



Marcha da Vida Universitários: reflexões sobre narrativas de educadores/as para o patrimônio judaico e musealidades possíveis

University March of Living: reflections on Educators' Narratives for Jewish Heritage and possible musealities

Elison Antonio Paim*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Florianópolis, Brasil
elison0406@gmail.com

Pedro Cesco Litwin**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Florianópolis, Brasil
pedroclitwin@gmail.com

Resumo: Este artigo investiga a Marcha da Vida Universitários (MVU), entendendo-a como um programa de educação judaica para o patrimônio de caráter não formal. Assim, apresentamos uma pesquisa de mestrado que objetivou desenvolver uma análise crítica dos processos de fazer-se educador/a de dois coordenadores do referido programa educativo-cultural judaico. Metodologicamente, trabalhamos com entrevistas com os educadores da MVU, as quais organizamos na forma de mônadas conforme proposta do filósofo Walter Benjamin, colhidas nas narrativas de memória de educadores da MVU. Atribuímos às experiências desses sujeitos colaboradores da pesquisa um estatuto epistemológico que nos permite teorizar sobre a educação judaica em diálogo com outras pesquisas. Além disso, propomos uma ideia de musealização virtual do percurso da MVU, partindo de pressupostos teóricos e metodológicos da museologia. Evidenciamos, dentre os resultados da pesquisa, as mônadas referentes às entrevistas com educadores da MVU, de modo a participar nos debates relativos à história da educação judaica e delineamentos para uma proposta de museologização da MVU.

Palavras-chave: Marcha da Vida Universitários. Estudos judaicos. Educação judaica.

* Pós-doutor em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Professor da Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Metodologia de Ensino e nos programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Ensino de História. Professor no Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosae.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (UFSC) e do Laboratório Novas Formas de Antissemitismo (Instituto Brasil – Israel).



Abstract: This article investigates the University March of the Living (UML), understanding it as a Jewish educational program for heritage of a non-formal nature. Thus, we present a master's research that aimed to develop a critical analysis of the processes of becoming an educator of two coordinators of this Jewish educational-cultural program. Methodologically, we worked with interviews with UML educators, which we organized in the form of monads according to the proposal of the philosopher Walter Benjamin, collected from the memory narratives of UML educators. We attribute an epistemological status to the experiences of these research participants, allowing us to theorize about Jewish education in dialogue with other research. Additionally, we propose the idea of a virtual musealization of the UML's journey, based on theoretical and methodological assumptions of museology. Among the research results, we highlight the monads from the interviews with UML educators, aiming to contribute to the debates related to the history of Jewish education and the outlines for a musealization proposal of the UML.

Keywords: University March of Living. Jewish studies. Jewish education.

Este estudo deriva de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) a qual investigou o processo de fazer-se educador/a judaico/a. Na dissertação, intitulada "Educação judaica: processos de fazer-se educador(a) da Marcha da Vida Universitários"¹, além da exposição de narrativas de experiências enquanto sujeito participante da Marcha da Vida Universitários (MVU), também problematizamos temas como educação, antissemitismo, identidade judaica dentre outras reflexões.

O conceito de "fazer-se educador", formulado pelo educador Elison Paim² problematiza e se contrapõe à ideia de formação, propondo o entendimento processual de se constituir enquanto educador/a, se distinguindo de uma noção ortopédica, hermética e bancária formativa.³

A MVU é um programa de educação para o patrimônio judaico de caráter não formal para pessoas judias ou com ancestralidade judaica, de faixa etária entre 20 a 35 anos, com um roteiro de duas semanas que conta com a visita a lugares de memória⁴ judaicos na Polônia, Alemanha e Israel. O roteiro da MVU não é organizado de maneira linear, cronológica ou curricular e contempla o percurso de locais relacionados às práticas culturais de comunidades judaicas, sobretudo ashkenazim, e sítios de memória ligados aos agenciamentos nazistas. Destacam-se nesse sentido

¹ Adotaremos a sigla MVU para nos referirmos à Marcha da Vida Universitários e MV para Marcha da Vida, tradicionalmente desenvolvida para os públicos escolares.

² PAIM, 2005.

³ LITWIN, 2023, p.34.

⁴ Nora, 1993.



visitas a bairros judaicos, centros culturais, sinagogas, monumentos, cemitérios, museus e lugares musealizados⁵.

Ao longo da viagem, além do caráter histórico, elementos filosófico-culturais e práticas cosmogônicas da metafísica judaica também são realizadas. Desse modo, são apresentados os aspectos sagrados que englobam a cultura do povo judeu, bem como suas ramificações, pontos centrais, comuns e divergentes, identitários, étnicos, filosóficos, jurídicos, políticos dentre outros.

