

## **Nazismo, tempo, ensino: percorrendo caminhos de resignificação do saber histórico escolar**

MIRANDA, Carlos Eduardo<sup>1</sup>

**Resumo:** Apresentar uma breve discussão sobre a importância do nazismo enquanto conteúdo curricular num diálogo bibliográfico com o campo do ensino de história é o objetivo deste trabalho. Para isso, faz-se necessário entender como os livros didáticos despontam enquanto objeto de análise a fim de se pensar a relação do saber histórico acadêmico e do saber histórico escolar. Essa problematização dar-se-á a partir do nazismo por ser não apenas um conteúdo de grande aceitação por parte dos alunos em geral, mas sobretudo por possibilitar discussões relativas ao tempo presente. A fundamentação teórica, dentre outras, tem como base as ideias de presentismo, de Henry Rousso; função social do livro didático, de Luís Reznik; e consciência histórica, de Jörn Rüsen. Assim, demandas como xenofobia, racismo, intolerância e participação política poderão ser problematizadas a partir das abordagens dos livros didáticos de história com o intuito de contribuir para um ensino reflexivo que ajude o aluno a orientar-se para a vida prática.

**Palavras-chave:** nazismo; ensino de história; tempo presente.

### **Nazismo, tiempo, enseñanza: recorriendo caminos de resignificación del saber histórico escolar.**

**Resumen:** Presentar una breve discusión sobre la importancia del nazismo como contenido curricular en un diálogo bibliográfico a través de la enseñanza de la historia es el objetivo de este trabajo. Para ello, se hace necesario entender cómo los libros didácticos despuntan como objeto de análisis a fin de pensar la relación del saber histórico académico y del saber histórico escolar. Este reto se dará a partir del nazismo además de ser un contenido de gran aceptación por parte de los alumnos en general, sino sobre todo por posibilitar discusiones relativas al tiempo presente. La fundamentación teórica, entre otras, tiene como base las ideas de presentismo, de Henry Rousso; Función social del libro didáctico de Luís Reznik; Y la conciencia histórica de Jörn Rüsen. Así, temas como xenofobia, racismo, intolerancia y participación política podrán ser problematizados a partir de los abordajes de los libros didácticos de historia para contribuir con una enseñanza reflexiva que ayude al alumno a orientarse hacia la vida práctica.

**Palabras clave:** nazismo; Enseñanza de historia; Tiempo presente.

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa no âmbito do ensino de história não pode prescindir do princípio de alteridade, empregado não no sentido estrito de colocar-se no lugar do outro visando substituí-lo, mas especialmente como possibilidade de se compreender

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (2017). Email: miranda\_cadu@hotmail.fr

determinadas formas de pensar e agir desse outro, acolhendo-o em suas diferenças ou, a partir da ética, que deve nortear todo o trabalho docente, buscar subsídios para superar quaisquer manifestações de aversão a valores de caráter cívico e universais.

Neste sentido, este trabalho deve ser encarado dentro de uma práxis pautada na responsabilidade socioeducativa, abandonando o conceito de transposição didática, ao assumir que a escola também é espaço de produção de saber histórico, em que as verdades são passíveis de reflexão e até mesmo de contestação, podendo, assim, ganhar novos significados.

A história, olhada por este prisma, não deve ser vista como uma legitimação do passado, muito menos um meio de espetacularizá-lo; deve, antes, dado seu caráter científico, estar comprometida com o tempo presente ao buscar nos fatos, já ocorridos, respostas para as querelas e problemáticas de nosso tempo vivido. Essa relação temporal em que o passado e o presente explicam-se mutuamente já fora apontada por Marc Bloch em seu clássico *Apologia da História*(2001).

É visando atender determinadas demandas, em particular questões que norteiam a sociedade atual e, claro, o próprio espaço escolar, tais como o racismo, a xenofobia e a defesa de práticas autoritárias em contraposição à democracia, que o estudo do nazismo enquanto fenômeno histórico recente deve ser analisado, já que seus ecos ainda se fazem ouvir em pleno século XXI.<sup>2</sup>

Os livros didáticos, assim, despontam como nosso objeto de estudo por serem encarados por muitos alunos como repositórios de um saber incontestável e, por questões múltiplas, acabam não sendo problematizados pelos próprios professores. Se não trabalhados adequadamente, a narrativa que se constrói acaba não abrindo espaço para um ensino reflexivo e o tempo passado consagra-se sobre os acontecimentos do presente, muitas vezes nem os levando em conta.

Neste breve trabalho, objetivamos justificar a necessidade de se estudar o nazismo nos livros didáticos de história brasileiros a partir do fator tempo, entendido

---

<sup>2</sup> A explicação do presente pelo passado pode, além de tudo, ser uma maneira didática de fazer com que o aluno compreenda os processos históricos, mas sempre com o cuidado de interpretar os fatos à luz do seu próprio tempo. Um exemplo prático da história recente a partir da temática aqui proposta é o caso de Charlottesville (EUA), onde as disputas simbólicas e ideológicas entre grupos neonazistas e seus opositores passaram para o campo da intolerância extrema resultando em atos de violência. Para aprofundamento ver [www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927](http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927), acessado em 19/08/2017.

como o campo da história onde os indivíduos ganham significado enquanto sujeitos que buscam, no passado, uma orientação para a vida prática.

