado” também o “efeito apropriado”? Afinal, quão controlada pode ser uma experiência, de narrativa mnemônica, em um contexto educacional?

Nesse sentido, o controle sobre o impacto de um lugar parece também depender da sua capacidade sensorial. No caso da Polônia, quanto mais visualmente, acusticamente e

¹⁵⁶ “Only then can the appropriate emotional effect be triggered; only then can the coin drop” (FELDMAN, 2008, p. 107). Traduzi a palavra “appropriate” como apropriado, mas entendo que a interpretação sugere que há um efeito emocional “desejado” pela experiência da viagem (FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity.** New York: Berghahn Books, 2008. p. 107).

olfativamente isolado o local está da presença polonesa moderna, maior a possibilidade de construção efetiva de um mundo totalizante do passado para os participantes (Ibid., p. 89). Isso posto, Feldman (2008) aponta que há dois tipos de espaço na construção do imaginário da viagem, falando da experiência na Polônia: interior e exterior. Quase todos os locais no itinerário estão no exterior, ao ar livre (ruas, campos de concentração, guetos, monumentos). Já os lugares classificados como interior são basicamente o ônibus – que transporta os estudantes do hotel para todos os lugares – e o hotel onde ficam hospedados, locais que não podem ser associados ao Holocausto, como o lobby do hotel, local das refeições etc. Já o espaço exterior é percebido como “perigoso, cinza, com o perigo à espreita” (Ibid., p. 77). Além disso, as visitas e cerimônias ocorrem em espaços classificados como “exterior”; já as discussões em grupo, refeições e socialização ocorrem nos espaços classificados como “interior”.

Nesse sentido, é interessante pensar que o ônibus, ou até o hotel, são quase uma “cápsula do tempo” nessa construção. Esse tempo pode ser o da memória; dentro do ônibus se está no presente, fora do ônibus, no passado, na Polônia do Holocausto. Pode ser o tempo da vida e da morte: dentro do ônibus estão os jovens, canta-se, há sorrisos, escuta-se música, se relaxa; fora do ônibus, percorre-se ruínas, vestígios, lápides, cinzas, fica-se tenso, sério, chora-se. Pode ser o tempo de um dia do roteiro; dentro do ônibus, ou hotel, acomoda-se sempre à noite; já nas ruas, passeia-se de dia. Entre outras alusões, nos espaços de “interior”, os alunos estão em um ambiente familiar, cercados por colegas e professores; já no “exterior”, estão os poloneses, um povo hostil, estranho. No “interior”, estão os brasileiros, fala-se português, mas ao mesmo tempo são jovens judeus da diáspora, plurais; já no “exterior”, a identidade – por vezes até emulada, percorrendo caminhos, rotas, refazendo marchas, encenando rituais litúrgicos - é do judeu do Holocausto – especificamente o do judeu frágil e majoritariamente religioso, ou então do polonês como testemunha passiva da destruição judaica.

No caso da experiência educacional em Israel, o espaço não é mais diferenciado por espaços no exterior e no interior, pois todo o espaço é construído para ser agradável, divertido, confortável. Dessa forma, os espaços – antes cinzas, tristes, enclausurados - ganham cores vivas, alegres, como os textos no *blog* demonstram:

Ainda sonolentos, começamos a perceber a radical mudança na paisagem. O branco tapete de neve que nos acompanhava a todos os lados na Polônia dá lugar a um

emaranhado de cores e tons, nas quais ora prevalece o verde, ora o azul e, não raro, destacam-se o dourado, o vermelho e miríades de outras cores e tons.¹⁵⁷

Chinelos, bermudas, camisetas, alpargatas... Sorriso, vibração energia. Que delícia ver essas carinhas, antes escondidas pelos cachecóis e pelo ar frio e lembranças pesadas... Agora é hora de celebrar, com muito calor e amor!¹⁵⁸

Dessa vez a marcha era diferente. Não se via mais a imensidão de capas azuis, o mar humano que havia tomado Auschwitz há poucos dias. Dessa vez, era impossível dizer qual cor predominava na paisagem. O amarelo, o verde, o vermelho e um turbilhão de outras cores disputavam lugar com o azul do céu e com a inconfundível cor das pedras de Jerusalém. Foi esse arco-íris que dominou a paisagem e se deslocou alegre e animado pelas ruas da cidade¹⁵⁹.

É possível tensionar sobre a ambientação espacial ainda a partir de três categorias de locais visitados durante o roteiro na Polônia através de um guia para professores elaborado pelo Ministério da Educação israelense em 1994 (FELDMAN, 2008, p.80-81). Levando em consideração o roteiro apresentado do MOTL em 2013, as categorias são as seguintes e seus respectivos locais são estes: *a) Locais de Morte*: Gueto de Varsóvia; *Umschlagplatz*; campos de Treblinka, Auschwitz e Majdanek; gueto de Cracóvia, nas cercanias de Kazimierz; floresta de Lupochowa. *b) “800 a 1000 mil anos de história judaica na Polônia”* (Ibid, p.81), que classifico como *Locais de Vida*: Museu POLIN; sinagogas Noczyk, Rema e Tempel; Yeshivá Chachamei Lublin; vilarejo de Tycocin. *c) Locais de “Ventilação”* (Ibid., p. 81), caracterizados como de turismo, compras ou lazer, ou seja, que supostamente apaziguam o peso da viagem: Stare Miasto (centro de Cracóvia); shopping-centers; centro histórico de Varsóvia.

Estas classificações, como dito, são dos próprios idealizadores do programa israelense, do ministério da Educação do país. O sociólogo Jackie Feldman (2008) foi além e criou uma classificação à parte, que chamou de “*resistência judaica*”, locais que, geralmente, remetem à morte, mas onde é celebrado o heroísmo/bravura daqueles que insurgiram de alguma forma contra os nazistas. Mais uma vez, o roteiro do MOTL de Porto Alegre em 2013 enquadra-se nesta construção, sendo os locais contemplados nesta categoria: o Monumento aos Heróis do Gueto e o memorial da Mila 18.

¹⁵⁷ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Cesarea marítima**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/cesarea-maritima.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

¹⁵⁸ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Em Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/em-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

¹⁵⁹ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Marcha da Vida - Israel**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marcha-da-vida-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Estes locais associados à resistência judaica contemplados no roteiro são um reflexo da ênfase sionista sobre a ideia de heroísmo que passou a moldar a educação sobre o Holocausto nas escolas judaicas norte-americanas (SHERAMY, 2001) e, do mesmo modo, nas judaicas brasileiras¹⁶⁰ entre as décadas de 1950 e 1970, como discutido anteriormente.

A rua Mila 18, onde estava localizado o *bunker* com os líderes da resistência no Levante do Gueto de Varsóvia, o Monumento aos Heróis do Gueto de Nathan Rapoport e o próprio Gueto de Varsóvia são fundamentais na narrativa da viagem, desde o momento de luto até o momento de redenção. Como bem aponta Feldman (2008, p. 180), o Monumento Rapoport é o único ao longo da viagem na Polônia que deixa claro a mensagem de luta e heroísmo físico, embora talvez seja o que mais preencha o imaginário dos jovens, visto que a figura de Mordechai Anielewicz e o simbolismo do Levante do Gueto de Varsóvia são constantes ao longo da educação judaica, principalmente nos movimentos juvenis sionistas, dos quais boa parte dos jovens que realiza a viagem participa.

De qualquer forma, a resistência, em um sentido amplo, ou como a chamam Feldman (2008, p. 180) e Sheramy (Ibid.), a “resistência espiritual”, é destacada constantemente ao longo da viagem. A orientação do material didático é direcionada ao heroísmo sob circunstâncias opressivas. Isso inclui uma discussão a respeito de qualquer tipo de atividade que pode ser considerada uma forma de resistência, desde uma forma ativa – o que significa a luta armada, até uma resistência espiritual – definida como “as formas nas quais as pessoas mantiveram sua dignidade” (SHERAMY, 2001, p. 139-140).

A partir dessa classificação de locais de morte, vida, “ventilação” e que remetem ao heroísmo e bravura, vemos que os locais de morte dominam a maior parte do itinerário na Polônia, seguido por locais que celebram a vida judaica e depois, locais que celebram o heroísmo e momentos mais amenos. De certa forma, os locais de memória na Polônia refletem a ausência e a perda da vida judaica e não a presença histórica. Um outro guia de viagens, dessa vez entrevistado por Sharon Cohen (2015) expressou a dificuldade em demonstrar a riqueza cultural da Polônia aos turistas:

A Polônia abrange toda gama de cultura judaica. O fídiche, a literatura, o cinema, tudo isso... é uma área na qual a Polônia realmente é uma opção preferida [a se visitar], mas eu tento evitar levar grupos judaicos a Polônia porque eu não quero ter de lidar com o Holocausto, porque o Holocausto quase sempre muda a visão de tudo

¹⁶⁰ Sobre a construção da memória do Holocausto nas comunidades judaicas brasileiras e suas transformações, inclusive na Educação, ver Ehrlich (2019); Puh e Ankava (2015) e Almeida (2019), por exemplo.

toda vez que você abre a boca para falar. De alguma forma, Praga é mais fácil [de guiar turistas judeus] (Ibid., p.284, tradução nossa).

Mesmo em locais associados à vida judaica, como as sinagogas e o vilarejo de Tycocin, permeia a narrativa do vazio, do que não existe mais. No itinerário, os alunos primeiro vão ao vilarejo, cantam e dançam na sinagoga mantida desde o século XVII, mas terminam a narrativa do dia na floresta de Lupochowa, ao redor de lápides, transformando assim a sinagoga em uma herança quase indesejada. O mesmo ocorre durante o passeio em Kazimierz, Cracóvia, como denotado em uma passagem do blog:

Temos no Rio Grande do Sul uma pequena comunidade com cerca de dez mil membros que lá se estabeleceu somente há cem anos. Mesmo assim, contamos com vários clubes, diversas sinagogas, um colégio, grupos culturais e de dança, movimentos juvenis e centenas de empresas importantes na cidade que pertencem ou são administradas por este pequeno grupo. Aqui, a comunidade judaica contava centenas de milhares, que aqui estavam há ao menos 800 anos, desde antes do Brasil existir. Somente podemos imaginar o número de colégios, grupos culturais, sinagogas e sua influência na economia e no desenvolvimento do lugar. E tudo isso desapareceu em apenas cinco anos. Dá uma medida da violência que hoje grita silenciosa nestas sinagogas e ruelas com nomes judaicos e com marcas de mezuzot nas portas. Conhecer mais profundamente a vida judaica nos dá uma outra dimensão do que aconteceu aqui.¹⁶¹

Por esse motivo, Lehrer (2013) Aviv e Shneer (2007), Kugelmass (1993) e Stier (1995) apontam na mesma direção ao tratar do turismo educacional judaico na Polônia: o que diferencia esse tipo de viagem de outros tipos de *tours* étnico-identitários, nos quais os participantes buscam uma conexão positiva com seus países de origem, é que as missões educacionais na Polônia judaica são construídas principalmente em torno da ideia de rejeição.

