



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Carlos Eduardo Miranda da Conceição

**O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros:
contribuições para uma história do tempo presente**

**Ananindeua - PA
2019**

Carlos Eduardo Miranda da Conceição

**O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros:
contribuições para uma história do tempo presente**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de
História, da Universidade Federal do Pará,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes

**Ananindeua - PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C744n Conceição, Carlos Eduardo Miranda da
O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros : contribuições para uma história do tempo presente / Carlos Eduardo Miranda da Conceição. — 2019.
xi, 116 f.: il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

1. Livro didático. 2. Ensino de História. 3. Nazismo. 4. Tempo Presente. I. Título.

CDD 371.32

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes

Instituição: PROFHISTÓRIA - UFPA

Parecer: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Arthur Freitas Neves

Instituição: PPHIST - UFPA

Parecer: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Thiago Broni Mesquita

Instituição: Escola de Aplicação - UFPA

Parecer: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes

Instituição: Escola de Aplicação - UFPA

Parecer: _____

Assinatura: _____

A Aleksander Henryk Laks
in memoriam

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma pesquisa exige diversas renúncias, dentre elas, o convívio com entes e amigos que, em atitude de apoio, até mesmo quando a falta de tempo parecia-me fazer desistir, incentivaram-me a continuar a jornada. Não tenho como deixar de agradecer a meus pais, João e Nazaré, antes de todos, pois além de serem meus tutores de vida, pacientemente deixaram-me recluso enquanto estava imerso em leituras e produção, e a Robson Martins, companheiro solidário e sereno, que me deu todo incentivo necessário para que eu concluísse este trabalho.

Estendo minha gratidão a todos os meus professores que direta ou indiretamente, sutil ou aprofundadamente, contribuíram para esta empreitada, em especial à Profa. Dra. Conceição Maria Almeida que me trouxe um olhar mais sensível ao ensino de história, hoje refletido em meu trabalho enquanto educador. Também à coordenadora do programa e minha orientadora, Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes e às palavras da Profa. Dra. Maria Luiza Tucci Carneiro que, embora breves, chegaram-me como alicerce fundamental nesta empreitada, haja vista sua longa dedicação e conhecimento sobre o nazismo e o holocausto no Brasil.

Também aos meus colegas de turma, que sempre vieram somar novos saberes em nossas discussões, e aos meus colegas de trabalho, essenciais no apoio moral e intelectual descontraído que me prestaram, elementos necessários a todos que se dedicam ao bom andamento de uma dissertação, deixo meu muito obrigado.

Institucionalmente, registro minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo estímulo dado aos programas de pós-graduação em ensino, tão necessários para nosso país e, por extensão, à Universidade Federal do Pará – UFPA, que tem contribuído historicamente com a sociedade através de seus diversos programas de ensino, pesquisa e extensão.

Lembro ainda o apoio do corpo técnico e alunos da Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso que me acolheram de pronto contribuindo para minha pesquisa ao dedicarem um pouco de seu tempo para responder às minhas questões. E finalizo dirigindo meus sinceros agradecimentos a minhas alunas e meus alunos, que sempre têm algo a ensinar, ainda quando seus comentários se reduzem a um brilho no olhar porque são interessados no tema do nazismo. Por acreditar neles, empenho-me em buscar sempre novos sentidos à história.

*Quando tudo é absurdo, escolhe-se acreditar
no absurdo mais fácil e consolador.*

Edgar Morin

RESUMO

CONCEIÇÃO, Carlos Eduardo Miranda da. *O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTORIA) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

Este trabalho tem por objetivo averiguar de que maneira o nazismo, enquanto conteúdo curricular, pode contribuir para o ensino de história tendo em vista determinadas demandas do tempo presente. Partindo de pressupostos teóricos que abrangem as ideias de presentismo, função social do livro didático e consciência histórica, as abordagens sobre o tema feitas nas obras didáticas de história, em particular do Ensino Médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, passam a ser o foco de investigação, tendo como finalidade última a proposta de um ensino reflexivo que ajude o aluno a orientar-se para a vida prática. Assim, o diálogo proposto entre o saber histórico acadêmico e o escolar são complementares e possibilitam discutir o totalitarismo alemão, tema erroneamente dado como encerrado no passado histórico, a partir de problemas da realidade em que a escola e seus sujeitos estão inseridos, direta ou indiretamente, tais como racismo, intolerância, xenofobia e participação política. Posteriormente, então, será possível concretizar a proposta pedagógica de produção de uma revista eletrônica na qual o tema “nazismo” seja analisado dentro dessa relação com o mundo vivido, a fim de que o aluno compreenda o assunto a partir de seu próprio tempo.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Nazismo

RESUMÉ

CONCEIÇÃO, Carlos Eduardo Miranda da. *O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTORIA) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

Ce travail vise à découvrir comment le nazisme, en tant que contenu curriculaire, peut contribuer à l'enseignement de l'histoire en vue de certaines exigences du temps présent. Partant de présupposés théoriques qui embrassent les idées de présentisme, de fonction sociale du livre didactique et de conscience historique, les approches sur le thème abordées dans les ouvrages didactiques d'histoire, en particulier du Lycée approuvé par le Programme National du Livre Didactique 2018, deviennent le centre de recherche, avec l'objectif ultime d'un enseignement réflexif qui aide l'élève à s'orienter dans la vie pratique. Ainsi, le dialogue proposé entre connaissances historiques académiques et scolaires sont complémentaires et permet de débattre du totalitarisme allemand, thème donné à tort comme fermé dans le passé historique, à partir de problèmes de la réalité dans lesquels l'école et ses sujets sont insérés, directement ou indirectement, tels que le racisme, l'intolérance, la xénophobie et la participation politique. Ensuite, il sera possible de concrétiser la proposition pédagogique consistant à produire un magazine électronique dans lequel le thème "nazisme" est analysé dans le cadre de cette relation avec le monde vécu, afin que l'étudiant comprenne le sujet de son propre temps.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire. Livre didactique. Nazisme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de desfile militar na cidade de Nuremberg, 1938.....	52
Figura 2 – Fotografia de Hitler descendo as escadas do palácio residencial após ter sido eleito chanceler, 1933.....	53
Figura 3 – Fotografia da população em torno da catedral de Berlim em apoio ao Partido Nazista nas eleições de 1932.....	54
Figura 4 – Fotografia retratando a desvalorização do marco alemão.....	54
Figura 5 – Cartaz da campanha presidencial de Adolf Hitler, 1932.....	55
Figura 6 – Fotografia do Castelo de Hartheim. Única imagem conhecida da fumaça gerada pela queima de corpos de vítimas da eutanásia nazista. Áustria, 1932.....	57
Figura 7: Fotografia de loja de comerciantes judeus depredada pelos nazistas na <i>Noite dos Cristais</i> , 10/11/1938.....	57
Figura 8 – <i>Fac-símile</i> da atividade intitulada “Fascismo e Juventude”.....	63
Figura 9 – Cartaz oficial do filme <i>O judeu eterno</i> (1940).....	70
Figura 10 – Fotografia de neonazistas em protesto na cidade de Charlottesville, EUA, 2007.....	73
Figura 11 – Fotografia mostra uma ativista solitária enfrentando um grupo neonazista.....	75
Figura 12 – Cartaz fazendo referências racistas com base no grupo Ku Klux Klan fixado nas ruas de Blumenau-SC.....	76
Figura 13 – <i>Fac-símile</i> do mapa da distribuição do Partido Nazista no Brasil (1930-1940).....	78
Figura 14 – Aplicação da revista em sala de aula com alunos do Ensino Médio.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos de História avaliados e aprovados pelo PNLD 2018.....	27
Quadro 2 – Dados do Censo Escolar 2017 referentes à Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso.....	30
Quadro 3 – Referências bibliográficas sobre o nazifascismo nas obras didáticas estudadas.....	45
Quadro 4 - Questão proposta sobre o Período Entreguerras.....	61
Quadro 5 – Questão proposta sobre regimes totalitários.....	62
Quadro 6 – Atividade sobre os grupos neonazistas.....	64
Quadro 7 – Produções cinematográficas indicadas nas obras didáticas de história.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que consideram o livro indispensável ao aprendizado.....	33
Gráfico 2 - Frequência da utilização do livro didático pelo professor durante as aulas segundo os alunos.....	34
Gráfico 3 - Frequência da utilização do livro didático fora de sala de aula pelos alunos.....	35
Gráfico 4 - Outros materiais utilizados pelos alunos além do livro didático.....	36
Gráfico 5 - Avaliação dos exercícios propostos no livro didático pelos estudantes-usuários.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Ideb	Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSDAP	Partido Nacional-Socialista Alemão dos Trabalhadores
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1. Reflexões sobre o livro didático e o ensino de história para a vida prática no tempo presente	17
1.1 O lugar do livro didático no ensino de história: combatendo a superficialidade descritiva	17
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático: em busca da qualidade de ensino	23
1.3 O olhar docente sobre o livro didático de história: impressões de alunos finalistas do Ensino Médio da rede pública de ensino de Belém	28
Capítulo 2. Considerações sobre o nazismo nos livros didáticos de história brasileiros	37
2.1 O <i>nazispresentismo</i> enquanto objeto de ensino de história	37
2.2 O universo nazista nas obras didáticas: relações entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar	41
2.2.1 Por uma compreensão do totalitarismo nos livros didáticos de história.....	43
2.2.2 Nazismo e ensino: as narrativas das imagens	50
2.2.3 No enalço da consciência histórica: um olhar sobre as atividades propostas	58
2.2.4 Literatura e cinema como aprofundamento da aprendizagem	65
Capítulo 3. Compreender o nazismo hoje: possibilidades para o ensino de história	71
3.1 Aspectos do neonazismo no tempo vivido e suas relações com o ensino de história....	71
3.2 O produto didático em questão: apresentação da revista eletrônica <i>O nazismo e suas relações com o tempo presente</i>	79
Considerações finais	83
Fontes	87
Referências bibliográficas	89
Apêndice A: Questionário	94
Apêndice B: Produto didático	96

INTRODUÇÃO

Em *O Beijo de Lamourette* (1990), Robert Darnton chama a atenção para o fato de que a operacionalização do passado no presente ocorre no subterrâneo, o que faz com que os historiadores consigam falar com os mortos, mas nem sempre são ouvidos pelos vivos, que muitas vezes julgam a pesquisa histórica maçante e, acrescentamos, sem sentido para suas vidas. Metaforicamente, o autor diz que neste tipo de fazer historiográfico, Clio é apenas uma pintura aprisionada e imóvel em um quadro. É preciso, pois, que a libertemos fazendo com que a história exerça sua função de nos orientar para a vida.

Não podendo ser mais encarada como algo do passado, embora ainda o seja por muitos, em particular no campo do ensino, a história tem sua própria lógica temporal concretizada em uma linha tênue que, simultaneamente, divide e une o tempo. Essa percepção é um dos muitos tortuosos caminhos – pois em ciências humanas nem eles são fixos –, que levam o sujeito para dentro da história, não como mero espectador, mas como um ator de toda encenabilidade do real. Por isso, os historiadores, e também os professores de história, precisam falar com os vivos, pois sua essência é estudar, apropriando-nos da ideia de Marc Bloch, o homem no tempo.

Sendo assim, é-nos permitido, quiçá necessário, fazer o caminho em que a partir do presente busquemos explicações no passado na tentativa de obtermos respostas sobre a nossa realidade. Diante dessa relação que se estabelece entre passado e presente, e porque não futuro, já se tornou senso comum a ideia de que esta é a fórmula para não recairmos nos mesmos erros. Reside aí um engano, pois a história não escolhe nada para os sujeitos, não define seus destinos, não implica apenas em mudanças, tanto que muitos recorrem a ela para dar continuidade a visões de mundo e a ideologias cujo interesse é a exclusão ou eliminação do outro. Portanto, como professores de história, acenemos à ética antes de tudo.

Imbuído neste espírito, nasceu o objetivo deste trabalho: averiguar de que forma o nazismo, enquanto acontecimento cronologicamente delimitado, ecoa sobre o presente. Sabemos que não estamos diante de um ineditismo, mas nosso intuito é apenas trazer possíveis contribuições e reflexões e algumas possibilidades de se trabalhar o tema nestes tempos em que a intolerância e a idiotização política dividem espaço. E a melhor forma que encontramos para fazê-lo foi no campo do ensino de história, lembrando-nos de nosso imprescindível posicionamento ético, pois devemos estar à serviço daqueles que ainda não têm a maturidade de olhar por vidros embaçados e se deixam, voluntariamente ou não, cooptar por ideias estranhas ao convívio social e pacífico: nossas alunas e nossos alunos.

Muitos são os temas que poderiam ser utilizados numa análise de obra didática, porém, o nazismo justifica-se pelas demandas sociais de nosso tempo, sobretudo quando o segregacionismo começa a fazer parte de discursos de determinados partidos políticos, fazendo com que cresça a ideologia da exclusão em um mundo globalizado e que sofre com uma crise migratória internacional colocando em evidência a sustentabilidade, se não a já visível fragilidade, dos Direitos Humanos na sociedade atual.

Diante da necessidade de definirmos nosso objeto de estudo associado ao tema do totalitarismo optamos, então, pelos livros didáticos de história por serem representativos em diversos aspectos. Primeiramente, configuram material produzido sob a tutela legal uma vez que o dispositivo de avaliação dos mesmos encontra-se em ação específica do governo, a saber, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cujo objetivo é estabelecer parâmetros visando a garantia da qualidade do ensino. Alinhado à produção em escala industrial e sua distribuição em toda rede pública nacional da educação básica, eles também são o mais importante material de apoio a alunos e professores do país, muitas vezes o único, sendo amplamente utilizados. Considerando, assim, as diversas etapas e sujeitos envolvidos na elaboração de tais obras, seu alcance na comunidade escolar e seus usos também fora da escola, envolvendo outros sujeitos, como a família, deparamo-nos com um produto cultural. É neste sentido que se estabelece o “circuito de comunicações” que,

[...] vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição [da obra]. Os próprios autores são leitores. (DARNTON, 1990, p. 111).

O envolvimento de diversos sujeitos nos processos de leitura e produção de uma obra, e aqui nos detemos nas de natureza pedagógica formal, trouxe para nossas discussões a necessidade de superação da transposição didática. Com base nas discussões de Ana Maria Monteiro (2007), que por sua vez criou seu próprio circuito de comunicação com Allieu e Chevallard, defendemos a hipótese de que o saber acadêmico não deve ser considerado o fim último da pesquisa histórica, pois muitas das demandas científicas nascem no seio da própria escola. Não queremos dizer, inversamente, que o saber histórico escolar seja mais importante; estamos a defender a horizontalidade destes saberes como complementares entre si.

Neste campo em que todos são envolvidos, surge, então, outra importante fresta de debate: a formação de uma consciência histórica. Ela se torna imperativa a partir do momento em que o que se ensina não é colocado autoritariamente como verdadeiro, e isso dá um

movimento e uma funcionalidade à história. Jörn Rüsen, um dos principais teóricos a discutir a formação desse tipo de consciência, afirma que a história deve estar à serviço da vida prática, isto é, da realidade e que, portanto, a narrativa histórica extrapola os termos coloquiais, pois, “*histórico* significa que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma *história* e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea” (RÜSEN, 2001, p. 154, grifo nosso).

A narrativa histórica, uma vez comprometida com a vida prática do aluno, revela-se polissêmica. Além dos livros didáticos, docentes e discentes também surgem como narradores, e não apenas como leitores, e enquanto sujeitos sociais acabam levando para suas narrativas aspectos do mundo vivido. Por isso, nosso trabalho também se fundamenta na história do tempo presente dentro das proposições de Henry Rousso (2016), que diz que a história deixar de ser uma simples celebração dos mortos dentro de limites tradicionais para se tornar um espaço de questionamento, ou seja, uma ciência problematizadora e crítica. Então reafirmamos nossa tese inicial: os historiadores e professores também precisam falar com os vivos.

Essa história do tempo presente, sem negar a importância dos fatos mais cronologicamente distantes, privilegia os acontecimentos recentes nos quais os atores sociais estão inseridos e, *in loco*, podem construir suas versões dos fatos como testemunhas. Em *A Estranha Derrota*, de Marc Bloch (2011), temos um clássico exemplo desta também “estranha” maneira de fazer história, já que não há o tal distanciamento julgado por muitos como necessário à neutralidade científica. Mas é justamente neste método, ainda alienígena para alguns, que percebemos a possibilidade de construção da consciência histórica, pois, os estudantes, ao se perceberem como atores sociais inerentes ao processo histórico, têm a possibilidade de criticar e alterar o mundo vivido fazendo suas próprias escolhas. Eis aí a ressignificação do ensino que se dá, dentre outros meios, via livros didáticos.

No universo de conteúdos curriculares da disciplina história, optamos por trabalhar com o nazismo por ser um tema caro ao tempo presente diante de alguns fatores, tais como o crescimento da extrema direita e, com ele, dos movimentos neonazistas na atualidade, somados a outras práticas de xenofobia, intolerância e racismo no mundo em que vivemos, inclusive no Brasil. Mas também é um tema que, embora conhecido nem sempre é aprofundado, permitindo e exigindo o diálogo de variadas fontes em sala de aula associadas às narrativas encontradas nos próprios manuais didáticos. Reproblematicar as práticas do Terceiro Reich ao contexto em que os alunos estão inseridos, visando neles despertar a criticidade e a formação ética, é condicioná-los a ter autonomia para saber a função do que é estudado em sala de aula para, assim, orientar-se na vida.

Embora defendamos o diálogo entre saberes acadêmico e escolar, concordamos com Luiz Reznik (2004) ao enfatizar que a linguagem dos livros didáticos deve ser compatível com as idades escolares dos estudantes, e mais, que o fato destes serem por natureza “televisivos e internautas”, a qualidade gráfica se torna imprescindível. Logo, quaisquer trabalhos sobre os usos dos livros didáticos não podem prescindir, cremos nós, do olhar do próprio aluno sobre seu principal recurso de aprendizagem. Dentro destas breves opções teóricas, definimos nossa metodologia.

No capítulo 1, apresentamos uma discussão geral sobre o livro didático enquanto objeto de pesquisa no ensino de história a partir de sua definição e função social. A ideia geral é verificar quais as possibilidades de seus usos para o tempo presente na contribuição de um ensino crítico e reflexivo, e não meramente narrativo. Para isso, apoiamo-nos em Alain Choppin como teórico do ensino de história, mas também nos critérios do próprio PNL D. Porém, não poderíamos dar uma visão vertical sobre os usos da obra didática, sendo preciso ouvir quem os utiliza diretamente. Sendo assim, aplicamos um questionário aos alunos finalistas do Ensino Médio no Colégio Pedro Amazonas Pedroso, em Belém-PA, no segundo mestre de 2018, para averiguarmos de que maneira o livro escolhido é encarado e utilizado dentro e fora da escola.

Já no segundo capítulo, partimos para a análise das obras propriamente ditas. Seleccionadas dentro dos parâmetros de avaliação do PNL D 2018, optamos por não descrever separadamente cada uma delas, mas apenas focar nos capítulos indicativos sobre os regimes totalitários, em particular o nazismo, priorizando as abordagens conceituais, as imagens e as atividades sugeridas finalizando com uma breve discussão sobre os usos da literatura e do cinema enquanto recursos para o ensino de história. Logo, os livros aparecem de maneira alternada dentro de cada um dos itens discutidos, sempre buscando associar sua importância para e no tempo presente.

Durante a análise das obras intercalamos seus conteúdos com outras produções de caráter científico ou fontes, pois nossa ideia, como já dito, é promover um diálogo entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, a fim de superarmos uma visão vertical do conhecimento histórico e criarmos subsídios para que o estudante da educação básica perceba-se enquanto agente propositivo no mundo em que está inserido, pois somente assim poderemos vislumbrar uma educação que se pretende transformadora.

Por fim, fizemos algumas considerações sobre o neonazismo, como ele é retrato em uma das obras em particular e como a discussão poderia ser ampliada a partir dos acontecimentos próprios de nossa época, como os casos de violência e manifestações públicas de racismo, xenofobia e intolerância em alguns países europeus e americanos, inclusive no

Brasil, alguns liderados por grupos neonazistas. Sendo latentes as posições políticas, religiosas, étnicas e culturais que resultam, muitas vezes, na reafirmação de certas ideologias de cunho fascista em pleno século XXI, pretendemos compreender a importância do tema em sua historicidade pautados numa ética social que defende os Direitos Humanos.

Diante disso, as sugestões que surgem no percurso do trabalho não são impositivas, mas apenas outras possibilidades de se discutir o assunto em termos de contribuir com o que já está exposto nos livros didáticos, pois quaisquer juízos de valor que fizéssemos iriam na contramão daquilo que defendemos: a história como narrativas múltiplas a ser sempre reconstruída sob a égide do presente. Pensando nisso, apresentamos como produto didático a revista eletrônica intitulada “O nazismo e suas relações com o tempo presente”, criada com o intuito de servir como material de apoio a docentes e discentes finalistas do Ensino Médio. A proposta narrativa da revista não se resume a contar a ascensão do nazismo enquanto consequência político-econômica do período entreguerras, mas trazê-lo à luz dos aspectos culturais de uma Alemanha que, no geral, apoiava o regime. Por outro lado, também é preciso mostrar aqueles que resistiram, sendo importante o papel atribuído às mulheres, para que não fiquemos com apenas uma versão dos fatos. Mas entre aqueles que estavam no poder e os que lutavam na resistência, encontravam-se as vítimas, especialmente as de origem judaica. Algumas, tendo sobrevivido, deram seus testemunhos sobre as condições dos campos de concentração e extermínio, tornando-se importantes recursos a serem utilizados nas aulas de história por se constituírem em outras narrativas que permitem aos estudantes uma melhor compreensão dos acontecimentos da época e como eles nos têm chegado até hoje.

O produto, depositado em plataforma digital, será de acesso público e, como todo trabalho de pesquisa, encontra-se inacabado, sendo necessárias intervenções permanentes em seu conteúdo a fim de torná-lo mais próximo do presente e, com isso, promover novos debates que proporcionem a formação da consciência histórica estudantil. Não foi nossa pretensão darmos ênfase na construção da revista, ou seja, ensinar os meios técnicos de sua formatação, mas priorizarmos seu conteúdo enquanto mais um recurso didático a ser utilizado em sala de aula buscando novas reflexões sobre o ensino de história.

Isto posto, partamos para as etapas deste trabalho com o espírito aberto a novas possibilidades de se debater e compreender a história que é ensinada em nossas escolas.

1. REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA A VIDA PRÁTICA NO TEMPO PRESENTE

1.1. O lugar do livro didático no ensino de história: combatendo a superficialidade descritiva

A realização de uma pesquisa sobre quaisquer temas abordados nos livros didáticos de história brasileiros requer, antes de tudo, uma compreensão deste instrumento pedagógico no campo do ensino de história, pois o mesmo tem sido utilizado se não como recurso único, pelo menos como o mais recorrente em décadas nas salas de aula do país sendo, por isso, um importante elemento de nossa cultura educacional. Apenas para se ter uma ideia, o governo brasileiro gastou, no ano de 2018, quase 1 bilhão e meio de reais em aquisição de livros didáticos para todos os níveis de ensino. Somente para o Ensino Médio, o total de gastos ultrapassou a casa dos 870 milhões resultando na compra de mais de 89 milhões de exemplares, a maior dentre todos os níveis escolares, para atender mais de 7 milhões de estudantes.¹

Porém, mesmo diante da redução drástica de livros a serem distribuídos em 2019 no Brasil, eles tendem a continuar no patamar dos recursos didáticos mais utilizados e, por isso, precisam ser estudados. No entanto, segundo Choppin (2004), os estudos sobre os mesmos apresentam dificuldades que precisam antes ser levantadas. Aqui, indicamos duas delas: a primeira diz respeito ao caráter recente deste campo de pesquisa, o que faz com que os estudos sobre as obras didáticas ainda não constituam uma bibliografia específica, sendo que a maioria de seus resultados se encontra publicada de forma esparsa através de artigos em periódicos e capítulos de livros. A segunda refere-se à definição de livro didático, pois, para o autor, o debruçamento dos pesquisadores sobre tal objeto é acompanhado de uma omissão em defini-lo.

Em relação à ausência de uma bibliografia específica ou limitada, é o próprio Choppin (2004) quem aponta caminhos para tal superação ao citar os principais centros de pesquisa em livros didáticos espalhados pelo mundo. Dentre eles, enfatiza o programa *Emmanuelle*, do Departamento de História da Educação do Institut Nationale de la Recherche Pédagogique – INRP, com sede em Lyon, na França, que desde 1980 informatizou seus dados e serve como

¹ A aquisição de livros didáticos no país para o ano de 2018 superou a marca de anos anteriores e do já divulgado para o ano de 2019 diante da redução de exemplares para cerca de 126 milhões, dos quais 20 milhões referem-se ao Ensino Médio, o que significa uma queda de mais de 70% das aquisições feitas no ano anterior. Os dados completos podem ser consultados no endereço eletrônico <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

referência à comunidade acadêmica internacional, culminando em diversos projetos nacionais que têm por objetivo contabilizar suas respectivas literaturas escolares². A partir de então, destacaram-se projetos na Bélgica, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Hungria, Estados Unidos, Canadá, Japão e Brasil, este último representado majoritariamente pelo Centro de Memória da Educação vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Um dos projetos desenvolvidos pelo Centro de Memória da FEUSP intitula-se “Impressos, Leituras e Instituições Escolares no Brasil”, atualmente coordenado pela Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho, cujo objetivo é gerar instrumentos de pesquisa por meio da organização e informatização.³

Quanto à superação da segunda dificuldade, o que *a fortiori* nos interessa, optamos por definir o livro didático de acordo com as proposições de Chervel (1990), para quem o mesmo é, além de objeto de ensino, uma fonte de pesquisa histórica capaz de desvelar componentes do currículo escolar expressando valores e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade. Sendo assim, a obra didática expressa aquilo que foi criado pela escola visando superar suas próprias necessidades, não devendo ser confundida, portanto, como um veículo de transposição dos saberes científicos, uma vez que a função da escola não é apresentar a produção acadêmica em sua integridade, mas simplificá-la em linguagem acessível a um público jovem. Simplificação da linguagem entendida aqui como um processo de adaptação dos conteúdos em termos narrativos de forma a facilitar a leitura, a compreensão, a interpretação, mas também a releitura por parte do aluno.

O livro didático, portanto, ainda que seja objeto de estudo, não pode ser tratado como ferramenta exclusiva do conhecimento em sala de aula, pois, se abirmos mão das relações que o mesmo possui com outros recursos didáticos, bem como das relações sociais que o constroem, correremos o risco de cair na superficialidade descritiva, na transposição didática e na mera transmissão cultural. Em outras palavras, se não trabalhados adequadamente, a narrativa a ser construída sobre os livros didáticos não abrirá espaço para um ensino reflexivo e o tempo passado consagrar-se-á sobre os acontecimentos do presente, muitas vezes nem os levando em conta. Isto fica claro ao notarmos que,

a expressão *transmissão cultural* é problemática. Ela reconhece o emissor e não o receptor. Supõe que a função do receptor é passiva, que se limita somente à

² O INRP, além de ser um centro de formação e pesquisa em História da Educação, conta com um importante Museu Nacional da Educação, na cidade de Rouen, dispondo de um prestigioso acervo de cultura material sobre o ensino no país. Ver mais em http://www.inrp.fr/internet_en/

³ Para maior aprofundamento dos trabalhos realizados pelo Centro de Memória da Educação da FEUSP visitar a página <http://www.cme.fe.usp.br/>

“recepção”. Mas acontece que o receptor interpreta a mensagem recebida. Uma mensagem e um significado codificado, organizado de modo que envolve a codificação da mensagem pelo emissor (STRAY, 1993, pp. 71-72, grifo do autor, tradução nossa).

Em termos de ensino de história, é possível inferir que nem sempre a mensagem dos autores de uma obra didática é interpretada da mesma forma por um aluno, pois, ainda que sua função enquanto aprendiz deva ser de decodificá-la, ele é um ser social com uma visão de mundo peculiar e com autonomia para interpretar a realidade, autonomia esta que toda equipe de produção da obra também tem ao concebê-la, como nos lembrou Kazumi Munakata (2012) ao dizer que a produção de material didático não é algo neutro, pois se trata de uma mercadoria, e todos que nela trabalham são sujeitos sociais com valores próprios.

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar qual a função do livro didático a ser adotada enquanto objeto de análise, a fim de que se clarifiquem as diferentes possibilidades de uso de suas narrativas. Sendo assim, apoiamo-nos uma vez mais nas proposições choppinianas, que considerou as condições socioculturais de produção de uma obra didática para determinar as funções de seu uso⁴. Assim temos:

- Função referencial: que privilegia o livro didático enquanto instrumento de ensino enfatizando-se apenas seus conteúdos;
- Função instrumental: caracterizada por uma metodologia pautada na memorização e fixação dos conteúdos a partir das atividades propostas;
- Função ideológica e cultural: marcada por um processo de ensino sistemático e até aculturador, em que valores como o nacionalismo são evidentes;
- Função documental: cuja ênfase se dá na formação crítica e na autonomia do aluno.

Embora essas funções possam estar imbricadas em uma mesma obra, vale ressaltar que a função documental está mais adequada à nossa proposta, visto que ela pretende ser essa possibilidade de criticidade e autonomia tão caras ao ensino de história na atualidade, a fim de que se supere uma visão meramente conteudista ou ideológica que coloca o saber histórico acadêmico como o normatizador de tudo que deve ser ensinado em sala de aula. A didática da história, assim, precisa ser repensada dentro desta perspectiva.

Segundo Klaus Bergmann (1990), a reflexão sobre a didática da história incide sobre a relação entre o que se pesquisa, isto é, o objeto, e as práticas sociais. Neste sentido, o ensino de

⁴ Um estudo mais completo sobre as funções dos livros didáticos pode ser visto em CHOPPIN, 2004.

história (ou “Didática da História”, como ele mesmo a define), deve ser encarado como um campo científico cujo objetivo é contribuir para a formação crítica do estudante, ressaltando o significado do que se aprende para a práxis social. Portanto, a didática da história precisa buscar a superação do conceito de verdade absoluta delimitada em um dado contexto espaço-temporal. Novos olhares sobre o objeto pesquisado e ensinado se fazem necessários, sempre levando em conta as necessidades da vida prática.