Inicialmente, a pesquisa tratou de distinguir a Marcha da Vida e a MVU, em diálogo com pesquisas brasileiras⁶ sobre esses programas educativo-patrimoniais de caráter não formal. Também foi desenvolvido um debate sobre as temáticas relativas ao âmbito da educação para o patrimônio e da educação não formal. O conceito de Educação para o Patrimônio diz respeito às

formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com Excelência e igualdade. [...] A essência do trabalho de **Educação para o Patrimônio** orbita no espaço de interação entre essas operações que o museu que o desenvolve e seus públicos e “não-públicos”.⁷

As educadoras Joana Marques e Denise de Freitas⁸ apresentam um detalhado estado da arte das pesquisas sobre os temas da educação formal, não formal e informal. A ênfase das autoras se centra na perspectiva educativa não formal. A organização dos conceitos se dá em torno de quatro dimensões que perpassam essas referidas tipologias de vertentes educativas: processual, conteudista, estrutural e propositiva. Para elas, não é possível traçar uma única definição de educação não formal, todavia, algumas características comuns entre as conceituações podem ser verificadas.

Nesse sentido, no aspecto processual, a educação não formal (ENF) é compreendida pelas autoras como potencialmente interdisciplinar e centrada no educando, sem uma hierarquia rigorosa entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e normalmente não avaliada. Ademais, tende a ser promovida enquanto um processo de construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Segundo as autoras, a ENF tende a ser referenciada em abordagens pedagógicas cognitivistas e construtivistas,

⁵ Desvallées; Mairesse, 2013, p. 56.

⁶ Kchasles, 2018; Korman, 2020.

⁷ Grinspum, 2000, p. 30-31.

⁸ Freitas e Marques, 2017.



além de observacionais e participativas. No âmbito do conteúdo, Marques e Freitas apontam para um maior pragmatismo na fruição do conhecimento, com atividades mais lúdicas, motoras, sensoriais, mentais e tradicionais e chamam a atenção para uma subvalorização dessas formas de ações educativas. Segundo elas, ocorrem geralmente em instituições tais como museus, zoológicos, ONGs, Associações, comunidades religiosas, partidos, ou seja, possuem um caráter institucional, porém flexibilizado. Em termos de estrutura, alguns aspectos também são observados pelas autoras. As atividades tendem a ser planejadas seguindo uma organização sistemática flexível, menos burocrática, sem duração fixa e sem necessariamente seguir uma matriz curricular. Além disso, não visa atender públicos muito específicos, possuindo uma abertura mais heterogênea a possíveis grupos participantes. No que se refere ao propósito de processos de ENF, os critérios de análise propostos destacam a intencionalidade voluntária das participações, mesmo que muitas vezes não haja certificação. Outro ponto mencionado é a tendência à abordagem de temática "fortemente associada a diferenças socioeconômica, gênero e identidade étnico-religiosa"⁹, e a dificuldade de avaliação dos resultados.

Podemos complementar esse debate com a ideia do educador Moacir Gadotti que ao mesmo tempo defende que mesmo a ENF pode ter caráter formal, levando-se em conta os contextos socioculturais e epistemológicos nos quais processos educativos são desenvolvidos. Sendo assim, Gadotti se contrapõe a essa perspectiva, afirmando que

não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o "não formal" como "extraescolar", ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a

⁹ Freitas e Marques, 2017, p. 1095.



educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo.¹⁰

Diante dos debates supracitados, podemos verificar diferentes aspectos convergentes presentes nos processos educativo-culturais promovidos pela MVU. Ainda se comparada à MV, a MVU possui as características não formais ainda mais demarcadas se considerarmos que a intencionalidade de participação na MVU é ainda mais espontânea. Essa perspectiva é verificável, pois ainda existe uma referência institucional curricular escolar na organização e execução da MV realizada pelas escolas judaicas. Educadores/as dessas escolas são quase sempre referenciais afetivos e institucionais na preparação dos grupos de adolescentes para e durante as viagens de estudo. Verificamos que na MVU, o processo de preparação pré viagem é desvinculado de instituições escolares ou universitárias. As formações e qualificações para a viagem são organizadas em parcerias com museus e institutos de educação independentes, demarcando ainda mais seu caráter não formal e não curricular. No caso da edição da MVU pesquisada, as parcerias formativas dos participantes foram mediadas pelo Museu Judaico de São Paulo, o Museu do Holocausto de Curitiba e o Instituto Brasil-Israel (IBI).

Diante de tais ações educativo-culturais promovidas pelos processos museais mencionados anteriormente, podemos constatar uma abordagem de educação museal em seu caráter extra-muros por parte de tais instituições museológicas. Assim, podemos verificar o cumprimento das funções sociais dos museus¹¹ mencionados acima para além de suas institucionalidades físicas. Essas instituições museais garantem, portanto, a seus públicos e não públicos o acesso e exercício de seu direito de memória e de museu com vistas à transformação social mediante o uso social da memória¹². Para o museólogo e educador Valdemar de Assis Lima,

A educação museal é uma experiência educacional que nos faz compreender a importância da construção da interlocução entre museu e educação com vistas à transformação social. Nela, o museu é tomado como um processo vivo e dinâmico, preenche de possibilidades e alguns pressupostos teóricos que corroboram para esse entendimento. [...] Ao trazer para os espaços museais a responsabilidade da construção de uma proposta de educação, o museu se lança numa dimensão política de fruição das memórias.¹³

¹⁰ Gadotti, 2005, p. 4.