Como afirma Lehrer (2013, p. 74), “a Polônia é apresentada não como um lugar judaico, mas como um local antijudaico”. E é ironicamente no país “antijudaico” que os jovens participam de uma viagem educativa de imersão em busca de sua identidade judaica. Portanto, ao tentar persuadir a construção de uma identidade judaica dos jovens nos locais de visita na Polônia, o que fica evidente é uma identidade baseada na morte. Subjugados a segundo plano, os símbolos de centenas de anos de uma vibrante vida judaica na Polônia são ofuscados pela intensidade emocional das visitas aos campos de concentração, memoriais e guetos.

¹⁶¹ ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Um pouco mais sobre ontem**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/um-pouco-mais-sobre-ontem.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Essa construção narrativa espacial pode ser interpretada como um “modelo de comunicação de transportação”, termo cunhado por Barbara Kirshenblatt-Gimblett (2001, p. 39, tradução nossa), o qual, segundo a autora: “[...] favorece o aprendizado informal e através da experiência, exploração e descoberta, engajamento emocional e reflexão [...] em contraste com um modelo de transmissão, que prioriza informações (Ibid.)”.

Embora as apostilas do MOTL entregues aos alunos contenham uma série de informações, talvez elas não consigam comunicar a experiência vivida ao longo do programa. De fato, os participantes não fazem grande uso da apostila¹⁶². Mesmo assim, as informações e descrições presentes no material, em alguns momentos, tentam dialogar com essa dimensão da experiência:

Você está diante de uma oportunidade incrível: embarcar numa viagem inesquecível. Você, junto com milhares de outros adolescentes judeus e não judeus de vários outros países do mundo, será *transportado no tempo* para um dos capítulos mais difíceis e terríveis da história do povo judeu (BENADIBA, 2019a, grifos nossos).

Para compreender melhor a dimensão educacional proposta pelo programa, seria interessante empreender uma tentativa de fundamentação sobre o que seriam práticas educativas “informais” e “formais” - especificamente na educação judaica. No entanto, essa argumentação tende a se encaminhar para um exercício reflexivo raso. Dito isso, há bibliografias especializadas em educação judaica provenientes dos Estados Unidos, como o *Journal of Jewish Education*¹⁶³, que trabalham temas acerca desses conceitos. Segundo Reymer & Bryfman (2008) existe uma tradição oral sobre práticas educacionais consideradas “informais” em instituições judaicas tão diversas quanto sinagogas ortodoxas e movimentos juvenis laicos, que, não foram escritas, e, por isso, são difíceis de ser sistematizadas e

¹⁶² Isso ocorre por uma série de motivos: nos primeiros anos de desenvolvimento do MOTL nesta escola, a apostila física era entregue aos alunos antes da viagem. Seu uso não é obrigatório, embora incentivado pelos professores, servindo mais como um material de apoio complementar do que como um material primário. Diante de um ritmo pesado de atividades ao longo do itinerário, da paisagem dos locais, do impacto das visitas e da experiência de estarem em uma viagem internacional não há muito espaço para a leitura de textos informativos, o que não significa que alguns alunos não o façam. Entretanto, ela não é trabalhada em sala de aula, nem analisada em conjunto ao longo da viagem. A partir de um determinado ano (que não me foi informado exatamente qual), a apostila passou a ser enviada por e-mail e não mais entregue fisicamente, um movimento compreensível, à medida que o uso de tecnologias digitais se torna cada vez mais presente em qualquer atividade educacional. Isso trouxe vantagens e desvantagens, visto que, sem o material físico em mãos, é mais fácil esquecer que a apostila está disponível. Ao mesmo tempo, há alunos que acessam a apostila em seus celulares, como também buscam informações na internet ao longo da viagem. (Conversa com professor que acompanha os programas do MOTL na escola, 12 de agosto de 2019). (Conversa com monitor do programa do MOTL na escola em 2019, 15 de setembro de 2019).

¹⁶³ JOURNAL OF JEWISH EDUCATION. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/ujje20/current>. Acesso em: 15 jan. 2020.

analisadas. O pesquisador que empreendeu pela primeira vez uma análise e tentou conceptualizar essas práticas foi o já citado Barry Chazan (1994; 2003), pedagogo, responsável por delinear o que chamou de “filosofia da educação judaica informal”,¹⁶⁴ uma denominação criticada por ele mesmo e mais bem discutida por Reymer & Bryfman (2008). Estes afirmam que esta classificação é problemática, pois a palavra informal “[...] sugere um nível alto de informalidade e uma oposição a educação formal” (Ibid., p.344), o que é incorreto, pois estas práticas, mesmo que ocorram em ambientes informais, envolvem uma preparação metodológica e metódica que, justamente por isso, gera uma noção de espontaneidade, associada àquilo que é informal. Desse modo, “o que parece ser um momento mágico é resultado de um bom planejamento educacional” (Ibid., p.344, tradução nossa). Assim, o fundamento principal dessa metodologia, que destaco que não é específica de um ambiente educacional judaico, mas adaptada a esse ambiente e inspirada em fundamentos clássicos¹⁶⁵, é o aprendizado pela experiência. A crítica por parte de Reymer & Bryfman (2008) em relação a tentativa teórica de Chazan (2003) é que o pedagogo não fundamentou como a experiência seria, de fato, educativa, à medida que ao comparar seu conceito com a literatura existente sobre o que seria a educação informal, o que Chazan (2003) chama de “filosofia da educação informal” seriam metodologias, ferramentas, não uma epistemologia.

Assim, esses fundamentos de Chazan (1994; 2003), que são a base dos programas de turismo educacional, como o MOTL, são definidos por Reymer & Bryfman (2008) como uma educação pela experiência, ou “educação experiencial” (Ibid, p.346, tradução nossa), práticas e métodos empregados por educadores em qualquer contexto educativo para promover experiências educacionais judaicas envolvendo atividades recreativas que geram sensação de pertencimento ao grupo; atividades de socialização que impulsionem a geração de conhecimentos e valores judaicos; e atividades desafiadoras, que transformem a visão sobre o seu entorno e sobre si mesmo e que demonstrem que a participação naquele contexto é importante de forma individual e coletiva. Dentre estas metodologias e ferramentas empregadas – delineadas por Chazan (1994) - a experiência sensorial e a narrativa são os principais focos. Chazan (Ibid.) não ignora, contudo, os aspectos cognitivos, mas a falta de discussão sobre métodos didáticos enfatiza o caráter fluido da visão educacional proposta para o MOTL e outros programas de turismo educacional judaico.

¹⁶⁴ Para uma fundamentação sobre o termo ver Chazan (2003).

¹⁶⁵ Nesse caso, fundamentos a partir das ideias de John Dewey, segundo Reymer & Bryfman (2008).

Além disso, Chazan (1994) compilou uma lista de melhores práticas para atingir esses objetivos, que pode ser dividida em duas categorias. A primeira, mais técnica, é sobre a coerência no planejamento e na implementação das práticas. Já a segunda categoria determina que um bom programa de viagem trata todos os aspectos da experiência como parte do programa educacional, transformando o propósito do programa em um currículo. O pedagogo inclusive deixa explícito que “a filosofia do programa informa o currículo” (Ibid., p. 41): “Cada programa utiliza seu próprio currículo específico [...] o currículo não abrange apenas o itinerário, ou seja, os locais a serem visitados e a sequência na qual serão visitados. Pelo contrário, o currículo também abrange o que o programa faz nos locais quando se chega lá” (CHAZAN, 1994, p.41, tradução nossa).

Dessa forma, foi possível estabelecer, de fato, que todas as atividades do programa do MOTL são consideradas momentos cruciais de aprendizado, inclusive o tempo livre, como aponta Kelner (2010, p.66), corroborando essa argumentação até então, sobre uma experiência mnemônica controlada, cuja intenção é transformar a viagem em uma “experiência total”, e eu diria, totalizante. Portanto, através dessa “experiência total”, o MOTL capitaliza sobre os sentidos, fazendo crer que o estudante pode tocar, sentir, cheirar o Holocausto ao estar na Polônia, enquanto em Israel, sentir-se como um pioneiro que desbrava uma terra mágica e colorida.

Como definir pela linguagem o que é ser *transportado no tempo* (BENADIBA, 2019a), como descrito na apostila? O turismo “como uma técnica do corpo” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2001, p. 40) é o ponto central para essa experiência educativa. Talvez seja difícil mensurar o que está sendo entendido ou não da experiência, o quanto a “experiência total” é efetiva em seu empreendimento, mas é uma experiência que faz sentir, e, sendo assim, o sentir parece ser a forma de entender.

Levando isso em consideração, portanto, a discussão de Reymer & Brofman (2008) sobre a “educação experiencial” se revela mais interessante ao focar-se a atenção sobre a tentativa dos autores em demonstrar o quanto essa metodologia não pode ser classificada como “informal” devido ao empenho metodológico que é empreendido em cada aspecto da viagem, à medida que *“cada momento mágico” ao longo da experiência demandou uma minuciosa preparação*. Assim, parece oportuno agora discutir o conceito de experiência para Benjamin¹⁶⁶ que também dialoga com esta pesquisa, passando por um trabalho de lembrar,

¹⁶⁶ Walter Benjamin discute a questão da experiência em cinco ensaios: “Experiência”, de 1913; “Sobre o programa da filosofia do porvir”, de 1918; “Experiência e pobreza”, de 1933; “O narrador”, de 1936; e

narrar, escavar, “uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem” (KONDER, 1989, p. 146).

4.2 EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Em Benjamin, encontramos uma reflexão sobre a função da linguagem no mundo moderno. Considerado um pensador anacrônico (GAGNEBIN, 2008, p. 8) por mostrar um amor pela tradição e pelo passado (sem ser um reacionário), mas ao mesmo tempo tratar de questões do mundo administrado - um mundo transformado após a Primeira Guerra Mundial - Benjamin percebe a experiência como arruinada, pois as condições para sua transmissão no sentido pleno “já não são possíveis na sociedade capitalista” (GAGNEBIN, 1993, p.10). Assim, Benjamin discute a alienação do homem através do uso da linguagem no mundo atual. Nesse mundo, regido pelas transformações tecnológicas e pela sociedade de consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que acaba sendo anulada. A cultura de massa, padronizadora das formas cotidianas, é responsável pelo empobrecimento da experiência humana, tornando impossível uma “visão ético-estética do cotidiano” (GAGNEBIN, 2008, p. 8).

Um pouco antes desse período, no entanto, em 1913, Benjamin já discute a questão da experiência. Ele elege uma categoria de pessoas à qual chama de “adulto” (*Erwachsene*), que usariam suas experiências como uma máscara para esconder a resignação perante o mundo, ao mesmo tempo em que exercem um controle sobre a experiência da juventude, que impediria o jovem de buscar sua própria forma de experiência:

Em nossa luta por responsabilidade, nós lutamos contra alguém que é mascarado. A máscara do adulto é chamada “experiência”. Ela é sem expressão, impenetrável e sempre a mesma. O adulto sempre já experienciou tudo: a juventude, os ideais, as esperanças e as mulheres. Tudo isso é ilusão. Às vezes, sentimo-nos intimidados ou amargurados. Talvez ele esteja certo. Como podemos as eles responder? Nós não experienciamos nada (BENJAMIN, 1996, p. 3).