É neste ponto que a transposição didática, entendida aqui dentro de uma perspectiva chevallariana em que o saber acadêmico necessariamente antecede o saber escolar e o define, poderá ser questionada⁵. Ana Maria Monteiro (2007), apoiada nas ideias de Allieu, propõe um movimento ascendente, isto é, o saber escolar influencia a produção acadêmica. Dentro do ensino de história, passa-se a refletir, então, sobre o conceito de verdade no qual o relativismo científico pós-moderno supera uma visão iluminista a partir da busca de uma leitura eticamente comprometida com a realidade. Isto quer dizer que a seleção dos conteúdos a serem ensinados, as opções sobre o que é importante ensinar e sua inserção dentro de um determinado contexto, configuram diferentes narrativas, distintas versões. Em outras palavras, o saber escolar é capaz de problematizar o saber acadêmico fazendo valer a máxima: “a história diz a verdade, mas suas verdades não são absolutas (...), são relativas e parciais” (PROST, 2009, p. 284, tradução nossa). Reduzir o ensino à mera transposição didática seria negar o espaço vivido e, por conseguinte, a própria autonomia de alunos e professores, que devem assumir-se como pesquisadores e não meros reprodutores de conhecimento.

Porém, uma mudança de abordagem no campo da didática da história requer, antes de tudo, o reconhecimento de sua importância no meio acadêmico, já que o ensino de história se dá tanto pelo saber histórico erudito quanto pelo saber histórico escolar, estendendo-se à educação informal. Assim, para Monteiro (2007), a transposição didática deve ser substituída pelo que chama de “interpelação didática”, pois, enquanto aquela legitima a produção acadêmica como absolutamente apropriada sem possibilidade de contestação, esta última surge como uma alternativa para um ensino que reconhece o universo escolar como produtor de conhecimento capaz de influenciar, até mesmo, as demandas de pesquisas acadêmicas.

É necessário, portanto, que a verticalização do conhecimento que fundamenta o ensino tradicional seja substituída por uma abordagem em que a possibilidade de construção do saber

⁵ Chevallard fez uma discussão sobre a transposição didática na qual defende que o saber acadêmico, necessariamente, é anterior àquilo que é definido como conteúdo a ser ensinado na escola. Seus estudos relacionam-se especialmente à matemática. Porém, Allieu analisa suas proposições dentro das Ciências Humanas, propondo um caminho inverso, isto é, o saber escolar passa a definir o acadêmico. Estes estudos são discutidos por Ana Maria Monteiro em *Professores de História: entre saberes e práticas* (2007).

se estenda a todos os envolvidos no processo de sua constituição, deixando de ser exclusividade de um seletivo meio científico. A legitimidade do que se produz na academia ocorre, muitas vezes em sala de aula, espaço que torna pública as produções científicas, mas é fato, também, que estas produções são, muitas vezes, demandadas no seio da própria escola ou em outros espaços sociais, o que exige uma relação horizontal de mútua legitimação entre os saberes históricos acadêmico e escolar.

Dentro desta conjuntura, os livros didáticos de história precisam ser diuturnamente repensados, dada sua dimensão e alcance na educação básica brasileira, deixando de ser, ainda como querem alguns, meros repositórios de conteúdos produzidos na academia sem quaisquer possibilidades de novas leituras, limitando-os a rasos instrumentos de transmissão de um dado saber.

Embora as discussões postas não estejam superadas, pretendemos nos deter exatamente na função documental do livro didático, a fim de verificarmos sua funcionalidade na vida prática do aluno. Por isso, são relevantes as ideias do alemão Jörn Rüsen, uma vez que nos ajudam a compreender a utilidade do saber histórico escolar a partir da problematização de determinados conteúdos ensinados, em particular os selecionados para composição das obras didáticas, e tidos como incontestáveis. Segundo suas análises, o conceito tradicional da didática da história é equivocado por se resumir a uma mediação entre a produção acadêmica e o aprendizado histórico escolar. É neste sentido que a história passa a ter utilidade para a vida prática, tal como ele próprio nos afirma: “a história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida” (RÜSEN, 2006, p. 14). E se a história deriva da vida prática buscando atender as demandas do presente, ela é capaz de despertar no indivíduo um grau de consciência que o faz refletir sobre si e os outros no tempo.

Daí adotarmos uma reflexão sobre o ensino de história, e por extensão aos livros didáticos, dentro da perspectiva da história do tempo presente que, enquanto categoria de análise, justifica-se como primordial a um ensino crítico e reflexivo por seu caráter inovador quanto aos atributos dados às distintas temporalidades. Segundo François Hartog (2014), o fim da Segunda Guerra Mundial mudou a concepção de tempo do homem que, se antes tinha no futuro o que chama de “utopias revolucionárias”, passou a ver o mundo pelo imediatismo do presente, onde as incertezas do vir a ser anulariam suas esperanças de mudar a sociedade.

A insegurança no futuro que atingiu os homens que participaram diretamente da guerra, ganhou força quando se tornaram manifestas as práticas genocidas do totalitarismo alemão, mas também, ainda que em menor grau, as do stalinismo soviético que, associados à fragilidade das

democracias liberais, passaram a ser vistos, todos eles, com um olhar de descrença enquanto regimes que garantissem um futuro digno às sociedades. Nesta conjuntura arenosa, a história e os homens precisavam provar que não estavam mortos.

Foi, então, que entre as décadas de 1950 e 1970, começou a se desenvolver essa nova abordagem histórica em que o passado deixava de ser consagrado e absoluto para ser explicado aos olhos do tempo vivido, a fim de que o homem pudesse compreender seu próprio tempo para, assim, ter pelo menos a possibilidade de mudança. A *Zeitgeschichte* ou “história do tempo presente”, que, segundo Henry Rousso (2016), trata-se de uma “junção de temporalidades”, se dá em um contexto em que o historiador se interessa por um tempo no qual ele próprio está inserido e, simultaneamente, o passado não está acabado nem encerrado. Ainda de acordo com o autor, a história não deve ser a ciência da celebração dos mortos, mas aquela que, exumando o passado, consiga gerir problemas adaptados ao tempo presente fazendo do seu próprio *métier* um campo de ação pública.

Se considerarmos que, no caso específico do ensino de história, o aluno faz parte de um determinado contexto sociocultural, a história do tempo presente também é essencial para a formação de sujeitos críticos capazes de relacionar o objeto ensinado com suas próprias realidades, advindo daí a escolha do nazismo como conteúdo a ser estudado nos livros didáticos brasileiros dada a emergência de se discutir tal ideologia diante do crescimento de grupos simpatizantes àquelas ideias.⁶ Se assim não for, corre-se o risco de que a falta de reflexão e a fragilidade na relação do que se estabelece enquanto objeto de ensino com as demandas individuais e sociais do tempo vivido, comprometa a formação da consciência histórica na escola e, conseqüentemente, a maneira como o aluno vai se inserir na sociedade. Neste sentido, o papel do professor torna-se fundamental para dirimir o fosso existente entre saber escolar e saber acadêmico. Usando de sua autonomia, deve possibilitar diferentes leituras dos conteúdos curriculares previamente definidos levando novas formas de se discutir o assunto em sala de aula a partir de abordagens que permitam diferentes interpretações e apropriações por parte dos estudantes. Desta maneira, amplia-se o que já está proposto nas obras didáticas, inacabadas por natureza, e se estabelece um diálogo com outras fontes a fim de tornar possível a compreensão dos usos sociais da história.

Segundo o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior,

a história tem (...) um papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo

⁶ O tema do nazismo nos livros didáticos brasileiros compõe a segunda parte deste trabalho.

para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. Saber aceitar e a conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação de subjetividades mais bem preparadas para a convivência democrática (ALBUQUERQUE JUNIOR. In GONÇALVES *et al* (orgs.), 2012, p. 33).

O ensino de história, nesta perspectiva, surge como um processo de construção cultural pautado na moral e na ética inclusivas e democráticas. Ênfase necessária, pois o nazismo também tinha seus próprios valores e crenças. Fazer tal diferença é fundamental para que não caiamos em um discurso de purismo ético e, assim, possamos compreender o nazismo como uma construção humana passível de críticas e que necessita ser combatida dentro de uma perspectiva de respeito às diferenças. Enquanto professores de história, devemos estar comprometidos com tal criticidade nos apropriando do contexto social no qual os estudantes estão inseridos, a fim de que eles próprios possam atribuir-lhes novos significados. Por conseguinte, é necessário verificar se esta visão de história tem lugar cativo nos livros didáticos brasileiros.

1.2. O Programa Nacional do Livro Didático: em busca da qualidade de ensino

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) desponta no Brasil enquanto dispositivo legal de garantia de qualidade de ensino e de aproximação do saber acadêmico com o escolar vinculado às propostas de autonomia do estudante frente à realidade na qual está inserido. No entanto, o programa tem sido objeto de críticas desde que foi instituído no período varguista⁷, e particularmente nas décadas de 1970 e 1980, conforme nos apontam Rojo e Batista ao dizer que,

[o livro didático era visto] como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45).

⁷ Em 1937, o Decreto-Lei nº 93/37, criou o Instituto Nacional do Livro e, já no ano seguinte, estabeleceu o primeiro mecanismo de controle de produção e difusão dos livros didáticos em território nacional com o Decreto-Lei nº 1006/38. Esses mecanismos são, segundo o próprio MEC, os ascendentes do atual PNLD, que foi evoluindo nas décadas de 1970 e 1980, até ganhar a configuração atual pelo Decreto-Lei nº 91542/85.

Esta constatação pode ser encontrada nos estudos de Kazumi Munakata (2012), que fez um levantamento quantitativo das pesquisas sobre livros didáticos no Brasil no projeto temático “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, chegando ao número ínfimo de cerca de 50 trabalhos. Segundo o próprio autor, o interesse nos estudos das obras didáticas só vai se estender a partir da década de 1990, quando Circe Bittencourt defendeu sua tese associando a produção do livro didático no país a interesses do poder estabelecido, em particular do Estado e da Igreja, que passaram a censurar as obras em diferentes momentos da história. A função do livro didático, para a autora, resumia-se, até aquele momento, numa espécie de leitura acrítica, afirmando que,

o livro escolar relacionou-se duplamente com a oralidade. O professor apresentava o conteúdo do livro, selecionava o que deveria ser lido, fazia a sua interpelação do texto (...). O aluno deveria ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las para o professor diante dos colegas. A “lição” do livro caracterizava-se por ser uma repetição oral da palavra escrita. (BITTENCOURT, 1993, p. 6)

Porém, nossa intenção aqui não é nos limitarmos a discussões que veem o livro didático em sua função aculturadora, como mecanismo mercadológico ou de controle docente, mas averiguar de que maneira, hoje, o programa tem avançado nas avaliações das obras inscritas, em particular da disciplina história, a ponto de contribuir ou pelo menos apontar caminhos para a construção de um saber escolar crítico, reflexivo e participativo. Afinal, partimos da ideia de que o livro didático é um objeto cultural e social que ultrapassa o ambiente escolar, pois está presente também nas bibliotecas, nas casas dos alunos e, até mesmo, nos espaços digitais.

Sabendo que o Ministério da Educação estendeu sua avaliação aos materiais editorados no Brasil para o Ensino Médio somente a partir de 2007 com o objetivo de alcançar a universalização das obras didáticas na educação básica do país, seja como instrumento empregado nos processos de ensino e de aprendizagem, seja como recurso de formação continuada ao professor, abordaremos brevemente o que propõe o PNLD nos últimos anos, em particular para o ano de 2018, já que as obras a serem analisadas neste trabalho foram selecionadas de acordo com a aprovação do último edital do programa, que deve ser entendido como uma extensão da edição anterior, pois, no Guia dos Livros Didáticos de História para o ano de 2015, já era sintomática a avaliação que levou em conta certas demandas sociais, tais como as questões afro-brasileiras e os usos de fontes históricas, além da utilização de novas abordagens historiográficas, como a história do tempo presente. Esta tendência se manterá nos anos subsequentes e mostra uma preocupação em inserir nos currículos, via livros didáticos,

temas relevantes para a história nacional, nos quais o próprio aluno se reconheça, tal como o ensino da história e cultura africana e indígena, dispostas na Lei 11.645/2008. Assim, o programa chama a atenção para a necessidade de associar os estudos históricos às diferentes culturas juvenis, a fim de que o espaço vivido seja problematizado ao se levar para dentro da sala de aula os acontecimentos do entorno da escola.

Importante também é a inserção de distintas culturas digitais no processo de utilização de uma obra didática em contraposição ao que constatou Circe Bittencourt (1993) ao apontar os grandes meios de comunicação de massa, em particular o cinema e a televisão, como concorrentes do livro didático. Entendemos que a autora não estava, com isso, querendo desmerecer tal instrumento pedagógico, mas sim mostrar uma realidade em que os seus conteúdos eram tidos como absolutos, especialmente no último quartel do século XX. Hoje, pela proposta do próprio PNLD, o livro didático deve ser potencialmente usado em consonância com todos os meios de comunicação, inclusive a internet, a fim de fomentar as discussões em sala de aula. Foi pensando neste aspecto do programa que optamos por apresentar como produto didático uma revista eletrônica cuja função é complementar os debates, ou fomentar novos, sobre o totalitarismo em sala de aula.⁸

Neste sentido, o professor torna-se um importante mediador – mas também um aprendiz, já que ele próprio é um ser social com seus valores e opiniões –, uma vez que pode, de maneira autônoma, fazer novas abordagens sobre os conteúdos a serem ministrados de acordo com o interesse e a realidade dos alunos, ao invés de se prender literalmente a um planejamento prévio. O livro didático, surge assim, como uma obra aberta, o que equivale a dizer que seus conteúdos “são importantes, mas devem estar a serviço da problematização da realidade dos alunos” (Guia de Livros Didáticos 2015, p. 15), pois estes são os sujeitos primordiais dos processos de ensino e de aprendizagem, embora não os únicos.

Na versão do Guia do Livro Didático de 2018 para o Ensino Médio, lançado um ano antes, houve a permanência de todas as prerrogativas do seu antecessor enfatizando-se, ainda, a coparticipação de todos no ensino de história, assim,

os valores dos professores, gestores, pais e responsáveis pelos estudantes condicionam os fins e conteúdo para a disciplina escolar História. Da mesma forma, os resultados da recepção do conhecimento apresentado aos estudantes dependem, em larga medida, das possibilidades, restrições e expectativas desses sujeitos, cujas práticas socioculturais são bastante diversas e desiguais no nosso país (2015, p. 9)

⁸ As informações sobre a revista eletrônica que representa o produto didático desta dissertação podem ser encontradas no apêndice B.

Logo, a definição dos conteúdos a serem ensinados em história dependem, também, de questões mais subjetivas, como os valores e a recepção dos sujeitos envolvidos, dadas as diversidades socioculturais da população brasileira. Por conseguinte, o PNLD pretende ser um dispositivo legal não apenas de universalização do ensino, mas de democratização de saberes já que seu foco deixa de ser o “ensinar história” para ser o “aprender história.”

Os temas sociais se ampliam: da questão do preconceito racial ao empoderamento feminino, passando pela homofobia e reconhecimento cultural das populações indígenas, o livro didático deve ter um comprometimento com os Direitos Humanos. Estes recortes, portanto, devem nortear todos os conteúdos, a fim de que valores como ética e cidadania sejam debatidos na pluralidade social. Justifica-se, então, a relevância de se analisar o nazismo enquanto conteúdo didático, dada toda carga de preconceito que traz esta ideologia podendo ser perfeitamente traçado um diálogo entre o passado e o presente, visando buscar mudanças e permanências espaço-temporais na forma como o tema tem sido abordado nas obras didáticas.

O diálogo pretendido entre diferentes fontes históricas, interdisciplinaridade, tempo presente, vida prática e história pública trazem à tona uma nova forma de “aprender história”. E o livro didático, como ponto de apoio para a prática em sala de aula, surge como um elemento a mais, um ponto de partida de auxílio ao trabalho docente. Essa perda de foco no conteúdo dado como acabado e inalterado para uma visão problematizadora da realidade passa a ser a base do PNLD 2018 que busca inserir-se nas propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), que defende a contextualização dos conteúdos estudados como uma maneira de atribuir-lhes sentidos no âmbito da vida em sociedade, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), na qual a disciplina deve contribuir para a formação de pessoas com base em princípios não apenas éticos e de cidadania, mas também estéticos. Lembramos, todavia, que não pretendemos aqui fazer nenhum juízo de valor sobre o PNLD, mas tão somente averiguar suas orientações enquanto meios legais de regulação de ensino, em particular sobre a obra didática e, então, verificar se estas orientações são passíveis de serem trabalhadas a partir do conteúdo definido como objeto, o nazismo.

Em relação aos critérios eliminatórios adotados pelo PNLD 2018 para avaliar os livros didáticos de história, destacamos os de âmbito mais específicos:

- Compreender a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido;
- Evidenciar coesão entre os textos, imagens e atividades;
- Despertar os estudantes para a historicidade das experiências sociais;

- Abordar os preceitos éticos na sua historicidade;
- Estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença;
- Contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico;
- Apresentar fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica;
- Oferecer imagens devidamente contextualizadas;
- Estar isenta de situações de anacronismo e voluntarismo;
- Estar isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações;
- Estar isenta de simplificações explicativas e/ou generalizantes indevidas;
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar; e
- Conceder espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil (BRASIL: 2017, pp. 46-47).

Respeitados estes e alguns outros critérios, o programa levanta a questão de que a tendência atual de se trabalhar o contemporâneo, muitas vezes, acaba recaindo numa visão meramente conteudista da história, na qual se dá mais valor, por exemplo, às ações administrativas de determinados presidentes em detrimento de acontecimentos traumáticos vivos na memória de sobreviventes, como as vítimas da *shoah*.⁹ Em outras palavras, a prioridade deve ser não os conteúdos substantivos, mas os significativos à vida do aluno para que a leitura factual dê lugar aos problemas próprios do tempo presente.

Assim, ainda que com as devidas ressalvas, o Programa Nacional do Livro Didático aprovou, para o ano de 2018, um total de 12 (doze) obras da disciplina História para o Ensino Médio (quadro 1). Destas, selecionamos uma amostragem de 6 (seis) para serem analisadas enquanto objeto de estudo dentro do conteúdo específico do totalitarismo alemão, conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Quadro 1 – Livros didáticos de História avaliados e aprovados pelo PNLD 2018

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. Conexões com a História . Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História passado-presente . São Paulo: Ática, 2016.

⁹ Optamos por utilizar neste trabalho o termo *shoah* em substituição a “holocausto”, pois a conotação de “sacrifício voluntário” que este traz, torna-o inadequado para generalizar a execução em massa de judeus pelo governo nazista, enquanto que o primeiro designa, em hebraico, qualquer tipo de desastre, tal como é entendido pela própria comunidade judaica as atrocidades cometidas pelo governo de Adolf Hitler.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania . Coleção 360°. Parte III. São Paulo: FTD, 2017.
BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio . Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.
CAMPOS, F.; CLARO, R.; PINTO, J. P. Oficina de história . São Paulo: Laya, 2016.
CERQUEIRA, C.; PONTES, M. A.; SANTIAGO, P. Por dentro da história . São Paulo, 2016.
COTRIM, Gilberto. História global . São Paulo: Saraiva Educação, 2016.
GRANJEIRO, Cândido. Cenas da história . São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016.
MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI . Vol. 3. Curitiba: Base Editorial, 2016.
MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. História em debate . Vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. Contato História . Vol. 3. São Paulo: Quinteto, 2016.
SANTOS, Georgina dos <i>et al.</i> História . São Paulo: Scipione, 2016.
VICENTINO, Bruno; VICENTINO, Cláudio. Olhares da história: Brasil e mundo . São Paulo: Scipione, 2016.

Fonte: PNLD, 2018

A qualidade dos livros didáticos, ainda que seja bem definida sua concepção de instrumento pedagógico de ensino voltado para a formação ética e cidadã do estudante, torna-se importante questão quando se comparam quais devem ser seus objetivos segundo o Programa Nacional do Livro Didático com a forma como os conteúdos são abordados por seus autores. Portanto, os critérios aqui apresentados serão a base de nossa discussão, a fim de que não façamos um julgamento voluntarista das obras. Por outro lado, não podemos deixar de averiguar as impressões que os sujeitos mais diretamente envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, os estudantes, possuem dos livros didáticos, para que possamos ter uma visão mais plural em relação aos seus usos no ensino de história.

1.3. O olhar docente sobre o livro didático de História: impressões de alunos finalistas do Ensino Médio da rede pública de ensino de Belém

Isabel Barca, em estudo desenvolvido na Universidade do Minho, em Portugal, no ano de 2007, buscou analisar os marcos de consciência histórica dos alunos daquele país focalizando a diferença entre identidade – aqui entendida com o sentimento de pertença do estudante associado ao grau de conhecimento da realidade social – e consciência histórica, cujo mérito está, segundo o olhar rüseniano, no conhecimento que o indivíduo tem da sua história para sustentar seu lugar no tempo e, assim, nele orientar-se. Este tipo de distinção torna-se importante também nas relações que o estudante cria com o livro didático, podendo servir como

parâmetro para o olhar que lança sobre a realidade na qual está envolvido e o lugar que assume dentro dela.

O saber histórico escolar não pode prescindir das impressões e relações que os estudantes estabelecem com o livro didático, pois estamos falando de uma cultura educacional que atinge milhões de alunas e alunos em todo o país. Neste sentido, fizemos uma amostragem docente para averiguar como tem sido o uso do livro didático de história na escola pública brasileira. Antes de partirmos para quaisquer resultados, porém, indicamos como se realizou a busca pelo levantamento de dados.

A opção por uma escola pública deve-se ao fato destas instituições serem contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático anualmente, o que, em regra, garante o material didático de forma gratuita a todos os estudantes. E, pretendendo manter uma distância entre pesquisador e entrevistados, preferimos uma instituição sem quaisquer vínculos profissionais a fim de que os sujeitos envolvidos pudessem se sentir mais confortáveis para responder aos questionamentos propostos. No que diz respeito à escolha da série final do Ensino Médio, a ideia foi apreender junto ao grupo entrevistado como o livro didático tem contribuído para a formação da consciência histórica daqueles que em tão pouco tempo deixarão o espaço escolar para ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho, além de dar uma ideia geral da utilização de tal recurso dentro e fora da sala de aula.

A instituição escolhida para a aplicação do questionário foi a Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso, administrada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. Situada em Belém e fundada em meados da década de 1960, possui tradição entre as escolas públicas locais e se destaca pela organização dos estudantes na luta por seus direitos. Localizada em uma das principais avenidas da cidade, não é difícil o fechamento da mesma pelos alunos quando de suas reivindicações por melhorias estruturais ou pedagógicas. A politização discente também já se revelou no apoio da classe estudantil aos professores em greve, que juntos lutaram pela melhoria da educação no estado no ano de 2015.¹⁰

O reflexo dessa organização está na conquista de alguns direitos, especialmente em termos de infraestrutura. Ainda que a escola não seja modelo neste quesito, possui um ambiente físico melhor se comparada a outras diversas instituições da capital paraense, e tais conquistas não podem ser dissociadas da luta estudantil por melhorias na qualidade do ensino na rede

¹⁰ A luta organizada de alunos e professores na instituição durante a greve de 2015 pode ser confirmada na matéria do portal G1 sob a manchete “Estudantes de escola em Belém apoiam greve de professores”, de 14/05/2015. Disponível em <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/05/estudantes-de-escola-em-belem-apoiam-greve-de-professores.html>

pública estadual do Pará. Esta participação do aluno nos processos de construção da escola em seus mais diversos aspectos faz parte de uma educação democrática que deve ser estendida, também, para as práticas didáticas visando melhorias na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Antes, porém, gostaríamos de apresentar alguns dados referentes à Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso, considerada, dentre as escolas estaduais de nível médio de Belém, uma das mais importantes e disputadas pelos alunos da cidade. No Censo Escolar de 2017, a escola teve um notável desempenho referente à sua estrutura física e participação no Exame Nacional do Ensino Médio se considerarmos a realidade local, pois o estado do Pará é um dos últimos colocados no censo. Os dados, dispostos no quadro 2, permitem notar que, para além da estrutura física, existe uma alta participação no Enem, indicando de antemão o anseio dos estudantes a ingressarem no ensino superior:

Quadro 2 – Dados do Censo Escolar 2017 referentes à Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso

Infraestrutura
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação escolar para os alunos; • Água filtrada; • Água da rede pública e de poço artesiano; • Energia e esgoto da rede pública; • Lixo destinado à coleta periódica; • Acesso à internet/Banda larga;
Equipamentos
<ul style="list-style-type: none"> • Computadores administrativos e para alunos; • TV/DVD; • Impressora; • Aparelho de som; • Projetor multimídia; • Câmera fotográfica/filmadora;
Dependências
<ul style="list-style-type: none"> • 35 salas de aula (sendo 34 utilizadas); • Salas de diretoria, secretaria e professores; • Laboratórios de informática e ciências;

Quadro 2 – Dados do Censo Escolar 2017 referentes à Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso (continuação)

<ul style="list-style-type: none">• Biblioteca;• Cozinha;• Quadras de esporte (1 coberta e 1 descoberta);• Banheiros, incluindo chuveiro e adaptado à alunos com deficiência;• Almoxarifado;• Auditório;
Médias da escola no ENEM (Taxa de participação: 78,80%)
<ul style="list-style-type: none">• Redação 560,61;• Linguagens e Códigos: 503,03;• Ciências Humanas: 558,64;• Matemática: 454,55;• Ciências da Natureza: 474,78.

Fonte: Censo Escolar 2017

Ainda que os dados referentes à estrutura da instituição sejam positivos, isso não significa, necessariamente, excelência no ensino. Quando analisamos os dados do Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica (Ideb), realizado pelo MEC também no ano de 2017, o estado do Pará não alcançou a meta estabelecida, que era de 4,7. O estado mais populoso da região Norte do país, apresentou uma nota de 3,1 mantendo-se estagnado em relação à avaliação de 2015. No caso específico do 3º ano do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino a situação ainda é mais grave, pois a média alcançada foi de apenas 2,8 contra uma projeção de 4,0.¹¹

Os números apresentados sobre a estrutura da escola e da avaliação da educação no Brasil segundo os parâmetros do governo federal via MEC, porém, acabam medindo a qualidade do ensino por métodos quantitativos nos quais os sujeitos, em particular os alunos, são homogeneizados dentro do processo de aprendizagem. O olhar sobre o aluno não pode se sobrepor ao olhar que o próprio aluno tem da realidade educacional na qual está inserido. A educação, pretendendo-se democrática e visando uma qualidade de ensino, precisa ser mais inclusiva e menos verticalizada, por isso, também é importante a opinião dos próprios

¹¹ A avaliação apresentada refere-se ao Ensino Médio brasileiro, em particular da rede estadual de ensino, e está disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

estudantes em relação à escola, aos métodos de ensino, aos professores, à avaliação e, claro, ao material didático.

Após visita à Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso no segundo semestre de 2018, aplicamos um questionário com autorização da vice direção a um total de 50 alunos do último ano do Ensino Médio no turno matutino. As impressões que tivemos da instituição possibilitam refletir sobre os dados oficiais obtidos. De fato, a estrutura da escola é muito boa, a limpeza chamou a atenção, inclusive com coletores de lixo reciclável, e percebeu-se uma ampla socialização entre os alunos que ficavam livres pelos pátios e corredores na ausência de aulas. A segurança na entrada da escola também era algo presente.

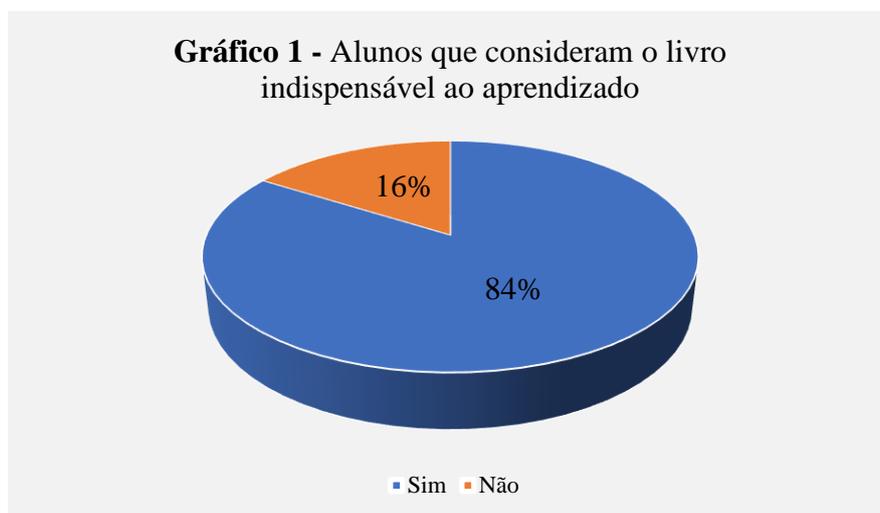
O critério de escolha dos alunos para aplicação do questionário foi, por parte da própria escola, a falta de professor em sala com a justificativa de que as aulas não poderiam ser atrapalhadas. Este fato, por si só, já soa um tanto quanto sintomático, pois nos passou a impressão de que uma pesquisa acadêmica em relação ao ensino no qual os alunos serão ouvidos não tem um grau de importância em relação à aplicação de conteúdos curriculares. Na primeira sala em qual entramos havia um total de 27 alunos, mas somente 25 quiseram responder às nossas questões após uma breve explanação sobre os objetivos da pesquisa. Na segunda turma havia 18 alunos, porém, com a chegada de um professor que iria ministrar sua aula e que gentilmente cedeu-a para a continuidade da aplicação do questionário, mais 7 alunos entraram em sala e todos responderam às questões propostas.

Enquanto as respostas iam sendo dadas, vieram à tona algumas dúvidas que já apontavam problemas no uso do livro didático de história, pois a maioria dos estudantes, em uma das turmas que não tinha aula da disciplina naquele dia, não sabia identificar o título da obra adotada. Alguns se manifestaram verbalmente naquele momento afirmando categoricamente que o material não era utilizado pelo professor e só souberam responder porque um dos colegas havia levado o livro e repassou a informação aos demais. Nas outras perguntas, porém, todos responderam individual e silenciosamente, sendo poucos aqueles que apresentaram dúvidas no preenchimento do questionário.¹²

O primeiro bloco de questões relacionava-se aos usos e impressões dos alunos sobre o livro didático em sala de aula. Apesar da importância que a maioria deu ao livro como recurso indispensável para o seu aprendizado, ficou claro por unanimidade que o processo de escolha desse material é feito verticalmente na escola, cabendo exclusivamente ao corpo técnico e professores. Desta forma, é possível dizer que os dados apresentados na sequência acabam por

¹² O questionário completo pode ser visto no apêndice A deste trabalho.

confirmar a importância que o livro didático possui nas escolas brasileiras, mas também apontam problemas em sua utilização.