¹¹ Conforme previsto na lei 11.904 de 2009, que institui o Estatuto de Museus.

¹² Lima, 2017, p. 139.

¹³ Lima, 2017, p. 124.



As heranças patrimoniais mobilizadas durante as MVU, são abordadas, sobretudo, no âmbito do ensino de história e cultura judaica. Assim, tendo muitas temáticas gerais e de estudos judaicos abordadas, muitos lugares de memória, museus e monumentos são utilizados como locus processual de ensino-aprendizagem. Na pesquisa, pudemos verificar temas tais como: "história geral, história da Polônia, história judaica e da imigração judaica, história da Alemanha, história do nazismo, história do Holocausto, Segunda Guerra Mundial, história da arte judaica."¹⁴ ¹⁵ É importante situar que, politicamente, este ensino de história é promovido a partir de uma representatividade etnorreferenciada na cultura judaica de maneira total. Ou seja, além de sermos guiados por educadores judaicos, há uma profunda imersão na cultura, por semanas, que mobiliza sensações e sentipensamentos¹⁶ múltiplos.

A literatura é também um instrumento estratégico de ensino da história e memória judaica presente em muitas ocasiões da MVU em forma de poemas, músicas e trechos de livros recitados. A exemplo disso, conhecemos a obra do escritor judeu Primo Levi, "*É isto um homem?*" e poemas da escritora judia Halina Birenbaum, tais como "*Ela Esperou*", lido por um de nossos coordenadores pedagógicos logo que chegamos no campo de concentração e extermínio de Majdanek, próximo à cidade de Lublin. A memória de outros escritores judeus também era por vezes suscitada ora como exemplo de resistência ora como exemplo de uma rica produção literária presente nas comunidades judaicas da diáspora e seus impactos na vida social extra comunitária. O historiador Fábio Antunes Vieira conceitua que

"Diáspora" [...] diz respeito a "dispersão" ou exclusão forçada dos judeus da Palestina, mais especificamente da região da Judéia que a compunha. Embora tenham ocorrido outras anteriormente, esta foi decorrente da repressão romana a tentativa emancipacionista dos judeus, conhecida como Revolta de Barcoquebas, entre 132 e 135 d.C. Estima-se a morte de mais de 580 mil judeus, além de milhares de outros mutilados, presos, escravizados e exilados em várias partes do mundo antigo.¹⁷

Alguns novos problemas para novas pesquisas também apareceram em campo, tais como a investigação das censuras que as Marchas da Vida escolares têm sofrido por

¹⁴ Litwin, 2023, p.185.

¹⁵ Além de outros tópicos tais como "geografia; museus; outros lugares de memória; diáspora; sionismo; outros grupos subalternizados; antissemitismo; religiões; identidade; política; arquitetura de sinagogas; urbanismo; resistências; museografia; denúncias; geopolítica; terrorismo; justiça e jurisprudência; arqueologia; eugenia; escravização; conflitos no Oriente Médio, dentre outros." (LITWIN, 2023 p.185)

¹⁶ Fals-borda, 2008.

¹⁷ Vieira, 2019, p. 1.



parte das políticas de cultura da Polônia. Houve uma denúncia pouco aprofundada durante a MVU nesse sentido, a ser pautada em futuros trabalhos. Foi relatado que essa situação das censuras gerou boicotes aos programas por parte de comunidades judaicas, sobretudo de colégios israelenses. A problemática se dá devido à obrigatoriedade da presença de guias poloneses durante as Marchas. Na prática, isso se deve tanto por uma justificativa legítima de reserva de mercado para guias locais poderem trabalhar junto aos guias judeus nas visitas, quanto por razões políticas.

Nesse sentido, podemos afirmar que existe também, por parte do governo da Polônia, uma tentativa de revisionismo histórico que atenua - e por vezes nega - o colaboracionismo que muitas instituições, grupos e indivíduos poloneses desenvolveram com o nazismo à época da Segunda Guerra Mundial. Esse revisionismo é consequência do antissemitismo estrutural presente na sociedade polonesa - e europeia, de modo geral - há séculos, além de serem formas de interferências diretas nos processos de educação judaica para seus patrimônios. Assuntos ligados ao colaboracionismo polonês com a Alemanha nazista foram apontados como um dos principais obstáculos na liberdade de ensino quando da visita a lugares de memória na Polônia. Essa referida situação de reprimenda está institucionalmente relacionada a políticas fomentadas pelo Ministério da Cultura polonês, submetido à gestão do presidente Andrzej Duda, no poder desde agosto de 2015.