Aqui, no entanto, Benjamin não denunciou ainda o empobrecimento da experiência humana diante dos efeitos da modernidade, o que fará em 1933, com o texto “Experiência e Pobreza”. Se antes, Benjamin buscava revelar a experiência “verdadeira”, agora:

“Sobre alguns temas baudelairianos”, de 1940. Nos quatro primeiros, utiliza sempre o termo *Erfahrung*, traduzido como “experiência”, embora seus sentidos e usos variem de um texto para o outro. No último, sobre o poeta Charles Baudelaire, o filósofo usa a palavra *Erlebnis* (vivência) com o objetivo de definir uma qualidade especial de experiência.

[...] está claramente preocupado com as origens e efeitos subjetivos da modernidade. É a partir dessa incansável busca pela definição da experiência moderna que Benjamin construirá sua crítica radical, com especial foco nas tentativas falaciosas, mentirosas, não-verdadeiras de se evocar uma grandiosa experiência cuja materialidade é agora inexistente ou rara (LIMA & BAPTISTA, 2013, p. 462).

Essa materialidade é inexistente ou rara para o autor devido tanto “à pobre realidade fabril capitalista” (BENJAMIN, 1987, p. 114) quanto às consequências da Primeira Guerra, entre 1914 e 1918, que impediram a transmissão de experiências calcadas na tradição pela linguagem¹⁶⁷, como dito anteriormente. Desse modo, a única saída ética seria estar consciente em relação à pobreza da experiência humana a partir de então, o que significa estar atento a experiências “falsas”, que tentariam parecer autênticas, mas que seriam exatamente frutos da modernidade e produtos da sociedade de consumo. Benjamin as chama de “galvanização”, mas poderíamos talvez dizer aqui que poderiam ser essas tentativas de ritualização ultrassentimentais de eventos trágicos, por exemplo:

A angustiante riqueza de ideia que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da Christian Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização (Ibid., p. 115).

No ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1940), talvez Benjamin traga a melhor definição de experiência (Erfahrung) e vivência (Erlebnis) e suas diferenças, que dialogam com esta pesquisa: “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p. 103). Já a vivência, se caracteriza por “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (Ibid., p. 105). Seria então a experiência educacional do MOTL uma vivência para Benjamin, essa nova – mas já enraizada para nós - forma de experiência moderna?

Como Benjamin demonstra, a experiência e a linguagem caminham juntas. Os relatos do genocídio e da experiência nos campos de concentração nazista se tornaram,

¹⁶⁷ Benjamin argumenta que os soldados da Primeira Guerra retornavam silenciosos das batalhas do período e com uma dificuldade em comunicar suas experiências, ou “pobres em experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1993, p.117), o que para ele representava uma nova forma de miséria humana. (BENJAMIN, W. Walter Benjamin: Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 117.)

principalmente impulsionados pelo *boom* memorial (ASSMANN, 2011), um importante foco de estudos da literatura de testemunho, como explica Márcio Seligmann-Silva (1999):

[...] de um lado a necessidade premente de narrar a experiência vivida; do outro, a percepção tanto da insuficiência da linguagem diante dos fatos (inenarráveis) como também – e com um sentido muito mais trágico – a percepção do caráter inimaginável dos mesmos e da sua conseqüente inverossimilhança (Ibid., 1999. p. 40)

Esse arquivo-testemunho, sempre incompleto, fragmentado e enterrado, justamente por se constituir assim, impossível de representar a realidade, principalmente de forma total, usa a arte – a imaginação - como única forma capaz de desafiar a intraduzibilidade, “mas nunca totalmente submetida” (Ibid., p.41). A necessidade de não se submeter é fundamental, pois o esquecimento – que significa a continuação da barbárie – fica evidenciado ao fazer da memória um “peso morto, uma visita melancólica e ritualizada” (NASCIMENTO, 2007, p.7).

A partir de Adorno (1949) e também de Benjamin (1989), que caracteriza o movimento nazista como uma “estetização da política” (Ibid., p.384), alerta-se, primeiro, para o perigo da apropriação dos sofrimentos pela indústria cultural como uma forma de reconstrução idealizada dos acontecimentos, evidenciando a necessidade “de um pensamento não-harmonizante, mas impiedosamente crítico (NASCIMENTO, 2007, p.11). Em segundo, Seligmann-Silva (2009, p.271) aponta que essa “estetização da política” continua presente, mesmo que digamos que o projeto¹⁶⁸ nazista foi derrotado.

Por esse motivo, é importante trazer à luz que as descrições apresentadas da experiência educativa do MOTL através de suas construções narrativas espaciais, que geram determinados sentimentos sobre o que é familiar e o que é estranho, o que é hostil e o que é confortável, que paisagens são cinzas e que paisagens são coloridas, são, de certo modo, expressões estéticas que [...] facilmente estão na origem de novas querelas estético-políticas” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p.272). Posto isso, a redução do testemunho ao “paradigma visual, falocêntrico e violento” tende a uma espetacularização da dor (Ibid., 2005, p.81). Quando uma massa de estudantes de diversas nacionalidades e contextos percorrem os campos de concentração na Polônia, principalmente no evento principal do MOTL em Auschwitz, enrolados em bandeiras de Israel, por exemplo, eles estão transmitindo essa ideia. Benjamin (1987) alerta para o excesso de imagens espetacularizadas que produzem uma certa

¹⁶⁸ Importante também destacar o argumento de Seligmann-Silva (2009, p.271) de que a questão da estetização da política é muito relacionada ao caso nazista, mas que na verdade existe “uma profunda relação” entre a história da arte e a história do pensamento e da política, de modo que “o nazismo teria sido apenas o auge desta longa história”.

banalização de questões sensíveis, que, nesse caso, certamente desencadeiam identidades afetivas, mas ao custo da perda de uma reflexão crítica. Em linha com esta construção, Seligmann-Silva (2009) argumenta que:

Se o homem atua no mundo a partir de sua constante leitura e interpretação do mesmo, esse processo de leitura é guiado por uma gramática das formas que é em grande parte gerada pelas artes. Elas produzem a ontotipologia, os tipos que estão na base de nossos julgamentos não apenas estéticos, já que essa mesma ontotipologia impregna nossos juízos éticos e políticos também (Ibid., 272).

Portanto, memoriais e monumentos não são objetos que dependam de suas formas exatas para serem definidos, mas nas visões e representações colocadas *sobre* eles por qualquer indivíduo, pelo seu uso político ou religioso em uma determinada comunidade¹⁶⁹ que o interpreta sobre circunstâncias específicas (YOUNG, 1989b). Dito isso, o problema dos embates entre narrativas mnemônicas não reside tanto em supostas manipulações, sejam elas conscientes ou inconscientes sobre a História. A questão que mais interessa aqui pensar é sobre a construção de narrativas sobre monumentos ou memoriais, ou eventos, até diria testemunhos, através de uma perspectiva acrítica, especialmente em um contexto educacional de experiência muito controlada, com “dados isolados rigorosamente fixados na memória”, (BENJAMIN, 1994, p.105), tornando a visão construída como a normativa, autêntica e totalizante.

O percurso da *Marcha da Vida* tem muitos *não ditos*, lugares que estão lá, mas não estão vistos, não estão contemplados pela proposta pedagógica do programa. Importante é analisar as motivações dessas inclusões, omissões, invisibilidades e visibilidades da memória, como coloca Benjamin (1987):

Quem procura aproximar-se do seu próprio passado soterrado tem de se comportar como um homem que escava. Fundamental é que ele não receie regressar repetidas vezes à mesma matéria (Sachverhalt) – espalhá-la, tal como se espalha a terra, revolvê-la, tal como se revolve o solo (Ibid., p.118).

¹⁶⁹ Se os grupos da *Marcha da Vida* utilizam o espaço memorial em acordo com seus desejos narrativos, o mesmo pode ser dito das autoridades polonesas, o que salienta o embate entre os trabalhos de memória de ambos. A narrativa polonesa não é sobre o sofrimento judaico – é sobre o sofrimento polonês nas mãos de países ocupantes repetidamente ao longo da história. Steinlauf (1997) argumenta que os poloneses foram testemunhas do Holocausto como nenhum outro grupo por três motivos: a sua proximidade com os locais de morte significou que eles foram testemunhas passivas, mas não necessariamente compreenderam o alcance e a natureza sistemática do genocídio; além disso, eles próprios foram vítimas dos nazistas pelo caráter extremamente antieslávico do regime. Como narrativas que não dialogam, parece impossível tentar compreender a perspectiva polonesa. Ao buscar uma aproximação com Young (1989b, p. 65), os campos de extermínio estarem em terras polonesas é interpretado pelos cidadãos do país não como uma evidência de antissemitismo, passividade ou colaboração com os nazistas, mas “como um sinal do plano definitivo dos alemães para o povo polonês.”

Para ilustrar e tensionar essa perspectiva, destaca-se o primeiro dia do itinerário na Polônia, na chegada ao Monumento Rapoport e à rota construída pelo governo polonês no antigo gueto de Varsóvia para abordar essas questões. Young (1989b) destaca que o memorial foi desenhado para iniciar na “Árvore da Lembrança em Comum”, dedicada aos judeus e aos poloneses assassinados pelos nazistas, passar pelo Memorial do Gueto de Varsóvia, pelas pedras com nomes inscritos e terminar na *Umschlagplatz*. No entanto, como vimos, as delegações do MOTL fazem a rota deliberadamente ao *reverso*. Ou seja, iniciam na *Umschlagplatz* e terminam no Memorial do Gueto de Varsóvia. Nesse caso, os grupos do MOTL sequer passam pelo monumento que homenageia judeus e poloneses de forma conjunta. Este monumento, na verdade, não é nem mencionado na passagem por ali, e me questiono, inclusive, o quanto as escolas participantes estão conscientes dessas decisões narrativas – até mesmo os guias. Feldman (2008), por exemplo, também chama a atenção para essa questão e, ao questionar uma guia sobre o seu conhecimento em relação a esse monumento, teve como resposta que a guia não sabia de sua existência.

Em relação a estas decisões narrativas entre memória e esquecimento, reitero que não é o mais importante – embora mereça ser discutido¹⁷⁰ - como cada grupo, judeus e poloneses, constrói sua memória. Como destaca Seligmann-Silva (2009), todo trabalho de memória – entre arquivo, relatos, elaborações, dispositivos - está condicionado à uma forma de interpretação, pois “o elemento político domina todos os momentos do trabalho no arquivo, da seleção, passando pela conservação e pelo acesso, chegando à leitura dos documentos” (Ibid., p.276).