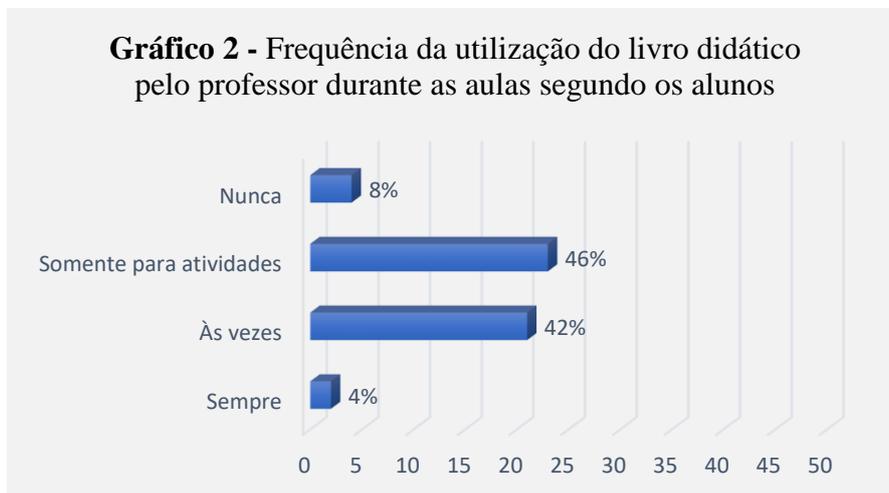
Fonte: Própria (2018)

O gráfico 1 mostra que, mesmo não sendo utilizado com a devida frequência em sala de aula, o livro didático se confirma como o recurso básico primário da aprendizagem entre os estudantes. Talvez isso ocorra não somente pela tradição predominante do livro nas salas de aula brasileiras, mas por ser o recurso que diretamente está nas mãos dos alunos que o acessam como apoio aos seus estudos confirmando-se, assim, a importância da abrangência do Programa Nacional do Livro Didático. O Estado, conforme afirma Kazumi Munakata (2012), acaba sendo o regulador do livro didático enquanto mercadoria com consumidor definido, a escola, por isso controla sua produção e distribuição em caráter universal e, assim, espera suprir necessidades materiais e de infraestrutura que acometem boa parte das escolas públicas do país ao fazer deste recurso didático a base para a educação.

No entanto, o acesso ao livro didático não é garantia de qualidade de ensino, pois muitas vezes a simples presença deste material na escola e nas mãos dos alunos não significa sua ampla utilização. De um lado isso pode ser explicado pela deficiência na própria escolha dos livros pelos professores e instituições de ensino que, muitas vezes, sem ter acesso ao Guia Nacional do Livro Didático, que apresenta a avaliação das obras pelo MEC, acabam selecionando sem conhecer o parecer do próprio Estado.¹³

¹³ Cassiano (2003) aponta que a maior parte dos professores não tem nenhum contato prévio com o Guia do Livro Didático e acaba manuseando o mesmo em apenas um único dia para selecionar a obra que será usada em todo o ano letivo subsequente.

Isto pode ser um dos indicativos que fazem com que o próprio professor, muitas vezes, tenha dificuldade em utilizar o material em sala, o que foi confirmado pelos próprios alunos no gráfico a seguir:

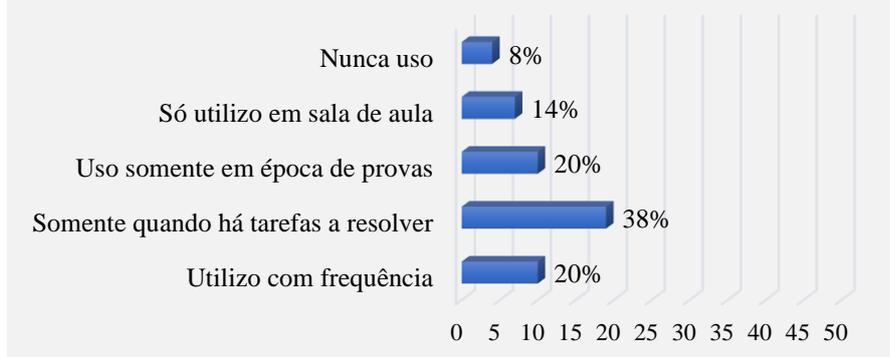


Fonte: Própria (2018)

Os dados acima entram em contradição com a fala inicial de alguns alunos que disseram que a utilização do material nunca ocorria, pois, a maioria dos estudantes reconhece o uso do livro pelo professor, embora em momentos específicos, especialmente para realização das atividades. Ainda assim, 42% dos estudantes reconhecem que o uso do material em sala pelo professor ocorre esporadicamente. Essa categorização minoritária pode ser um dado volúvel já que não foi pesquisada a frequência dos alunos nas aulas de história, parecendo mais coerente a fala da maioria das turmas pesquisadas.

A pesquisa procurou saber, também, a frequência com a qual os próprios alunos usam o livro didático fora da sala de aula, pois enquanto produto cultural da educação brasileira, o livro extrapola o espaço escolar tornando-se um objeto de relação entre seus usuários e o mundo, além de deixar indícios sobre a prática de estudo e leitura do mesmo fora da escola. Assim, obtemos os seguintes resultados:

Gráfico 3 - Frequência da utilização do livro didático fora de sala de aula pelos alunos



Fonte: Própria (2018)

No universo dos alunos pesquisados ficou claro que a relação que estabelecem com o livro didático é mais de obrigatoriedade em cumprir tarefas, pois somente 20% dos estudantes afirmaram que o fazem com frequência, contra 72% que só usam o material didático quando relacionado a algum fim específico e 8% que declararam jamais usá-lo. Destes, a maioria (38%) revelou que só manuseia o material para realizar possíveis tarefas passadas pelo professor, superando até mesmo os que fazem do livro didático a fonte primordial para se estudar para prova.

Essa relação confirma os dados do gráfico 2, no qual os próprios professores utilizam o livro majoritariamente para realização de tarefas revelando que a prática de leitura do mesmo fora do espaço escolar é praticamente nula. Temos um problema cíclico pois, se o estímulo à leitura cabe ao professor, este também deve conhecer, analisar, estudar a obra previamente a fim de trabalhar o conteúdo de maneira construtiva, problematizando e propondo novos olhares sobre o texto lido.

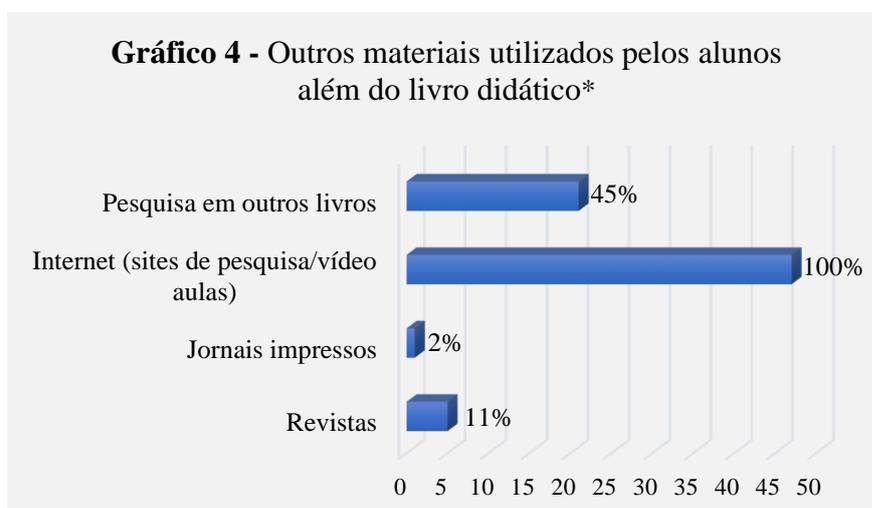
A importância do livro didático como fomentador de leitura já foi discutida por Circe Bittencourt (1993). A autora atesta alguns problemas quanto à utilização deste recurso levando em consideração a brevidade de seu consumo diante das constantes reformas curriculares. Além disso, a alta tiragem não parece estar em consonância com sua preservação, tendo um lugar marginal na literatura brasileira, já que se criou uma cultura de limitar seu tempo útil como se tudo o que estivesse nele escrito deixasse de ter valor após uma nova edição.

Porém, a predominância na utilização da obra didática para fazer atividades e estudar para prova não significa dizer que os alunos não leem, pois é evidente e crescente o acesso a outros instrumentos de aquisição de saber que ampliam o próprio conceito de leitura além da simples decodificação. Segundo Choppin (2004),

o livro didático não é [...] o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementariedade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos [...] ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, *softwares* didáticos, CD-Rom, internet etc.). [...] O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia (CHOPPIN, 2004, p. 553)

O acesso à leitura e a consequente formação de uma consciência histórica, portanto, não deve ser reduzida ao uso exclusivo da obra didática como fora no século XIX. Ainda que ela tenha lugar cativo no ensino formal brasileiro já traz, na atualidade, um diálogo com outras fontes e instrumentos que precisam ser considerados pelo corpo docente, pois a realidade multimídia exige múltiplos olhares, e uma obra didática não pode prescindir deste contexto. Ou seja, a recorrência a outros recursos não deve ser apenas uma substituição do livro didático ou uma complementação de suas lacunas; é preciso potencializar a aquisição de conhecimento dentro de todo um universo de recursos que não se opõem, mas dialogam.

Levando em consideração esta realidade, perguntamos aos alunos da Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso se, além do livro didático, fazem uso de outros materiais para estudar. Um expressivo número de 94% dos entrevistados disse que sim, o que em termos absolutos totalizam 47 alunos, contra apenas 3 (6%) que disseram valer-se somente do livro adotado na instituição. Sem dissociar do tema da pesquisa, o nazismo, cujas produções histórica, literária, cinematográfica, jornalística e imagética, dentre outras linguagens, são inúmeras, consideramos indagar também se recorrem a outros recursos e quais seriam estes, e obtivemos os seguintes resultados:



*Total de questionários aplicados: 47 (considerando apenas os que utilizam outros recursos). Fonte: Própria (2018)

Os dados permitem perceber que os alunos estão buscando outras fontes de pesquisa, sendo a internet uma unanimidade. Além disso, quase metade dos entrevistados (45%) disse utilizar outros livros para estudar. Essa recorrência a distintos materiais, contudo, parece não estar sendo feita em diálogo com o material didático, mas exatamente como um meio para substituí-lo ou complementá-lo já que os alunos indicam que buscam outros materiais de maneira autônoma. A questão que ainda cabe pesquisar é se isto ocorre devido ao fato de o professor não utilizar o livro didático de sua escolha apropriadamente ou se o aluno não tem se identificado com a linguagem das obras didáticas normatizadas, sendo atraído pela linguagem mais pontual e rápida das videoaulas, por exemplo.

Tendo por base, então, os critérios adotados pelo PNLD para a elaboração e avaliação das obras didáticas e, outrossim, a multiplicidade de recursos e materiais didáticos e de apoio próprios do mundo contemporâneo, além de uma grande parcela da juventude estudantil imersa na chamada cibercultura¹⁴, torna-se necessário verificar os usos do livro didático na atualidade, a fim de que não haja sobreposições conceituais ou leituras fechadas de mundo. É justamente no diálogo entre os vários recursos que será possível dar voz a distintas formas de pensar, agir e ser no mundo, ressignificando textos lidos e reconhecendo na heterogeneidade não uma falha moral, mas justamente a razão para a prática da empatia dentro e fora da escola. Saber olhar o nazismo nas obras didáticas e relacioná-lo com o tempo vivido, torna-se, assim, um exercício para superar a intolerância, o racismo, o preconceito e a etnocracia¹⁵.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O NAZISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA BRASILEIROS

2.1. O nazipresentismo enquanto objeto de ensino de história

Quando a saudação de Hitler hoje volta a ser mostrada em nossas ruas, isso é uma vergonha para nosso país. Devemos nos opor aos extremismos de direita, não devemos ignorar, temos que mostrar nossa cara contra neonazistas e antissemitas. (MASS, Heiko. Brasil: Embaixada da Alemanha em Brasília; Consulado Geral no Recife, 2018)

¹⁴Para o sociólogo Pierre Levy, o conceito de cibercultura tem implicações na educação uma vez que abrange três momentos principais: a comunicação, a informação e o diálogo. As diversas ferramentas tecnológicas do chamado mundo pós-moderno interligam as pessoas formando uma “sociedade da comunicação” internacional, na qual nenhum indivíduo ou acontecimento se faz isolado. Entendemos que essa ideia é fundamental para se repensar o livro didático, que deve estar conectado com esse mundo tecnológico como forma de potencializar a própria disponibilidade dos estudantes em utilizar-se da linguagem cibernética para se posicionar no mundo. Para aprofundamento do tema ver: LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

¹⁵ Entende-se por etnocracia o domínio de um determinado grupo visando a dominação étnica sobre um território delimitado para a formação de um Estado étnico. Tal categoria é utilizada por Oren Yiftachel (2006) ao se referir à limpeza étnica que os israelenses têm promovido contra os palestinos entre os séculos XX e XXI.

A fala do Ministro das Relações Exteriores da Alemanha em um vídeo que mostra como os alemães tratam o tema “nazismo” na escola e na sociedade em geral, levantou polêmicas com brasileiros que criticaram seu conteúdo a partir do negacionismo da *shoah*.¹⁶ A falta de conhecimento do assunto entre muitos brasileiros que taxam o comprovado fato histórico de “holofraude”, é uma tentativa de desmentir os próprios alemães que lutam contra forças ultraconservadoras em seu país, cuja parcela representativa está entre os grupos neonazistas. Em alguns casos, porém, não se trata de ignorar os fatos, mas de um posicionamento voluntário daqueles que concordam com as ideias de Hitler, o que torna o neonazismo uma ameaça latente nos dias de hoje. A essa presença da ideologia hitlerista ainda viva em nossa época que damos o nome de “nazipresentismo”.

Confrontamos este negacionismo a partir das ideias de Henry Rousso, que atenta para a função social do profissional de história na atualidade, seja do campo da pesquisa ou do ensino, ao dizer que “a contemporaneidade significa (...) a possibilidade para o historiador de agir sobre seu presente, quer ele seja um ator dos eventos que ele descreve, quer seu ato de narrar apresente uma utilidade política” (2016, p. 46).

Perante a evidência do nazismo na atualidade e de sua repercussão nas diferentes mídias, precisamos discutir o tema de forma mais abrangente no espaço escolar, isto é, irmos além de meros conceitos e curiosidades. É preciso que a história seja um espaço de memória, mas também um exercício político e ético de se pensar o lugar do homem na sociedade diante da presença e crescimento de ideologias e posicionamentos que, mesmo não declarados, tateiam o solo do ultraconservadorismo, do fascismo, da intolerância, do racismo, da xenofobia. Relegar o tema ao segundo plano ou ao esquecimento, quiçá não o relacionar com a realidade do aluno, pode se tornar um caminho de enfraquecimento da visão crítica impedindo a formação da consciência histórica e, assim, reforçar outras formas de preconceito na sociedade brasileira.

A utilidade política da história também reflete a garantia dos direitos democráticos e da preservação da cidadania enquanto possibilidade de evitar o triunfo do totalitarismo e das suas inerentes formas de violência. Essa ideia encontra apoio em Claude Lefort (2011) para quem,

a força das instituições democráticas não está na neutralização dos conflitos pela violência: a neutralização dos conflitos e a anulação da espontaneidade das movimentações sociais é o triunfo do totalitarismo. A força das instituições democráticas está em possibilitar a mediação política para os

¹⁶O vídeo intitulado *História na Alemanha*, foi produzido por Daniel F. Warkentin em nome da Embaixada da Alemanha no Brasil e suscitou muita polêmica entre brasileiros e alemães nas redes sociais apontando uma confusão conceitual no nome do partido de Hitler por utilizar o termo “socialista” o que, para os brasileiros, fazia do nazismo uma ideologia da esquerda comunista. A matéria completa com o vídeo estão disponíveis no site: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html

conflitos econômicos e sociais [...]. A expansão dos direitos sociais é a consolidação mesma das instituições democráticas. A expansão da cidadania pela ação dos movimentos sociais nas instituições democráticas é a consolidação mesma da inclusão social. (p. 53)

A inclusão social proposta pelo autor mostra a própria dinâmica – e não fraqueza da democracia – pois, apenas com participação política é possível contestar quaisquer irregularidades e almejar mudanças que venham da e ao encontro da sociedade civil. Negar esta possibilidade de ação é impedir o direito à formação de cidadãos críticos e autônomos impondo-lhes uma visão em que a regra pode ser a exclusão do outro. O compromisso do ensino de história, portanto, deve ser de garantir a liberdade de pensamento dentro de uma ética inclusiva ao reconhecer as diferenças sem que se caia na defesa e na apologia de práticas abusivas de poder em nome de uma suposta ordem.

Dentro desta óptica, o livro didático enquanto instrumento primordial de ensino, precisa ser encarado não mais como um mero reprodutor do saber, mas como um recurso que permita uma leitura crítica de mundo no qual novos saberes sejam instituídos tornando leitores em agentes, e não apenas sujeitos da história. Em outras palavras, o livro didático deve ser visto como um meio de se garantir a liberdade dos indivíduos, pois, ainda que produzidos sob os critérios do Estado, o Brasil assume-se como uma democracia que apregoa a preservação dos Direitos Humanos devendo, por isso, garantir a luta pela liberdade também no espaço escolar.

Para Carmem Teresa Gabriel, existe uma relação estreita entre educação e política, e isto torna-se fundamental para se discutir as questões curriculares que acabam se materializando nos conteúdos impressos nas obras didáticas, não para, segundo a própria autora, colocar o cientificismo como verdade absoluta e incontestável, mas especialmente para explicar alguns caminhos da educação brasileira, como a docência e a escola pública, diante de uma sociedade desigual na qual evidencia-se “uma conjuntura política marcada pelo retorno de discursos autoritários, de acirramento do ataque às instituições públicas, e pelo recrudescimento do conservadorismo” (apud FERREIRA, 2018, p. 172).

Nesta linha de raciocínio, em que a educação se assume como um ato político, é que desenvolvemos nossa pesquisa selecionando um total de seis obras didáticas para análise, todas aprovadas pelo PNLD para o ano de 2018. Apesar de o conteúdo “nazismo” ser parte integrante do currículo do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, optamos por trabalhar com exemplares deste último ano tendo como premissa o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, dialogando com a produção didática recente segundo os critérios do MEC. As obras selecionadas foram as seguintes:

- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016;
- BOULOS, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. Coleção 360°. Parte III. São Paulo: FTD, 2017;
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016;
- MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. **Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI**. Vol. 3. Curitiba: Base Editorial, 2016;
- MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. **História em debate**. Vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2016;
- PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Contato História**. Vol. 3. São Paulo: Quinteto, 2016.

Um universo mais abrangente de obras a serem analisadas é uma forma de fugirmos do estudo limitado que privilegia somente aquela mais bem colocada no mercado editorial, tal como nos alerta Choppin (2004), o que poderia levar a uma simplificação ou repetição de outras produções científicas que se debruçam somente em um livro didático. Este tipo de análise unilateral também dificultaria a apreensão de diferentes autores sobre os critérios do PNLD exigidos na avaliação dos manuais didáticos sem nos permitir uma comparação da maneira como o tema nazismo é tratado em várias obras e, conseqüentemente, dificultaria nossa proposta de produto didático. Isto posto, definimos que os aspectos a serem analisados e comparados nos livros supracitados, são:

- Análise do texto com ênfase no conceito de totalitarismo e suas causas segundo os autores das obras;
- O lugar das imagens e suas relações com o texto escrito;
- Atividades sugeridas, incluindo exercícios, sugestões de filmes e interdisciplinaridade, enquanto possibilidades de desenvolver a consciência histórica no tempo presente.

A ideia de averiguar como o totalitarismo alemão é tratado nos livros didáticos, portanto, deve exceder o simples texto, em termos de construção narrativa, para que possamos ter uma noção da relevância de seu estudo para a vida prática do aluno. Neste quesito, é importante o

que dispõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, que dizem que todo conteúdo deve ser contextualizado para adquirir significado e, assim, possibilitar nos alunos impulsos criativos a partir de uma leitura problematizadora da realidade social. Logo, pretendemos que estes aspectos não fiquem restritos a uma leitura *stricto sensu* das obras. É preciso relacioná-los com as impressões dos próprios alunos sobre o assunto tendo como referência o levantamento de dados em questionário aplicado em escola e, por fim, problematizá-los a partir de conceitos oriundos do mundo acadêmico aproximando-os do saber histórico escolar.

2.2. O universo nazista nas obras didáticas: relações entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar

Retomando a pesquisa realizada na Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso, constatamos que 94% dos alunos entrevistados consideram o estudo do tema nazismo/regimes totalitários importante para suas vidas dentro ou fora do espaço escolar. No entanto, até o momento da aplicação do questionário, apenas 50% já o haviam discutido nas aulas de história no corrente ano, o que significa dizer que uma das duas turmas visitadas não tinha visto o conteúdo.

O conhecimento do tema, porém, entre grande parte dos entrevistados vinha de outros meios, desde o estudo em séries anteriores (como já dito o nazismo também faz parte da grade curricular de história no 9º ano do Ensino Fundamental) até à pesquisa do assunto em sites e revistas, perpassando, ainda, pelas produções cinematográficas. Logo, foi a partir de seus conhecimentos prévios que os alunos puderam justificar suas visões sobre a relevância do estudo do totalitarismo.

Dentre as justificativas dadas, chamam a atenção aquelas nas quais predomina a ideia de “não se repetir os erros do passado”, o que implica na própria visão que os alunos têm da disciplina história. Em uma das respostas se lê:

A história tem como uma das finalidades contar e mostrar o que deu certo e o que jamais pode acontecer novamente. O nazismo é um dos grandes exemplos da parte da nossa história que deve ser estudada para não [se] cometer os mesmos erros e chegar ao mesmo fim.¹⁷

¹⁷ ESTUDANTE 1. **Questionário** [out. 2018]. Aplicação nossa. Belém, 2018. O questionário aplicado aos alunos encontra-se transcrito no Apêndice A desta dissertação.

Fica evidente que existe uma certa consciência dos alunos sobre o estudo do passado histórico não como mera curiosidade, mas como uma necessidade de compreendê-lo a fim de que o mundo atual não sofra com a “volta do totalitarismo”, visto como uma ameaça às liberdades e como um risco às chamadas minorias. Um outro estudante afirmou que “através do conhecimento que podemos evitar esse tipo de governo que só faz mal ao mundo e à democracia que foi almejada ao longo dos anos”. Neste sentido, a história é considerada uma disciplina importante para a conscientização do indivíduo, compreendido como um agente social capaz de se posicionar, ainda que nos limites dos conhecimentos adquiridos, contra ideologias de violência e exclusão.

Esse olhar sensível dos alunos ao tema revela duas coisas: primeiro, sua importância ao tempo presente, no qual o ressurgimento da ideologia fascista no campo político tem se demonstrado frequente no mundo ocidental o que, por ventura, acaba conquistando outros alunos que passam a defendê-la devido, muitas vezes, ao desconhecimento ou à superficialidade do que ela foi de fato e, segundo, a consciência histórica já formada dos alunos sobre o tema que tem ganhado força nas redes sociais, o que indica que o espaço escolar deve ser encarado como campo de produção, e não apenas de recepção científica, devendo o professor ficar atento para não tratar o aluno como um ser isento desta consciência histórica, mas apenas utilizar seu potencial para lapidá-la contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos e propositivos. Portanto, a urgência em se discutir o assunto em sala de aula deve ser um compromisso moral e ético do professor de história diante da pluralidade e da singularidade próprias dos seres humanos.

“Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”, disse certa vez Hannah Arendt (2010), isto quer dizer que a pluralidade é composta por diversas singularidades, o que exige a comunicação entre os indivíduos para que se entendam iguais em suas diferenças. Quaisquer ideologias de exclusão fazem parte desta pluralidade de ideias, mas perdem sentido se analisadas à luz dos Direitos Humanos por não aceitarem o diferente e, muitas vezes, praticarem a eliminação subjetiva ou até física do outro. É exatamente na violência que, segundo Mario Sznajder (in CARNEIRO, 2010), reside o caráter revolucionário do fascismo e que, por isso, não se trata de uma revolução utópica, sendo ela, a violência, fundamental para o desenvolvimento da humanidade, e o inimigo uma necessidade para poder perseverar.

Clarifica-se, neste contexto tão atual, uma das tarefas da educação, qual seja, a de conhecer o mundo e, a partir disso, permitir a interação entre as pessoas a fim de que desenvolvam a capacidade de lutar por seus interesses sem desrespeitar ao outro. Todavia, uma

educação empática não pode abrir mão do conhecimento histórico crítico e este, por sua vez, não pode prescindir dos usos do livro didático e das relações entre diferentes saberes históricos.

Nestes “tempos de fascismos”, apropriando-nos de Maria Luiza Tucci Carneiro (op. cit.), iniciamos nossa análise dos livros didáticos pelo conceito de totalitarismo empregado por seus respectivos autores relacionando-o com algumas discussões acadêmicas sobre o assunto, a fim de que o saber histórico escolar seja ressignificado e não mais apartado dos saberes construídos na academia.

2.2.1. Por uma compreensão do totalitarismo nos livros didáticos de história

O totalitarismo é um regime político em que a presença controladora do Estado se manifesta em todas as relações sociais. Nele, a sociedade está submetida ao Estado, que não permite nenhum tipo de discordância ou oposição. Para atingir esse objetivo, o governo faz uso de uma ideologia oficial, vigia os cidadãos, controla a educação e os meios de comunicação e, além disso, busca moldar a consciência da população com propagandas favoráveis ao regime (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 83).

O conceito de regime totalitário adotado por Alexandre Alves e Lígia Fagundes de Oliveira é fundamental para a abertura de um capítulo de livro didático que se propõe a explicar o regime enquanto ideologia oficial de um Estado. Mais do que uma necessidade didática, entendemos que isso é uma tarefa política que possibilita ao aluno não fazer confusões conceituais para, apropriando-se do assunto, tomar posturas conscientes dentro de sua própria realidade social. Portanto, os autores, ao indicarem tal conceituação antes da caracterização pura e simples do nazifascismo enquanto uma alternativa à crise econômica por qual passava a Europa no pós-guerra, possibilitam a compreensão do regime em si e suas relações com o tempo vivido em que o uso recorrente do termo “nazismo” em diversas partes do mundo, inclusive no momento histórico e político das eleições presidenciais no Brasil em 2018, demonstraram uma certa falta de leitura do assunto.

É de fundamental importância que os livros didáticos dialoguem com as produções acadêmicas não apenas para evitar anacronismos, mas para desmistificar o negacionismo que acaba por contestar a própria validade da ciência e do ensino de história. Na obra supracitada, por exemplo, os autores fazem uma distinção entre totalitarismo e autoritarismo recorrendo a clássicos como Hannah Arendt, Claude Lefort, Raymond Aron e Philippe Burrin. Desta forma, tal distinção aparece reforçada no livro didático em questão em dois quadros que permitem ao aluno compreender o regime totalitário segundo as pesquisas acadêmicas. Num deles se lê:

O totalitarismo é distinto de um regime autoritário. No autoritarismo, o poder está concentrado nas mãos de um ditador ou de um grupo de dirigentes, mas as leis não perdem a vigência (...). O totalitarismo tem como objetivo destruir a sociedade civil, instituindo controle total sobre a vida das pessoas. Com um regime de terror permanente, tende a destruir a confiança e os laços sociais entre os cidadãos (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 83).

A aproximação com o saber acadêmico fica claro quando analisamos Hannah Arendt, em seu clássico *Origens do Totalitarismo* (2012), no qual discute o uso indiscriminado do termo “totalitário” para definir diversos regimes europeus surgidos no Entreguerras. Para a autora, a maioria desses governos contentava-se em ser ditaduras unipartidárias, criticadas inclusive por Adolf Hitler, que reconhecia apenas no stalinismo soviético a autenticidade de um governo totalitário além do seu.

Em *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2017), optou-se por trabalhar com o termo “fascismos” como forma de distinguir suas diferentes modalidades segundo a teoria de Robert Paxton, para quem são comportamentos políticos com uma obsessiva preocupação com a comunidade¹⁸. Desta forma, apenas o nazismo alemão e o fascismo italiano são enquadrados enquanto regimes totalitários.

Já na obra de Mocelin e Camargo, *História em Debate* (2016), a definição de Estado totalitário faz uma referência ao Direito, em particular à obra de Kildare Gonçalves Carvalho, no qual o mesmo é apontado como “uma forma de opressão típica da modernidade revolucionária” (2008, p. 216). Esse diálogo entre a história e o Direito, é interessante para se compreender a amplitude do conceito e como ele pode influenciar na vida prática na perspectiva de se respeitar o regime democrático e contribuir para um ensino crítico. Claude Lefort afirma que o totalitarismo triunfa com a anulação ou neutralização dos conflitos próprios dos regimes democráticos edificando-se sobre o que ele chama de “a ruína dos direitos do homem” (2011, p. 65). Esta concepção vai ao encontro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nas quais se afirma que o objetivo do aprendizado neste nível de ensino, é

o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. (BRASIL: 2006, p. 67)

¹⁸ Paxton fez um estudo sobre os processos de tomada do poder e da natureza dos regimes fascistas a partir das ações dos líderes desses movimentos, e não dos discursos, trazendo à tona suas construções ideológicas e particularidades nacionais ou políticas. Para aprofundamento ver PAXTON, Robert O. **A Anatomia do Fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

A cidadania social prevista nas OCEM é fundamental para a utilidade da história na vida prática do aluno, conforme apontou Rüsen (2001), por isso, o livro didático precisa esclarecer os conceitos e fazer diferenciações ideológicas para que o aluno não os confunda em seu cotidiano. Em outras palavras, os autores dos manuais didáticos devem cuidar para não recaírem na mera descrição dos acontecimentos a partir de um texto que, não problematizado, apenas caracteriza os fatos sem apontar possíveis relações com a sociedade atual. Entendemos que este papel também é do professor, mas o livro didático, enquanto mediador das relações professor-aluno, deve fomentar o aprofundamento de tais discussões.

Foi justamente essa superficialidade descritiva que encontramos em três obras aprovadas pelo PNLD para o ano de 2018: *Caminhos do Homem* (MARQUES; BERUTTI, 2016), *Contato História* (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2016) e *História, das cavernas ao terceiro milênio* (Braick; Mota, 2016). Nelas, o nazismo, apesar de tal como nas demais obras selecionadas fazer parte de um capítulo específico, não recebe uma conceituação propriamente dita, restringindo-se às características do movimento, apontado como consequência da crise mundial do capitalismo na década de 1930. Quando isso ocorre em um livro didático, dificilmente se atingirá o objetivo proposto pelo PNLD de compreender a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido. É preciso que os livros didáticos estejam comprometidos com a formação de representações cognitivas, e não meramente apresentar os acontecimentos.