Para além de apresentar elementos etnoculturais e sagrados, a MVU tem seu enfoque em resistências judaicas, denúncias e em debates sobre nazismo, bem como suas ramificações e ressignificações contemporâneas. Desse modo, ao atribuímos um estatuto epistemológico sobre as experiências¹⁸ de educadores e públicos das Marchas, podemos ampliar essas perspectivas de pertencimento ao judaísmo enquanto etnicidade. Assim, subjetividades de participantes e, consequentemente, a luta contra os anti-judaísmos, judeofobias, antissemitismos ou outras expressões de ódio e racismo são fortalecidas ao menos internamente à comunidade judaica.¹⁹

Fábio Antunes Vieira²⁰, ao tratar sobre os elementos históricos constituintes do antissemitismo, desde a Roma, dialoga diretamente com os contextos socioculturais, territórios, países e lugares de memória recortados pela narrativa pedagógica da MVU. Para Vieira,

¹⁸ Benjamin, 2012.

¹⁹ No segundo capítulo da dissertação, pautamos a diáspora e a ideia de identidade judaica como contraponto ao problema do antissemitismo, Frantz Fanon, Lia Schucman, Sérgio Feldman, Michel Gherman, dentre outros estudos contemporâneos que tratam desses temas.

²⁰ Vieira, 2019.



exorcizados como traidores de Jesus, vilipendiados como materialistas, responsabilizados pelo advento do comunismo, cientificamente tratados como uma escória genética parasitária e, na condição de apátridas, desprovidos da proteção de um estado nacional próprio (até 1948), os judeus tiveram agregadas contra si algumas características admitidas como nefastas ao longo da História, que muito cooperaram para o antissemitismo.²¹

O presente trabalho compreende a MVU enquanto um mecanismo de educação e resistência judaica que dialoga com a ideia de "pedagogia de sobrevivência", cunhada pelo historiador Sergio Feldman²². Feldman se debruça sobre a obra de Maimônides, com ênfase na sua produção de epístolas destinadas aos judeus que sofriam perseguições e conversões forçadas na Idade Média. Desse modo, refletimos sobre as Marchas da Vida em diálogo com a referida ideia de pedagogia de sobrevivência como uma ressignificação da resistência diaspórica judaica em prol da vida, valores e identidades judaicas.²³ Assim, tendo o pensamento de Walter Benjamin como referencial teórico-metodológico, pudemos realizar registros monadológicos de um educador e de uma educadora da MVU de maneira a apresentar suas memórias narradas²⁴. Essas pessoas são entendidas enquanto protagonistas dessa resistência histórica, por meio da educação, enquanto coordenadores de processos de ensino-aprendizagem para o patrimônio judaico. Nesse sentido, dialogamos com o conceito benjaminiano de mônada, para quem:

A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.²⁵

As narrações dos educadores da MVU com as quais construímos as mônadas são formas de registro de memórias pessoais, coletivas e relativas a outros personagens importantes nas resistências judaicas mundiais. A educadora entrevistada Karina Iguelka, rememora a figura do rabino Fritz Pincus, que fundou a Congregação Israelita Paulista (CIP). Seu ativismo foi muito marcado pelo acolhimento que realizou com judeus alemães que se refugiavam em São Paulo pós Segunda Guerra Mundial e seu importante trabalho pedagógico com a juventude. Pincus organizou muitos

²¹ Vieira, 2019, p. 14.

²² Feldman, 2019.

²³ UNESCO, 1999.

²⁴ Benjamin, 2012.

²⁵ Benjamin, 1984, p. 70.



acampamentos de estudo²⁶ e experiência de valores e práticas culturais judaicas, promovendo momentos memoráveis de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Celso Zilbovicius, um dos entrevistados, relata que

‘a educação não formal tinha um peso muito importante na transmissão do judaísmo’.

Na época participei de um grupo universitário ligado à congregação israelita paulista CIP que é de linha liberal, de um judaísmo liberal. E foi ali então que começou uma carreira, vamos dizer assim de entre aspas de “educador judaico”. Eu sempre tinha essa ambição de unir a parte da odontologia que era, digamos, uma parte profissional com uma linha da educação judaica, principalmente educação judaica não formal. Eu fui... cheguei a ser diretor na CIP, da juventude, dos movimentos juvenis. Eu tinha então na minha concepção, digamos, como educador judaico a concepção de que a educação não formal tinha um peso muito importante na transmissão do judaísmo, da minha concepção de judaísmo.²⁷

As memórias compartilhadas pelos narradores/as contemplam suas principais experiências na educação, ora enquanto educandos, ora enquanto educadores. É interessante notar, também, como a cosmogonia judaica está presente em suas vidas cotidianas e como os processos educativos comunitários judaicos promovem um senso educativo mútuo. Esse mutualismo formativo se dá desde cedo, quando crianças e jovens são apadrinhados por outras pessoas um pouco mais velhas dentro da comunidade. Desse modo, o senso de responsabilidade e de pertencimento étnico é despertado em uma dimensão política e identitária do afeto entre apadrinhados ou *chanichim* (חניכים) e padrinhos ou *madrichim* (מדריכים). Karina narra que

Na minha vida comunitária acompanhei famílias inteiras crescendo.