Do ponto de vista educativo, parece importante pensar, para além da perspectiva acrítica e da ampla aceitação passiva de uma proposta pedagógica transnacional, sobre o fato de este caminho mnemônico narrativo ser percorrido sem permitir a oportunidade de *flanar*, de imprevisibilidade, de escolha de sensibilidade – diria até do direito a uma real sensibilidade, pois há de se questionar o quão real é uma sensibilidade forjada.

O *flanar*, segundo Benjamin (1989) é a contemplação como forma de resistência aos mecanismos do capitalismo desenfreado. O *flâneur* não quer ser controlado por experiências,

¹⁷⁰ Na sociedade atual, o nosso pensar político está associado à identidades étnicas e religiosas, o que faz Seligmann-Silva (2009) constatar que [...] se na era moderna as nações erigiam grandes monumentos e comemoravam a pátria em torno deles, agora as sociedades articulam suas memórias em arquivos que são utilizados como argumentos na guerra de identidades” (Ibid., p.272) .

ele busca algum tipo de beleza, algum entendimento pelos contornos, pelos restos, pelos vestígios e reminiscências:

A rua se torna moradia para o flâneur que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são como adorno de parede tão bom quanto, ou melhor, que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivainhas onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas (BENJAMIN, 1989, p. 35)

Para abordar essa questão de forma mais próxima à Educação, exponho os argumentos de Soshana Felman (2000) sobre a possibilidade do ensino através da crise, ou do choque.

Em um curso ministrado por Felman na Universidade de Yale, Estados Unidos, sobre o tema do trauma, em dado momento ela, como professora da classe, disponibilizou aos alunos uma sessão em vídeo de testemunhos de sobreviventes do Holocausto. Embora seus alunos já tivessem analisado em aula alguns textos literários de testemunho e teorias sobre o trauma, após a apresentação em vídeo dos testemunhos, Felman percebeu que “a classe entrou em crise” (Ibid.,2000, p.59). Os alunos passaram semanas sem parar de comentar sobre o impacto que havia causado assistir aos testemunhos, o que acabou a afetá-los emocionalmente, assim como outras disciplinas das quais os alunos participavam foram afetadas. Esse momento inesperado, de imprevisibilidade, tanto para Felman, como professora, quanto para os alunos, gerou novas construções em sala de aula que nunca haviam ocorrido antes. (FELMAN, 2000, p.19-20).

Assim, Felman postula que a crise é um requisito para a possibilidade do *ensino* - muito mais potente do que a *transmissão* de conteúdo - e talvez a própria crise seja o que os diferencie. Diante de sua própria experiência em sala de aula, que fora imprevisível para ela como professora e para os seus alunos, Felman conclui que:

Ensinar, em si mesmo, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível, ele provavelmente não ensinou verdadeiramente (FELMAN, 2000, p.67).

Dito isso, a questão que fica evidente ao pensar na experiência educacional, nas concepções pedagógicas e na narrativa que permeia o MOTL, é, que se a construção do conteúdo pedagógico, os roteiros e itinerários e as experiências e atividades em cada um dos locais visitados se mantêm similares e rígidas, se não há espaço - nem mesmo nos momentos livres - para o flunar, se os caminhos turísticos são extremamente delimitados, se os eventos principais do itinerário são produzidos para consumo como entretenimento, se as atividades e

experiências e narrativas mnemônicas possuem um caráter controlado, não parece existir espaço para a instalação da crise. Ou seja, parece não existir espaço para um ensino crítico - condição para uma educação emancipadora, comprometida com uma ética da memória. Esta ética, para Benjamin, consiste em um “duplo ato” (MATTOS, 2016, p.91) que requer a “destruição da falsa ordem das coisas e, ao mesmo tempo, a “construção de um novo espaço mnemônico (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.56), que se configura, assim, como um “libelo antitotalitário” (SOUZA, 2008, p.183) – que tem na memória ética *a memória primeira* (Ibid., 2004, p. 113).

4.3 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

A proposta de Benjamin de ver a obra de arte e os caminhos e ruelas da cidade como dispositivos para o pensar de forma crítica anuncia outro fundamento contido em sua obra: a quebra de uma “concepção linear de conhecimento baseada no *continuum* da própria história, desenvolvendo a crítica de um determinado modelo de razão e de racionalidade” (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 8-9). Dentre as teses sobre o Conceito de História de Walter Benjamin, a tese IX representa a ideia central (MATE, 2011, p. 201) do princípio da História desvinculada da noção de progresso:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.

A diferença entre o que o *Anjo* vê e o que nós vemos são os custos humanos e sociais do progresso. Para o *Anjo*, isso é uma catástrofe única. Para nós, são acontecimentos inevitáveis, efeitos colaterais necessários para que avancemos como sociedade. Como mostra Mate (2011, p. 217), por meio dessa justificativa os piores atos foram cometidos, “posto que se considera o sofrimento do homem como um preço passageiro e excepcional para um bem maior que algumas vezes é a cultura, a religião ou a nação”.

Se a cultura, nesse caso, não é isenta de barbárie, seu processo de transmissão – a Educação – também não é (KRAMER, 2010). Nesse ponto, Benjamin e Adorno (1995)

concordavam, pois o pensamento deste último é fundamental para compreender a ideia de educação contra a barbárie.

Para Adorno, a principal exigência para uma educação verdadeira, desbarbarizada, é garantir que Auschwitz – visto não como um local, mas como um acontecimento decorrente de um determinado tipo de racionalidade comprometida com o progresso – não se repita. O filósofo pensa a partir das condições sociais que se estabeleceram para chegar até a racionalidade que culminou em Auschwitz. Repito: não apenas o fato histórico, mas uma condição que perpassa o tempo entre passado e presente:

Gagnebin observa que o imperativo proposto por Adorno “não diz que devemos nos lembrar sempre de Auschwitz; mas sim que devemos fazer tudo para que algo semelhante não aconteça” (2006, p. 100). Não se trata de apenas lembrar, priorizando a memória do passado em detrimento do presente, mas o trabalho de esclarecimento, de rememoração, ou seja, o modo pelo qual “o passado é tornado presente” (Adorno, 1998, v. 10-2, p. 569), uma espécie de trabalho pedagógico capaz de oferecer resistência à opressão e à violência. A rememoração, diz Gagnebin, “também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente” (2006, p. 55). O passado não é algo descartável, mas necessário à crítica para compreendermos o que o presente se tornou. Sem esse trabalho de rememoração, podemos ficar insensíveis às violências que nos cercam, sem escapar à repetição. Ao olharmos os genocídios ocorridos no século XX, percebe-se que o novo imperativo categórico não foi cumprido. Parece que temos uma tendência ao esquecimento, por isso Adorno insiste na luta contra o esquecimento (HERMANN, 2017, p. 38).

O imperativo categórico de Adorno de não repetição de eventos como Auschwitz como fundamento educacional para a desbarbarização da sociedade não foi adotado, embora *pareça ter sido adotado*. Em seu lugar, surgiu uma proposta que não promoveu uma análise verdadeira da estrutura social que permitiu a barbárie. Para impedir, pela Educação, uma nova barbarização se “[...] faz necessária a compreensão adequada das razões pelas quais a barbárie permanece na sociedade” (SAVINETO, 2017, p. 96).

A partir de Benjamin, vemos que a ideia de progresso é catástrofe, visto que se a História segue a mesma lógica sempre, a catástrofe é presença constante na manutenção dessa lógica. Buscamos analisar como romper com a cadeia de ruínas (KRAMER, 2010) que constitui a transmissão da cultura no programa Marcha da Vida, pois a história não pode ser uma escola de transmissão de violência (MATE, 2011, p. 175) e, por isso, deve ser escovada à contrapelo (BENJAMIN, 1987), expressão que quer justamente representar que quando a história é olhada desde uma perspectiva do progresso, especialmente técnico-científico, há uma percepção de que a sociedade avançou, progrediu em relação ao passado; contudo, isso

em nenhum momento serve como justificativa às vítimas que possibilitaram esse movimento, como afirmou Horkheimer (apud BUCK-MORSS, 1981, p. 111)¹⁷¹:

Que la historia ha creado una sociedad mejor a partir de una peor, que puede crear en su curso una mejor aún, es un hecho; pero es otro hecho que el camino de la historia pasa sobre el sufrimiento y la miseria de individuos. Entre estos dos hechos hay conexiones explicativas, pero no significado justificador.

Partimos da noção de que uma educação comprometida com a memória ocorre através da recusa da noção da história como progresso. A partir de escovar a história em seu sentido contrário, da visão dos vencidos, Benjamin (2012) procura pelos rastros deixados pelos que não foram contemplados pela noção de progresso, do *virar a página* da história. Este rastro é a memória concreta, a mesma que vem de uma tradição judaica¹⁷² que não parece contemplada na elaboração da memória sobre o Holocausto na MOTL.

Novamente como forma de ilustrar essa perspectiva, traz-se o mesmo momento do roteiro analisado em relação à questão do *flanar* de Benjamin – mas agora sob a perspectiva de uma visão progressiva da História. Naquela rota determinada para percorrer no Gueto de Varsóvia, o caminho narrativo da rota escolhido pelo programa, foi o do “progredindo do martírio e da destruição para a revolta”: iniciou-se na *Umschlagplatz* – símbolo da morte - e terminou-se no Memorial do Gueto de Varsóvia – símbolo máximo da bravura e resistência, mesma simbologia, que já vimos, perpassa a construção da memória da Shoah em Israel, das cinzas à construção do Estado-Nação. Este esquema narrativo mnemônico coincide com o próprio esquema do Monumento Rapoport, que denota um “movimento que atravessa o bloco (de pedra) de trás para frente, do martírio ao heroísmo” (YOUNG, 1989b, p. 89).

Viu-se também que o circuito maior de visitação é construído de outra forma, sendo nominado oficialmente como Rota Memorial do Martírio e Luta Judaica (ELGENKING & LEOCIK, 2009), caracterizado como um “caminho processional” por Young (1989b, p. 93) e uma “rota marcada por pedras” por Feldman (2008, p. 90; 179). Já em hebraico, o caminho

¹⁷¹ O texto de Horkheimer só está disponível em alemão.

¹⁷² Com tradição judaica, me refiro ao referencial teórico abarcado nesse trabalho, notadamente da Escola de Frankfurt. No entanto, me mantenho atenta ao destacar um pensamento contra a lógica do progresso e transformá-lo em um valor judaico, o que, como aponta Butler reforçaria os recursos éticos excepcionais da judaicidade da mesma forma que o sionismo o faz. “Por mais importante que seja estabelecer oposições judaicas ao sionismo, isso não pode ser feito sem um movimento crítico que questione a suficiência de um quadro de referência judaico – por mais alternativo e progressista que possa ser – como horizonte definidor do campo ético. A oposição ao sionismo requer o afastamento da judaicidade como referência de exclusão para pensar tanto a ética quanto a política” (BUTLER, J. **Caminhos divergentes: Judaicidade e crítica do sionismo**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 12).