A falta de um conceito claro de totalitarismo em algumas obras didáticas não significa a inexistência de pesquisa dos autores sobre o assunto. O que percebemos foi que na construção narrativa do tema predominou justamente a mera caracterização do movimento totalitário, não ficando evidente ao aluno sua cientificidade já que pouco ou nada se apresenta das pesquisas acadêmicas dando a impressão de que tudo o que está escrito é uma criação pura dos seus autores. Não estamos sugerindo o uso da linguagem acadêmica nos manuais didáticos, que fique claro, mas somente uma maior interação entre as pesquisas científicas e as demandas escolares. Pensando nisso, fizemos um levantamento nos referenciais bibliográficos de todas os livros para averiguar quais são suas fontes específicas sobre o nazismo/fascismo. Assim temos:

Quadro 3 – Referências bibliográficas sobre o nazismo/fascismo nas obras didáticas estudadas

Livro didático	Fontes bibliográficas indicadas pelos autores
-----------------------	--

<p>ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. Conexões com a História. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.</p>	<p>ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: companhia das Letras, 1989.</p> <p>CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O antissemitismo na Era Vargas (1930-1945). São Paulo: Brasiliense, 1988.</p> <p>ELIAS, Nobert. Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do <i>habitus</i> nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.</p> <p>FERRO, Marc. Nazisme et communisme: deux régimes dans le siècle. Paris: Hachette, 1999.</p> <p>HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p>
<p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. Coleção 360°. Parte III. São Paulo: FTD, 2017.</p>	<p>ARNAUT, Luiz; MOTTA, Rodrigo. A segunda Grande Guerra: do nazifascismo à guerra fria. São Paulo: Atual, 1994.</p> <p>D'ARAÚJO, Maria Celina; CAPELATO, Maria H. Nazismo: política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004.</p> <p>HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>PAXTON, Robert O. A anatomia do fascismo. São Paulo: Paz e Terra, 2007.</p> <p>PEREIRA, Wagner Pinheiro. "Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo". <i>História: Questões e Debates</i>. Curitiba: Editora UFPR, n. 38, pp. 101-131, 2003.</p>
<p>BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.</p>	<p>ALMEIDA, Angela Mendes de. A República de Weimar e a ascensão do nazismo. São Paulo: Brasiliense, 1990.</p> <p>ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: companhia das Letras, 1989.</p> <p>ARNAUT, Luiz; MOTTA, Rodrigo. A segunda Grande Guerra: do nazifascismo à guerra fria. São Paulo: Atual, 1994.</p> <p>BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. A arte dos regimes totalitários no século XX: Rússia e Alemanha. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008.</p> <p>HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>SHIRER, William L. Ascensão e queda do III Reich. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.</p>
<p>MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI. Vol. 3. Curitiba: Base Editorial, 2016.</p>	<p>ELIAS, Nobert. Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do <i>habitus</i> nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.</p> <p>HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p>

	LENHARO, A. Nazismo: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1986. MICHEL, H. Os fascismos. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. História em debate. Vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.	ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: companhia das Letras, 1989. ARNAUT, Luiz; MOTTA, Rodrigo. A segunda Grande Guerra: do nazifascismo à guerra fria. São Paulo: Atual, 1994. HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. LENHARO, A. Nazismo: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1986. PALLA, Marco. A Itália fascista. São Paulo: Ática, 1996. ROBERTS, Andrew. Hitler e Churchill: segredos da liderança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. STACKELBERG, Roderick. A Alemanha de Hitler: origens, interpretações e legados. Rio de Janeiro: Imago, 2002. TRENTO, Ângelo. Fascismo Italiano. São Paulo: Ática, 1993. WISTRICH, Robert S. Hitler e o Holocausto. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. Contato História. Vol. 3. São Paulo: Quinteto, 2016.	Não existe indicação de literatura específica sobre nazismo/fascismo/totalitarismo.

Fonte: Própria (2018)

Percebemos no quadro 3 que as referências apresentadas pelos autores dos livros didáticos são bastante variadas, o que não é um problema em si, já que a leitura que cada um faz do assunto depende de suas próprias opções historiográficas. A única obra acadêmica comum a todos eles e que citamos agora é o clássico de Eric Hobsbawm, *Era dos Extremos* (1995), que apesar de não tratar exclusivamente do totalitarismo traz um olhar ímpar sobre a brevidade do século XX ao analisar seus grandes acontecimentos, da Primeira Guerra Mundial à Guerra Fria.

Chama a atenção alguns casos em que não aparecem nas referências indicadas pelos autores determinadas obras citadas e até discutidas no texto didático, tal como ocorre nos livros de Braick; Mota (2016) e Mocellin; Camargo (2016), que excluem de sua relação bibliográfica o próprio *Mein Kampf*, de Hitler, assim citado por estes últimos autores:

Tudo o que hoje admiramos nesta terra – ciência e arte, técnica e invenções – é o produto criador somente de poucos povos, talvez, na sua origem, de uma única raça. Deles também depende a estabilidade de toda esta cultura. Com a destruição desses povos baixará igualmente ao túmulo toda a beleza desta terra. Por mais poderosa que possa ser a influência do solo sobre os homens, seus efeitos sempre hão de variar segundo as raças. [...]

O homem que desconhece e menospreza as leis raciais, em verdade, perde, desgraçadamente, a ventura que lhe parece reservada. Impede a marcha triunfal da melhor das raças, com isso também estreitando a condição primordial de todo o progresso humano. No decorrer dos tempos, vai caminhando para o reino animal indefeso, embora portador de sentimentos humanos (HITLER, Adolf. **Minha Luta**. São Paulo: Centauro, 2001, pp. 214-215, apud BRAICK; MOTA, 2016, p. 44).

Alfredo Boulos Júnior (2017) e Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (2016), ao contrário, tiveram o cuidado de indicar nas referências todas as obras discutidas no capítulo sobre o nazismo, o que acaba facilitando a consulta do livro didático enquanto objeto de pesquisa.

Embora o conceito de totalitarismo esteja em aberto em boa parte das obras estudadas, é possível perceber que todas possuem uma linguagem aproximada daquilo que exige o PNLD quanto “estar isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações”. Isso pode ser percebido na forma como os autores caracterizam o nazismo, predominando seu caráter ditatorial e racista. Marques; Berutti (2016), por exemplo, ainda que não aprofundem as discussões apontam que,

as ideias mais importantes [do fascismo] eram o totalitarismo, o nacionalismo extremado, o militarismo, o unipartidarismo, a rejeição da democracia e a crença na infalibilidade do líder. [...] o nazismo acrescentou a tese da superioridade da “raça ariana” (arianismo) do qual os alemães seriam os representantes mais puros. Os teóricos do racismo alemão afirmavam que os arianos eram os europeus de raça supostamente pura, descendentes dos árias da Antiguidade (p. 52).

De maneira mais aprofundada, Mocellin; Camargo, na página 47 da obra *História em Debate* (2016), reservam espaço para caracterizar o preconceito ideológico no tópico intitulado “A discriminação no nazismo”, no qual discutem o expurgo de judeus, socialdemocratas, comunistas, homossexuais, dentre outros, do serviço público. Citam ainda as Leis de Nuremberg que proibiam o casamento e a coabitação entre judeus e alemães e, por fim, a eugenia como prática de purificação racial dos alemães e de controle populacional. Concluem de forma bastante interessante comentando o porquê de a eutanásia ser praticada no regime, o que pode abrir discussões em sala de aula relativas às políticas de inclusão e à ética científica:

a eutanásia involuntária – ou morte misericordiosa, como a chamavam – não era crime e foi muito praticada pelo regime nazista. Pessoas com doenças ou fraquezas físicas e mentais foram vítimas de um programa secreto de eliminação, por serem consideradas um peso para a sociedade produtiva. Em torno de 200 mil pessoas pereceram em decorrência desse programa secreto de eutanásia (p. 47).

Eugenia e antissemitismo também são apontados dentre as principais concepções nazistas por Alves; Oliveira (2016), no entanto, estes autores iniciam os tópicos referentes a estes temas em seu livro didático, na página 91, sem conceituá-los. Já Alfredo Boulos Júnior (2017) esquematiza as ideias do nazifascismo contidas em *Mein Kampf* da seguinte maneira:

- a **superioridade da raça ariana**: para Hitler haveria uma raça pura (ariana) superior às outras; os alemães seriam os únicos descendentes legítimos dessa raça e, por isso, tinham o direito de subjugar os outros povos;
- o **antisemitismo**: Hitler acusava os judeus de serem os piores inimigos da Alemanha e os culpava por tudo aquilo que ele detestava: pacifismo, marxismo, arte moderna, individualismo;
- o **anticomunismo**: para Hitler, o comunismo era um perigo que, aliado ao judaísmo, ameaçava a existência do povo alemão;
- a **necessidade de um espaço vital**: a Alemanha, segundo Hitler, deveria expandir seu território conquistando terras de outros povos a fim de realizar-se plenamente (p. 693).

De acordo com as proposições arendtianas, duas são as características fundamentais do totalitarismo para a construção de um saber histórico escolar que evite certas confusões conceituais, além de contribuir para uma reflexão sobre o tema para o tempo vivido: a presença de uma ideologia internacional de poder e a promoção do extermínio de grandes contingentes populacionais devidamente selecionados, advindas ambas do nacionalismo racista. Estas características estão de uma forma ou de outra contempladas nas narrativas das obras didáticas.

Nas narrativas dos autores, porém, predomina a explicação da ascensão do regime nazista enquanto ideia de um único homem, Adolf Hitler, pouco ou nada se discutindo sobre a participação de outros atores sociais nem da presença de conceitos que, segundo Louis Dupeux (1992), faziam parte da história cultural da Alemanha, como o próprio antisemitismo. A Alemanha, mesmo não sendo a produtora original de uma política de exclusão a partir do extermínio, pois devemos considerar outros momentos históricos como o genocídio das populações ameríndias na Idade Moderna ou a eugenia do século XIX, por exemplo, destaca-se por fazê-lo em escala industrial e com apoio até mesmo de pessoas comuns. A política de extermínio, portanto, deve ser tratada em sala de aula antes como uma prática humana, e não puramente uma prática de um Estado nacionalista. Para Daniel Goldhagen (1997), foi

exatamente isso que permitiu a convivência de boa parte população alemã com o regime, contrariando uma leitura que passa a ideia de que a população alemã era totalmente alienada pelo líder. O único livro didático em que nos deparamos com a apresentação dessa leitura foi *Conexões com a História*, no qual se lê:

Durante o regime nazista, muitas pessoas colaboraram com a política discriminatória antisemita, não somente por medo ou por aderir à ideologia nazista, mas também pela perspectiva de ascender socialmente. Pequenos comerciantes eliminavam a disputa comercial pondo em dúvida a pureza racial dos concorrentes. Assim, muitos se beneficiaram do boicote aos comerciantes judeus. (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 91)

Além de dialogar com diferentes leituras sobre o nazismo, os autores apresentam outras possibilidades de interpretação de um fato histórico aos alunos da educação básica contribuindo, assim, para o desenvolvimento do raciocínio crítico, tal como propõe o próprio PNLD. Isso permite ressignificar a história e desmistificar leituras consagradas de vitimização possibilitando um novo olhar sobre as ações humanas ao longo do tempo.

2.2.2. Nazismo e ensino: as narrativas das imagens

A utilização de imagens nos livros didáticos de história não é uma peculiaridade do mundo contemporâneo, pois seus usos fazem parte dos manuais de ensino sistematizados desde o Oitocentos estando intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, mas, também, a discursos ideológicos no tempo em que foram produzidas podendo ganhar novas acepções. Neste sentido, a máxima “uma imagem vale mais que mil palavras” deve ser ressignificada para o tempo presente, pois estamos diante de uma perspectiva historiográfica pós-*Annales* que se pretende crítica não podendo, assim, em especial no caso do ensino de história, tratar quaisquer recursos imagéticos como fontes dissociadas de outros textos e contextos.

Etimologicamente, a palavra imagem é oriunda do grego *imago*, podendo ser entendida como representação, retrato, semelhança, ou como prefere Debray (2013), “fantasma dos mortos”. Para Antonio Pietroforte (2017), o sentido do conceito de imagem é mais abrangente, pois relaciona-se não apenas com a iconografia em si, mas também com sua própria representação imagética, mental e literária, extrapolando, tal como propõe a semiótica, os aspectos da visão para entrar no jogo de significantes e significados.

Enquanto representação, não deve a imagem ser supervalorizada, mas contextualizada, interrogada e problematizada porque é construído de um ser social dentro de um determinado

tempo que se reverbera para diferentes épocas. Em outras palavras, tal como propõe Peter Burke (2006), as imagens tornam-se mudas se olhadas sem a perspectiva de um documento histórico passível de análise e crítica, pois ela não deixa de ser um reflexo do real.

Em se tratando de ensino de história, não podemos abrir mão de tais prerrogativas quando se fala em imagens nos livros didáticos. Como já dito anteriormente, elas fazem parte da tradição ocidental da educação formal e ganham cada vez mais força em uma sociedade midiática merecendo, por isso, especial atenção enquanto recurso didático. Para Susan Sontag (2005), as imagens “alteram e alargam nossas noções sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Elas são uma gramática e, ainda mais importante, uma ética do ver”¹⁹ (p. 10, tradução nossa). Enquanto gramática e reflexo do real, portanto, as imagens não são recursos estáticos e, justamente por isso, não podem ser usadas de forma aleatória em um manual didático. É preciso ir além das questões estéticas, relacionando-as com o texto escrito e, claro, problematizando suas escolhas.

A conceituação de imagem e seus usos têm sua importância aumentada quando se trata de um tema do currículo de história tão sensível quanto o nazismo. É preciso levar em consideração que a produção imagética, particularmente a fotográfica, do Terceiro Reich foi criada pelo próprio regime e, portanto, a intencionalidade do registro imagético não pode estar excluída da narrativa textual, devendo ser problematizada enquanto objeto de ensino. As escolhas dos recursos visuais de um manual pedagógico não podem ser aleatórias, mas pensadas com cuidado a fim de que não se caia em leituras desprovidas de criticidade, ou que não permitam ao aluno relacionar as imagens escolhidas com o texto escrito, o que pode dificultar sua compreensão. Por outro lado, tem que ficar claro ao estudante o caráter de construção social das imagens, bem como de suas escolhas para além de uma estética, relacionando-as, sempre que possível, a diferentes contextos sociais e temporais fazendo do olhar um exercício pedagógico tal como no platônico Mito da Caverna.

Faz-se pertinente a questão sobre quais imagens do nazismo predominam nas obras didáticas de história, em particular aquelas analisadas e aprovadas pelo PNLD. Para Carol Coffield Lopez, em sua dissertação de mestrado sobre a *shoah* nos livros didáticos de história, defendida na Universidade de São Paulo em 2016, há uma tendência ao favorecimento de uma perspectiva em particular: a do perpetrador, representada, ainda segundo a autora, pela recorrência de fotografias de Hitler, de paradas militares e até mesmo pelos judeus vistos

¹⁹ No original se lê: “alter and enlarge our notions of what is worth looking at and what we have a right to observe. They are a grammar and, even more importantly, an ethics of seeing.”

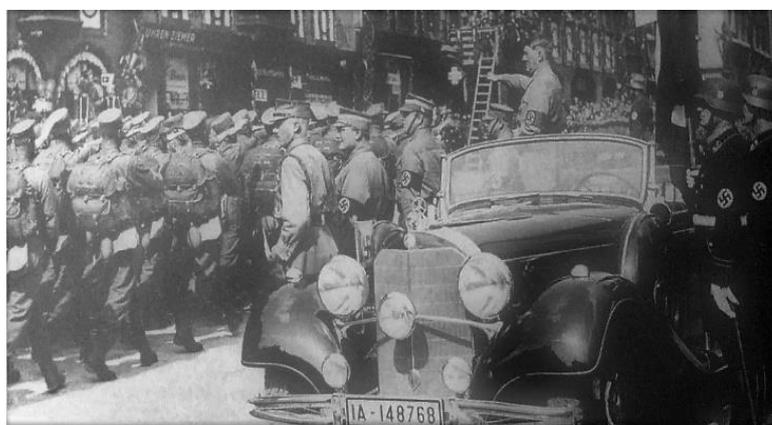
através da lente do carrasco. Em tom crítico, Lopez afirma que o aluno é levado a “assimilar a linguagem e a perspectiva do nazismo” devido à ausência de uma contextualização.

Embora Lopez não aprofunde sua discussão, concordamos com essa necessidade de contextualização das imagens escolhidas para compor os livros didáticos diante do fato de o nazismo e a *shoah* terem sido registrados pelo próprio governo hitlerista. Mas como veremos, a maior parte dos textos escritos nas obras didáticas já apresentam as características totalitárias do regime, o que implica um diálogo com as imagens. Logo, não se deve criticar o que ela chama de “favorecimento da perspectiva do carrasco”, pois as vítimas do nazismo, em particular os judeus, não produziam imagens de si mesmas. Essas pessoas faziam parte de uma propaganda de governo que, para firmar a sua necessidade e superioridade, optava em desconstruir o outro. E a imagem, como recurso visual de impacto e de massa, foi para isso utilizada amplamente.

Então, o que deve ficar claro nas obras didáticas e a ser reforçado pelos professores em sala de aula é justamente esse caráter documental e ideológico das imagens construídas pelo Terceiro Reich, a fim de que sejam problematizadas pelos próprios alunos ao invés de serem tomadas como um reflexo absoluto da realidade de uma época. Apenas desta forma será possível mergulhar na linguagem preconceituosa, racista e segregadora do nazismo para que não seja assimilado como um processo natural diante da crise econômica por qual passava a Alemanha na década de 1930.

Na obra *Contato História* (2016), destaca-se apenas uma imagem para ilustrar o tópico “Os nazistas no poder”, na qual vê-se um desfile militar com a presença do próprio Hitler fazendo a saudação nazista, na cidade de Nuremberg, em 1938:

Figura 1 – Fotografia de desfile militar na cidade de Nuremberg, 1938



Fonte: Coleção Bettman/Corbis/Latinstock. In: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 93

É perceptível que a imagem em questão faz parte da propaganda do governo totalitário alemão, porém, em nenhum momento vemos uma apologia a tal regime por parte dos autores da obra didática. Ao contrário, a fotografia dialoga com um texto em que fica evidente o militarismo exacerbado da *Schutzstaffel* (SS) em sua missão de perseguir judeus, homossexuais, ciganos, eslavos e comunistas e, assim, dar fôlego a um governo que chegara ao poder por vias burocráticas e eleitorais. Dentro das limitações próprias de uma obra didática, a imagem torna-se um documento imprescindível para a compreensão da construção do mundo nazista, e as informações narrativas que a acompanham são perfeitamente passíveis de serem problematizadas e relacionadas com o tempo presente, no qual é evidente o crescimento de governos de extrema direita simpáticos às ideias totalitárias neste incipiente milênio.

Ainda que não haja um aprofundamento sobre a imagem, o livro *História em debate* (2016), traz um momento importante do Terceiro Reich, a saber, o sorriso de satisfação de Hitler logo após ter sido eleito chanceler, em 1933.

Figura 2 – Fotografia de Hitler descendo as escadas do palácio presidencial após ter sido eleito chanceler, 1933.



Fonte: Keystone-France/Gamma-Keystone via Getty Images. In: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 45

A empolgação da população que o acompanha descendo as escadas do palácio presidencial, indica o apoio que possuía enquanto liderança política capaz de tirar a Alemanha da crise econômica, o que também pode ser visto na imagem exibida na obra de Braick; Motta (2016), mas por si só, elas não revelam o caráter cultural de identificação desta mesma

população com os preceitos racistas de seu governo. Este tipo de questão, ainda que não apresentada em grande parte das obras didáticas, deve ser aprofundada pelo professor, a fim de evidenciar as contribuições do tema ao tempo presente.

Figura 3 – Fotografia da população em torno da catedral de Berlim em apoio ao Partido Nazista nas eleições de 1932.



Fonte: Tailandier/Bridgeman Images/Keystone Brasil. In: BRAICK; MOTA, 2016, p. 65

A ênfase no caráter político-econômico do nazismo nas obras didáticas a partir da apresentação de um cartaz de 1932, se não dialogarem com aspectos da própria cultura e visão de mundo existente na Alemanha da época, passa a impressão de uma história construída na relação causa e efeito em uma perspectiva cronológica. As imagens seguintes, revelam tal perspectiva, ainda que estejam em diferentes obras:

Figura 4 – Fotografia retratando a desvalorização do marco alemão



Fonte: The Bridgeman Art Library/Keystone. In: BOULOS JR., 2017, p. 693

Figura 5 – Cartaz da campanha presidencial de Adolf Hitler, 1932.



Fonte: Granger/Glow Images. In: MARQUES; BERUTTI, 2016, p. 56

O que vemos na imagem 4 é um retrato da incontestável crise econômica por qual passava a Alemanha no pós-Primeira Guerra. As crianças brincando com as cédulas da moeda subvalorizada dão um tom à gravidade do problema e, como consequência disso, Hitler, via NSDAP, desponta como solução para todas as dificuldades materiais que atingiam a população, o que é demonstrado na imagem 5, que se trata de um cartaz de propaganda eleitoral cujos dizeres são: “Hitler, nossa última esperança”. Essa relação de causa e efeito é lógico-racional, mas não demonstra todo o contexto cultural da época.

Para Louis Dupeux (1992), o nazismo foi um movimento baseado no *Völkisch*, palavra sem tradução literal para o português, mas que designa o povo alemão dentro de sua especificidade cultural e racial, o que reforçava o antissemitismo próprio de seu programa de governo. É justamente aí que, para o referido autor, o NSDAP não se restringia a uma minoria de direita que passou a controlar a massa, pois o apoio ao próprio Hitler partiu dos mais variados grupos sociais que viam nele não somente a possibilidade de resgatá-los da crise econômica, tal como mostra o cartaz anterior, mas também reavivar a autoestima de uma população eminentemente antissemita que fez do nazismo mais que um movimento de classe, mas sim um movimento reacionário pautado em uma ideologia racista.²⁰

²⁰ Para um aprofundamento sobre as relações entre o Partido Nazista e o *Völkisch*, ver DUPEUX, Louis. “Os *Völkisch* e o NSDAP: os racistas e o Partido Nacional-Socialista Alemão dos Trabalhadores”. In: **História Cultural da Alemanha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992, pp. 57-62.

Em termos didáticos, portanto, cremos ser necessário escapar deste reducionismo político-econômico para que o aluno possa compreender a parcela de responsabilidade dos indivíduos ao fazerem suas opções, conscientes ou não, dentro de um determinado contexto. Essa identificação cultural com o líder acaba resultando em manifestações de intolerância que visam concretizar a exclusão daqueles que não se enquadrariam, segundo os preceitos ideológicos defendidos pelo movimento hitlerista, aos padrões de civilidade.

Hannah Arendt (2012), propõe uma diferenciação entre autoritarismo e totalitarismo a partir daqueles que eram considerados seus alvos. Segundo ela, o “terror autoritário” restringe-se a ameaçar apenas seus inimigos autênticos, como os opositores políticos, já o “terror totalitário” vai além, pois também se torna uma ameaça a “cidadãos inofensivos e carentes de opiniões políticas” (p. 452). Isto quer dizer que, apesar da relevância das imagens representativas do antissemitismo nas obras didáticas, não se pode esquecer que existiam outras vítimas do regime. A importância das imagens dos judeus nas obras reside justamente no caráter auto documental do governo hitlerista, já que por ele eram produzidas, confirmando sua política racista e exterminacionista.

A querela do antissemitismo não deve ser encarada como uma prática sensacionalista sobre o nazismo. As fotografias precisam, dizemos outra vez, ser contextualizadas enquanto instrumentos utilizados pelo movimento nazista para estereotipar os judeus e outras minorias. Portanto, o aluno deve percebê-las para além do que seus olhos veem, pois são uma construção ideológica de um governo específico que reverbera até os dias de hoje. Essa construção que visa desconstruir o outro deve ser problematizada nos livros didáticos a fim de que os direitos fundamentais à vida e à participação política sejam vislumbrados como possíveis a todos os cidadãos no tempo presente, e é justamente isso que dá significado aos processos de ensino e de aprendizagem.

Retomamos, assim, a leitura de Alexandre Alves e Letícia de Oliveira na obra didática *Conexões com a História* (2016). Ainda que partindo de uma explicação cronológica da ascensão à consolidação do nazismo, os critérios políticos e econômicos dialogam com a ideologia racista a partir de uma discussão das práticas eugenistas enquanto meio de se evitar a “degeneração racial” da população alemã. O antissemitismo aparece como um fator fundamental do governo de Hitler representado em imagens que mostram a eutanásia (imagem 6) e a Noite dos Cristais (imagem 7). Importante ressaltar, que os autores ampliam a visão sobre o nazismo relacionando as imagens ao texto, dando mais informações e possibilitando aos alunos e professores uma reflexão do que foi o regime ao enfatizar a colaboração de muitas pessoas com sua política segregacionista.

Figura 6 – Fotografia do Castelo de Hartheim. Única imagem conhecida da fumaça gerada pela queima de corpos vítimas da eutanásia nazista. Áustria, 1932.



Fonte: Karl Schuhmann. Coleção Particular.
In: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 91

Figura 7: Fotografia de loja de comerciantes judeus depredada pelos nazistas na *Noite dos Cristais*, 10/11/1938.



Fonte: Bridgeman Images/Keystone Brasil. Coleção particular. In:
ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 91

Sobre a linguagem imagética nas obras didáticas, chegamos a duas constatações. A primeira é que as imagens, em especial as fotografias utilizadas nos livros didáticos analisados, têm sido um importante recurso para sua composição, não fugindo à regra histórica da recorrência aos recursos visuais nos manuais de ensino de história brasileiros. Os próprios alunos entrevistados na Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso confirmaram que, de uma forma ou de outra, elas ajudam a compreender o texto, ainda que nem sempre seja possível relacioná-los com precisão. A segunda, e que merece maior atenção, é que, embora haja um respeito aos critérios estabelecidos pelo PNLD no que diz respeito a não propagação de ideias racistas, parece-nos que nem sempre fica claro o caráter cultural e ideológico que resultou na ascensão do nazismo, muitas vezes sendo reduzido a aspectos econômicos. Mas se contextualizadas, tal como propõe o próprio programa, as imagens podem construir narrativas diversas sobre o tema capazes de contribuir para o tempo presente, daí a importância de o professor conduzir esse diálogo a fim de evitar ora as simplificações explicativas ora o distanciamento dos conteúdos do cotidiano dos estudantes.

Neste sentido, é importante que o professor estimule o uso de outras imagens em sala de aula a fim de complementar, contrapor, problematizar as existentes nos manuais didáticos. Ao fazer isso, especialmente em atividades de pesquisa, o próprio aluno poderá buscar aquelas que lhe apresentam maior significado podendo, desta forma, fazer sua própria leitura sobre o assunto e relacioná-lo, possivelmente, à realidade de seu próprio tempo. Por outro lado, o livro didático não seria trabalhado de forma isolada, mas com o necessário diálogo já dito anteriormente com outras fontes, sobretudo as mídias digitais, nas quais o tema nazismo tem sido tratado de maneira recorrente. Esta complementariedade entre diferentes saberes e distintas fontes são necessárias à construção ou legitimação das narrativas escolares em uma perspectiva horizontal do conhecimento histórico.

2.2.3. No encaço da consciência histórica: um olhar sobre as atividades propostas

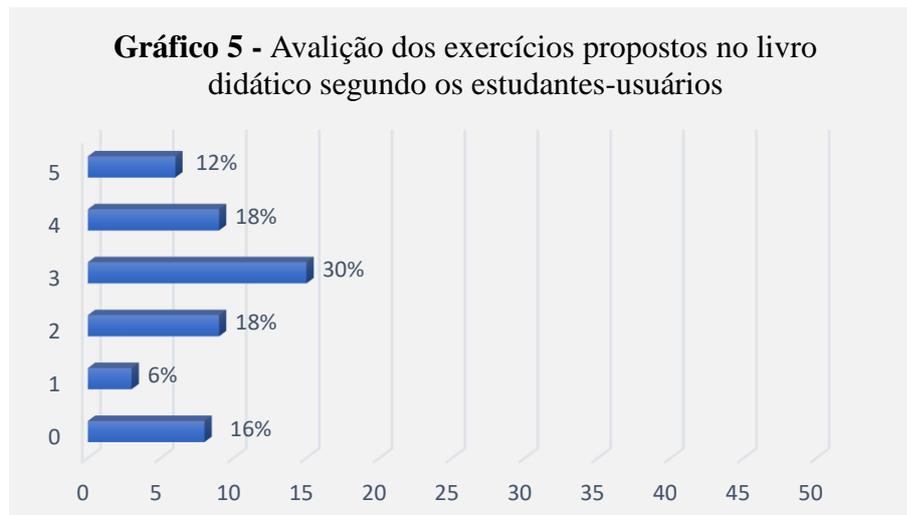
Quando falamos em livro didático na atualidade temos que nos perguntar qual sua real função no ensino ou se, em outras palavras, eles têm atingido os critérios avaliativos do PNLD e das OCEM no que tange à formação crítica do aluno. Esta pergunta, que deve também permear a autocrítica docente, perpassa pelos resultados dos usos de uma obra didática manifestados nas atividades propostas que, ao contrário do que se imagina, não devem ter apenas nas repostas dos alunos a sua medida, mas antes, na condução das perguntas e tarefas solicitadas pelos autores.

A probabilidade da construção crítica do conhecimento já define o lugar dos manuais didáticos no ensino de história no tempo presente. Se, conforme Circe Bittencour (2003), a função do livro didático no Brasil oitocentista era ensinar o aluno a ler e, por conseguinte, auxiliar no desenvolvimento da escrita, hoje ele deve ser um recurso que, ao invés de dar versões fechadas sobre os fatos, permita diferentes leituras da história, tornando o aluno um agente de sua própria aprendizagem.

A participação do estudante da educação básica nesse processo de “operação historiográfica”, tal como define Paul Ricœur (2007)²¹, manifesta-se de forma mais clara na resolução das atividades propostas, pois é neste momento em que as vozes dos discentes melhor se evidenciam deixando claro o grau de importância de um determinado conteúdo estudado para sua vida prática. Logo, a construção constante de narrativas é um exercício *sui generis* da formação da consciência histórica. Partindo desse pressuposto, selecionamos as abordagens que os autores dos livros didáticos fazem sobre o nazismo expressas nas tarefas pedagógicas propostas aos alunos, mas antes decidimos escutar os próprios docentes para saber quais são suas impressões sobre os exercícios propostos no livro didático em uso.