Eu sempre fui uma *madrichá* e me orgulho disso. Às vezes eu encho o saco dos meus filhos porque eles são *madrichim*, porque isso toma muito tempo na vida deles e eles falam: e você, mãe? Tenho 54 anos e ainda sou [*madrichá*]. Eu era uma *madrichá*, na verdade, sempre acreditei muito na educação judaica não formal, na educação do jovem pelo jovem, sempre vi com meus próprios

²⁶ Esses acampamentos geralmente ocorriam nas férias escolares de crianças e jovens da comunidade judaica de São Paulo.

²⁷ Litwin, 2023, p. 213.



olhos a mudança que eles faziam. Acompanhei o crescimento de muita gente.²⁸

Além dessas temáticas biográficas, identitárias e comunitárias, as mônadas presentes na pesquisa tratam de temas relativos às suas formações acadêmicas e o mundo do trabalho dos entrevistados. Outros referenciais teóricos, personagens importantes na luta antirracista no âmbito acadêmico, são rememoradas nessas narrativas, a exemplo da psicanalista Isildinha Baptista Nogueira, o filósofo Theodor Adorno, o psiquiatra Frantz Fanon, dentre outros intelectuais. Além dessas pessoas, movimentos políticos dentro e fora da comunidade judaica também são mencionados tais como o Paz Agora e as lutas pela redemocratização no Brasil, além de projetos educativos que precederam a MVU, tais como a Marcha da Vida regional.

Saiu na primeira página do jornal

O que que era a Marcha da Vida Regional? Uma caminhada pelo cemitério israelita, do Butantã em São Paulo. E nos organizamos, foi maravilhoso. A primeira edição, em 1993, teve mais de 1.000 pessoas na marcha, aqui em São Paulo. Movimentos juvenis, as escolas, enfim, foi maravilhoso, saiu na primeira página do jornal O Estado de São Paulo uma foto de um jovem acendendo uma vela num monumento em homenagem às vítimas da Shoah no cemitério do Butantã, foi muito bonito. Começou então a germinar no Brasil a ideia da Marcha da vida que nunca mais saiu, digamos, do marco comunitário. A gente começou a organizar os grupos tanto pra viajar, sempre eram grupos pequenos, porque não tinha verba, não tinha patrocínio. As escolas judaicas escolhiam alguns alunos que iam. Aí foi 1992, 1994... 94 não consegui ir, 96 tampouco. Eu consegui então liderar o primeiro grupo da minha vida em 1998. Eu nunca fui como *hanich*, já fui como educador.²⁹

Além de rememorar os públicos os quais os entrevistados trabalharam em conjunto, mediando atividades, desde o início de suas atuações enquanto educadores, apresentaram também principais projetos educativos embrionários na educação judaica para o patrimônio. Dentre tais projetos, destaca-se o Tapuz, mencionado como

²⁸ LITWIN, 2023, p. 217.

²⁹ LITWIN, 2023, p. 221.



equivalente ao atual Taglit³⁰, que contava com um roteiro de trabalho voluntário na colheita de frutas cítricas durante o inverno em Israel. Após a Guerra do Yom Kippur³¹, o Tapuz ajudou a recuperar o déficit de mão de obra nas lavouras dos kibutzim que se encontrava concentrada nas demandas das forças armadas. Existiram duas modalidades de Tapuz, essa primeira voltada à área agrícola, que durava dois meses e outra voltada a área acadêmica e de estudos judaicos na Universidade Hebraica de Jerusalém, com duração de um mês.

Ao narrarem seus principais desafios na educação, os colaboradores da pesquisa relatam suas primeiras experiências como *madrachim* e a necessidade de superação de práticas pedagógicas obsoletas de educação judaica, reconstruídas gradualmente ao longo dos anos. A narradora Karina nos conta como foi esse processo de deixar para trás perspectivas de tempo histórico mais cristalizadas na Segunda Guerra e no Holocausto. Antes de novas pedagogias para tratar de tais temas, os processos educativos circundavam muito as reproduções teatrais dos terrores da guerra e a exposição de imagens de conteúdo explícito com os apadrinhados. Por muito tempo, até quando de suas participações como coordenadores das Marchas da Vida para escolas esses impasses pedagógicos continuavam.

Ainda dentre os maiores desafios narrados pelos sujeitos da pesquisa, estão os preconceitos expressos por parte de professores e participantes e as crises de choro e ansiedade generalizada entre os estudantes adolescentes. Essas situações ocorriam quando se deparavam com conteúdo mais explícitos ligados ao tema do genocídio, tais como imagens, documentos, relatos de sobreviventes etc. Em algumas edições, esses coordenadores ficavam responsáveis por grupos que contavam com 50 a 200 pessoas, dentre estudantes e professores das escolas. Diante disso, relatam que na MVU esses problemas são drasticamente menores e que são outros os impasses que ocorrem com os públicos mais velhos. Na MVU existe uma heterogeneidade maior de recorte de idade, objetivos de aprendizado e acúmulo de experiências e conhecimentos sobre judaísmo muito diverso.