é conhecido pelos grupos da Marcha da Vida de outra forma. O nome da rota é outro - *Derek HaGuevurá* (Rota do Heroísmo) - ou *Derek HaNitzahon* (Rota da Vitória). Na apostila entregue aos alunos desta escola de Porto Alegre, o local é denominado como “Caminho do Heroísmo” (BENADIBA, 2019a), em linha com esta construção redentora da história.

A partir disso, podemos pensar sobre os alcances e limites da experiência que ocorre nesse programa e a possibilidade de ele promover algum tipo de emancipação, dentro do sentido que Didi-Huberman (1998, p. 114) chama de “dialética do ver”, um anacronismo como ferramenta do olhar crítico. Este anacronismo é o oposto a uma memória congelada – e também impossível a partir de uma experiência/vivência controlada – que presa a um tempo e a um espaço, perde seu potencial ético e passa a operar na lógica do progresso, como apresentada anteriormente.

Essa reação também pode ser entendida através da dimensão do despertar de Walter Benjamin, que “evoca o chamado da razão” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 88), dissolvendo nossas mitologias, à medida que a imagem não serve para anestesiá-las, mas também não serve como objeto de idolatria¹⁷³. Como aponta Didi-Huberman (2017, p. 96), “a imagem é o lugar onde tudo é possível, tanto o pior como o melhor, e que devemos atravessar num momento ou outro”. A função das imagens é representar o mundo, servindo como uma forma de leitura. A idolatria ocorre quando o homem, “ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens” (FLUSSER, 2002, p. 9). A partir de suas ideias sobre estética e política, Benjamin (2016, p. 505) relaciona a experiência histórica com imagens e memória:

O índice histórico das imagens diz, pois, não apenas que elas pertencem a uma determinada época, mas, sobretudo, que elas só se tornam legíveis numa determinada época. E atingir essa legibilidade constitui um determinado ponto crítico específico do movimento em seu interior. Todo o presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. [...] Não é que o passado lança luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é a dialética – não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são automaticamente históricas, isto é, imagens não arcaicas. A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau o marco do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura.

¹⁷³ Segundo o conceito de Flusser (2002, p. 77), a idolatria é a “incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem” (FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002. p. 77).

A imagem dialética de Benjamin (2005) é o que já foi e o que é agora, suspensa, sem pertencer a uma determinada época. É a partir da percepção da necessidade de explodir o *continuum* da História (BENJAMIN, 1987) que a imagem dialética se torna fundamental para a construção de uma memória ética, em oposição à lógica do progresso. Essa memória não pode ser reduzida a objetos claramente visíveis, àquilo que é trazido à luz, como coloca Giorgio Agamben:

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver nessa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas, o que significa “ver as trevas”, perceber o escuro”? (AGAMBEN, 2009, p. 62-63)

Ao mesmo tempo, Didi-Huberman (2017) recusa a irrepresentabilidade da barbárie – como uma forma de idolatria, de religião - e proclama que “para saber é preciso imaginar”, a partir das fotos de *Sonderkommandos*¹⁷⁴ encontradas em escavações próximas a Auschwitz. Assim, ele aponta que “gravar no mármore que a Shoá é inimaginável é, de certa forma, realizar o próprio anseio dos idealizadores da ‘Solução Final’, que a queria, com efeito, inimaginável, impensável e invisível aos olhos do mundo circundante” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 96).

A questão para o potencial ético da memória no programa MOTL pode ser não o excesso de sombras do esquecimento, mas o excesso de luz; excesso de rituais e de imagens que trazem questionamentos sobre a perda do potencial da memória enquanto imperativo ético, que pode passar a servir como combustível na manutenção da lógica do progresso. Didi-Huberman (Ibid., p. 100) nos mostra que a pedagogia da História é a compreensão de que “uma coisa passou e, no entanto, não passa (isto é, continua travada em nossas gargantas e a atuar em nossos espíritos)”. O que para Didi-Huberman segue *travado em nossas gargantas* pode ser compreendido como a exigência de Adorno de que a Educação tivesse como meta maior o impedimento de uma nova regressão à barbárie, uma pedagogia calcada na ética da memória, ou seja, que busca uma autorreflexão crítica emancipadora, como já

¹⁷⁴ “Grupo de judeus obrigados, sob pena de morte imediata e em troca de parca sobrevivência, a realizar um trabalho atroz, como direcionar os recém-chegados às câmeras de gás, recolher seus “pedaços” (“stücke”, como os alemães se referiam aos cadáveres), arrastá-los aos fornos crematórios, limpar os dejetos e dispersar as cinzas” (FELDMAN, 2016, p. 136). (FELDMAN, Ilana. *Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação, de Shoah a O filho de Saul*. ARS (São Paulo), São Paulo, v.14, n. 28, p.134-153, Dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2016.124999>. Acesso em: 19 dez. 2020.

discutido. Entretanto, como argumenta Susan Suleiman (2019), embora existam preocupações legítimas em relação ao avanço de narrativas negacionistas sobre o Holocausto e outros genocídios, hoje “as advertências não são contra um excesso de esquecimento, mas sim contra uma indigestão da memória”, uma sacralização que gera questionamentos éticos e estéticos – que seria o oposto da autorreflexão crítica (Ibid., p.16).

Benjamin contesta a ideia de progresso técnico e critica a visão da História como continuidade, tratando-a como uma constelação na qual momentos críticos podem gerar o despertar para mudanças (KRAMER, 2008, p. 18). O conhecimento da história nessa dimensão dialética é semelhante a um despertar de um sonho coletivo que “evoca o chamado da razão” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 88), dissolvendo nossas mitologias, à medida que a imagem não serve para anestesiar, mas também não serve como objeto de idolatria. Dessa forma, vê-se que os trabalhos de memória, as imagens – não apenas no caso aqui discutido ao longo do trabalho, mas de forma geral em nosso tempo – apesar de seu potencial emancipatório, estão sendo canalizados para discursos que são, na verdade:

ainda mais rígidos e cegos à outridade do que o patriotismo que sustentava a historiografia até há pouco. Os monumentos e toda uma *imagerie* da comunidade política são utilizados na criação de uma nova concepção do próprio, seja esse pensado como etnia, raça, nação ou pátria. (SELIGMANN-SILVA, 2009, p.272)

Dessa forma, constata-se que o político virou sagrado, ou, no mínimo, político e sagrado estão “lado a lado” (Ibid., p.272), o que torna por vezes difícil identificá-los de forma individual, de modo que, à exemplo de nossa análise, como forma de afirmação de identidade, o culto às imagens pelas populações garante justamente uma problemática “força de identificação mimética” (Ibid., p.273).

A educação tem um enorme potencial para impulsionar a compreensão daquilo que ainda não foi dito, potencial para profanar – tornar “livre dos nomes sagrados, restituído ao uso comum dos homens” (AGAMBEN, 2015, p.65), instigar a reflexão e a ação para que a barbárie cesse – porque ela segue ocorrendo. Ao mesmo tempo, como produto de nosso tempo e subordinada à sociedade de mercado, a educação atua de forma a condicionar, a idolatrar – não a profanar – e, sendo assim, promove o pensamento oposto ao compromisso que dela é tão esperado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se não há uma forma correta ou ideal de representar, trabalhar sobre, ou de escrever, que traduza a barbárie de eventos como o que permitiu o Holocausto, então deve-se sempre partir do pressuposto que não há como escapar aos riscos de não dar voz às vítimas. Não há como garantir isso e, sendo assim, foi deste pressuposto que o trabalho partiu. Dito isso, parto para alguns comentários de forma a tentar concluir o que buscou-se empreender nesta pesquisa.

Ao analisar as origens do programa Marcha da Vida Internacional desde sua concepção, perspectiva e formação curricular no Ministério de Educação israelense, sua chegada às escolas judaicas norte-americanas, e posteriormente, no Brasil, o que constata-se é a existência de um roteiro básico e, de certa forma, rígido ou fechado, como um modelo, que é utilizado por todas as escolas no geral, no Brasil e no exterior, de forma transnacional. O que mais se destaca neste desenvolvimento – e talvez um dos pontos que tenha sido necessário empreender mais trabalho de pesquisa de uma forma inesperada, mas também reveladora – foi uma ausência de documentações e de construções pedagógicas claramente delineadas que auxiliassem em uma compreensão sobre, não apenas em relação aos trabalhos de memória do MOTL, mas seu próprio funcionamento. Esta questão mostra, ao meu ver, que há uma aceitação passiva de uma concepção pedagógica que vem de alhures, talvez ancorada em uma confiança sobre a efetividade educacional dessa concepção, o que também não foi a proposta principal de análise desta pesquisa, mas é um ponto interessante a ser destacado e possível de ser elaborado em outro momento. O que parece mais importante em relação a isso é destacar que esta pesquisa, então, pôde cumprir um papel – reitero, inesperado, até certo ponto – de elucidar algumas das construções pedagógicas sobre o MOTL, de uma forma que o próprio programa não se dispôs a fazer, não se preocupou em fazer e, à princípio, não houve grandes preocupações em fazê-lo por parte daqueles que o utilizam como ferramenta para educar sobre o Holocausto, seja no contexto brasileiro ou no exterior.

É possível então inferir que o percurso da viagem do MOTL, primeiro à Polônia e depois a Israel mostra, em grande medida, o objetivo da experiência de fortalecer uma identidade judaica dos estudantes de diversas partes do mundo que se estabelece através de uma ligação com o Estado israelense de forma transnacional, na qual há a tentativa de reconstruir uma narrativa sionista que, inevitavelmente, associa a vida na diáspora sem um Estado judeu a uma história de destruição e sofrimento, enquanto o Estado de Israel está relacionado ao renascimento, fortalecimento e segurança do povo judeu.

Como vimos, a motivação no desenvolvimento do MOTL, além do que se propõe a educar por intermédio de seus objetivos, é estabelecer uma conexão emocional justamente mediante esta narrativa de sofrimento e vitória, das cinzas à redenção, à medida que o programa cria uma linha contínua entre Auschwitz e Israel, o fim de uma história e o começo de outra, o que pode ser interpretado também como uma mesma história que seguiu em direção ao progresso.

Independente desta construção, é preciso dizer que velar uma Europa judaica destruída me parece um direito à memória fundamental. Não é a intenção deste trabalho trazer uma abordagem propositiva, muitas vezes um movimento esperado dentro de trabalhos acadêmicos na Educação. No entanto, esta construção mostra-se problemática à medida que é postulado como propósito do MOTL ser um programa educacional que tem como pressuposto – não único, mas este é destacado - o impedimento da regressão à barbárie, o “Nunca Mais”. Esta se torna uma tarefa complexa se a memória empreendida pelo programa se cristaliza e se congela em eventos espetacularizados através de narrativas nacionalistas, em museus e “museus-parque temáticos”, como afirma Seligmann-Silva (2009, p.276), o que dá margem para questionar *para quem* está se postulando o “Nunca Mais”, vide este congelamento no tempo e no espaço da memória. Em Benjamin, destaca-se que seu modo de leitura em relação à cultura como arquivo de memória e documento de barbárie (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 277) é baseado em um posicionamento crítico e revolucionário, e que, a cristalização da memória que enxerga a cultura como mercadoria é, do contrário, uma visão conservadora sobre a mesma, não emancipadora.