Perguntamos aos alunos em entrevista qual nota dariam aos exercícios contidos em seu livro didático de história. Numa escala de 0 a 5, o universo dos 50 alunos da já citada instituição de Belém, o Colégio Estadual Pedro Amazonas Pedroso, responderam da seguinte forma: quase metade dos estudantes (48%, representados pelas notas 2 e 3) consideraram as atividades medianas em termos de despertar seu interesse. Já um outro número significativo, consideraram-nas bastante interessantes (40%, que deram as notas máximas, 4 e 5). Mas não podemos descartar aqueles que avaliaram tais atividades como ruins, dando-lhes notas entre 0 e 1, o que totalizou 22% dos entrevistados. Observemos os resultados gerais obtidos no gráfico seguinte:

²¹ O referido autor distingue claramente “operação historiográfica” e “escrita da história” (ou historiografia). Enquanto esta é vista como um “equivoco” por se tratar de termos limitados àquilo que o historiador produz a partir de suas leituras, aquela dá conta do “fazer história” em todas as suas fases, sendo a história reconhecida como uma escrita constante, desde o arquivo até os leitores finais. Logo, as narrativas da história são representações da realidade, e não uma interpretação do real. Para aprofundamento sobre o processo narrativo do “fazer historiográfico” e da “representação historiadora” ver RICŒUR, Paul. “A Representação historiadora”. In: **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Unicamp, 2007, pp. 247-196.



Fonte: Própria (2018)

A decisão de escutarmos os alunos partiu do pressuposto de que são eles os indivíduos primordiais da educação, portanto, suas vozes não devem ser abafadas por imposições pedagógicas que desconsideram a opinião docente. A construção de uma educação voltada para a formação da cidadania perpassa, claro, pelas necessidades dos próprios estudantes, exigindo maior democratização do ensino e participação de todos na construção do conhecimento. Suas percepções quanto às atividades impressas nos livros didáticos, podem dar uma visão do quanto é necessária, em alguns casos, uma maior aproximação daquilo que é ensinado (o conteúdo) com as necessidades da cultura juvenil na atualidade e, por ora, facilitar o aprimoramento das próprias obras utilizadas em sala de aula.

Mas afinal, que tipo de atividades pedagógicas os autores têm sugerido como forma de medir ou construir o conhecimento dos estudantes? Os exercícios relacionam-se com questões do tempo presente? Os alunos são incentivados a construir suas próprias narrativas ou o conhecimento é dado como algo definitivo e incontestável? Partamos à análise de algumas questões propostas nos livros na tentativa de responder a estas perguntas.

Dentre as obras selecionadas, os modelos de atividades mais comumente encontrados são os exercícios de fixação voltados ao Enem e os de interpretação de documentos. Portanto, percebemos que a preocupação geral dos autores é justamente o ingresso dos alunos finalistas nas universidades pelo processo seletivo nacional supracitado, o que implica em uma fixação do conteúdo estudado a ser manifestada ou testada através da leitura e da escrita.

Não desmerecemos esse tipo de atividade, pois o próprio Enem possui diferentes graus de dificuldades em suas questões fazendo uso tanto daquelas mais conteudistas quanto das interpretativas e analíticas, e todas acabam contribuindo para o aumento da bagagem cultural

dos alunos. A OCEM também afirma que a ênfase na criticidade não substitui os conteúdos, sendo eles de extrema importância para a aprendizagem. Contudo, havendo uma priorização ou limitação dos exercícios sob a ótica da memorização do texto lido, o ensino e a aprendizagem recairão, outra vez mais, na transposição didática. Isto nos leva a concordar com o professor Wisley João Pereira (2018) em sua afirmação de que o ensino médio brasileiro acabou se tornando uma mera preparação para o Enem, ideia reproduzida (ou confirmada) em boa parte dos livros didáticos do Ensino Médio que acabam focando mais o exame em si do que a utilidade dos assuntos estudados para a vida prática do aluno.

No entanto, não raramente encontramos questões que destoam dos critérios avaliativos do PNL D e até mesmo de certas habilidades e competências exigidas no Enem, justamente porque os exercícios são, muitas vezes, uma compilação de questões de vestibulares que fazem parte de um outro contexto da educação brasileira. Na obra *Contato História* (2016), por exemplo, o tópico “Vestibulares”, na página 99, a única questão de múltipla escolha proposta é da Fuvest-SP e refere-se não ao nazismo em si, mas à crise de 1929, vejamos:

Quadro 4 - Questão proposta sobre o Período Entreguerras

- | |
|---|
| <p>1. (FUVEST-SP) O período entre as duas Guerras Mundiais (1919-1939) foi marcado por:</p> <ul style="list-style-type: none">a) crise do capitalismo, do liberalismo e da democracia e polarização ideológica entre fascismo e comunismo.b) sucesso do capitalismo, do liberalismo e da democracia e coexistência fraterna entre fascismo e comunismo.c) estagnação das economias socialista e capitalista e aliança entre os EUA e a URSS para deter o avanço fascista na Europa.d) coexistência pacífica entre os blocos americano e soviético e surgimento do capitalismo monopolista. |
|---|

Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 99

Sem citar o ano do exame em que a questão foi utilizada, os autores fazem uma proposta meramente conteudista pautada no esquema característica-causa-consequência, muito aquém das habilidades e competências exigidas hoje ao aluno da educação básica. A aplicação desta questão se deu no vestibular da Fuvest no ano de 1995, quando se vivia um outro plano de educação para o país, não sendo, portanto, adequada ao atual contexto se considerarmos que um conteúdo não deve ser assimilado apenas como um fato ocorrido no passado cronológico.

Este tipo de seleção, que soa aleatória, repete-se em outras obras didáticas, como vemos em *História em debate* (2016), e também aponta para um outro problema, que é o risco

de se utilizar questões ultrapassadas, pois isto pode fazer com que o estudante de hoje não consiga desenvolver as habilidades necessárias seja para o Enem, seja para sua formação crítica, haja vista o já citado teor conteudista das mesmas. Seleccionamos, assim, apenas a título de exemplificação, a seguinte questão:

Quadro 5 – Questão proposta sobre regimes totalitários

1. (Unifesp-SP) “Nós queremos, um dia, não ver mais classes nem castas; portanto comecem já a erradicar isso em vocês mesmos. Nós queremos, um dia, ver no Reich uma só peça, e vocês devem já se educar nesse sentido. Nós queremos que esse povo seja, um dia, obediente, e vocês devem treinar essa obediência. Nós queremos que esse povo seja, um dia, pacífico, mas valoroso, e vocês devem ser pacíficos.” (Adolf Hitler, no Congresso Nazista de Nuremberg, 1933, apud **O Triunfo da Vontade**, filme de Leni Riefenstahl, 1935).
- O trecho identifica algumas das características do projeto nazista, que governou a Alemanha entre 1933 e 1945. Entre elas, a:
- a) defesa da adoção do comunismo, expressa na ideia de supressão de classes.
 - b) recusa no uso da violência, expressa na ideia de povo pacífico.
 - c) submissão total da sociedade ao Estado, expressa na ideia de obediência.
 - d) ampliação do acesso ao ensino básico, expressa na ideia de autoeducação.
 - e) eliminação das divisões nacionais, expressa na ideia de Reich (Império).

Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 60

Novamente nos deparamos com uma questão retirada de antigos vestibulares, aplicada no estado de São Paulo em 2009. Apesar de se tratar da leitura de um documento no qual o próprio Hitler se expressa num de seus inúmeros e fervorosos discursos, o que se exige do aluno é apenas identificar uma característica do nazismo, quando, em uma adaptação, poderia ser proposto um aprofundamento do documento no qual o aluno pudesse relacionar tal conteúdo com o tempo vivido, ressignificando o seu próprio contexto sociocultural.

Ao analisarmos as questões discursivas, percebemos um padrão na interpretação de documentos e imagens, não no que se refere às suas variedades, mas à forma como são colocados os questionamentos aos alunos. Predominam as perguntas cujas respostas encontram-se diretamente no texto lido (ou na imagem vista) e a ênfase na visão de seus respectivos autores. Ainda que o aluno tenha contato com um texto que poderia ser mais bem explorado no tempo presente e seja obrigado a exercitar sua escrita, há uma limitação quanto à formação de opinião, e o que poderia ser uma atividade argumentativa, torna-se uma mera transcrição. Reproduzimos um exemplo deste tipo de atividade na imagem seguinte:

Figura 8 – *Fac-símile* da atividade intitulada “Fascismo e Juventude”.

» VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir é de Robert O. Paxton, professor da Universidade de Columbia, em Nova York. Leia-o com atenção.

Fascismo e juventude

Os regimes fascistas lançaram-se à construção do novo homem e da nova mulher [...] que seriam simultaneamente lutadores e súditos obedientes. [...] Os Estados fascistas puderam utilizar os quadros e a estrutura educacionais já existentes [...] passaram a privilegiar os esportes e o treinamento físico e militar. [...] Nos Estados fascistas, todas as crianças eram automaticamente matriculadas em organizações do partido, que estruturavam suas vidas desde a infância até a universidade. Cerca de 70% dos italianos de idade entre seis e 21 anos, nas cidades setentrionais de Turim, Gênova e Milão, pertenciam a alguma organização de juventude, embora essa proporção fosse bem menor no sul não desenvolvido. Hitler tinha uma determinação ainda maior de apartar os jovens alemães de seus socializadores tradicionais – os pais, os professores e as igrejas – e também de seus divertimentos espontâneos costumeiros. “Esses rapazes”, disse ele ao Reichstag em 4 de dezembro de 1938, “ingressam em nossa organização aos dez anos de idade e, pela primeira vez, recebem uma lufada de ar fresco. Então, quatro anos mais tarde, eles passam [...] à Juventude de Hitler, e lá nós os mantemos por mais quatro anos. Depois, estamos ainda menos dispostos a devolvê-los às mãos daqueles que criam nossas barreiras de classe e de status. Ao contrário, nós os levamos imediatamente para o partido, para a Frente Trabalhista, para a SA, ou para a SS [...] e assim por diante. Entre fins de 1932 e início de 1939, a Hitlerjugend ampliou o número de seus filiados na faixa entre dez e dezoito anos de 1% para 87%.

Hitlerjugend: juventude hitlerista.

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 237-238.



MUSEO DEL FASCISMO - COLLEZIONE CARTELLI DI LUTERANO

- O autor do texto se refere a dois Estados fascistas em específico. Identifique quais são eles.
- Qual a política desses Estados em relação à juventude?
- Por que a Itália de Mussolini pregava a necessidade de “construção do novo homem e da nova mulher [...] que seriam simultaneamente lutadores e súditos obedientes”?
- Interprete: o que Hitler quis dizer com “não devolver os jovens àqueles que criam barreiras de classe e de status”?
- O que se pode concluir sobre o nazismo com base na sua política para a juventude?

Fonte: BOULOS JR., 2017, p. 699

A ênfase no texto de Robert Paxton (2007) é um indicativo dos usos possíveis entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar dentro de uma perspectiva do próprio PNLD. No entanto, no que concerne à aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes em diálogo com o mundo e a cultura juvenil, percebemos uma certa lacuna, pois mesmo se tratando da juventude como tema central, os questionamentos propostos não fazem uma relação passado-presente, limitando o aluno a pensar a política nazista aos jovens dos anos 1930.

Entendemos que para a formação de uma consciência histórica, os documentos devem ser confrontados com a realidade atual da juventude, assim os alunos podem não apenas melhor compreender o passado, mas também fazer indagações sobre o seu presente. Sem um aprofundamento crítico e reflexivo as atividades propostas nos livros didáticos de história brasileiros tendem a não estimular o convívio social, a não enfrentar o preconceito – embora não o estimulem – e não exercitam a interdisciplinaridade, assim, em alguns casos, inconvergem das narrativas construídas pelos autores para explicar o conteúdo.

Levando-se em consideração a atualidade do tema, os livros didáticos pouco fazem uso da linguagem digital como promoção de atividades; o que vemos são indicações de alguns sítios (*sites*) de pesquisa para aprofundamento. Ferreira e Paim (2018), chamam a atenção para o fato de que a educação básica precisa urgentemente “aprender a lidar com a revolução científica e tecnológica, que estabelece novos padrões para o ensino e a aprendizagem” (p. 13). Portanto, neste aspecto, o livro didático ainda parece ter muito a avançar.

Algumas outras obras demonstram-se mais atualizadas ao propor como atividade de fixação do assunto estudado, questões elaboradas pelo próprio Exame Nacional do Ensino Médio, podendo ou não ser comentadas, como é o caso de *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2016). Esse tipo de atualização, reafirmamos, é importante, mas não o suficiente para despertar a consciência histórica, já que se reduz a um treino aos exames de ingresso nas universidades. Contudo, e aqui é o que mais nos importa, existem livros didáticos que indicam uma preocupação de fazer o aluno refletir sobre as possíveis influências do nazismo em sua vida prática por meio de atividades que se querem diferenciadas.

No encaço do livro recém citado, o aluno é convidado, conforme o disposto no quadro 6, a pesquisar e debater o tema do neonazismo. Dentre todos os exercícios analisados, destacamos este por ser o mais significativo quanto à sua preocupação em aproximar diferentes temporalidades ressignificando o conteúdo para a vida prática. Vejamos:

Quadro 6 – Atividade sobre os grupos neonazistas

7. Ainda existem grupos que propagam ideias nazistas, até mesmo no Brasil. Reúna-se com um colega e façam uma pesquisa sobre os grupos neonazistas no país. Depois, apresentem os resultados de sua pesquisa para a classe e debatam com os colegas as seguintes questões: por que tais grupos ainda existem? De que forma suas ações intolerantes devem ser combatidas?

Fonte: BRAICK ; MOTA, 2016, p. 70

Algumas considerações sobre esta atividade devem ser feitas. Dentre elas, destacamos a abrangência subjetiva de suas perguntas, especialmente a que pede ao aluno para dizer os motivos da existência dos grupos neonazistas na atualidade. Uma resposta consistente exige um olhar acurado de um pesquisador, mas não impede que o aluno dê sua versão dos fatos dentro da realidade em que se encontra. E outra vez mais citamos a relevância do professor em conduzir esse processo para que versões que confirmem o simplismo, o anacronismo e a intolerância não se perpetuem. Já a segunda pergunta permite ao aluno opinar sobre um problema presente em sua vida, embora nem sempre o perceba desta forma. Por isso a pesquisa, se bem conduzida, pode auxiliar na formação de opinião e no posicionamento crítico do estudante sobre tão delicada temática.

Ressaltamos, ainda, que os autores dão todo suporte necessário para o sucesso da atividade. O embasamento teórico ao professor encontra-se no manual docente no qual se discute o que é e qual a importância do tempo presente para o ensino de história:

(...) a ideia de [o aluno] dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da história. É também uma postura que torna impossível qualquer pretensão a um discurso historiográfico definitivo, à medida que as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 76, apud BRAICK; MOTA, 2016, p. 284).

O estudante também é devidamente orientado em como realizar a pesquisa e demais atividades, tais como analisar matéria jornalística, imagem, filme, além de elaborar esquemas de estudo, seminário e dissertação, em uma sessão, no final da obra, intitulada “Técnicas de Trabalho.”

Ainda que a metodologia da atividade proposta reflita o tripé leitura, escrita e oralidade, a condução das perguntas permite maior autonomia ao próprio estudante que, ao opinar, extrapola a rigidez historiográfica e faz do ensino de história um campo de produção, de novos olhares e saberes que não se encontram na academia.

2.2.4. Literatura e cinema como aprofundamento da aprendizagem

Como todo e qualquer recurso de ensino, os livros didáticos possuem limitações que lhe são próprias e, por isso, suas abordagens refletem a seleção do conteúdo por parte de seus autores e editores. Uma das formas de preenchimento de possíveis lacunas é a indicação de outras fontes de pesquisa para que o aluno tenha condições de aprofundar o assunto estudado. As linguagens literária e cinematográfica e os conteúdos disponíveis na internet aparecem nas

obras aprovadas pelo PNLD atual como um incentivo à aprendizagem, todavia, se tais indicações não forem, ainda que parcialmente, utilizadas em sala de aula, podem até passar despercebidas pelo próprio estudante.

A indicação de obras literárias é de fundamental importância para o aprimoramento do trabalho interdisciplinar, o que, como já dito, é uma exigência do PNLD, mas também uma carência nas obras analisadas. Mas havendo sugestões de leitura ao aluno, seriam elas relevantes para seu aprendizado? Para responder a tal questionamento, recorreremos às próprias obras didáticas em análise.

Em se tratando de regimes totalitários, constatamos uma altíssima deficiência de proposta de trabalho interdisciplinar entre história e literatura no capítulo específico sobre ascensão do nazifascismo. Somente duas obras analisadas, indicam outras leituras para aprofundamento, mas não especificamente sobre o caso alemão. Braick e Mota (2016), por exemplo, apresentam na sessão “Você vai gostar de ler” (p. 69), o romance histórico de Ernest Hemingway, *Por quem os sinos dobram* (2014), que é uma denúncia do autor-personagem sobre as imposições do governo franquista durante a Guerra Civil Espanhola. A obra de denúncia ao autoritarismo é interessante para que o aluno compreenda as imposições de um governo a toda uma população civil; governo este que recebia apoio do próprio Reich alemão.

Já Mocellin e Camargo (2016) e Alfredo Boulos Júnior (2017) buscam dialogar com a literatura acadêmica. Os primeiros indicam a obra *Nazismo, política, cultura e holocausto* (D’ALESIO; CAPELATO, 2004), no qual o nazismo é contextualizado no período entreguerras e enfatiza-se o papel de Hitler e a participação do povo alemão no movimento; já o segundo sugere *A Anatomia do Fascismo*, de Robert O. Paxton (2007), para conceituar e caracterizar as ações fascistas, o que aparece de forma bem clara no próprio livro didático. A relevância da discussão deste tipo de literatura é importante para reafirmar o que temos defendido: a necessidade de aproximar o saber histórico acadêmico do saber histórico escolar.

Buscando aprimorar nossa análise, recorreremos também, em todos os livros didáticos estudados, aos capítulos específicos sobre a Segunda Guerra Mundial. Embora não seja este nosso foco, as atrocidades do regime nazista geralmente aparecem com toda força neste contexto devido às práticas de extermínio dos judeus, que aumentaram em escala industrial nos anos 1940. Foi exatamente aí que nos deparamos com as indicações da literatura de testemunho, cuja importância para o ensino de história está ligada à própria memória e ao tempo presente, uma vez que ela,

pode ser entendida como uma forma de recriação de mundos baseados em experiências memorialísticas de sujeitos que testemunharam, de alguma forma, um evento histórico. Narrativas testemunhais são reconstruções de mundos implantados pelo autor. O testemunho é uma possibilidade de apresentar relatos com um peso traumático e inarrável, levantando questões e dando voz às narrativas de minorias, de sobreviventes de holocaustos e de outras formas de genocídio, repressão e violação dos direitos humanos (MACIEL, 2016, p. 75).

Assim, Alves e Oliveira (2016), não apenas sugerem a leitura de um livro como lançam ao estudante algumas questões que exigem o contato com a obra. O livro do qual falam os autores é *O Salto para a Vida*, de Célia Valente (1999), que conta a história da sobrevivente Léa Bleiman, cujo refúgio se deu no Brasil. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Boulos Jr. (2017) traz como proposta a leitura e interpretação de um trecho de *O Diário de Anne Frank* (1994), mesma indicação literária de Pellegrini; Dias e Grinberg (2016). Quando indicadas numa proposta de atividade, supondo a leitura prévia por intermédio do professor, o aluno tem a possibilidade de se deparar com outras visões sobre o nazismo: a das vítimas e, assim, não ter mais apenas uma explicação sobre o fato, geralmente mostrado sob a ótica do perpetrador.

Lembramos que ao falar de literatura de testemunho também podemos incluir como fonte de apoio os depoimentos orais, muitos deles gravados em vídeo por diversos sobreviventes das atrocidades nazistas. Um desses trabalhos de destaque é o projeto Vozes do Holocausto, sob coordenação da professora Maria Luiza Tucci Carneiro, que colheu o depoimento de 90 sobreviventes.²² Estes, segundo Ferreira (2002), ajudam não só na recuperação da história dos excluídos, mas na construção de identidade e na transformação social. No que concerne à linguagem cinematográfica, os autores apontam como aprofundamento do tema alguns filmes que, em sua maioria, estão ligados à *shoah* e, por isso, também aparecem nos capítulos específicos sobre a Segunda Guerra Mundial. As produções que se destacam são de dois tipos principais, a saber, ficção histórica e documentário, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7 – Produções cinematográficas indicadas nas obras didáticas de história

Livro didático	Filmes sugeridos	Gênero
ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. Conexões com a História . Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016	<i>O Grande Ditador</i> . Direção: Charles Chaplin. EUA, 1940, 124 min.	Comédia dramática; sátira.

²² Os depoimentos completos podem ser acessados no site do Arquivo Virtual do Holocausto (Arqshoah) – <http://www.arqshoah.com>

BOULOS, Alfredo. História: sociedade e cidadania. Coleção 360°. Parte III. São Paulo: FTD, 2017	<i>O apocalipse nazista: de Adolf a Hitler.</i> França, 2011, 95 minutos.	Documentário
	<i>O Experimento Goebbels "O Diário de um Nazista".</i> Inglaterra, Canadá, 2004, 104 minutos.	Documentário
	<i>Auschwitz: os nazis e a solução final.</i> Direção: Laurence Rees. Inglaterra, 2005, 285 minutos.	Documentário
	“Sobreviventes voltam a Auschwitz 70 anos depois”. Produção: Agence France-Pressse Brasil, 2015, 2 minutos.	Reportagem
MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI. Vol. 3. Curitiba: Base Editorial, 2016	<i>A onda.</i> Direção: Dennis Gansel. Alemanha, 2008, 107 minutos.	Drama
	<i>Caçadores de obras-primas.</i> Direção: George Clooney. EUA, 2014, 118 minutos.	Biografia. Drama. Guerra.
MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. História em debate. Vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2016	<i>O Grande Ditador.</i> Direção: Charles Chaplin. EUA, 1940, 124 min.	Comédia dramática; sátira.
	<i>Um ato de liberdade.</i> Direção: Edward Zwick. EUA, 2008, 137 minutos.	Drama

Fonte: Própria (2018)

A diversidade desses títulos demonstra uma preocupação dos autores em fundamentar o assunto estudado através da linguagem visual, no entanto, não percebemos uma discussão ampla sobre os filmes, o que implica apenas em suas indicações. Apesar da autonomia que professores e alunos podem e devem ter ao usar o livro didático, seria importante haver uma classificação indicativa e alertá-los sobre o conteúdo de alguns dos documentários apresentados, pois, tratando-se de cenas reais, podem acabar chocando alguns estudantes mais sensíveis. À título de exemplo, citamos o documentário *O Experimento Goebbels "O Diário de um*

Nazista" (2004), cujas cenas de tortura e morte foram produzidas pelo próprio regime nos campos de concentração e extermínio.²³

Em quase todas as obras não encontramos uma discussão enfática da relação entre o cinema com a questão da propaganda nazista, que utilizou desse recurso para divulgar a grandiosidade do Terceiro Reich através das filmagens oficiais de Leni Riefenstahl. A exceção à regra é o livro *História em Debate* (2016), que em seu boxê "Debate interdisciplinar" (p. 58), mostra de que forma a sétima arte estava a serviço do Estado, citando um comentário sobre a cineasta e seu clássico *O Triunfo da Vontade* (1934). Cremos que seria interessante a indicação de outras obras da época para que se pudesse confrontar as fotografias com os vídeos e, assim, ampliar a visão que o regime fazia dos judeus, em particular. Um filme da própria Riefenstahl que julgamos interessante citar, mas que se encontra ausente em todas as obras didáticas, é *Olympia* (1938), considerado pela Time Magazine como um dos cem melhores filmes de todos os tempos, não pelo seu conteúdo político, mas pelas técnicas de filmagens inéditas nele empregadas. Este documentário, no que diz respeito ao nazismo em si, é importante por mostrar o ariano ideal e sua superioridade diante de tantos outros povos que se encontravam em Berlim nos Jogos Olímpicos de 1936. Assim, a propaganda era dupla: indicar, na primeira parte do filme, *Festival das Nações*, a supremacia alemã diante das demais nações do mundo e, já na segunda parte, intitulada *Festival da Beleza*, demonstrar as qualidades físicas dos teutos diante de tantas "raças" consideradas inferiores. Uma curiosidade, porém, que pode levantar diversas discussões em sala de aula é justamente o fato de um atleta de origem afro ganhar medalha de ouro nos 100 metros, nos 200m no revezamento e, ainda, no salto à distância: falamos do estadunidense Jesse Owens (1913-1980), considerado o primeiro homem a derrotar Hitler antes mesmo da Segunda Guerra Mundial.

A linguagem do cinema desperta os sentidos do olhar e pode facilitar os processos de ensino e de aprendizagem desde que extrapole a mera exibição de um filme. Enquanto fonte histórica de uma época, as produções nazistas sobre o "inimigo judeu" serviram, segundo Wagner Pinheiro Pereira (2012), para confirmar o mito da conspiração judaica expresso no polêmico *Protocolos dos sábios de Sião*²⁴ e, conseqüentemente, preparar o povo alemão para a

²³ Na abertura da exibição do vídeo na página do YouTube, há um alerta sobre o conteúdo do documentário que diz: "A comunidade YouTube julgou o conteúdo seguinte inapropriado ou chocante para certos públicos". O documentário completo pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=xqDiS3ICchl>

²⁴ Em suas primeiras linhas, a obra, publicada pela primeira vez na Rússia, em 1903, revela o caráter de dominação judaica internacional segundo sua suposta versão original surgida a partir do Congresso Sionista da Basileia, em 1898, especialmente no seguinte trecho: "É preciso ter em vista que os homens de maus instintos são mais numerosos que os de bons instintos. Por isso se obtém melhores resultados governando os homens pela violência e o terror do que com discussões acadêmicas. Cada homem aspira ao poder, cada qual se pudesse, se tornaria ditador [...]. conluo, pois, de acordo com a lei da natureza, que o direito reside na força (pp. 1-2).

solução final. Logo, estamos falando de formação ou afirmação de uma mentalidade antissemita que ganhou força através de um cinema que estava à serviço do *Volk* (povo, no sentido de raça pura).

Outro filme emblemático da época e que não é citado em nenhum dos livros didáticos é *O judeu eterno* (1940), dirigido por Friezt Hippler, então intendente da Câmara Nacional do Cinema. Nele, é clara a desqualificação do povo judaico em diversos aspectos: do político ao econômico, do artístico ao religioso. Já na introdução do filme se lê: "[Este filme] nos mostra os judeus como realmente se parecem antes de se esconderem por trás de máscaras de europeus civilizados." No entanto, essa suposta civilização era contestada pelos alemães ao julgarem os semitas como uma "praga que ameaça a saúde do povo ariano" justificando-se o nome do filme com a crença de que o judeu nunca mudaria, ou seja, era um parasita perpétuo. O filme, portanto, é bastante simbólico enquanto propaganda ideológica nazista permitindo uma reflexão do papel do cinema enquanto recurso legitimador de determinados governos em quaisquer épocas.

Figura 9 – Cartaz oficial do filme *O judeu eterno* (1940)



Fonte: <https://filmow.com/o-eterno-judeu-t33041/>

Voltando aos livros didáticos analisados, em *Caminhos do Homem* (2016), tem-se uma postura diferenciada dos demais autores, pois a indicação do filme *Marcas da Guerra* (2005)

se dá apenas como sugestão no exemplar do professor para ser assistido “caso os estudantes demonstrem interesse sobre o tema” (p. 64, exemplar do professor). Isto nos parece incoerente com um material didático que deveria dar mais acesso à informação ao aluno para que ele próprio possa escolher assistir ou não ao filme se não trabalhado pelo professor em sala de aula, afinal, a educação não deve continuar sendo tratada como um processo vertical e hierárquico no qual o saber é imposto da academia à escola e, dentro desta, do professor ao aluno.

Concluimos esse tópico reconhecendo a importância das obras de literatura e cinema indicadas para aprofundamento do conteúdo estudado, mas percebemos que as mesmas poderiam ser debatidas em profundidade e, antes, selecionadas com maior cuidado a fim de que abrissem discussões mais plausíveis da história com e no tempo presente.

3. COMPREENDER O NAZISMO HOJE: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1. Aspectos do neonazismo no tempo vivido e suas relações com o ensino de história

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio expõem em seu capítulo introdutório que o sentido de se estudar a história, aqui entendida no âmbito do ensino, significa, antes de tudo, oferecer aos alunos condições para uma reflexão crítica sobre suas próprias experiências e, a partir delas, identificar as relações que estabelecem “com as experiências de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas” (p. 65). Entendemos, assim, que as abordagens da história do tempo presente e da constituição de uma consciência histórica dos alunos permeiam o saber histórico escolar hoje instituído no Brasil, sendo de contumaz importância os exemplos do cotidiano para melhor compreensão dos conteúdos propostos.

Neste sentido, a relevância de se estudar o nazismo vai além do espaço escolar por ser um assunto que envolve a todos, tal como afirmam D’Alessio e Capelato (2004), ao dizerem que “do ponto de vista da memória coletiva, há um compromisso com a história que é de todos, não exclusivamente do historiador. (...) Nenhum fato que envolva a intolerância pode ser esquecido” (p. 6). Atualmente, portanto, o ensino de história deve exceder os conteúdos dispostos nos manuais didáticos e extrapolar o tempo cronológico para, alinhando-se com outros dispositivos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, encontrar uma utilidade na vida dos indivíduos.

Seguindo esta linha de raciocínio, o nazismo, conteúdo curricular obrigatório nas séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, exige uma relação com o contexto no qual

estão inseridos os alunos não apenas por sua proximidade temporal, mas especialmente por suas permanências no mundo ocidental, em particular diante de certos cenários políticos nos quais evidenciam-se elementos ideológicos de segregação, racismo, xenofobia, homofobia e outras formas de violência pautadas claramente nas ideias de Adolf Hitler. São essas diversas manifestações e seus contrapontos, representados por pessoas que resistem a tais ideias, que permitem uma compreensão do nazismo hoje tornando-se elementos chave para um ensino de história que se propõe crítico e reflexivo.