Diante de tais questões, outro ponto problematizado pelos entrevistados é a relação entre instituições museais e as Marchas da Vida. Dessa forma, nos foi relatado que não existem convênios entre os museus e as edições das Marchas e que essas instituições não possuem uma proatividade para gerar ações voltadas às demandas das MV e MVU. Geralmente, os museus escolhidos nas programações possuem projetos mais voltados para públicos internos de seus próprios países. Os coordenadores demandam por mais interatividade nas visitas aos processos museais, e mais mediação por

³⁰ Atualmente, o Taglit conta com um roteiro de dez dias com visitas a diferentes lugares de Israel.

³¹ Teve duração de 6 de outubro de 1973 a 25 de outubro de 1973.



parte desses museus para com os grupos, como um todo. Atualmente, nos contam que as visitas, mesmo guiadas, acabam gerando uma fruição muito individualizada por parte dos sujeitos que acessam tais lugares de memória, mesmo que em grandes grupos. Celso considera que

[...] o museu nesse sentido, é uma instituição pedagógica de memória com conceito próprio. Então, quando você entra de forma passiva, você olha, vivencia aquilo, tem uma experiência individual, dentro da proposta pedagógica do museu. Eu sinto falta no nosso projeto de um espaço onde a gente possa dialogar mais com esse museu. Dialogar mais dentro da linha pedagógica do nosso projeto, com a experiência vivenciada no museu, mesmo dentro da linha pedagógica do museu, institucional. Eles [*museus*] colaboram, no seu espaço, dentro das suas propostas, eu acho que eles poderiam colaborar mais dentro do nosso projeto pedagógico.³²

Além desses, outros pontos são trazidos nas entrevistas com educadores da MVU, tais como debates sobre identidades judaicas e o problema do antissemitismo enquanto elemento constitutivo dessas identidades e subjetividades judaicas. A entrevistada Karina se aprofunda nessa problemática por um viés psicanalítico, costurando uma teorização sobre as relações entre identidade, identificação, judaísmo e antissemitismo.

Ali que tá nossa identidade

A gente prefere pensar numa identidade positiva nesse sentido que se forme pelas identificações. A psicanálise fala mais em identificação do que em identidade. As várias identificações vão formando o ego e ali que tá nossa identidade. Então assim, identidade como reação é muito ruim porque quando não tem a quem reagir não sobra nada. Então a gente acha que precisamos formar uma identidade que venha por identificações positivas que depois na vida a pessoa tem que questionar e tem muito trabalho pra se desidentificar e entender quem ela é. Isso é uma coisa, e o antissemitismo, eu acho que ele meio que obriga a uma reação o tempo todo, ele faz um pouco esse serviço de você tem que se defender.³³

Diante disso, outras reflexões mais gerais sobre as Marchas, com uma ênfase crítica na MVU, são propostas nas entrevistas. Dentre essas, podemos mencionar:

³² Litwin, 2023, p. 226.

³³ Litwin, 2023, p. 225.



problematizações acerca dos princípios pedagógicos e a ausência de um projeto político pedagógico mais consolidado; a vontade de ampliação dos temas -tais como racismo e cultura sefaradi; o acesso de públicos não judeus às Marchas; as questões relacionadas a instituições fomentadoras, no caso, os Fundos Comunitários³⁴ em suas institucionalidades internacionais e nacionais; disputas políticas internas diante das narrativas de memória e ensino da Shoah e sionismos³⁵; usos de materiais didáticos e avaliações; fanatismo e ultranacionalismo; construção da identidade judaica pela cultura judaica na MVU, enquanto um processo terapêutico de potencial coletivo intrínseco; pontos de ruptura e consequentes enfraquecimentos comunitários; dentre outros.

A partir de todas essas questões apresentadas relativas à MVU, e traçando um paralelo com a realidade onde estamos, entendemos que o nazismo ainda é um problema contemporâneo concreto em toda região sul do Brasil, especialmente em Santa Catarina. Dentre os mais emblemáticos casos noticiados, tivemos a identificação de uma célula nazista que se articulava dentro da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).³⁶ Outro caso noticiado foi a prisão de 8 homens de 22 a 48 anos que

³⁴ Referenciamos aqui o Fundo Comunitário Keren Hayesod em suas institucionalidades nacionais e internacionais, bem como seus respectivos projetos desenvolvidos em Israel e na diáspora.