Uma leitura banal de Benjamin pode fazer parecer que o programa contempla isso, afinal, está olhando para o passado, está olhando para os vencidos. No entanto, quem vence quando há mortos? Como questiona Butler (2017, p.115):

Existe outra maneira de tratar esse problema do sofrimento sem a transformação da narrativa numa história de redenção? Uma perda poderia ter reverberado com outra perda, o que não significa dizer que as perdas são iguais, apenas que algum ato de tradução entre linguagem e história poderia ter sido possível [...] pode ainda ser possível em algum lugar.

O progresso não existe de verdade, pois “a história do sofrimento continua à medida que o apagamento continua, e à medida que as narrativas progressivas avançam – especialmente as que pertencem à nação” (BUTLER, 2017, p. 110).

Podemos retomar os escritos de Benjamin, nos quais o autor afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi; significa apropriar-se

de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Contudo, a reminiscência, o lampejo que quebra o *continuum* da História para Benjamin, é preciso deixar claro, não é a história dos oprimidos que aconteceu, mas a história dos oprimidos que *segue acontecendo*.

Assim, acredito que, embora o MOTL se proponha a não deixar que a barbárie se repita – com o “Nunca Mais” – essa perspectiva não está presente em seu trabalho de memória e na sua experiência educacional. A problemática que se apresenta a partir disso me parece ser que o programa e seus *clientes e consumidores* – no caso, as escolas e seus alunos - acreditam estar contribuindo, construindo e usufruindo para e de tais valores, mas à proporção que trabalha com a ideia de progresso, que propõe uma narrativa e experiência *kitsch*, essa perspectiva se torna malograda.

Retomando o debate deste trabalho de investigação, averigua-se que a memória do Holocausto se tornou uma memória globalizada, usada para diversos fins, sejam econômicos, políticos, sociais ou educativos, com a promoção da Educação em Direitos Humanos ou valores de cidadania. O estabelecimento de museus e memoriais do Holocausto em linha com o modelo eurocêntrico se tornou uma medida importante com a qual países em desenvolvimento manifestaram sua modernidade e progressismo no mundo global. O aparecimento de diversos museus com essa narrativa em países que cometeram violência em massa pode ser considerado uma estratégia para reconhecimento diplomático a partir da sinalização de um acerto de contas com o passado, por exemplo.

Ao mesmo tempo, discorreu-se no trabalho sobre a construção da memória nacional israelense sobre o Holocausto. Como visto, essa cultura memorial do Holocausto em Israel é transnacional e etnonacional, ou seja, adentra as comunidades judaicas ao redor do mundo. A memória nacional israelense se tornou a memória judaica do Holocausto, elas se confundem. Seu principal veículo é a educação nas escolas judaicas. Essa memória, visto as datas comemorativas e discursos, é muito centrada na ideia de heroísmo,

[...] uma contraposição evidente ao estereótipo de fragilidade atribuído aos judeus europeus que foram dizimados. A existência desses significados certamente permitiu a constituição de uma série de narrativas, mas também contribuiu para que outras permanecessem sem voz. (KVELLER, 2018, p.94).

Podemos questionar, desse modo, qual a conotação de vítima que resiste à força do progresso da História, a partir dessa tomada de decisão sobre uma data comemorativa. Assim, há possibilidade de uma educação sobre o Holocausto nacionalista – aqui no caso sionista,

mas poderia ser outros nacionalismos - como referência de imperativo ético da memória? Poderia esta ser uma educação emancipadora?

De qualquer forma, em alguns momentos essas construções mnemônicas se encontram. A narrativa israelense passou a andar junto à narrativa norte-americana e europeia, potencializadas pela indústria cultural. Dessa forma, vemos que o sistema global pós-guerra, que criou estruturas internacionais de direitos humanos como produto de um mundo traumatizado pelo genocídio dos judeus produzido pelos nazistas, é um sistema no qual moralidade e capital podem estar relacionados de forma desconcertante. Como bem aponta Lehrer (2012, p. 228): “assim como a poluição do ‘primeiro mundo’ é transferida e descartada nos países em desenvolvimento, as toxinas do Holocausto que continuam a fluir não podem ser despejadas em qualquer lugar”.

É importante destacar, ainda, que nem sempre a memória israelense caminhou lado a lado com a norte-americana e europeia, em momentos como no início da construção do Estado de Israel e na ênfase diferente dada às vítimas/heróis. Com a era do testemunho, a partir do Julgamento de Eichmann, e o fim da Cortina de Ferro, me parece que essas narrativas se uniram e permaneceram unidas. Israel se beneficiou desse movimento para legitimar o Estado israelense e suas ações militares, apoiada pela comunidade judaica da diáspora. A União Europeia e os Estados Unidos se beneficiaram disso para impor sua hegemonia moral, cultural e econômica, e os países periféricos da Europa e do terceiro mundo tiveram de se adaptar a isso e, ao mesmo tempo, fizeram uso dessa estratégia como trampolim rumo às benesses econômicas e culturais que vieram acompanhadas.

Embora hoje essas narrativas permaneçam mais unidas do que nunca, é importante destacar que, agora, elas enfrentam, cada qual à sua maneira, uma decadência ou falência, ao mesmo tempo em que o imperativo ético da memória, ou o dever de memória, segue instrumentalizado ou ignorado. Por isso, as lições moralizantes e universais do Holocausto não se mostraram capazes de impedir novas tragédias pelo caráter tecnicista, massificado da sociedade burguesa, de modo que é importante não romantizar esse caráter universal da lembrança do Holocausto.

Ademais, o componente que aparece na atualidade em torno destas questões, na verdade, gira em torno, para além de suas instrumentalizações, de um novo e complexo discurso que é baseado na rejeição deliberada do imperativo de recordar, um resultado do avanço de movimentos de extrema-direita e de movimentos nacionalistas e negacionistas ao redor do mundo. No caso de Israel, a particularidade extrema da construção da memória do Holocausto e a sacralização do evento como incomparável tem seus efeitos sobre os

estudantes que participam do programa do MOTL, como visto. Estes estudantes, de modo geral e também no contexto brasileiro, pertencem à terceira e quarta gerações de judeus que não passaram por traumas de guerra, mas a lembrança de eventos trágicos de perseguição se mantém como marcador identitário, o que evoca a necessidade de refletir sobre uma pedagogia de memória que potencialmente “faz da dor uma obrigação, uma palavra de ordem, um capital psíquico, um fundo de investimento político” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 91).

A relação que o programa Marcha da Vida faz entre Auschwitz e Israel parece, desse modo, deixar o caminho livre para a criação de uma certa ancestralidade mítica – o oposto do rastro e da ruína, a memória de Benjamin (2012). Essa ancestralidade mítica leva exatamente para a racionalidade calcada no progresso que foi capaz de criar um campo de extermínio. Nesse sentido, como salientado no trabalho, e da forma que mostra Agamben (2015), deve-se pensar na profanação para uma educação que vem. No entanto, essa “educação que vem” não poderá vir de uma elaboração com respostas prontas, fáceis, de metodologias que possam ser aplicadas e gerar resultados quantificáveis. Essa educação pela profanação só poderá surgir da imprevisibilidade, de possíveis choques (FELMAN, 2000) autênticos, não construídos.

Assim, seria interessante pensar que devemos, na verdade, profanar Auschwitz para restituí-la ao uso comum, através de uma pedagogia mais atenta ao empobrecimento da experiência, visto o perigo extremo da idolatria disfarçada de memória. Para isso, é preciso aprender a olhar os vestígios, a ler os arquivos, a escavar a terra fértil do tempo, como o escavador de Benjamin (2015, p. 219) que quer fazer emergir tudo o que se esconde, atravessando as camadas do tempo para que venha se juntar ao presente. Importante, todavia, que este movimento não seja somente de leitura de arquivos, mas de “*reestruturação dos arquivos*” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p.277), à medida que já não basta remexê-los, seria necessário “implodi-los” (Ibid.), para uma educação porvir.

REFERÊNCIAS

2020 International March of the living. Disponível em: <https://motl.org/wp-content/uploads/MOTL-2020-brochure.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

A 1000-YEAR HISTORY OF POLISH JEWS – A SHORT GUIDE TO THE CORE EXHIBITION. **About the exhibition.** Disponível em: https://www.polin.pl/en/system/files/attachments/miniguide_en_0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, F.N. O projeto educacional e cultural da comunidade judaica em São Paulo: A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. **Revista Educação**, vol.10, São Paulo, jul/dez 2019.

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Tradução. Vinícios Nicastro Honesko. – Chapecó, SC: **Argos**, 2009.

AGAMBEN, G. **Profanações**. RJ, Boitempo Editorial: 2015

AINDA em Solo Brasileiro. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/ainda-em-solo-brasileiro.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

ALEXANDER, C. On the social construction of moral universals: the ‘holocaust’ from war crime to trauma drama. In: **Cultural Trauma and Collective Identity**. Berkeley: University of California Press, 2004. p. 196-263.

ALEXANDER, J. **Trauma: A social theory**. Malden: Polity Press, 2012.

ALGUMAS imagens de hoje. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/algumas-imagens-de-hoje.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSMANN, A. **Espaços de recordação**: Formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

AVIV, C.; SHNEER, D. Traveling jews, creating memory: Eastern Europe, Israel, and the Diaspora Business. In: **Sociology confronts the holocaust**: Memories and identities in Jewish Diasporas. Edited by Judith M. Gerson and Diane L. Wolf. London: Duke University Press Durham, 2007. p. 67-83.

BAER, A.; SZNAIDER, N. Memory and forgetting in the post-Holocaust era. In: **The ethics of never again**. London: Routledge, nov. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315616193>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BENADIBA, D. **Apostila Israel**. Editado por: IGUELKA, K.; ROSENBERG, R.; ZILBOVICIUS, C. São Paulo, 2009, Equipe Marcha da Vida – Colégio Israelita Brasileiro, Porto Alegre, 2019b. 37 p.

BENADIBA, D. **Apostila Polônia**. Editado por: IGUELKA, K.; ROSENBERG, R.; ZILBOVICIUS, C. São Paulo, 2009, Equipe Marcha da Vida – Colégio Israelita Brasileiro, Porto Alegre, 2019a. 89 p.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, W. Walter Benjamin: Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 117.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas II.

BENJAMIN, W. **Gesammelte Schriften**. Volume 1 of Selected Writings. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

BENJAMIN, W. **Imagens do pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. (Obras escolhidas II). 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. Sobre o Conceito da História. In: BENJAMIN, W. **O Anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BERBERICH, C. Introduction: the Holocaust in contemporary culture. In: **Holocaust Studies: A Journal of Culture and History**, London, Routledge, v. 25, n. 1-2, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17504902.2018.1472871>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Bíblia Sagrada – Antigo e Novo Testamento, traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BLUMER, N. “Am yisrael chai! (the nation of Israel lives!)”: stark reminders of home in the reproduction of ethno-diasporic identity. In: **Journal of Ethnic and Migration Studies**, [s.l.], v. 37, n. 9, p. 1331-1347, 2011.