Enquanto exemplificação de manifestações relacionadas ao nazismo que podem ser utilizadas em sala de aula trazemos aqui três acontecimentos na história recente em diferentes lugares: o primeiro, diz respeito aos protestos de grupos supremacistas brancos ocorridos na cidade de Charlottesville, nos Estados Unidos, em 2017; o segundo, registrado um ano antes, é o emblemático confronto de uma mulher negra com centenas de homens brancos neonazistas que saíram em passeata nas ruas do interior da Suécia; e, por fim, no mesmo período, temos as manifestações de ódio e racismo em propagandas que faziam alusão ao nazismo e à Ku Klux Klan na cidade de Blumenau, em Santa Catarina. Apontamos todos estes casos como possibilidades de compreensão do nazismo hoje, a fim de que, pedagogicamente, possam ser utilizados em sala de aula para ressignificar o ensino de história. Portanto, o que está em jogo não são discussões conceituais em termos acadêmicos sobre os fatos ocorridos, mas sim apontamentos sobre as demandas do tempo presente que facilitem a compreensão de uma dada realidade.

O caso de Charlottesville, no estado americano da Virgínia, aconteceu exatamente em 12 de agosto de 2017, na cidade universitária de mesmo nome. Encarado por alguns como apenas mais um protesto, reuniu centenas de pessoas que gritavam palavras de ordem contra grupos historicamente segregados na sociedade estadunidense – negros, imigrantes, homossexuais e judeus –, proferidas entre as tochas acesas em punho e as saudações nazistas. Não passando despercebida pela opinião pública internacional, a passeata deixou 33 feridos e 1 morto abrindo discussões pontuais sobre outros temas correlatos, tais como democracia, direitos humanos e liberdade de expressão.

Os participantes do então protesto descreveram-no como um “aquecimento” para o que ocorreria no dia seguinte: um ato intitulado “Unir a Direita”, cujo objetivo era reunir mais de mil pessoas perto da capital do país, Washington, como forma de propagar suas ideias. O que vale ressaltar, porém, é a motivação que levou à escolha desta pequena cidade de 50 mil habitantes como palco dos protestos da extrema direita. Tudo começou quando o governo local decidiu tirar a estátua do comandante Robert E. Lee de um parque municipal; esta personagem

fazia parte dos Estados Confederados, ex-colônias do Sul, que durante a Guerra Civil Americana (1861-1865), posicionava-se contra a abolição da escravatura. Retirar a estátua despontou como uma afronta aos grupos de supremacistas brancos que diziam: “você não vão nos substituir” e “vidas brancas importam”, em clara alusão ao racismo, já que os negros não devem, na visão deles, ter os mesmos direitos que os brancos.

As razões que motivaram a “marcha branca” de Charlottesville já são suficientes para relacionar as questões do nazismo com o tempo presente, pois não somente os negros, mas outros grupos, inclusive judeus, foram alvo dos violentos protestos. Chama a atenção o fato de estarmos falando de um país cujo passado colonial se firmou com o trabalho de escravos africanos e com a forte presença judaica, hoje combatidos com os preceitos nazistas reconfigurados à realidade local. Segundo a agência de notícias Reuters, um homem afirmou durante uma acalorada discussão: "Sim, eu sou nazista, eu sou nazista, sim".

Vale lembrar, ainda, que outro grupo de manifestantes contrários ao racismo, visivelmente menor, formado basicamente por estudantes universitários negros, tentou fazer um muro humano para conter o avanço dos supremacistas brancos que se dirigiam para derrubar a estátua do presidente Thomas Jefferson, ícone da democracia no país. Foi neste momento que os conflitos se acirraram e, curiosamente, a polícia assistia a tudo sem tomar nenhum posicionamento. Homens com tochas, marca do grupo racista Ku Klux Klan, fundado após a Guerra Civil por brancos que não aceitavam o fim da escravidão e passaram a perseguir os negros, justificaram o ato como sendo legal por se tratar de liberdade de expressão.

Figura 10 – Fotografia de grupo neonazista em protesto na cidade de Charlottesville, EUA, 2017.



Fonte: Agência Reuters, 12/08/2017.

Em termos históricos, é preciso relativizar esse acontecimento em sala de aula por se tratar de um ato de violência à integridade física e moral da pessoa humana, pois estamos diante de um claro repúdio ao direito à existência de grupos que são considerados inferiores por questões étnicas, sociais e até de sexualidade. Estas demandas, caras ao tempo presente, podem servir como pano de fundo para as aulas de história levantando novas possibilidades de tratar um tema que, sendo abordado enquanto acontecimento da segunda metade do século XX, pouco tem sido relacionado com a realidade dos alunos. Embora seja um fato ocorrido em outra sociedade, o acesso à informação na era digital é tamanha que o professor não pode deixar fatos como estes passarem despercebidos devendo, assim, relacionar acontecimentos análogos com o que dispõe os livros didáticos, que nem sempre trazem temas tão atuais já que suas edições têm uma duração mais longa até serem revisadas e republicadas.

O segundo caso que permite debater a questão do nazismo a partir de diferentes temporalidades é o ocorrido na Suécia, em 2016. O governo da cidade de Borlänge, pequeno vilarejo no centro do país, permitiu uma passeata liderada por militantes de extrema direita declaradamente neonazistas. Dentre as reivindicações, constava a expulsão de imigrantes do país, que é um dos principais redutos de refugiados no continente europeu.

A passeata do Movimento de Resistência Nórdico, tal como é conhecido o grupo que o promoveu, levantou a polêmica sobre a legalidade do ato. Segundo os governantes, não havia ilegalidade já que a Constituição sueca garante a liberdade de expressão e reunião. No entanto, há um contrassenso com o fato de o país ser membro da Organização das Nações Unidas desde 1946, o que já é uma prerrogativa para defender os Direitos Humanos, e o que vemos no caso de Borlänge é um desrespeito a eles. Diante da polêmica, a questão dos limites da liberdade de expressão pode ser debatida em sala de aula e aprofundada se considerarmos que estamos diante de um episódio alusivo ao nazismo. Essa relação entre o presente e o passado permite o incentivo ao protagonismo juvenil no espaço escolar, especialmente quando se toma conhecimento de outro episódio ocorrido ainda na mesma passeata: a reação de contraprotesto ao grupo neonazista.

Figura 11 – Fotografia mostra uma ativista solitária enfrentando um grupo neonazista na Suécia.



Fonte: Glow Imagens, 01/05/2016.

A imagem é um exemplo da luta pelo direito à liberdade e à igualdade nos dias de hoje, em uma oposição ao nacionalismo e racismo extremados de grupos neonazistas. O mais emblemático, contudo, é que quem está enfrentando sozinha o grupo de centenas de fundamentalistas brancos é uma mulher negra. Para além do neonazismo, as discussões podem ser ampliadas a temas como o racismo e o empoderamento feminino na sociedade atual, incentivando os estudantes a refletirem sobre os mais diversos atos oriundos de uma ideologia segregadora vigente mais de 70 anos após a queda do governo de Hitler.

Este caso sueco, ao contrário do registrado em Charlottesville, chegou a ser conteúdo debatido em um dos livros didáticos analisados. A obra de Mocellin e Camargo (2016), apresenta uma breve narrativa do acontecimento com ênfase na figura da ativista de 42 anos, Maria-Teresa Tess Asplund, que se tornou um símbolo contra o nazismo e toda sua carga de racismo e exclusão não apenas em seu país, mas em toda a Europa. Solitária e impulsiva, correndo riscos reais de ser agredida, Maria-Teresa é também uma imigrante que chegou com sua família à Europa aos 7 anos de idade tendo partido de uma distante Colômbia. Portanto, ela carrega em si diversas bandeiras de luta antinazistas simultaneamente. Aliás, é necessário destacar, inclusive em sala de aula, que o crescimento de grupos de extrema direita na Europa está diretamente associado à imigração de africanos, latinos e médio-orientais para o continente. Mas o mesmo também ocorre em países como o Brasil, em que muitos imigrantes, sobretudo de origem venezuelana e haitiana, sofrem retaliações de brasileiros extremistas.

Um terceiro e último caso que nos chamou a atenção nessa perspectiva de relacionar fatos do cotidiano social com o ensino de história diz respeito aos acontecimentos oriundos de

práticas neonazistas que despontaram em Blumenau, no estado de Santa Catarina, em outubro de 2017. O ato, mais discreto por não se tratar de uma passeata, mas nem por isso menos agressivo, ganhou os noticiários locais na manhã do dia 25, quando a cidade amanheceu com diversos cartazes espalhados em sua área central fazendo alusões ao nazismo, à Ku Klux Klan, ao antissemitismo e ao anticomunismo.

Figura 12 – Cartaz fazendo referências racistas com base no grupo Ku Klux Klan fixado nas ruas de Blumenau-SC.



Fonte: Polícia Civil do Estado de Santa Catarina, 25/10/2017.

A Polícia Civil do estado começou a trabalhar com a hipótese de o caso estar relacionado com o ocorrido no mês anterior, quando um advogado afrodescendente sofreu de ataques parecidos com cartazes racistas fixados à porta de sua casa. Os cartazes traziam ainda a ideia de superioridade do homem branco, além de símbolos como a própria suástica. No mesmo período, a polícia do estado vizinho, Rio Grande do Sul, apreendeu material com grupos neonazistas de Porto Alegre, inclusive publicações do próprio Hitler.

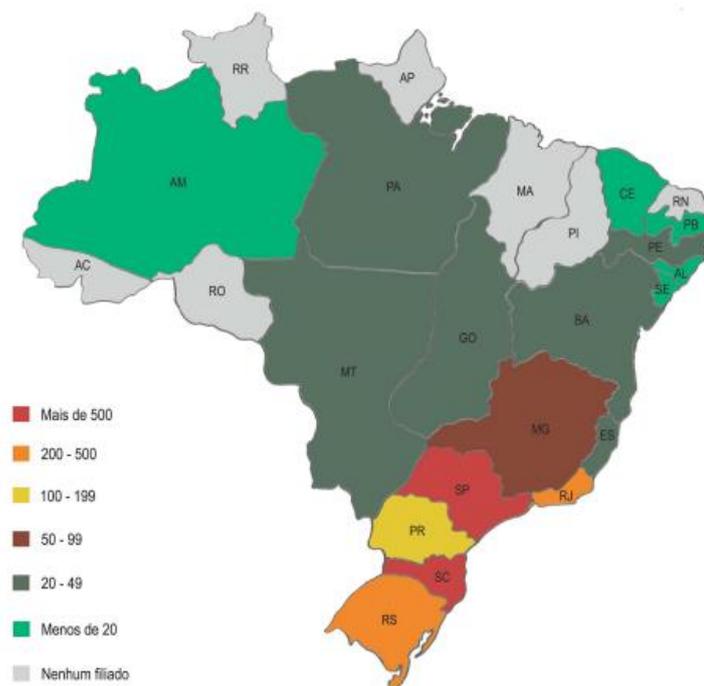
Os casos sucedidos no sul do país são apenas alguns dos muitos que acontecem por diversos estados, inclusive na região nordeste, cujo povo é alvo deste tipo de discriminação interna. Os neonazistas brasileiros veem o nordestino como um povo inferior, situação que se agravou e se tornou notória com a vitória de um governo presidencial de direita com ideais militaristas e religiosamente conservador, fazendo do nazismo uma demanda também nacional. Não estamos afirmando, contudo, que o governo é de origem nazifascista, mas sim que seu conservadorismo tem contribuído para o aumento das ações de racismo e intolerância país afora, necessitando, portanto, de debates em sala de aula caso queiramos combater tais práticas.

Uma das possibilidades de debater o caso de Blumenau, ou similares, em sala de aula é problematizar historicamente como o nazismo ganhou espaço em um país tão diverso culturalmente. A obra de Mocellin e Camargo (2016), lança algumas respostas ao defender que o fortalecimento da ideologia em terras brasileiras se deu a partir da frustração de muitos jovens com o processo de redemocratização, já que os direitos almejados não foram de fato garantidos. Assim, o nacionalismo e o sentimento de fraternidade, próprios do movimento nazista alemão, influenciaram os brasileiros. Inicialmente, o movimento à brasileira, segundo os autores, não pregava a segregação racial, pois pessoas consideradas negras e pardas integravam o movimento. O racismo teria sido implementado gradativamente, especialmente no sul do país, onde negros, judeus, *punks*, homossexuais e nordestinos passaram a ser o alvo.

A importância do posicionamento dos autores em relação à presença nazista no Brasil é incontestável para a atualidade, mas pode ser ampliada se discutirmos com os estudantes a conivência do governo varguista com o *Reich* alemão, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940. Desta maneira, é possível demonstrar aos alunos que a origem do nazismo no Brasil relaciona-se com a forte presença de imigrantes alemães em diversos estados brasileiros e confunde-se com o crescimento do partido na Alemanha. Há vários documentos indicados em pesquisas acadêmicas e disponíveis em arquivos que exemplificam essa aproximação e que podem ser utilizadas em sala de aula a fim de demonstrar que o neonazismo brasileiro tem suas bases fundamentadas desde o início do movimento europeu. Essa demanda, ainda por se fazer nos livros didáticos, pode ser mais uma ponte entre a academia e o espaço escolar.

Dentre os muitos trabalhos acadêmicos que podem ampliar, em termos pedagógicos, as discussões sobre a presença do nazismo e do holocausto no Brasil, destacamos *Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil* (DIETRICH, 2012), no qual a autora revela a presença do NSDAP em 17 estados, espalhados por todas as regiões, cujas práticas eram de apoio total ao Terceiro Reich com base no fomento da cultura e da raça alemãs. Essa presença, endossada pelo governo varguista, permite estabelecer novas conexões entre diferentes temporalidades e espaços sociais, tendo como referência as demandas sociais do tempo presente, sendo importantes para complementar os conteúdos dos livros didáticos.

Figura 13 – *Fac-símile* do mapa de distribuição do Partido Nazista no Brasil (1930-1940)



Fonte: DIETRICH, 2012, P. 131

Diante disto e sabendo que um dos critérios do PNLD é “despertar os estudantes para a historicidade das experiências sociais; abordar os preceitos éticos na sua historicidade; e estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença”, a resistência ao nazismo em diferentes épocas surge como mais uma questão a ser incluída nas aulas de história visando contribuir para a formação integral do aluno no sentido de tomar atitudes em sua vida prática a fim de combater o preconceito e a intolerância. Portanto, o aprofundamento deste e outros fatos relacionados ao neonazismo torna-se uma prerrogativa para a formação de uma consciência histórica.

Fazer este tipo de trabalho justifica-se, ainda, pela necessidade que o próprio aluno tem em debater tais assuntos, muitas vezes de seu conhecimento, ainda que de forma superficial. Um estudante revela dessa maneira a importância do estudo do nazismo para sua vida:

Eu considero importante não só o estudo do nazismo em si, mas de todo regime totalitário independente da ideologia que adota, porque percebe-se que até hoje ainda existem governos com essas características.²⁵

²⁵ ESTUDANTE 2. **Questionário** [out. 2018]. Aplicação nossa. Belém, 2018. O questionário aplicado aos alunos encontra-se transcrito no Apêndice A desta dissertação.

Essa percepção de mundo de um aluno do Ensino Médio público brasileiro demonstra certa criticidade e, se não um envolvimento, pelo menos uma preocupação com a sociedade diante da presença da ideologia nazista na esfera política. Reflexo de uma consciência histórica, esta não é uma opinião isolada, o que deixa transparecer a necessidade de se discutir amplamente o tema enquanto conteúdo curricular nas salas de aula brasileiras, em particular no ensino de história, a fim de que outros estudantes também possam ter uma visão formada quanto ao seu papel no combate a quaisquer formas de exclusão.

Reside aí a importância da educação enquanto processo que fomenta a igualdade entre as pessoas, quesito defendido na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26, diz que “a instrução deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (1988, p. 5). Se os direitos fundamentais à vida, à liberdade e à participação política não configuram sufrágio em pleno século XXI, é justamente esta instrução, aqui compreendida como educação formal e não formal, que surge como caminho para alcançá-los pacificamente dando sentido maior ao ensino de história.

As ideias até aqui apresentadas não pretendem ser uma substituição das abordagens dos livros didáticos brasileiros, mas são, conforme nosso título sugere, contribuições, ou possibilidades, no sentido de fazermos do ensino de história um espaço no qual o aluno, apropriando-se do conhecimento e relacionando-o com o presente, possa compreender e apreender o verdadeiro sentido da história que, segundo Rüsen, é orientar-se na vida.

3.2. O produto didático em questão: apresentação da revista *O nazismo e suas relações com o tempo presente*.

Visando atender as orientações do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ao qual este trabalho se integra, bem como responder às demandas próprias do ensino de história aqui levantadas, pensamos que o produto didático integrante desta dissertação deveria ser algo complementar aos livros didáticos analisados a partir de uma associação com as demandas sociais do tempo presente em uma linguagem mais atraente ao próprio estudante do Ensino Médio. Neste sentido, optamos por desenvolver uma revista eletrônica podendo, por isso, servir como material complementar utilizado pelo professor ou simplesmente indicado aos alunos enquanto fonte de complementação ao assunto estudado em sala de aula.

Intitulada *O nazismo e suas contribuições para o tempo presente*, a revista eletrônica pode ser acessada pelos mais diversos meios de acesso à internet, de computadores convencionais a smartphones, através do endereço eletrônico <https://view.joomag.com/o-nazismo-e-o-tempo-presente/M0562356001548469375> ou pelo seu QR-Code, indicado no apêndice B juntamente com todo o seu conteúdo impresso. Lembramos, contudo, que sendo uma revista interativa, o conteúdo completo só pode ser conhecido online para que se tenha acesso aos áudios e vídeos nela embutidos. A escolha da plataforma em que a revista se encontra depositada se deu por aspectos de ordem prática: a facilidade de construção da revista para quem tem conhecimento do programa Corel Draw e sua gratuidade tanto para a construção quanto para o acesso do público em geral.

A revista foi pensada no formato de um capítulo de livro didático ou mesmo um material paradidático de caráter complementar trazendo discussões atuais e diversas sugestões de filmes com a devida sinopse. Além disso, traz indicações de novas leituras sempre buscando problematizar o nazismo ao relacioná-lo com o presente. Também julgamos importante dar voz aos sobreviventes dos campos de concentração e extermínio e trouxemos para o material seus relatos seja através da literatura de testemunho ou de depoimentos colhidos pelo projeto Arqshoah.

Em termos conceituais, a revista propõe uma diferenciação entre autoritarismo e totalitarismo, segundo o que propõe Hannah Arendt. Mas isto somente é feito após um texto inicial que instiga os alunos a pensarem na presença desta ideologia em pleno Brasil atual com o caso discutido anteriormente na cidade de Blumenau-SC. A partir de então, o aluno é convidado a discorrer sobre a importância de se estudar o assunto na atualidade em um exercício que consideramos importante para a consciência histórica. Somente a partir de então, levantamos dados específicos sobre a ascensão do regime na Europa, mas problematizando a participação ou simples convivência da população alemã com o regime enfatizando que esta foi uma atitude, antes de tudo, criada por seres humanos. Este posicionamento, acreditamos, é fundamental para repensarmos nosso posicionamento no mundo e com nossos iguais.

Outro ponto importante a destacar foi o papel que a juventude exerceu na consolidação do nazismo. Uma raça pura seria garantida por uma juventude forte, destemida e com uma obediência cega ao líder. O aprofundamento deste ponto pelo professor pode fazer um paralelo ao protagonismo juvenil e à liberdade de expressão tão caras em nossa sociedade, pois não existindo tais elementos, os jovens serão utilizados como meros reprodutores de um poder autoritário que, por meio da educação e da propaganda, aliena e aprisiona.

A questão da resistência ao nazismo é pouquíssimo presente nos livros didáticos e, por isso, abrimos uma seção com este tema, no entanto, com o caso específico das mulheres enquanto pessoas que até se utilizavam de armas para combater o nazismo. A ideia, obviamente, não é fazer uma apologia à violência, mas demonstrar que, ao contrário de uma visão conservadora e machista, mulheres comuns são fundamentais na história. Neste ponto, sugerimos uma atividade com o caso de Maria-Teresa Tess Asplund que, na Suécia, enfrentou um grupo de neonazistas. A ideia é fazer uma relação deste evento com as atitudes das mulheres à época de Hitler, mas também instigar o aluno a criar possibilidades de contestação pacífica ao neonazismo.

Figura 14 – Aplicação da revista em sala de aula com alunos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Após a concepção e publicação da revista, foi chegado o momento de sua aplicação em sala de aula. A primeira coisa a nos chamar a atenção foi o evidente interesse em poder fazer uso de um material online, seja através de seus smartphones ou notebooks disponibilizados em sala. Com uma leitura atenta e discussões em conjunto, os alunos discorreram sobre as questões propostas na revista e, em sua maioria, optaram por responder aquelas relacionadas ao papel da mulher. Também foi grande o interesse pelo conjunto imagético das imagens e houve quem se sensibilizasse com as músicas de fundo selecionadas. Outro momento interessante foi a visita virtual ao Museu do Holocausto de Auschwitz, cujo link se encontra em destaque na revista, pois nenhum estudante conhecia sua existência. Com uma perspectiva em três dimensões, o museu virtual dá a sensação real do campo de concentração e extermínio dando condições ao aluno para conhecer a história por ângulos diferentes do mero texto narrativo.

Já indicamos anteriormente que a revista é uma obra aberta e pode sofrer alterações e atualizações, mas afirmamos que seu conteúdo atingiu os objetivos propostos sendo, portanto, de fundamental importância como recurso complementar para se estudar o nazismo enquanto conteúdo curricular.

Almejamos, com isso, ter contribuído para um ensino de história mais humanizado possibilitando a nossos educando e educadores novos olhares sobre o mundo vivido em tempos icônicos nos quais tal ideologia é retomada por certos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Averiguar de que maneira o estudo do nazismo pode contribuir para o tempo presente a partir das abordagens do tema nos livros didáticos de história brasileiros foi nosso objetivo principal. Partindo de uma discussão sobre estes recursos de ensino e de aprendizagem, eles nos foram simultaneamente objetos e fontes, envolvendo questões que perpassavam pelas formas de saber histórico, pela consciência histórica e vida prática e tenuamente por distintas temporalidades.

As contribuições de Henry Rousso sobre “presentismo”, permitiram nos situar quanto à didática da história no sentido de que ela tem uma função que extrapola a mera transposição de conteúdos. Por isso, o nazismo como ênfase de nossa análise, permite-nos discutir questões como xenofobia, racismo, preconceito e etnocracia, ressignificando um tema condenado, por muitos, ao passado, ainda que recente. Mas a memória e o testemunho daqueles que estavam lá, ainda tão vivos, associados à sobrevivência da ideologia *nazi*, possibilitam compreender o passado pelo presente e, assim, atingimos o pensamento de Jörn Rüsen, defensor da tese de que a história tem uma funcionalidade para a vida prática expressa na formação de uma consciência histórica que possibilita a orientação para a vida.

Mas se não poderíamos deixar de ouvir os vivos, fomos a campo e entrevistamos meia centena de alunos da rede pública estadual, todos docentes da Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso, em Belém-PA, e finalistas do Ensino Médio, pois o último ano deste nível tem o nazismo como tema de conteúdo curricular obrigatório. Suas respostas, dadas em questionário aplicado no segundo semestre de 2018, permitiu-nos perceber algumas lacunas nos usos do livro didático pelos professores, o que refletiu, por ora, no desinteresse de alguns estudantes em utilizá-lo de forma autodidata. Confirmou-se um interesse pelo nazismo buscado, sobretudo, na internet. Foi justamente aí que notamos que a falta de orientação pedagógica pode comprometer o uso das informações recebidas, pois os alunos, muito jovens, nem sempre tem a consciência de escolher pela ética.

Chamou-nos à atenção a disponibilidade dos estudantes em responder prontamente a nossos questionamentos justamente às vésperas das eleições presidenciais – um momento crucial para um tempo presente de crescimento vertiginoso da extrema direita no Brasil. Algumas dificuldades no campo da escrita foram superadas por posicionamentos que defendemos ao longo do nosso trabalho: a consciência crítica e a formação plena do indivíduo. E assim nos deparamos com um discente dizendo que,

É de total importância ter conhecimento sobre o que foi o nazismo e como ele foi aplicado, para que, caso outro regime totalitário tente ser introduzido, a sociedade tenha consciência para impedir a continuidade do mesmo.²⁶

Também constatamos que a utilização esporádica do livro didático em sala de aula por parte dos professores pode afetar o desempenho escolar dos alunos que, não sendo incentivados à leitura da obra em si e à pesquisa, afirmaram, em sua maioria, que só o utilizam em casa para fazer exercícios, se solicitados, ou para estudar para a prova. Esse déficit prejudica mais ainda os alunos finalistas do nível médio que, diante de um calendário letivo atrasado, encontram dificuldades para se preparar para o Enem, por exemplo. Isto prova que não basta uma obra extremamente bem elaborada dentro dos critérios do PNL D se seu uso em sala de aula for precário. E aqui indicamos novos frutos para estudo e aprofundamento em momento oportuno.

No entanto, muitas vezes pode partir dos próprios estudantes a busca por novos materiais de apoio, ampliando o conceito de leitura. Assim, internet, revistas, reportagens, cinema são também apontados como forma de obtenção do conhecimento complementar ao livro didático. Essa busca, na maioria das vezes, surge de maneira autônoma, mostrando que os alunos acabam criando alternativas para sanar lacunas que encontram na escola. E, talvez o mais importante, permitem uma relação direta entre o tempo vivido com o conteúdo estudado.

Como diz a sabedoria popular, não inventamos a roda, nem tínhamos essa pretensão, mas esperamos ter somado para que os livros didáticos sejam utilizados para um ensino útil à vida prática de nossas alunas e alunos, com quem também aprendemos.

No que se refere à análise das obras, conteúdo do segundo capítulo e que consideramos mais importante para o trabalho, fazemos aqui algumas ponderações. O Programa Nacional do Livro Didático, ainda que passível de críticas, desponta como um dispositivo legal de regulação no ensino brasileiro trazendo, em seus critérios avaliativos, uma série de regras que visam um ensino mais integrado, crítico e participativo. Destacam-se elementos como interdisciplinaridade; uso de variadas fontes e linguagens; relações com o tempo vivido; combate à discriminação; respeito às diferenças; e incentivo às práticas de cidadania. O fato de ter poder para reprovar uma obra, já indica seu caráter regulador e normatizador, mas também demonstra uma preocupação com aquilo que é ensinado. Embora não tenhamos entrado nessa discussão, algumas imagens, por exemplo, podem ser vetadas por, na visão dos avaliadores, estimularem o preconceito.

²⁶ ESTUDANTE 3. **Questionário** [out. 2018]. Aplicação nossa. Belém, 2018. O questionário aplicado aos alunos encontra-se transcrito no Apêndice A desta dissertação.

Quando partimos para seus conteúdos, percebemos, de maneira geral, um respeito às regras do PNLD, mas destacamos uma certa deficiência quanto a dois quesitos principais que poderiam ser melhor explorados na temática do nazismo: a relação com o cotidiano dos estudantes e a falta de estímulo para o convívio social e o reconhecimento da diferença. Isto significa dizer que muitos dos conteúdos apresentados restringem-se à narrativa dos fatos, ou seja, àquela narrativa factual e cronológica ainda não totalmente superada no ensino de história e pouco ou nada endossada com outras possibilidades de reflexão.

Em contraposição a uma narrativa simplista, discutimos o conceito de regimes totalitários a partir de Hannah Arendt, que os vê não apenas na existência de certos governos, mas em grandes movimentos com a participação das massas. As proposições de Daniel Goldhagen, que estuda o nazismo a partir da ótica dos perpetradores, foram de fundamental importância para se compreender que, enquanto movimento, a participação da população alemã dava-se, muitas vezes, de forma consciente. Embora alguns livros didáticos também compreendam o nazismo a partir do olhar do torturador, seus aspectos culturais são deixados de lado, e entendemos que, enquanto movimento, ele não se limita a uma consequência político-econômica da crise capitalista dos anos 1930. Foram de fundamental importância, portanto, as ideias de Louis Dupeux por concluir que a principal característica do nazismo, o antissemitismo, estava imbuído na história cultural do povo alemão, não sendo poucos os coniventes com o regime, o que já fora defendido por Goldhagen.

Há também uma carência nas sugestões de outras literaturas e mesmo de filmes relacionadas ao nazismo. Estas linguagens podem ser exploradas com sucesso em sala de aula, pois permite ao aluno se deparar com testemunhos e exercitar melhor o aspecto visual como uma forma de complementar e até mesmo se opor às narrativas didáticas. Assim, cremos, que se constroem novas narrativas históricas, tão caras a Paul Ricœur.

Mas, propusemo-nos a não ficar apontando uma ou outra lacuna em tom pedante, sem sugerir formas de saná-las, seja com a literatura acadêmica, seja com fontes ou até propostas pedagógicas. Assim, chegamos ao capítulo final.

Um aspecto a ser ressaltado como demanda para a atualidade foi a presença ou não do neonazismo nas obras didáticas selecionadas. Notamos que apenas uma delas trouxe um texto complementar com imagens e questões direcionadas e contextualizadas permitindo abrir discussões sobre mudanças e permanências históricas, ativismo feminino e resistência a práticas de racismo e intolerância. Neste quesito, lançamos interseções do tema com diferentes atos neonazistas na atualidade, inclusive no Brasil, a fim de aumentarmos as discussões em sala de aula.

Nossas leituras sobre o tema nas obras didáticas de história resultaram, como exige o programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, em um produto didático, e optamos por fazê-lo em formato digital. A revista eletrônica em questão, publicada gratuitamente na plataforma Joomag, vem para complementar o trabalho docente e os estudos discentes numa perspectiva de aproximar passado e presente incentivando a reflexão sobre a importância de se discutir o nazismo em tempos tão difusos que vivemos. E, assim, paramos este trabalho, ainda não finalizado, diante das diversas possibilidades que ele próprio nos impõe.

Com a revista, intitulada *O Nazismo e suas relações com o tempo presente*, não pretendemos substituir as abordagens encontradas nos livros didáticos, mas apenas indicá-la como material complementar de apoio aos estudantes e professores, especialmente por associar algumas questões do nazismo com questões próprias de nossa época. Por isso, destacamos temas que vão desde a aceitação e participação da população alemã com o regime hitlerista até as formas de resistência, destacando-se o protagonismo feminino. E visando cumprir as normas legais para uma história crítica e uma educação significativa, buscamos outras versões dos fatos, dando ao aluno a possibilidade de ouvir os testemunhos dos sobreviventes.