³⁵ "O sionismo é o nome que se dá à autodeterminação nacional judaica. Em outras palavras, ao direito do povo judeu a auto emancipar-se nacionalmente (criar um Estado nacional) em seu território. A autodeterminação nacional é um direito de todos os povos, e o sionismo é somente a maneira como se manifesta este direito inalienável do povo judeu. O sionismo surge como uma resposta à questão judaica, ou seja, a contradição imposta, muitas vezes, pela sociedade, por não aceitar que um indivíduo seja, ao mesmo tempo, judeu e cidadão de determinado país." (IBI, 2023, p. 20-21)

³⁶ Vale relembrar que há décadas, dezenas de outras expressões racistas, supremacistas e neonazistas ocorreram no campus da UFSC, por meio de pichações, ameaças, cartas e perseguições a pessoas negras, judias, mulheres e pessoas trans. Exemplificando apenas um dos tantos episódios, podemos destacar o emblemático caso em que a Sala Quilombo, espaço de socialização e articulação de movimentos negros, foi pichada com suásticas. Atualmente, outras formas de antissemitismos eclodem no âmbito universitário mundial e brasileiro, por via das legítimas e heterogêneas lutas por direitos palestinos. Esses processos de reivindicações políticas, muitas vezes, são sequestrados por alas extremistas desses movimentos pró causa palestina ou mesmo por organizações sociais antissemitas promotoras do ódio, do terrorismo e do extermínio do Estado de Israel. Tais setores fanatizados são responsáveis por disseminar ideias contra a coexistência de povos e contra soluções pacíficas para o conflito Israel-Palestina.



participavam de um encontro nazista em São Pedro de Alcântara (SC), na Grande Florianópolis. Segundo noticiado pelo site de notícias G1, alguns deles são reincidentes em crimes, "entre os presos, há um homem suspeito de matar um casal, outro condenado por tentativa de homicídio contra judeus e um preso por porte de arma, além de quatro empresários". Ainda segundo a reportagem, a 40ª Promotoria de Justiça da Comarca da Capital, responsável por investigar crimes de ódio e racismo informou que "os criminosos teriam escolhido o município por ser a primeira colônia alemã em Santa Catarina, instalada em 1829."³⁷ Desde a publicização dessa denúncia em 23 de outubro de 2022, no programa Fantástico, a atual gestão da reitoria da UFSC desenvolveu eventos universitários que pautaram o combate ao neonazismo em Santa Catarina.

De acordo com o mencionado anteriormente, destacam-se dois marcos político-institucionais construídos na UFSC: a Resolução Normativa número 175/2022, aprovada pelo Conselho Universitário em 29 de novembro de 2022 e a criação da Cátedra Antonieta de Barros. A referida resolução é um documento que institui a Política de Enfrentamento ao Racismo Institucional da UFSC. Como previsto nessa política, em 15 outubro de 2023 é aprovada, com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a fundação da Cátedra Antonieta de Barros: educação para a igualdade racial e combate ao racismo.

Um dos objetivos da cátedra, elencados no projeto apresentado à Unesco, é justamente o de "analisar o impacto do racismo na universidade e contribuir na formulação e implementação de políticas curriculares multidisciplinares para inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na formação de profissionais das diferentes áreas".³⁸

Diante do exposto, podemos visualizar muitos elementos históricos e sociais que fomentam um imaginário que sustenta essa tentativa de ressignificação do nazismo na contemporaneidade. Tal realidade traz uma responsabilidade acadêmica de uma urgente necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a Marcha da Vida, bem como uma refundação dos estudos sobre estudos judaicos, antissemitismo e seus temas correlatos, sobretudo na UFSC. A ideia de "tropicalização do nazismo", da historiadora Ana Maria Dietrich³⁹, é uma conceituação que denuncia e data de julho de 1928, na cidade de Benedito Timbó (SC), a inauguração do primeiro braço do partido nacional socialista fora do território alemão. Muitos são os grupos alvo dessa e de outras ideologias supremacistas brancas similares que tem como alvo não apenas

³⁷ Cf. <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/12/13/oito-homens-presos-em-encontro-de-celula-neonazista-viram-reus-em-sc.ghtml>. Acesso em 25 mar. 2024.

³⁸ Cf. <https://noticias.ufsc.br/2023/10/unesco-aprova-projeto-da-ufsc-para-criacao-da-catedra-antonieta-de-barros/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

³⁹ Dietrich, 2007, p. 170.



judeus, mas muitas outras categorias e identidades sociais. As expressões contemporâneas do nazismo foram ao longo das últimas décadas pesquisadas em detalhes pela antropóloga Adriana Dias⁴⁰ que etnografou muitos aspectos e agenciamentos de grupos organizados segundo essa ideologia.

As Marchas da Vida são entendidas enquanto projetos de educação com potencialidade de impacto "extramuros" judaico-comunitários, sobretudo se pensados para os públicos adolescentes, mais suscetíveis à cooptação extremistas e supremacistas. Esses debates podem se estender em sintonia com outras pesquisas sobre estudos judaicos, identidades judaicas, sionismos, antissemitismo, nazismo, neonazismo, dentre outros. Dessa maneira, a atribuição de um estatuto epistemológico sobre as experiências de públicos internos da MVU pode ser uma garantia de fomentar novas pesquisas guiadas pelos objetivos da própria Cátedra Antonieta de Barros - CAB. Além disso, é um rico substrato para intervenções museológicas sobre temas correlatos à MVU, candentes nos debates públicos e nas práticas educativas formais e não formais.