BRECHER, B. Understanding the Holocaust: The uniqueness debate. **Radical Philosophy** 96, p. 17-28, jul./ago. 1999. Disponível em: https://www.radicalphilosophyarchive.com/issuefiles/rp96_article2_understandingtheholocaust_brecher.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BUCK-MORSS, S. **Origen de la dialéctica negativa**. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, y el Instituto de Frankfurt. México: Siglo Veintiuno, 1981.

BUTLER, J. **Caminhos divergentes**: Judaicidade e crítica do sionismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

CAMARGO, C. M. S. **Consonâncias e dissonâncias na obrigatoriedade do ensino da História do Holocausto Judeu**: Percursos da lei municipal 10.965/2010 em Porto Alegre. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação.

CAMBRIDGE DICTIONARY, 2020. **Pledge | Translation English to Portuguese**: Cambridge Dict.. [online]. [Accessed 19 Jan. 2020]. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-portuguese/pledge>.

CARDOSO, C.; VAINFAS, R. **Novos domínios da história**. São Paulo: Elsevier Brasil, 2011.

CARVALHO, B. L. P. **Lembrar ou repetir**: práticas discursivas da imprensa e a construção da memória do Holocausto. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

CHAZAN, B. The Israel trip: a new form of Jewish education. In: **Youth Trips to Israel: Rationale and Realization**. CRB Foundation and the Mandell L. Berman Jewish Heritage Center at JESNA, New York, 1994.

CHAZAN, B. The Philosophy of Informal Jewish Education.

CHYRIKINS, M. Educación sobre el Holocausto desde una perspectiva de educación en derechos humanos. In: **La enseñanza del Holocausto en América Latina**. Los desafíos para los educadores y legisladores. Santiago: UNESCO, 2017.

CLAIMS CONFERENCE – The Conference on Jewish Material Claims Against Germany. **About us**. Tel Aviv: [s.d.]. Disponível em: <http://www.claimscon.org/about/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

COHEN, H. E. Towards a social history of Jewish educational tourism research. In: ARI, L. L. (Ed.). **Jewish Educational Tourism: Multiple Origins, Paths and Destinations**. **Hagira - Israel Journal of Migration**, Israel, v. 5, p. 9-41, 2016. Disponível em: <https://www.ruppin.ac.il/Documents/Vol5FullNew.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COHEN, K. Sharon. The Guide with the Tourist Gaze: Jewish Heritage Travel to Poland. In: LYNN-SACHS, M. (Ed.). **Journal of Jewish Education**, Philadelphia: Taylor & Francis

Online, v. 81, n. 4, p. 377-397, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/15244113.2015.1096125>. Acesso em: 18 dez. 2019.

COHEN, M. S.; WALL, S. Excellence in Youth Trips to Israel. In: **Youth trips to Israel: Rationale and realization**. CRB Foundation and the Mandell L. Berman Jewish Heritage Center at JESNA, New York, 1994.

DIDI-HUBERMAN, G. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

EDWARDS, H. B. Usos da diáspora. In: **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 13, p. 40-71, jun. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/74384>. Acesso em: 10 jan. 2020.

EM VARSÓVIA. Disponível em:
<http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/em-varsovia.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ENGELKING, B.; LEOCIK, J. **The Warsaw Ghetto: A guide to the perished city**. Yale University Press, 2009.

EHRlich, M. Trauma, transmissão e (re)construção: memórias da Shoah na comunidade judaica curitibana no pós-guerra. **Aedos**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 285-307, Ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/87361/53695>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FELDMAN, J. **Above the death pits, beneath the flag: youth voyages to Poland and the performance of Israeli identity**. New York: Berghahn Books, 2008.

FELMAN, S. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: NETROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 13-72.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

FRIEDLÄNDER, S. Memory of the Shoah in Israel, symbols, rituals and ideological polarization. In: YOUNG, J. E. (Org.). **The art of memory: Holocaust memorials in history**. Munique: Prestel, 1994. p. 149-158.

FUNDO Comunitário. **Marcha da vida na Polônia**. São Paulo, 12 abr. 2018. Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/marcha-da-vida-na-polonia/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FUNDO Comunitário. **SobreNós**. São Paulo: [s.d.]. Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/sobre-nos/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FUNDO Comunitário. **Uma viagem para reviver a história e viver intensamente!** Disponível em: <http://fundocomunitario.org.br/marcha-da-vida/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

GAGNEBIN, Jeanne M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. Walter Benjamin: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”. In: **Revista Educação**, Especial Benjamin pensa a Educação: Biblioteca do Professor, São Paulo, n. 7, ano II, p. 6-15, mar. 2008.

GHERMAN, M. Como combater o surto de negacionismo do holocausto e de extremismo político? **Época**, 11 out. 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/coluna-como-combater-surto-de-negacionismo-do-holocausto-de-extremismo-politico-24011720>. Acesso em: 27 dez. 2019.

GHERMAN, M. O sionismo e o uso político-pedagógico da memória da Shoá. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA**. Tema: Memória, trauma e reparação. Rio de Janeiro, 2012.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HUYSSSEN, A. **Culturas do passado-presente**: Modernismo, Artes Visuais e Políticas da Memória. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

ISRAELI Prime Minister Shimon Peres – 2013. **March Of The Living**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBCtADNFWzs&list=PLiDsKsm12xwAZaBeXjqop6aTm2bkKsWu2&index=4>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **A Marcha em Imagens**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/a-marcha-em-imagens.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Cesarea marítima**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/cesarea-maritima.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Conhecendo Auschwitz e Birkenau**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/conhecendo-auschwitz-e-birkenau.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Daroma**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/daroma.html>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **De Tyccocin a Lupochowa e da Polônia a Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/de-tyccocin-lupochowa-e-da-polonia-israel.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ISRAELITA na marcha da Vida 2013. **Dobranoc**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/dobranoc.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Em Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/em-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **FREE-SHOP**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/free-shop.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Jerusalém de ouro**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/jerusalem-de-ouro.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Majdanek**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/majdanek.html> Acesso em: 10 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Marcha da Vida Israel**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marcha-da-vida-israel.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Massada**. Disponível em: http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/massada_15.html. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Menora**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/menora.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Nossos primeiros 20 minutos em Israel**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/nossos-primeiros-20-minutos-em-israel.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Stare Miasto**. Disponível em: <https://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/search?q=stare+miasto>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Um pouco mais sobre ontem**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/um-pouco-mais-sobre-ontem.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2013. **Yom Hazicaron**. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/yom-hazicaron.html>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ISRAELITA na Marcha da Vida 2016. **Nosso dia em palavras**. Disponível em: https://israelitanamarchadavida2016.blogspot.com/2016/05/nosso-dia-em-palavras_4.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

JEWISH Community of Warsaw. **Chachmei Lublin Yeshiva Synagogue**. Disponível em: <http://warszawa.jewish.org.pl/en/for-visitors/lublin/chachmei-lublin-yeshiva-synagogue/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

JEWISH Community of Warsaw. **Nozyk Synagogue**. Disponível em: <http://warszawa.jewish.org.pl/en/religion/nozyk-synagogue/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

JEWISH Culture Festival. **The Festival**. Disponível em: <https://www.jewishfestival.pl/en/jewish-culture-festival/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

KAPRALSKI, S. Jews and the Holocaust in Poland's memoryscapes: An inquiry into transcultural amnesia. In: **The Twentieth Century in European Memory: transcultural mediation and reception**. Boston, 2017. p. 170-197. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctt1w8h377.13. Acesso em: 15 dez. 2019.

KELNER, S. *Tours That Bind, Diaspora, Pilgrimage and Israeli Birthright Tourism*. New York and London: New York University Press, 2010.

KEREN KAYEMETH LEISRAEL – Jewish National Fund. **KKL-JNF: for a sustainable future for Israel**. Jerusalem: [s.d.]. Disponível em: <http://www.kkl-jnf.org/about-kl-jnf/kl-jnf-id/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

KERSHAW, I. **Fateful Choices**. Ten Decisions that Changed the World, 1940-1941. Londres: Allen Lane, 2007.

KIRSHENBLATT-GIMBLETT. Afterword. [online] New York University, 2001. Disponível em: <http://www.nyu.edu/classes/bkg/israel-intro9.PDF>. Acesso em 10 dez. 2019.

KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B. Learning from ethnography: Reflections on the nature and efficacy of youth tours to Israel. In: **The Israel experience: Studies in youth travel and Jewish identity**. Jerusalem, Israel, Andrea and Charles Bronfman Philanthropies, 200. p. 267-331. Disponível em: <https://www.bjpa.org/content/upload/bjpa/kirs/kirshenblat-gimblett.pdf>. Acesso em 18 dez. 2019.

KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B. Inside the museum: Curating between hope and despair: POLIN Museum of the History of Polish Jews. In: **East European Jewish Affairs**, v. 45, p. 215-235, 2015.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. São Paulo: Campus, 1988.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: **Revista Educação**, Especial Benjamin pensa a Educação: Biblioteca do Professor, n. 7, ano II, p. 16-25, São Paulo, mar. 2008.

KRAMER, S. Ruína, tempo vivo e Holocausto: a potência da memória em Walter Benjamin. In: **III SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA**. Buenos Aires, 2010.

KUGELMASS, J. The rites of the tribe: American Jewish tourism in Poland. In: KARP, I. et al. (eds.). **Museums and Communities**. Washington, D. C.: Smithsonian Institution, 1992. p. 382-427.

KUGELMASS, J. Why we go to Poland: Holocaust tourism as secular ritual. In: YOUNG, J. (Ed.). **The art of memory: Holocaust memorials in history**. Munich and New York: Prestel, 1994. p. 175-183.

KVELLER, D. **Vocês ainda estão vivos?** Fragmentos sobre trauma, memória e herança. Porto Alegre: Editora Criação Humana, 2018.

LEHRER, E. **Jewish Poland revisited: heritage tourism in unquiet places**. Indiana University Press, 2013.

LEHRER, E. Relocating Auschwitz: affective relations in the Jewish-German-Polish troika. In: KOPP, K.; NIZYNSKA, J. (Eds.). **Germany, Poland and Postmemorial Relations: In Search of a Livable Past**. Springer, 2012. p. 213-238.