Assim, almejando a utilidade da história para a construção de uma história do e no tempo presente a partir da proposta de aproximação das produções acadêmicas e didáticas, cremos ter alcançado um degrau. Esperamos ter passado para o seguinte ao sugerirmos ser este o caminho para se alcançar a consciência histórica visando superar narrativas incólumes pelas vozes de um passado que passou. Nessa escada sem direção certa, também escutamos o que diziam os autores dos livros didáticos e o que pensavam os alunos, espiamos umas fontes e bebemos em mais literaturas acadêmicas, sempre olhando para o lado, ainda que para enxergar os desagradáveis ecos do nazismo em nosso tempo. E o fizemos como Clio, despertos e atentos neste mundo plural e de tempo indivisível.

FONTES

Documentos

Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos. PNLD 2015: História – Ensino Médio/anos finais*. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos. PNLD 2018: História – Ensino Médio/anos finais*. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação; Inep. *Censo Escolar 2017: Dados estatísticos*. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação; Inep. *Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica. Ano referência 2017*. Brasília, 2018.

Filmografia

A onda. Direção: Dennis Gansel. Alemanha, 2008, 107 minutos.

Auschwitz: os nazis e a solução final. Direção: Laurence Rees. Inglaterra, 2005, 285 minutos.

Caçadores de obras-primas. Direção: George Clooney. EUA, 2014, 118 minutos.

Der ewige Jude (O Eterno Judeu). Direção: Fritetz Hippler. Alemanha, 1940, 65 minutos.

História na Alemanha. Direção: Daniel F. Warkentin. Brasil: Embaixada da Alemanha em Brasília; Consulado Geral no Recife, 2018.

O apocalipse nazista: de Adolf a Hitler. França, 2011. 95 minutos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S2hc0dgYW1I>

O Experimento Goebbels: "O diário de um nazista". Inglaterra, Canadá, 2004, 104 minutos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xqDiS3ICchI>

O grande ditador. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1940, 124 min.

O triunfo da vontade. Direção: Leni Riefenstahl. Alemanha, 1935, 110 minutos.

“Sobreviventes voltam a Auschwitz 70 anos depois.” Produção: Agence France-Presse Brasil, 2015, 2 minutos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2QY9Q86IKow>

Um ato de liberdade. Direção: Edward Zwick. EUA, 2008, 137 minutos.

Legislação

Decreto-Lei nº 93/1937

Decreto-Lei nº 1006/1938

Decreto-Lei nº 91542/1985

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996

Lei 11.645/2008

Livros didáticos

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. Coleção 360°. Parte III. São Paulo: FTD, 2017.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. **Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI**. Vol. 3. Curitiba: Base Editorial, 2016.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. **História em debate**. Vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Contato História**. Vol. 3. São Paulo: Quinteto, 2016.

Sites

<http://www.arqshoah.com>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html

<http://www.cme.fe.usp.br/>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

<https://ultimosegundo.ig.com.br>

<https://www.bbc.com>

http://www.inrp.fr/internet_en/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, pp. 115-126, jan./jun. 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O Tempo dos Historiadores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BESSEL, Richard. **Nazismo e Guerra**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A estranha derrota**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Unesp, 2006.

CARNEIRO, Maria L. T. **Cidadão do Mundo: o Brasil diante do Holocausto e dos judeus refugiados do nazifascismo (1933-1948)**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.

CARNEIRO, M. L. T.; CROCI, F. (orgs.). **Tempos de Fascismo: ideologia, intolerância, imaginário**. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial, Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria da Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, pp. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566

D’ALESSIO, Márcia Mansor; CAPELATO, Maria Helena. **Nazismo: política, cultura e holocausto.** São Paulo: Atual, 2004.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEBRAY, Régia. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente.** Petrópolis, RJ, 2013.

DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil.** São Paulo: Humanitas: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Fapesp, 2007.

DUPEUX, Louis. **História Cultural da Alemanha (1919-1960).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, dez./2002, pp. 314-332.

FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (orgs.). **Os desafios do ensino médio.** Rio de Janeiro: FGV, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982. p. 15-29.

GEARY, Dick. **Hitler e o Nazismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOLDHAGEN, Donald Jonah. **Os carrascos voluntários de Hitler: o povo alemão e o holocausto.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al* (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

GUTERMAN, Marcos. **A moral nazista**: uma análise do processo que transformou crime em virtude na Alemanha de Hitler. 2013. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presenteísmo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HITLER, Adolf. **Minha Luta** (*Mein Kampf*). Edição comemorativa. São Paulo: Centauro, 2016.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era do Extremos**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFORT, Claude. **A Invenção Democrática**. Os limites da dominação totalitária. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPEZ, Carol Colffield. **O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2016.

LUKACS, John. **O Hitler da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MACIEL, Carolina Pina Rodrigues. Literatura de testemunho: leituras comparadas de Primo Levi, Anne Frank, Immaculée Ilibagiza e Michellaub. **Revista Opiniões**, n. 9, Uerj, 2016, pp. 74-80.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, pp. 73-98.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. **Anais**. São Paulo: jul. 2011.

MORIN, Edgar. **O Ano Zero da Alemanha**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. (2012)

NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAXTON, Robert O. **A Anatomia do Fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PERAZZO, Priscila Ferreira. **Prisioneiros de guerra: os súditos do Eixo nos campos de concentração brasileiros (1942-1945)**. São Paulo: Humanitas: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Fapesp, 2009.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O Poder das Imagens**. São Paulo: Alameda, 2012.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2017.

PINSKY, Jaime *et al.* **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PROST, Antoine. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Le Seuil, 1996.

Protocolos dos Sábios de Sião. Autoria desconhecida. Disponível em: http://www.scriptaetveritas.com.br/livros/misterio/Os_Protocolos_dos_Sabios_de_Siao.pdf. Acessado em 13/08/2017

REZNIK, Luís. A construção da memória no ensino de História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (orgs.). **1964-2004: 40 anos do Golpe: Ditadura Militar e resistência no Brasil**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Unicamp, 2007.

ROJO, R; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa: letramento, cultura e escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROUSSO, Henry. **A Última Catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 2, pp. 07-16, jul.-dez./2006.

_____. “Sistemática: estruturas e funções das teorias históricas”. In: **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007, pp. 23-100. 339-350.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHURSTER, Karl. **O Fenômeno Nazi e seu impacto na historiografia do tempo presente**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SONTAG, Susan. **On photography**. New York: RosettaBooks LLC, 2005.

STRAY, Chris. “*Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel.*” In: **Révue Histoire de l'éducation**, n° 58, 1993. Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles. pp. 71-102.

SZNAJDER, Mario. “Fascismo e Intolerância.” In: CARNEIRO, M. L. T.; CROCI, F. (orgs.). **Tempos de Fascismo: ideologia, intolerância, imaginário**. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial, Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010, pp. 19-36

VARELLA, Flávia *et al* (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, pp. 101-124.

YIFTACHEL, Oren. **Ethnocracy: land and identity politics in Israel/Palestine**. Philadelphia University of Pennsylvania Press, 2006.

APÊNDICE A - Questionário

Pesquisa: O nazismo nos livros didáticos de História brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente.

Mestrando: Carlos Eduardo Miranda da Conceição

Público alvo: Alunos Finalistas do Nível Médio

Este questionário enquadra-se em uma investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ensino de História, realizada na Universidade Federal do Pará. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (Dissertação de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não da instituição que representam. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões assinalando com um “X” suas opções. Obrigado pela sua colaboração!

PARTE 1: ASPECTOS GERAIS DO LIVRO DIDÁTICO

01. Identifique o livro didático de História adotado em sua escola para o ano letivo de 2018:

Título: _____

Autoria: _____

Editora: _____

02. Você considera o livro didático um recurso indispensável para o seu aprendizado?

() Sim

() Não

03. Houve participação dos alunos na escolha do livro didático em sua escola?

() Sim

() Não

04. Seu professor(a) de História faz uso do livro didático com que frequência?

() Sempre

() Às vezes

() Somente para fazer atividades

() Nunca

05. E você, utiliza o livro didático em seus estudos fora da sala de aula?

() Sim, com frequência

() Sim, somente quando há tarefas a resolver

() Sim, somente em época de prova

() Não, só utilizo em sala de aula

() Nunca uso

06. Além do livro didático, você utiliza outros materiais para complementar seus estudos?

() Sim.

() Não, uso somente o livro.

07. Se na questão 06 sua resposta foi SIM, assinale outros materiais que você utiliza com maior frequência para estudar:

() Revistas

() Jornais impressos

() Internet - Sites de pesquisa/ Vídeo aulas

() Pesquisa em outros livros

() Outros materiais. Quais? _____

PARTE 2: SOBRE O ASSUNTO “NAZISMO/REGIMES TOTALITÁRIOS”

08. O conteúdo “nazismo/regimes totalitários” já foi estudado em sala de aula neste ano?

- () Sim
- () Não

09. Caso já tenha sido estudado, foi utilizado o livro didático?

- () Sim
- () Não

10. Você já tinha ou tem conhecimento desse assunto (“nazismo/regimes totalitários”)?

- () Sim
- () Não

11. Se sua resposta na questão 10 foi SIM, diga por quais meios você teve/tem contato com o assunto “nazismo/regimes totalitários”:

- () Já estudei em outra série
- () Assistindo a filmes sobre o assunto
- () Lendo reportagens em revistas de História
- () Pesquisando sobre o assunto na internet
- () Outros meios (Quais? _____)

12. Você considera o estudo do “nazismo/regimes totalitários” importante para sua vida dentro ou fora da escola? Por quê?

- () Sim
- () Não

13. Numa escala de 0 a 5, avalie o livro didático de História adotado em sua escola a partir dos critérios a seguir (caso tenha estudado o “nazismo” avalie com foco nesse tema):

	Mínimo		Médio		Máximo	
	0	1	2	3	4	5
1. A linguagem adotada é de fácil compreensão						
2. Os textos possuem um tamanho adequado para leitura						
3. Existem imagens que ajudam a compreender o texto						
4. As atividades e exercícios são interessantes						
5. Há indicações de outras fontes/materiais para pesquisa						
6. São sugeridos filmes relacionados aos conteúdos						
7. É possível relacionar a História com outras disciplinas						
8. O livro didático combate o preconceito, o racismo e a discriminação						
9. Os conteúdos estudados no livro estão relacionados com o seu cotidiano						

APÊNDICE B – Produto didático

O produto didático consiste na revista eletrônica intitulada *O nazismo e suas relações com o tempo presente*, cujo conteúdo de texto segue como parte integrante deste apêndice em arquivos de imagens digitalizadas. No entanto, somente no formato digital se consegue acessar os canais interativos de áudio e vídeo, disponíveis no endereço eletrônico para quaisquer dispositivos e no código QR para smartphones:

Link: <https://view.joomag.com/o-nazismo-e-o-tempo-presente/M0562356001548469375>

QR Code:



EDUARDO MIRANDA

O Nazismo

e suas relações com o tempo presente

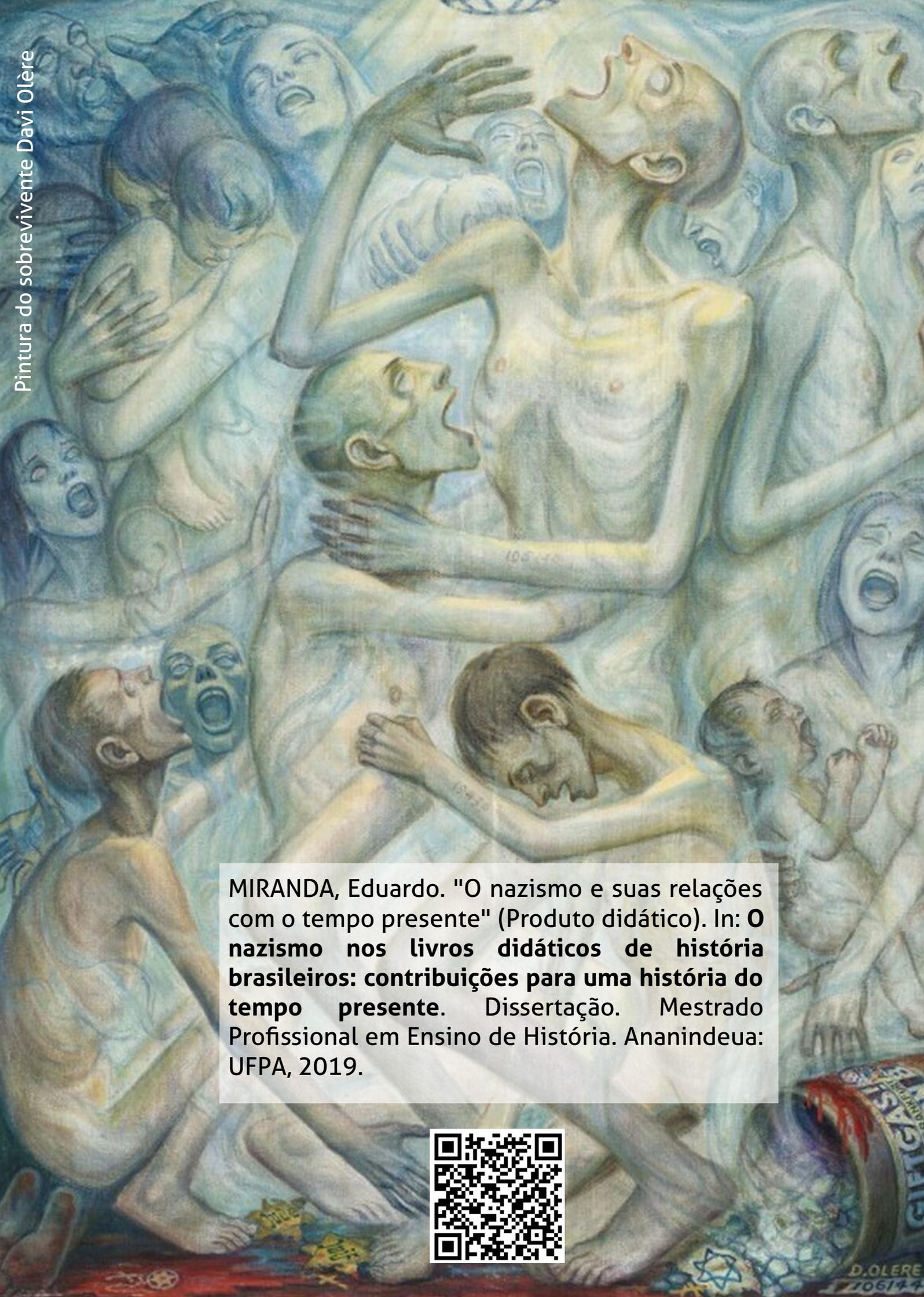
No que restou do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, na Polônia, o sol se põe no silêncio da memória.

Em pleno século XXI, o silêncio do passado é quebrado pela memória daqueles que sofreram com o maior genocídio da história da humanidade: o holocausto. Mas, para além dos relatos de um tempo que se distancia, o nazismo se faz presente em nossas vidas, sobretudo nos atos de grupos que defendem esta ideologia a partir de suas práticas de racismo, desrespeito e intolerância. Estudar a formação e as características deste movimento ideológico, bem como as formas de resistência a ele impostas são caminhos para darmos um sentido para a história em nossas vidas e, assim, desenvolvermos nossa capacidade de conviver com as diferenças.



Universidade Federal do Pará
Mestrado Profissional em Ensino de História
Ananindeua-PA
2019





MIRANDA, Eduardo. "O nazismo e suas relações com o tempo presente" (Produto didático). In: **O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História. Ananindeua: UFPA, 2019.



SUMÁRIO

3



APRESENTAÇÃO

4



UM SOL DE SUÁSTICA:
o escuro amanhecer em Santa Catarina.

6



AS ORIGENS DO MOVIMENTO NAZISTA:
uma explicação

9



DOCUMENTÁRIO:
De Adolf a Hitler - Apocalipse Nazista I

10



LINHA DO TEMPO:
a ascensão do Partido Nazista

13



HOLOCAUSTO:
uma tragédia para a humanidade

16



A PRESENÇA FEMININA NO ESTADO
NAZISTA

20



LITERATURA DE TESTEMUNHO:
relatos de um sobrevivente que escapou
de Auschwitz.

23



A MEMÓRIA A SERVIÇO DA HISTÓRIA:
a importância dos testemunhos orais ao
tempo presente.

24



O NAZISMO NAS TELAS DO CINEMA



Apresentação

A revista *O nazismo e suas relações com o tempo presente* nasceu de um projeto de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação da Professora Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes e coordenação nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

O caráter didático-pedagógico da revista tem o objetivo de complementar o conteúdo apresentado nos manuais didáticos oficiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2018. Neste sentido, tal instrumento pretende subsidiar o trabalho dos professores e ser mais um recurso de pesquisa para os alunos, e não substituir os livros propriamente ditos.

Seu conteúdo, explicamos, é fruto de um debate conceitual sobre o nazismo a partir da literatura acadêmica em diálogo permanente com os critérios apontados pelo PNLD analisados em algumas obras didáticas no corpo da dissertação, intitulada *O nazismo nos livros didáticos de História brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente*, defendida em janeiro de 2019.

Dentre os conceitos utilizados na dissertação destacamos, para a composição da revista, os de *tempo presente* e *consciência histórica*, por isso sempre buscamos relacionar o tema do nazismo com a atualidade, especialmente na luta de determinados grupos vitimados por defensores da ideologia nazi em pleno século XXI. Portanto, alunos e professores poderão aprimorar seus conhecimentos à luz de seu próprio tempo recorrendo a *links* de aprofundamento que integram o corpo deste trabalho.

Sendo uma revista de natureza digital, informamos que seu conteúdo é aberto a constantes atualizações, frutos de revisões e possíveis críticas e sugestões de seus leitores. Assim, convidamos a todos, em particular aos professores de História e alunos do Ensino Médio, a percorrerem estas páginas com olhar crítico sobre um tema que se faz pertinente debater em tempos nos quais a intolerância e o preconceito revelam-se banalizados.

O Autor.

Um sol de suástica: o escuro amanhecer em Santa Catarina.

Fonte: www.brasil247.com, 25/out/2017



Em 25 de outubro de 2017, a cidade de Blumenau-SC, amanheceu com vários cartazes de caráter racista espalhados em sua área central em uma clara defesa à ideologia nazista

Blumenau é uma cidade do sul do Brasil conhecida por ser um centro turístico devido à qualidade de vida de seus 350 mil habitantes e sua cultura oriunda da imigração alemã. A Oktoberfest, ocorrida anualmente, atrai muitos turistas e é considerada uma das melhores festas de origem germânica do mundo. Mas as semelhanças com a Alemanha não param por aí.

Em uma manhã fria de 2017, os noticiários anunciaram uma matéria sobre cartazes nazistas com teor supremacista que amanheceram espalhados pelo centro da cidade. A aversão a grupos minoritários e a superioridade do homem branco ganharam destaque em mensagens que se reportavam tanto ao nazismo quanto à Ku Klux Klan.

Considerado um ataque pela Polícia Civil do estado de Santa Catarina, o delegado responsável pelas investigações lembrou um acontecimento ocorrido um mês antes, quando um advogado e ativista

negro teve mensagens racistas e violentas colocadas em frente a sua casa.

Em tom extremamente agressivo, o comunismo, o movimento LGBT, negros e judeus são taxados de inferiores em contraposição ao valor dado à "raça" branca. Em um dos cartazes, por exemplo, é claro o incentivo, disfarçado de indagação, emitido àqueles considerados superiores e que devem lutar pelo o que acreditam: "Você já parou pra pensar que todos os povos podem ter orgulho de sua história e cultura, menos o seu?", diz o cartaz.

Este é apenas um dos muitos exemplos de racismo e intolerância que ocorrem em pleno século XXI buscando se firmar nos princípios nazistas, o que nos faz pensar o quanto as ideias de Hitler ainda nos cercam e ameaçam.

Nesta revista, você é convidado a refletir sobre a presença do nazismo em nossas vidas.

Mas afinal, o que é o nazismo?

Quando se fala em nazismo, logo o associamos a Adolf Hitler, que governou a Alemanha de 1933 a 1945, perpassando pela catastrófica Segunda Guerra Mundial. Porém, temos a impressão de que se trata de algo do passado e que só tem espaço nos livros de História. Mas se passarmos a entender que o nazismo foi mais que um simples governo, perceberemos que ele ainda existe e que vai se adaptando com o tempo, ainda que sempre mantenha vivo um de seus principais preceitos: o racismo.

Segundo a filósofa Hannah Arendt, o nazismo foi um movimento de massa no qual se destacava a figura de um líder

responsável por conduzir os rumos de um povo. Enquanto movimento, tinha como meta primordial a dominação internacional de diversos territórios, ainda que para isso fosse preciso exterminar aqueles considerados inferiores. Logo, trata-se de um movimento pautado na exclusão, na segregação e no extermínio.

Para se firmar, esse movimento ideológico ganhou espaço na política e somente aí passou a ser entendido como um governo. Precisamos compreender, então, que, ao fim da guerra, o que deixou de existir foi o governo de Hitler, mas sua ideologia ainda ecoa no presente.

É hora de refletir e produzir!



Jovem diz ter sido agredida por três homens por usar camiseta com a frase "Ele não". O caso, ocorrido em Porto Alegre durante a campanha eleitoral de 2018, foi considerado como uma retaliação à luta das mulheres por democracia.

Fonte: BBC Brasil

Nos últimos anos, o crescimento de grupos de extrema direita tem sido uma realidade no mundo político da Europa. O Parlamento alemão, por exemplo, conta com representantes neonazistas do Partido Nacional Democrata - NPD, conhecido por incitar o antissemitismo. Na Inglaterra, o Partido da Frente Nacional aceita somente pessoas de cor branca e está associado a um grupo neonazista dos Estados Unidos, o Stormfront. Mas também no Brasil, muitas pessoas se identificaram publicamente com os preceitos nazistas quando, nas disputas presidenciais de 2018, agiram com violência contra uma mulher que fazia oposição pacífica contra o candidato da extrema direita, Jair Bolsonaro, desenhando em seu corpo, a canivete, uma suástica invertida. O caso ocorreu na cidade de Porto Alegre-RS e repercutiu nos principais telejornais e nas redes sociais chamando a atenção para o aumento de atos de violência fundamentadas na ideologia nazista. Com base nestas informações e em seus conhecimentos, desenvolva um texto argumentativo sobre a importância de se estudar o nazismo na atualidade

As origens do movimento nazista: uma explicação.



A origem do nazismo não tem uma certidão de nascimento ou uma data de aniversário que possa ser marcada em um calendário. Ele também não surgiu como simples consequência de uma crise econômica, muito menos se resume a um programa político de um partido ultraconservador de direita. O nazismo foi um processo lento que encontrou possibilidades de ascensão na cultura alemã do século XIX crescendo meio que camuflado na sociedade até se tornar uma ideologia de Estado.

No século XIX, a Alemanha já apresentava sinais claros de aversão aos judeus, grupo que dominava grande parte da indústria e do comércio do país e, por isso, eram considerados concorrentes da alta burguesia. Sendo uma ameaça, criou-se a ideia de que os judeus queriam dominar o mundo e, por isso, precisavam ser combatidos. O antissemitismo, que já existia em uma sociedade predominantemente cristã na qual protestantismo e catolicismo dominavam o cenário religioso, passou a ser fortemente empregado na tentativa de se conter o avanço judaico. Foi nesse espaço de aversão aos judeus presente na cultura alemã que o nazismo encontrou suas bases

de expansão para o cenário político.

Neste sentido, parece mais viável falarmos em um *movimento nazista*, pois foi a partir da forte presença do preconceito aos judeus que começou a se desenvolver a ideia de que quem deveria dominar o mundo era uma raça superior. Portanto, para os nazistas, mais importante que o sentimento nacionalista era o projeto de expansionismo internacional segundo a teoria do "espaço vital".

Se assim se manifestava a cultura alemã, surge uma inquietação: o nazismo não teria sido fruto das ideias radicais de apenas um único homem, mas sim de toda uma sociedade que, de forma conivente, apoiou um governo que excluía aqueles considerados um atraso ao desenvolvimento da "verdadeira raça" humana. O filósofo e sociólogo francês Edgard Morin, que fez parte da Resistência antinazista, afirma em seu livro *O Ano Zero da Alemanha*, que a sociedade do país "também é responsável por uma agressividade criminoso sem precedentes na história das nações, [pois] ela subjogou as coletividades vizinhas, saqueou, arruinou e assassinou povos inteiros" (p. 126).

Até chegar na figura de Adolf Hitler, portanto, a história do nazismo tem um longo caminho. Primeiramente, os alemães consolidaram o racismo desqualificando a cultura judaica e, ganhando o apoio de boa parte da população que se identificava com o antissemitismo, foi se desenhando um novo cenário político na Alemanha, marcado pelo surgimento de diversos partidos declaradamente antissemitas. Um deles foi o Partido Nacional Alemão - DVNP, fundado em 1918, e outro, o Partido Nacional-Socialista Alemão dos Trabalhadores - NSDAP, ou simplesmente Partido Nazista, que, com forte cunho ideológico e racista, faziam frente às lutas de seus concorrentes defensores da revolução proletária, da democracia ou do tradicionalismo monárquico. Assim, a presença de partidos conservadores e racistas parecia normal, já que isto fazia parte do cotidiano da sociedade alemã.

Foi somente com os acontecimentos desencadeados a partir da Primeira Guerra Mundial, que o Partido Nazista começou a ter destaque e com ele, a figura de Hitler. A derrota da Alemanha na guerra e as imposições do Tratado de Versalhes, deixaram a sociedade alemã fragilizada, a economia em crise e a política desacreditada. Os conservadores, então, depararam-se com uma nova ameaça, logo associada aos judeus: o crescimento vertiginoso das ideias comunistas no país. Neste contexto, o destacado soldado austríaco que lutou no Exército alemão durante a guerra, foi chamado pelo governo para investigar um certo partido que trazia a palavra "socialista" em seu nome, pois parecia mais uma presença do comunismo a ser combatida. No entanto, ao conhecer o partido, Hitler se deparou com ideias fortemente nacionalistas, antissemitas e anticomunistas e, então, filiou-se, pois parecia terreno propício para combater aqueles considerados inimigos não só da Alemanha, mas de todo o povo germânico.

A crise de 1929, muitas vezes colocada como causa principal para a ascensão do nazismo, foi apenas mais uma motivação externa, pois o partido, identificado com o internacionalismo e a crença na superioridade germânica, não se alinhava aos ideais democráticos, e logo viu na liberdade política um empecilho aos seus objetivos. O povo, acreditando, identificando-se e

Conceito Histórico

Totalitarismo e Autoritarismo: diferenças e semelhanças.

É comum vermos os termos "totalitarismo" e "autoritarismo" como sinônimos. Porém, existem diferenças fundamentais entre estas formas de governo que precisam ser clarificadas.

O autoritarismo, segundo alguns estudiosos, seria um governo no qual existe um pluralismo político, ainda que limitado, e a população civil, mesmo com a censura, tem sua vida privada até certo ponto preservada, sendo invadida somente diante de possíveis ameaças ao governo estabelecido, pois as leis não perdem a vigência. No totalitarismo, por sua vez, do qual fazem parte o nazismo e o stalinismo, há uma presença simultânea de um centro de poder, representado em um partido único; de uma ideologia pautada no expurgo ou extermínio dos opositores ao regime; do controle da massa populacional, que passa a ser a principal aliada do líder; e de uma política internacional de dominação territorial.

Assim, enquanto no autoritarismo o governo visa a manutenção do que julga ser a ordem, no totalitarismo pretende-se destruir a sociedade civil por meio do controle total.

Podemos dizer, então, que todo regime totalitário acaba sendo autoritário, mas nem todo regime autoritário é essencialmente totalitário.



PARA SABER MAIS, LEIA:

ARENDR, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BURRIN, Philippe. "Política e sociedade: as estruturas do povo na Itália fascista e na Alemanha nazista. In: FERRO, Marc. **Nazismo e Comunismo: dois regimes deste século.** Paris: Hachette, 1999.

desejando mudanças, passou a ver nos discursos inflamados de Hitler, já líder do NSDAP, a possibilidade de sair da crise. Após sua prisão por tentativa de golpe, em 1925, momento em que escreveu sua obra *Minha Luta*, o nazismo se fortaleceu ainda mais, pois o livro continha elementos de uma cultura alemã supervalorizada apontando os inimigos exatos a serem combatidos. O nazismo, então, por seu caráter ideológico, explodiu como um movimento de massa em que o líder era seguido não por alienar, mas por se fazer compreender pelo povo, despertando admiradores e seguidores até os nossos dias.

Conceito Histórico

O antissemitismo

Designa-se *antisemitismo* a ideologia de aversão cultural, étnica e social aos judeus. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo escritor antisemita Wilhelm Marr, em 1873, surgindo como uma forma de eufemizar a palavra alemã *Judenhass*, que significa "ódio aos judeus". Ao pé da letra, o termo "antisemita" é errôneo, visto que os árabes também são semitas, descendentes de Sem, filho de Noé. No entanto, o termo passou a ser usado genericamente para se referir somente ao povo judeu. Embora a palavra tenha surgido a partir da década de 1870, os judeus já eram segregados

na Europa desde o século XI.

Para Hannah Arendt, não podemos confundir o antissemitismo medieval com o moderno. Enquanto aquele era pautado em elementos religiosos, este último tem na questão racial seu principal argumento, pois um povo considerado impuro deve, segundo a visão política *nazi*, ser exterminado.

Portanto, a suposta superioridade da raça ariana, e não o nacionalismo, permitiu que as ideias antisemitas chegassem ao ápice no século XX, resultando em uma política de destruição étnica sem precedentes na história.

É hora de refletir e produzir!



É muito perturbador o fato de o regime totalitário, malgrado o seu caráter evidentemente criminoso, contar com o apoio das massas. Embora muitos especialistas neguem-se a aceitar essa situação, preferindo ver nela o resultado da força da máquina da propaganda e de lavagem cerebral, a publicação, em 1965, dos relatórios, originalmente sigilosos, das pesquisas de opinião pública alemã dos anos 1939-44, realizadas então pelos serviços secretos da SS, demonstra que a população alemã estava notavelmente bem informada sobre o que acontecia com os judeus ou sobre a preparação do ataque contra a Rússia, sem que com isso se reduzisse o apoio dado ao regime. (ARENDR, 2012, p. 712).

De acordo com o texto de Hannah Arendt, crie uma hipótese para explicar as razões que fazem com que certos estudiosos não aceitem o fato de grande parte da população alemã conhecer e, assim, defender o regime nazista na Alemanha em meados do século XX.

Documentário: *De Adolf a Hitler - Apocalipse Nazista I*



A chegada de Hitler ao poder como Chanceler da Alemanha, significou a expansão do nazismo.

Quando o Partido Nazista chegou ao Parlamento alemão, seus ideais já se encontravam espalhados pelo mundo, especialmente em países onde existiam colônias germânicas, como o Brasil. Era começada a hora de fazer a ideologia totalitária e antissemita ser a meta primordial de um governo altamente militarizado.