Dessa forma, podemos à comunidade universitária uma ideia de musealização virtual de circuitos de lugares de memória, museus e processos museológicos, como os da MVU, que contemple essas temáticas as quais apresentamos neste trabalho. Essa pode ser uma estratégia museológica que facilitaria a capacitação de estudantes, professores, e demais membros da comunidade universitária sobre o referido temário, em consonância com a Política de Combate ao Racismo Institucional da UFSC. Em seu capítulo IV, este documento caracteriza cada um dos atos de racismo de maneira ampla e condena veementemente a

apologia ao nazismo e antissemitismo, incluindo manifestações, bem como a organização de grupos com o objetivo de difundir ou cultuar essas ideologias, exposição de símbolos ou ações simbólicas que visem glorificar violações ou violadores de direitos humanos, tais como bandeiras, fotos, publicações e produção de conteúdos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda.⁴¹

A partir desses referenciais teóricos e institucionais trabalhados na pesquisa, propomos a pergunta sobre como a musealização da Marcha da Vida pode viabilizar uma maior sustentabilidade política e institucional interna e colaborar na capacitação de educadores e ampliação do acesso da MVU para públicos externos? A promoção desse tipo de processo museológico virtual pode ampliar as frentes de ação da CAB para outros grupos identitários, étnico-diaspóricos, inclusive o povo judeu, tendo

⁴⁰ Dias, 2005, 2007, 2010 e 2018

⁴¹ Disponível em: <https://proafe.ufsc.br/legislacao/>. Acesso em 15 mai. 2024.



como base a lei 11.904 de 2009. A referida legislação instituiu o Estatuto de Museus, documento que normatiza e conceitua a noção de museu, seus princípios, conceitos relacionados, funções sociais, regimentos, órgãos reguladores e fiscalizadores, dentre outros aspectos legais. Com essa ferramenta, a UFSC pode promover uma forma de reparação histórica antinazista acessível, interdisciplinar e de memória, por meio de seu uso social.⁴² Vale ressaltar que esta temática é de interesse público, ou seja, vai além das demandas de apenas um segmento social, visto que muitos grupos étnicos, sociais, religiosos, políticos e identidades foram perseguidas pelo nazismo.

Desse modo, o museu ao qual nos referimos aqui é entendido enquanto fórum construído coletivamente, com disputas políticas, distintos lugares de fala e socio referencialidades. Além de aberto a pautas amplas e assumindo responsabilidades em prol da transformação social por meio de programas, projetos e ações, pontes com outros processos museológicos podem ser um meio sustentável de alicerçá-lo. Dentre essas, podemos exemplificar como possíveis instituições museais parceiras o Museu do Holocausto de Curitiba, o Yad Vashem em Jerusalém, o Memorial do Holocausto de São Paulo, o Museu Judaico de São Paulo, dentre outros. Além disso, podemos participar nos debates relacionados à memória; experiência; pesquisas em educação para o patrimônio e temas candentes na contemporaneidade⁴³, já desenvolvidas no âmbito do PPGE/UFSC. Desse modo, visamos contribuir com as formas de ampliar os debates sobre educação antirracista para as relações etnicorraciais EARER⁴⁴ e criando pontes entre assuntos que abarcam a complexidade do judaísmo de maneira crítica e aprofundada.

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1984. 1 v.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

DIETRICH, A. M. *Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil*. Tese de Doutorado em História Social, FFLCH- USP, São Paulo, 2007.

FELDMAN, Sergio Alberto. Educação, identidade e resistência cultural no judaísmo medieval: as epístolas de Maimônides. *Acta Educ.*, Maringá, v. 41, e47469, jan. 2019.

⁴² Lima, 2017.

⁴³ Paim, 2018.

⁴⁴ Lima, 2023.



Disponível

em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217852012019000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2024.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?* Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola-Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. 2000. 131p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Conceitos-São Paulo, 2000.

KCHASLES, Lara Grinberg. *Educação em Shoah: sentidos e significados da experiência 'Marcha da vida - Universitários'*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

KORMAN, Gabriela Faermann. *Educação Sobre Holocausto E Usos Políticos Da Memória: Reflexões Sobre O Programa Marcha Da Vida No Brasil*. 2020.

LITWIN, Pedro Cesco. *Educação judaica: processos de fazer-se educador(a) da Marcha da Vida Universitários*. 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

LIMA, Valdemar de Assis. *A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

LIMA, Valdemar de Assis. *O branco no preto e o preto no branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 43, p. 1087-1110, 2017.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 10, 1993.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.



PAIM, E. A.; PEREIRA, N. M. *Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade*. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018. v. 300. 232p.

UNESCO. *Vida e valores do povo judeu*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

VIEIRA, F. A. O antissemitismo em uma breve perspectiva histórica: de Roma ao nazismo. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 54–68, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/23872>. Acesso em: 15 mai. 2024.

Enviado em: 30/09/2024

Aprovado em: 30/10/2024