LEHRER, E.; SMOTRICH, H. Jewish? Heritage? In Poland?: a brief manifesto & an ethnographic-design intervention into Jewish tourism to Poland. In: **Bridges: A Jewish Feminist Journal**, v. 12, n. 2, p. 36-41, 2007. Disponível em: <https://www.muse.jhu.edu/article/220876>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LEHRER, E.; WALIGÓSRKA, M. A picnic underpinned with unease: spring in Warsaw and new genre Polish-Jewish memory work. In: POPESCU, D.; SCHULT, T. (Eds.). **Revisiting Holocaust Representation in the Post-Witness Era**. London: Ed. Palgrave Macmillan, 2015. p. 149-162. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137530424_10. Acesso em: 15 jan. 2020.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LEVY, D.; SZNAIDER, N. Memory unbound: the Holocaust and the formation of cosmopolitan memory. In: **European Journal of Social Theory**, v. 5, p. 87-106, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1368431002005001002>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LIEBER, D. L. **Etz Hayim, Torah and Commentary; travel size**. The Jewish Publication Society, edition, August I, 2004.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na Obra de Walter Benjamin. In: **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, 2013.

LIWERANT, B. J. Expanding frontiers and affirming belonging: Youth travel to Israel - A view from Latin America. In: ARI, L. L. (Ed.). **Jewish Educational Tourism: Multiple Origins, Paths and Destinations**. **Hagira - Israel Journal of Migration**, Israel, v. 5, p. 122-158, 2016. Disponível em: <https://www.ruppin.ac.il/Documents/Vol5FullNew.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LOCAL Life. **Remuh Synagogue**. Disponível em: <https://www.local-life.com/krakow/articles/kazimierz-remuh-synagogue>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MANT, M.; LOVELL, N. C. Individual and group identity in WWII commemorative sites. In: **Mortality: Promoting the interdisciplinary study of death and dying**, Routledge, 2012. p. 1-18. Disponível em: [doi:10.1080/13576275.2012.651831](https://doi.org/10.1080/13576275.2012.651831). Acesso em: 2 out. 2019.

MARCHA da Vida Internacional. Disponível em: <https://motl.org/>. Acesso em 10 dez. 2018.

MARCHAMOS juntos. Disponível em: <http://israelitanamarchadavida2013.blogspot.com/2013/04/marchamos-juntos.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARRUS, O; PAXTON, R. The Nazis and the Jews in Occupied Western Europe, 1940-1944. **The Journal of Modern History**, v. 54, n 4, p. 687-714, Dec., 1982. Chicago; The University of Chicago Press Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1906017>. Acesso em: 2 nov. 2019.

MATTOS, Sampaio de Manuela. *Ética da Memória em Walter Benjamin. Um ensaio*. Porto Alegre: Editora Bestiário, 2016.

MATYJASZEK, K. Wall and window: the rubble of the Warsaw ghetto as the narrative space of the POLIN Museum of the History of Polish Jews. In: GRUDZIŃSKA-GROSS, I.; NAWROCKI, I. (eds.). **Poland and Polin: New Interpretations in Polish-Jewish Studies**. Frankfurt: Ed. Peter Lang, 2016. p. 60-97. Disponível em: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06120-8>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MITTELBERG, D. Urgent questions, pressing problems, and emerging paradigms: Jewish peoplehood education. In: ARI, L. L. (Ed.). *Jewish Educational Tourism: Multiple Origins, Paths and Destinations*. **Hagira - Israel Journal of Migration**, Israel, v. 5, p. 42-57, 2016. Disponível em: <https://www.ruppin.ac.il/Documents/Vol5FullNew.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MUSEUM of the history of Polish Jews Polin. **History**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/k/512-krakow/99-history/137527-history-of-community>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NASCIMENTO, L. O museu, a Shoah e a cena da rememoração. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, out. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13906/11087>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NICHANIAN, M. **The historiographic perversion**. New York: Columbia University Press, 2009.

NIELSEN, J. Interpreting the reconstruction of synagogues and Jewish cemeteries as Holocaust memorials in eastern European urban landscapes. In: **SEMINAR PAPER, Witness Field School**, University of Victoria, August 8, 2018.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PETO, J. **The victimhood of the powerful: white Jews, zionism and the racism of hegemonic Holocaust education**. University of Toronto, 2010. Master of Arts Degree, Department of Sociology and Equity Studies in Education.

PFOSE, A.; KEIGHTLEY, E. Tourism and the dynamics of transnational mnemonic encounters. In: *Memory Studies*, [online]. **Sage Journals**, p. 1-15, 20 jun. 2019, Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1750698019856059>. Acesso em: 20 jan. 2020.

POLIN Museum of Polish Jewish History. Virtual Shtetl project. **The Umschlagplatz Monument at Stawki Street – collection point of Jews before sending them to Treblinka**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/w/18-warsaw/116-sites-of-martyrdom/52343-umschlagplatz-monument-stawki-street-collection-point-jews-sending-them-treblinka>. Acesso em: 11 dez. 2019.

POLIN Museum of the History of Polish Jews. Virtual Shtetl project. **Anielewicz's bunker (Mila Street)**. Disponível em: <https://sztetl.org.pl/en/towns/w/18-warsaw/116-sites-of-martyrdom/52425-anielewiczs-bunker-mila-street>. Acesso em: 11 dez. 2019.

POLONSKY, A. Polish-Jewish relations and the Holocaust. In: BARTOSZEWSKI, W. (Ed.). **Polin, Studies in Polish Jewry**, Oxford, Littman Library, Portland, Oregon, v. 4, p. 237-253, 1989.

POLZER, C. N. Durkheim's sign made flesh: the "authentic symbol" in contemporary Holocaust pilgrimage. In: **Canadian Journal of Sociology**, Alberta, Canadá, v. 39, n.4, p. 697-718, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.29173/cjs19003>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PUH, M.; ANKAVA, M. Material didático de ensino do hebraico: algumas considerações sobre elementos nacionais e religiosos. **Revista Vértices**, n.18, São Paulo, 2015.

REMYNGTON, B. W. Warsaw Ghetto Uprising, 1943. In: **The International Encyclopedia of Revolution and Protest**. Wiley Online Library, p. 1-3, abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/9781405198073.wbierp1551>. Acesso em: 19 jun. 2019.

REYMER, J.; BRYFMAN, D. Experiential Jewish Education. In: GOODMAN, R.L.; FLEXNER, P.A. ; BLOOMBERG, L.D. (Eds.). **What We Now Know about Jewish Education: Perspectives on Research for Practice**. Los Angeles, California: Ed. Torah Aura Productions, 2008. p. 343-363.

ROLSHOVEN, J.; MAIERHOFER, M. **Das Figurativ der Vagabondage: Kulturanalysen mobiler Lebensweisen**. Áustria: Editora Transcript Verlag, 2012.

SAID, E. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SASSON, T.; MITTELBERG, D.; HECHT, S.; SAXE, L. Guest-host encounters in Diaspora heritage tourism: The Taglit-Birthright Israel Mifgash (encounter). In: **Diaspora, Indigenous and Minority Education**, n. 5, 2011, p. 178-197, 2011.

SAVI NETO, P. Educação e Dever de Memória: As possibilidades de emancipação na sociedade de mercado. **Revista FAEEDA**, Salvador, Ed. e Contemp., v. 28, n. 54, p. 111-124, jan./abr. 2019.

SAVI NETO, P. **Educação e memória do sofrimento em T. W. Adorno**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2017.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A literatura do Trauma. **Cult**, n. 23, jun. 1999.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura e trauma. *Pro-Posições*, vol. 13. n.3. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643943>. Acesso em 15 dez. 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Estética e política, memória e esquecimento: novos desafios na era do Mal de Arquivo. **Remate De Males**, v. 29 n.2, pp. 271-281, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v29i2.8636279>. Acesso em 15 dez. 2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo. Walter Benjamin: romantismo e crítica literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SEGEV, T. **The seventh million: the Israelis and the Holocaust**. Nova York: Holt Paperbacks, 2000.

SHERAMY, R. **Defining lessons: Holocaust in American Jewish Education**. Dissertation Presented to The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences, Brandeis University, Department of Near Eastern and Judaic Studies, 2001.

SHOHAMY, E. The Discourse of Language Testing as a Tool for Shaping National, Global, and Transnational Identities. **Language and Intercultural Communication**, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 225-236, 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Em torno à diferença*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

STEINLAUF, C. M. **Bondage to the dead: Poland and the memory of the Holocaust**. Syracuse: Syracuse University Press, 1997.

STIER, O. B. **Committed to memory: Cultural Mediations of The Holocaust**. Amherst: University of Massachusetts Press, 2009.

STIER, O. B. Lunch at Majdanek: The march of the living as a contemporary pilgrimage of memory. In: **Jewish Folklore and Ethnology Review**, Atlanta, Emory University, v. 17, p. 57-67, 1995.

THE INTERNATIONAL MARCH OF THE LIVING. **About the march**. New York: [s.d.]. Disponível em: <https://motl.org/about/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

THE ISRAEL FOREVER FOUNDATION. **Our mission**. Washington, DC: [s.d.]. Disponível em: <http://israelforever.org/about/mission/>. Acesso em: 12 jun. 2018

TOMAZETTI, E.; ROSSATO, N. D. **Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie**. Curitiba: Ed. Appris, 2017.

TOPEL, F. M. Terra Prometida, exílio e diáspora: apontamentos e reflexões sobre o caso judeu. In: **Horizontes Antropológicos** [Online], n. 43, jul. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/941>. Acesso em: 27 nov. 2019.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Deportations**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/deportations>. Acesso em: 10 dez. 2019.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Glossary**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/en/glossary>. Acesso em: 12 dez. 2019.

URY, S. Who, What, When, Where and Why is Polish Jewry? Envisioning, Constructing and Possessing Polish Jewry. In: **Jewish Social Studies**, Indiana University Press, Bloomington, v. 6, n. 3, p. 205-228, 2000. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/18241>. Acesso em: 21 jan. 2020.

WASSERSTEIN, B. **Vanishing diaspora: The Jews in Europe since 1943**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1996.

WEISSMANN, G. **Fantasies of witnessing: postwar efforts to experience the Holocaust**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004.

YERUSHALMI, Y. H. **Zakhor: história judaica e memória judaica**. Trad. Lina G. Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

YOUNG, E. J. After the Holocaust: National attitudes to Jews. In: **Holocaust and Genocide Studies**, Oxford University Press, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 63-76, 1989b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/hgs/4.1.63>. Acesso em: 12 out. 2019.

YOUNG, E. J. The biography of a memorial icon: Nathan Rapoport's Warsaw ghetto monument. In: **Representations**, Special Issue, Memory and Counter-Memory, University of California Press, n. 26, p. 69-106, 1989a. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2928524>. Acesso em: 27 nov. 2019.

YOUNG, E. J. **The texture of memory, Holocaust memorials and meaning**. New Haven and London: Yale University Press, 1993.

ZAMORA, J. A. Memoria e historia después de Auschwitz. ISEGORÍA. **Revista de Filosofía Moral y Política**, [s.l.], n. 45, p. 501-523, jul./dec. 2011.

ZERUBAVEL, E. **Time maps: collective memory and the social shape of the past**. Chicago: Chicago University Press, 2003.

ZIMMERMAN, J. Introduction: Changing Perceptions in the Historiography of Polish-Jewish Relations During the Second World War. In: **Contested memories: Poles and Jews during the Holocaust and its aftermath**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2003. p. 1-16.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br