Adolf Hitler começou a criar instituições para colocar seu projeto em prática, primeiro internamente e, após ter

dominado toda a população alemã, partiria para a fase da internacionalização, já que o foco central do movimento era dar à raça ariana o mundo.

Foi assim que, ainda no período entreguerras, o nazismo começou o processo de exclusão social do povo judeu. Partindo da proibição da presença judaica em determinados ambientes públicos até o confinamento em guetos, bairros judaicos que eram verdadeiras prisões coletivas, estava-se caminhando para o extermínio de um povo.

A militarização do regime nazista foi um dos principais mecanismos de participação popular com o regime. Associada à eficácia da propaganda e de uma educação pautadas no antissemitismo, não eram poucos os alemães que se dispunham a cooperar com o líder em sua missão de dominar o mundo e destruir com os judeus. Na foto, vemos uma suástica, adotada como símbolo do progresso, formada por soldados.



Linha do tempo: a ascensão do Partido Nazista.

- 1918**
 - Imposições do Tratado de Versalhes à Alemanha após a I Guerra: indenização; não poderia investir na indústria bélica; redução de suas forças militares;
 - Proclamada a República de Weimar;
 - Novo governo formado por membros do Partido Social Democrata;
 - Crise econômica: alta de preços, desvalorização da moeda, inflação;

- 1919**
 - Adolf Hitler entra para o Partido Nazista;

- 1920**
 - Hitler se torna diretor do partido e muda-lhe o nome para Partido Nacional-Socialista Alemão dos Trabalhadores integrado por ex-combatentes da I Guerra e lojistas arruinados;
 - Os membros do partido fazem ataques a lojas de judeus e aos comunistas.

- 1923**
 - Hitler tenta um golpe de Estado, em Munique, mas fracassa e é condenado à prisão por 5 anos. Na prisão, escreve Mein Kampf (Minha Luta), onde defendia:
 - A unificação do povo alemão em todo o mundo;
 - O estabelecimento de um poder único em toda a Europa;
 - O ódio contra judeus e comunistas.

- 1924**
 - A Alemanha passou por uma breve recuperação econômica, que resultou na redução do desemprego e no aumento da produção;

- 1925**
 - Nas eleições diretas, o Partido Comunista sai vitorioso, mesmo diante do aumento do número de filiados ao Partido Nazista;

- 1929**
 - A crise nos Estados Unidos se estende a todo o mundo e agrava a situação da Alemanha;
 - Os nazistas se aproveitam da situação caótica do país para ganhar apoio popular;
 - Mas os comunistas também ganhavam muito espaço;

- 1932**
 - Hitler se torna Primeiro Ministro da Alemanha apoiado pelos industriais, pois seria, segundo estes, o único capaz de evitar uma revolução socialista no país;

- 1933**
 - Ocorre um incêndio no Parlamento e a culpa rai sobre os comunistas;
 - Hitler usa o fato como pretexto para reprimir o Partido Comunista, seus principais opositores políticos, e que, juntos, domavam o Parlamento;
 - O presidente Paul von Hindenburg nomeia Hitler como chanceler do país.

- 1934**
 - Com a morte do presidente eleito pelo voto popular, Hitler assume o poder na Alemanha dando início à política que defendeu em seu livro Mein Kampf.

A força da juventude

A ideia de superioridade da raça ariana encontrou nos jovens germânicos a possibilidade de concretização de um mundo dominado por uma raça perfeita, pensavam os nazistas. Por isso, o partido desenvolveu um sistema educacional de cooptação da juventude que, fiéis ao *Führer*, tornavam-se verdadeiros soldados em defesa dos projetos nazistas.

Para aumentar a participação da juventude no movimento, foi criada uma instituição paramilitar dedicada a treinar meninos e meninas, entre 6 e 18 anos. Assim, a ideologia do partido seria repassada de geração a geração e a sociedade alemã ia se nazificando cada vez mais.

Não era incomum membros da Juventude Hitlerista denunciarem seus próprios pais caso estivessem protegendo judeus. Os laços familiares eram, assim, quebrados, enquanto os meninos serviam o Exército, as meninas tinham a função de procriar para garantir os valores da família germânica, mas, sobretudo, a continuidade da "raça pura". E, para isso, elas eram estimuladas pelo regime, que dizia que o próprio Hitler seria o verdadeiro pai de seus filhos



PARA SABER MAIS, LEIA:



CAMPBELL, Susan. **Juventude Hitlerista**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Adolescentes e jovens alemães demonstram todo seu orgulho em participar da Juventude Hitlerista.



HOLOCAUSTO: UMA TRAGÉDIA PARA A HUMANIDADE.

A crença na superioridade da raça ariana dava aos nazistas, segundo o próprio Adolf Hitler, o direito aos alemães de subjugar outras etnias e grupos considerados impuros. Assim, eslavos, comunistas, homossexuais, deficientes físicos e mentais e cristãos que se opunham ao regime eram perseguidos, presos, escravizados, torturados e mortos. Mas as principais vítimas de tamanhas atrocidades foram os judeus, confirmando-se o antissemitismo histórico existente na Europa.

Nenhum outro povo sofreu tanto com a política nazista. O projeto de exterminar os judeus da face da Terra era uma ideia fixa e doentia que remetia a uma pseudociência do século XIX, a eugenia. Para provar a inferioridade judaica, os prisioneiros eram submetidos a diversas situações que desafiam os limites do corpo humano: do trabalho escravo até o extermínio, passavam por experiências biológicas sem qualquer respeito à vida.

Primeiramente confinados nos guetos - bairros cercados e vigiados nos quais eram proibidos de sair para não se misturarem com os "alemães puros" -, o número de judeus apenas crescia. Diante da insustentabilidade em mantê-los, o governo nazista criou os campos de concentração, nos quais judeus e outras minorias eram utilizados como mão de obra escrava. Com o tempo e o avançar da Segunda Guerra Mundial, Hitler e seus generais passaram a colocar em prática o projeto de "solução final", ou seja, o extermínio daqueles que representavam tudo que era considerado inferior pelo regime: pacifismo, marxismo, individualismo, democracia e até mesmo a arte moderna. Assim, aos campos de concentração foram anexados os campos de extermínio em massa.

O primeiro campo de extermínio foi criado em 1941, em plena guerra, na cidade polonesa de Chelmno. Nele, não apenas judeus, mas também ciganos foram mortos por asfixia. As vítimas eram colocadas dentro de veículos nos quais instalavam-se canos que liberavam gás ocasionando a morte

coletiva. Em 1942, novos campos de extermínio foram construídos em Belzec, Sobibor e Treblinka, aumentando o terror na população judaica. Porém, nenhum outro campo parecia mais temeroso do que o de Auschwitz.

Funcionando como um grande complexo, Auschwitz possuía diversos campos divididos entre os de trabalho forçado e os de extermínio. Sua criação revelou o caráter industrial de eliminação em massa de seus prisioneiros como uma solução mais rápida e eficaz para empregar a "solução final". Só em Birkenau, seu principal centro de morte, existiam quatro câmaras de gás que chegavam a eliminar 6000 pessoas diariamente.

Apalavra holocausto é comumente usada para designar a morte sistemática dos judeus pelo regime nazista, mas ela não é a mais adequada, pois, originalmente, refere-se a sacrifício voluntário. Por isso, os judeus costumam usar o termo shoah, ou desastre, tal como eles entendem o massacre feito pelo governo de Hitler.

A seleção para a morte seguia alguns critérios: doentes e idosos eram assassinados quase que imediatamente ao adentrarem o campo, pois não seriam produtivos como escravos. Era preciso liberar espaço para os prisioneiros "mais úteis". Quando se descobriam prisioneiros com algum grau de parentesco, em especial gêmeos, entrava em cena o Dr. Mengele com suas experiências cujo objetivo era provar o impossível: os braços são superiores física e mentalmente a todas as demais raças.

Até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, as Tropas de Proteção (SS), responsável por administrar os campos, mataram mais de 6 milhões de pessoas por motivo pífio e irracional. O que acontecia de mais aterrorizante nos campos foi contado, depois, por aqueles que conseguiram escapar da morte, muitos inexplicavelmente.

MUSEU VIRTUAL

Conheça o campo de
Auschwitz-Birkenau em 360°.



www.panorama.auschwitz.org



Auschwitz I



Auschwitz



AUSCHWITZ-BIRKENAU

Virtual sightseeing of

2014 Państwowy



SPACERY 3



II-Birkenau



Auschwitz-Birkenau -

A presença feminina no Estado nazista

O regime nazista condenou à perseguição e à morte todos os judeus, homens e mulheres, sem distinção. Frequentemente submetia as mulheres, judias e não judias, a brutais perseguições que, na maioria das vezes, estavam estritamente relacionadas ao sexo das vítimas. A ideologia nazista também canalizou seu ódio a mulheres ciganas, soviéticas, polonesas, e portadoras de deficiências que viviam institucionalizadas.

Alguns campos eram destinados apenas a mulheres, e outros tinham dentro das suas instalações áreas especialmente designadas para as prisioneiras. Em maio de 1939, as SS inauguraram Ravensbrück, o maior campo de concentração nazista para aprisionamento de mulheres. Até a libertação deste campo pelas tropas soviéticas, em 1945, estima-se que mais de 100.000 mulheres haviam sido lá encarceradas. Em 1942, as autoridades das SS construíram um complexo no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau (também conhecido como Auschwitz II) destinado a servir como campo de prisioneiras, e entre as primeiras delas estavam as que as SS haviam transferido de Ravensbrück. Em Bergen-Belsen, no ano de 1944, as autoridades do campo construíram uma extensão feminina e, durante o último ano da Segunda Guerra Mundial, as SS para lá transferiram milhares de prisioneiras judias de Ravensbrück e Auschwitz.

Os alemães e seus colaboradores não poupavam nem as mulheres nem as crianças quando conduziam suas operações de assassinato em massa. A ideologia nazista apregoava o extermínio completo dos judeus sem levar em consideração idade ou gênero. As SS e os agentes policiais colaboracionistas executaram esta política sob o código "solução final" e, em centenas de localidades do território soviético ocupado, homens e mulheres foram massacrados durante as operações de fuzilamento em massa. Durante as deportações, as mulheres grávidas e as mães

com crianças de colo eram sistematicamente classificadas como "incapacitadas para o trabalho", sendo prontamente enviadas para os centros de extermínio, nos quais os oficiais geralmente as incluíam nas primeiras fileiras de prisioneiros a serem enviados para as câmaras de gás.

As judias ortodoxas, acompanhadas por crianças, eram especialmente vulneráveis, já que era mais fácil reconhecê-las pelos modestos trajes religiosos que usavam, o que as tornava facilmente identificáveis. Elas também eram as vítimas favoritas de atos de sadismo durante os massacres. O grande número de filhos nas famílias ortodoxas também transformava as mulheres destas famílias em alvos especiais da ideologia nazista.

As mulheres não judias eram igualmente vulneráveis. Os nazistas cometeram extermínios em massa de mulheres ciganas no campo de concentração de Auschwitz; mataram mulheres portadoras de deficiências físicas e mentais nas chamadas operações de eutanásia T-4 e em outras similares; e também massacraram as que acusavam de serem *partisans* (membros da Resistência) em muitas aldeias soviéticas entre 1943-1944.

Nos guetos e campos de concentração as autoridades alemãs colocavam as mulheres para trabalhar sob tais condições que não raro elas morriam enquanto executavam suas tarefas. As judias e ciganas eram sadicamente usadas pelos "médicos" e pesquisadores alemães como cobaias em experimentos de esterilização, e outras "pesquisas" cruéis e antiéticas. Nos campos e nos guetos as mulheres eram particularmente vulneráveis a espancamentos e estupros. As judias grávidas tentavam esconder a gravidez para não serem forçadas a abortar. As mulheres deportadas da Polônia e da União Soviética para fazerem trabalhos forçados eram sistematicamente espancadas, estupradas

ou forçadas a manter relações sexuais com alemães em troca de comida e outras necessidades básicas. Muitas vezes, as relações sexuais forçadas entre as trabalhadoras escravas oriundas da Iugoslávia, União Soviética ou Polônia, e homens alemães resultavam em gravidez, e se os "especialistas em raça" determinassem que a criança a nascer não possuía "genes arianos" suficientes, as mães eram forçadas a abortar, ou eram enviadas para darem à luz em maternidades improvisadas, onde as péssimas condições de higiene garantiriam a morte do recém-nascido. Outras eram expulsas para suas regiões de origem sem nenhuma comida, roupa, ou cuidados médicos.



A resistente Simone Ségouin em combate na cidade Paris em 1944.

Fonte: El País Brasil

Muitos grupos informais de "assistência mútua" foram criados dentro dos campos de concentração pelas próprias prisioneiras, as quais garantiam sua sobrevivência compartilhando informações, comida e roupas. Em geral, os membros destes grupos vinham da mesma cidade ou província, tinham o mesmo nível educacional, ou possuíam laços de família entre si. Outras sobreviveram porque as autoridades das SS as colocavam para trabalhar no conserto de roupas, na cozinha, lavanderia e na faxina.

As mulheres tiveram papel importante em várias atividades da resistência ao nazismo. Este foi o caso das mulheres que, previamente à guerra, eram membros de movimentos juvenis socialistas, comunistas

ou sionistas. Na Polônia, as mulheres serviam como mensageiras que levavam informações para os guetos. Muitas mulheres conseguiram escapar escondendo-se nas florestas no leste da Polônia e da União Soviética, e servindo nas unidades armadas dos *partisans*. Na Resistência francesa, da qual muitas judias participaram, a atuação das mulheres não foi menos importante. Sophie Scholl, uma estudante alemã da universidade de Munique, e membro do grupo de resistência White Rose, foi presa e executada em fevereiro de 1943 por divulgar propaganda antinazista.

Algumas mulheres lideraram ou integraram organizações de resistência dentro dos guetos. Entre elas estava Haika Grosman, de Bialystok. Outras se engajaram na resistência dentro dos próprios campos de concentração, como em Auschwitz I, onde cinco judias que haviam sido colocadas para trabalhar na separação de munição na fábrica "Vistula-Union-Metal", Ala Gertner, Regina Safirsztajn (também conhecida como Safir), Ester Wajcblum, Roza Robota, e uma mulher não identificada, possivelmente Fejga Segal, forneceram a pólvora que foi usada para explodir uma câmara de gás e matar vários homens das SS durante um levante de membros do Sonderkommando (Grupo Especial) judeu naquele campo, em outubro de 1944.

Outras mulheres participaram ativamente das operações de resgate e socorro aos judeus na parte da Europa ocupada pelos alemães. Entre elas estavam as judias Hannah Szenes, pára-quadista, e a ativista sionista, Gisi Fleischmann: Szenes, que vivia na área do Mandato Britânico na Palestina, saltou de pára-quadras na Hungria, em 1944, para ajudar os judeus, mas terminou sendo barbaramente torturada pelos alemães; e Fleischmann era a líder do grupo ativista Pracovna Skupina, Grupo de Trabalho, que operava dentro do Conselho Judaico de Bratislava, e que tentou deter a deportação de judeus da Eslováquia.



Eva Braun e Hitler no Obersalzberg em 1944. Fonte: O Explorador

É hora de refletir e produzir!



Mulher negra se destaca ao enfrentar 330 neonazistas em passeata na Suécia.

Com pouco mais de 1,60m e 50 kg, a ativista Tess Asplud, de 42 anos, se fez gigante diante de 330 neonazistas que saíram em passeata na cidade sueca de Borlänge em 10 de maio de 2016. Com punho cerrado e levantado, Tess se colocou com a firmeza de uma barreira intransponível diante dos manifestantes de extrema direita. Solitária, ela parecia dizer que "nazistas não passarão jamais".

Em um momento de ascensão da ignorância e da loucura extremistas por todo o mundo, a imagem de Tess se sobressai na história pela coragem de seu gesto e pelo contraste de sua pele diante daqueles que se julgam racialmente superiores.

O fato serve para pensarmos sobre o quanto ainda está em voga uma mentalidade retrógrada pautada no segregacionismo.

Texto adaptado: <https://www.hypeness.com.br>



Sabendo que a ideologia nazista ainda se faz presente na sociedade ocidental em pleno século XXI, responda às questões propostas:

01. A liberdade de expressão e de opinião é garantida a todo e qualquer cidadão, e este tem sido o argumento utilizado por neonazistas para fazerem suas manifestações. Em sua opinião, esse direito deve ser estendido a grupos neonazistas? Justifique seus argumentos.

02. É possível estabelecer alguma relação entre a atitude de Tess com a resistência das mulheres europeias durante o governo de Hitler?

03. A atitude de Tess, mesmo sendo corajosa, foi arriscada. Diante disso, que outra atitude você tomaria para se manifestar contra a ideologia nazista?

LITERATURA DE TESTEMUNHO: RELATOS DE UM SOBREVIVENTE QUE ESCAPOU DE AUSCHWITZ.

Nascido na cidade de Lodz, Polônia, em 1927, Aleksander Henryk Laks viu sua vida mudar radicalmente quando o exército alemão invadiu o seu país. Confinado no gueto durante muito tempo, a família foi obrigada a se entregar aos nazistas para não morrer de fome. O destino eram os campos de concentração.

O primeiro, dos vários campos por qual passou, foi o de Auschwitz, onde teve suas primeiras perdas. Lá, os homens eram separados das mulheres; assim, viu pela última vez sua madrasta que, por lhe criar com muito afeto desde os quatro anos de idade, época em que sua mãe biológica falecera, também passou a ser chamada de "mãe". Com ela, foram a tia e a avó... Já em Chelmno, primeiro campo de extermínio da Polônia e que fazia parte do complexo de Auschwitz, seu avô foi uma das 360 mil vítimas. Não à toa, Aleksander assim se refere a este campo:

– Auschwitz não é o inferno; é pior que o inferno. Para mim, Auschwitz consiste em um marco divisório na história da humanidade: antes e depois de Auschwitz. O que vimos lá em uma só noite não veríamos em cem anos em outro lugar. Às vezes, pergunto-me como consegui sobreviver àquilo tudo (...)

Escondendo a identidade de pai e filho para escapar das experiências pseudocientíficas do Dr. Mengele, Aleksander e Jacob, seu pai, passaram por diversos campos de concentração, totalizando cerca de seis anos intermináveis, mas sempre um encontrando no outro a força, a esperança e o amparo que precisavam para sobreviver.

Birkenau, também pertencente à Auschwitz, foi um campo de história singular. Criado originalmente para aprisionar ciganos, os 6 mil foram exterminados em uma só noite na

câmara de gás. O objetivo era conseguir mais espaço para novos prisioneiros, especialmente os judeus. Depois, foram transferidos para outros campos em território alemão: Grossrosen, Wüstergiersdorf e Kaltwasser, onde trabalharam em regime de escravidão na construção de outro campo, o de Lerche.

O terror do Holocausto se concretizava em castigos, espancamentos, fuzilamentos, e todo tipo de humilhação. Aleksander relata, inclusive, que um oficial alemão mandava os prisioneiros abrirem a boca e cuspiam dentro; qualquer demonstração de nojo era morte certa. Em outro momento, conta:

Os alemães ordenaram que sentássemos (...) e, depois, tivemos os pelos do corpo inteiro rapados. Raparam até as sobrancelhas. E as navalhas estavam cegas. Todos ficamos com um aspecto monstruoso. Um homem, que não reconheci, aproximou-se de mim e disse:

– Você não está me reconhecendo? Sou eu, seu pai.

Aquela foi a primeira vez que vim eu pai chorar.

Todo este sofrimento arrastava-se num tempo que já era ignorado pelos prisioneiros. A sobrevivência era o único desejo de todos. Alguns não aguentavam e se jogavam sobre as cercas eletrocutadas dos campos. Muitos enlouqueceram. Outros morriam de fome; outros, ainda, de frio. Tudo isto somado aos assassinatos diários.

Mas, segundo Aleksander, a pior das atrocidades nazistas ocorreu no fim da Segunda Guerra. Os alemães viram-se cercados pelos aliados e decretaram a morte de todos os prisioneiros. Assim, colocaram em prática a Marcha da Morte: por mais de três meses, eles foram obrigados a andar por

por diversos campos de concentração chegando a atravessar a fronteira com a Tchecoslováquia. O objetivo, segundo o próprio Aleksander era:

– Promover a morte durante o trajeto sem que fosse necessário o sepultamento nas valas comuns, sem deixar vestígios de extermínio em massa, sem deixar testemunhas, e prosseguir com o plano genocida até o último instante.

Quase 2 milhões de judeus morreram durante a Marcha. A esta altura, Aleksander e seu pai pesavam cerca de 30 quilos. Ambos viram o plano dos alemães dando certo e se

aproximando cada vez mais de seus corpos. Jacob ficou extremamente doente e, como muitos, ficou para trás sem a chance de conhecer a liberdade que se aproximava.

Aleksander, um jovem com 17 anos, resistiu por pouco. Após a guerra, continuou lutando pela sobrevivência e para cumprir o pedido de seu pai, que retirou morto de dentro de uma latrina. Partiu para o Ocidente. Foi para os Estados Unidos; depois, para o Brasil, onde viveu até 2015 na cidade do Rio de Janeiro. Foi presidente da Associação Brasileira dos Israelitas Sobreviventes da Perseguição Nazista e autor do livro **O Sobrevivente – memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz.**



Aleksander aponta a si mesmo na foto junto a outras crianças na escola em que estudou, em Lodz, antes de se tornar prisioneiro. Segundo seus relatos, ele foi o único sobrevivente dentre todos estes estudantes.

Foto: Arquivo pessoal / reprodução

Com mais de 80 anos de idade, Aleksander percorria o Brasil para relatar aos jovens os horrores dos campos. Nesta imagem, ele se encontrava em Belém onde palestrou para estudantes universitários e secundaristas na Universidade Federal do Pará

Foto: Arquivo do autor



Mas, afinal, o que lhe pediu seu pai antes de morrer?

– Se você sobreviver, conte tudo o que aconteceu conosco. Conte sempre, ainda que não acreditem. Sei que não entra na cabeça de ninguém que algo assim possa acontecer; que seres humanos possam chegar a um nível tão baixo de crueldade e fazer o que fizeram com outros homens. Mas você tem que contar. Se pelo menos uma pessoa acreditar, você já terá feito a sua parte.

Após sua chegada ao Brasil, Aleksander Henryk Laks viveu contando, como seu pai lhe pediu, especialmente para os jovens, todo o sofrimento por qual passaram as vítimas do holocausto. Seu testemunho, por transcender o tempo, é fundamental para repensarmos nossas atitudes se realmente quisermos construir uma sociedade mais justa na qual o respeito e a tolerância sejam construtores da paz.

AUDIO BOOK

O Menino do Pijama Listrado

O Menino do Pijama Listrado, de John Boyne, fala sobre Bruno, um garoto que vivia em Berlim e era feliz com sua vida. Até que um dia, ao chegar em casa, ele é surpreendido ao ver a empregada arrumando suas malas, e vai até a mãe perguntar por que aquilo está acontecendo. Ela diz que eles vão se mudar. E aí começa toda a trama do livro, quando todas as mensagens sobre o nazismo e o holocausto são passadas, seja implícita ou explicitamente, e tudo na visão de uma criança.

O sucesso mundial do livro foi adaptado para o cinema sendo considerado uma das melhores produções sobre o tema.



A MEMÓRIA A SERVIÇO DA HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA DOS TESTEMUNHOS ORAIS AO TEMPO PRESENTE.

Em agosto de 2017, a pequena cidade de Charlottesville, nos Estados Unidos, viveu uma onda de protestos liderados por neonazistas que tomaram as ruas da cidade fazendo saudações em alusão a Hitler e, com tochas nas mãos, gritavam palavras de ordem contra negros, homossexuais e judeus. O caso ganhou repercussão internacional e chamou a atenção para o crescimento da extrema direita em todo o mundo ocidental. Dentre as diversas lições que podemos tirar desses protestos, apontamos a necessidade de discutirmos o crescimento de grupos que, violentamente, pregam o ódio contra aqueles que julgam inferiores, provando que o nazismo não deixou de existir e que o holocausto, ao contrário do que defendem alguns, foi uma realidade. É importante, pois, ouvirmos o que os vivos têm a nos dizer e, assim, darmos novo sentido à nossa história.



Coordenado pela professora Maria Luiza Tucci Carneiro, o projeto *Vozes do Holocausto* teve início em 2015 com o objetivo de perpetuar a história e a memória do holocausto em detrimento da ideologia racista, do esquecimento, do silêncio e do negacionismo. Os arquivos completos com as histórias de vida dos sobreviventes do holocausto e dos refugiados do nazismo radicados no Brasil podem ser vistos no site da Arqshoah/LEER-USP.

Neste vídeo da TV Estadão, Nanette Blitz Konig, autora do livro *Eu sobrevivi ao holocausto*, dá seu testemunho de como escapou com vida dos campos de concentração em um relato emocionante sobre as condições de sobrevivência em uma situação de ansiedade e ameaça constantes.



"Esse chocolate talvez a ajude a se reerguer", foi o que disse a mãe de Francine Christophe, vítima do terror nazista que dominava a França. Prisioneira no campo de concentração de Bergen-Belsen em 1944, foi libertada no ano seguinte e, desde então, passou a dividir suas experiências e lembranças, sobretudo com as gerações mais jovens. Seu depoimento é parte do projeto Human, que entrevistou sobreviventes em diversos países.



O nazismo nas telas do cinema

Os temas da Segunda Guerra Mundial, do nazismo e do holocausto estão entre os favoritos da indústria do cinema e do público em geral. No entanto, este não é um gosto exclusivo de Hollywood, pois o próprio Hitler utilizou-se da linguagem cinematográfica como meio de propagar suas ideias, ganhando a admiração dos alemães ao denegrir a imagem dos judeus. Nesta seção, sugerimos alguns filmes que entraram para a história e que podem contribuir com seu conhecimento.

ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO. Um documentário que fala sobre a estética do Partido Nacional Socialista Alemão e como o empenho em criar o Ideal Ariano provocou o extermínio de milhões. Alguns aspectos são mencionados, como a epifania de Hitler enquanto assistia à ópera de Wagner, "Rienzi"; a ascensão do ideal greco-nórdico homoiótico; os paralelos traçados entre a arte degenerada dos cubistas e dadaístas e os doentes mentais e deficientes físicos; a obsessão nazista pela pureza e higiene e, finalmente, o rebaixamento dos judeus a vermes. Direção: Peter Cohen. 1989. 110 minutos.



O TRIUNFO DA VONTADE. Um registro grandioso do sexto Congresso do Partido Nazista, que aconteceu em Nuremberg no ano de 1934. No início Hitler chega de avião, e é ovacionado por multidões, que saúdam o Führer totalmente hipnotizadas. Tudo é mostrado de forma gigantesca, as paradas, os desfiles militares e os jovens que louvam a suástica parecendo em total estado de catarse. Direção: Leni Riefenstahl. 1934. 106 minutos.

A QUEDA. Traudl Junge (Alexandra Maria Lara) trabalhava como secretária de Adolf Hitler (Bruno Ganz) durante a 2ª Guerra Mundial. Ela narra os últimos dias do líder alemão, que estava confinado em um quarto de segurança máxima. A Queda é um exemplo de testemunho de quem viu o nazismo por dentro. Direção: Oliver Hirschbiegel. 2005. 156 minutos.



O DIÁRIO DE ANNE FRANK. Anne Frank, uma garota de 13 anos, é obrigada a se esconder com sua família no sótão de uma casa, para escapar dos campos de concentração nazistas. Trancada nesse pequeno espaço, com pouco a se fazer e muitos inconvenientes, ela se entrega cada vez mais à seu grande amigo: seu diário. Filme que possibilita compreender a situação dos judeus por eles próprios. Direção: Jon Jones. 2009. 145 minutos.

UMA MULHER CONTRA HITLER. Em 1943, Hitler marcha pela Europa em sua devastadora ofensiva. Em Munique, um grupo de jovens universitários apela para a resistência como forma de conter a máquina de guerra nazista. Assim, nasce o Rosa Branca. A única mulher que participa do grupo é Sophie Scholl (Julia Jentsch). Enquanto distribuíam panfletos Sophie e seu irmão, Hans (Fabian Hinrichs), são presos. Os dias que se seguem são de intensos interrogatórios conduzidos pelos oficiais da Gestapo, nos quais ela tenta proteger à qualquer custo os membros da organização. Direção: Leni Riefenstahl. 1934. 106 minutos.



A ONDA. Em uma escola da Alemanha, alunos tem de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger (Jürgen Vogel) é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo sendo contra sua vontade. Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula, mas essa onda tomou grandes proporções. Direção: Dennis Gansel. 2009. 107 minutos.

O LEITOR. Na Alemanha pós-2ª Guerra Mundial o adolescente Michael Berg (David Kross) se envolve, por acaso, com Hanna Schmitz (Kate Winslet), uma mulher que tem o dobro de sua idade. Apesar das diferenças de classe, os dois se apaixonam e vivem uma bonita história de amor. Até que um dia Hanna desaparece misteriosamente. Oito anos se passam e Berg, então um interessado estudante de Direito, se surpreende ao reencontrar seu passado de adolescente quando acompanhava um polêmico julgamento por crimes de guerra cometidos pelos nazistas. Direção: Stephen Daldry. 2008. 124 minutos.



Referências:

- ARENDR, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Cidadão do Mundo: o Brasil diante do holocausto e dos judeus refugiados do nazifascismo (1933-1948)**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.
- CAMPBELL, Susa. **Juventude Hitlerista**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- D'ALESSIO, Márcia; CAPELATO, Maria H. **Nazismo: política, cultura e holocausto**. São Paulo: Atual, 2004
- DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil**. São Paulo: Todas as Musas, 2012.
- DUPEAUX, Louis. **História Cultural da Alemanha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- HITLER, Adolf. **Minha Luta**. São Paulo: Centauro, 2016.
- LUCKAS, John. **O Hitler da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- MORIN, Edgar. **O ano zero da Alemanha**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Sites:

- <https://www.arqshoah.com>
<https://www.bbc.com>
<https://www.brasil.elpais.com>
<https://www.estadao.com.br>
<https://www.encyclopedia.ushmm.org>
<https://www.hypeness.com.br>
<https://www.human-themovie.org.fr>

Músicas (por ordem de execução):

- First human feeling*, Enam
Wings of the warrior, Enam
Heart of courage, Extreme
Only Time, Enya
Shields, Enam
Sacrifice, Steve Jablonsky
Shindler's List. John Williams.



“Golpeado” (Mi hermano Gedalyahu). Jacob Lipschitz

*Que o meu passado não seja
o futuro de ninguém.*

A Aleksander Laks
in memoriam