## **UMA TRANSA DE TEMPORALIDADES: BUSCANDO SENTIDO NO PASSADO A PARTIR DAS DEMANDAS DO PRESENTE**

Os regimes de historicidade, segundo François Hartog (1996), mudaram de direção com o fim da Segunda Guerra Mundial. De acordo com o autor, o futuro, antes pensado em termos de “utopias revolucionárias”, “modernização”, “esperança de mudar a sociedade”, cedeu lugar ao imediatismo do tempo presente. As incertezas, próprias de um homem descrente ou pelo menos inseguro naquilo que virá após um conflito sem precedentes na história, contribuiu para o crescimento da visão presentista, ainda que isso não tenha se dado de forma consciente.

Essa incerteza no porvir parece ter ganhado maior força quando do conhecimento das atrocidades do regime nazista por todo o mundo, associada à fragilidade das democracias liberais e do próprio regime comunista, também este totalitário. A história, nesta conjuntura, precisava provar que não estava morta, assim como os homens.

Foi especialmente entre os anos 1950-1970, diante de uma futuridade instável, que a história do tempo presente começou a se desenvolver. Não queremos discutir aqui sua legitimidade enquanto uma especialidade do campo histórico, mas destacar seu enfoque na forma como tem tratado determinados fatos. Sendo assim, a especificidade da história do tempo presente é, conforme as proposições de Henry Rousso (2016), uma “junção de temporalidades” que se dá em um contexto em que o passado não está acabado nem encerrado.

Diante desta brevíssima conceituação do tempo presente, queremos discutir a relevância do nazismo enquanto conteúdo curricular da educação básica, em particular as abordagens feitas nos livros didáticos de história brasileiros. Na perspectiva relacional entre distintas temporalidades é possível se trabalhar um ensino reflexivo em que os saberes históricos escolar e acadêmico passam a se complementar mutuamente. As experiências sociais do presente, que se dão também no espaço escolar, devem ser encaradas como os locais de produção de questionamentos para se entender o passado, devendo, por isso, fazer parte da editoração e da narrativa dos materiais didáticos brasileiros, conforme se discutirá mais adiante.

Os estudos referentes ao saber histórico escolar ligam-se fundamentalmente à questão da didática da história que, para Bergmann (1990), é um campo científico do pensamento histórico cuja gênese está na própria sociedade, pois ela é quem produz a necessidade de dar sentido ao passado em consonância com as carências de orientação, sejam estas individuais ou coletivas.

As investigações referentes ao ensino de história, portanto, acabam contribuindo para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a reflexão daquilo que é ensinado e apreendido passa a dar significado aos conteúdos. Jörn Rüsen (2006), ao mostrar como esse processo se deu na Alemanha no século XX, refere-se a uma mudança de paradigma em que as necessidades e propósitos sociais passaram a determinar o pensamento histórico, influenciando, assim, a educação. Ele nos diz que houve

A formação de um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular (RÜSEN, 2006, p. 11)

Este caráter teórico da didática da história implica, indubitavelmente, à necessidade de se repensar as formas pelas quais tem se dado o ensino de história no Brasil. Sendo assim, diversos estudos no campo do currículo, das metodologias de ensino, dos livros didáticos, dos usos de fontes em sala de aula e até mesmo das mídias digitais ganham cada vez mais importância enquanto objetos de pesquisa.

Embora as discussões teóricas sobre o tempo presente sejam recentes na operação historiográfica, entendemos que o espaço escolar é imperativo para se repensar as abordagens históricas, pois os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem precisam estar inclusos no tempo, daí a necessidade de se olhar o passado a partir do presente. O tempo dos historiadores também é o tempo dos indivíduos comuns. Essa relação temporal entre passado e presente numa perspectiva crítica, tal como nos afirma Chervel (1990), define a formação da consciência histórica do aluno e a maneira como ele vai se inserir na sociedade. Por isso reafirmamos que o nazismo, enquanto episódio trágico para os valores éticos da humanidade e dentro da história recente, pode responder a determinadas demandas de nosso tempo.

## **OLHANDO PELA FRESTA DA HISTÓRIA: OS ECOS DO TOTALITARISMO E SUA RELEVÂNCIA COMO CONTEÚDO DIDÁTICO**

O nazismo desperta um imenso interesse nos alunos durante as aulas de história e tem sido um dos temas mais abordados na história de grande circulação, isto é, nas produções não acadêmicas assinadas por jornalistas e cineastas e que, portanto, não estão comprometidas com os métodos científicos da ciência histórica. Por se tratar de um regime totalitário pautado no racismo precisa, justamente por isso, ser melhor explorado a partir de determinados questionamentos sociais do presente, possibilitando reflexões que ultrapassem as margens do passado ao associar o tema à necessidade de se discutir, por exemplo, problemas mais amplos como o respeito às diferenças e a participação política. Compartilhamos das ideias de D'Alessio e Capelato (2004) que assim justificaram seus estudos sobre o nazismo:

Do ponto de vista do conhecimento histórico, qualquer acontecimento está disponível para ser analisado pelo historiador; portanto, a reatualização faz parte de seu ofício. Do ponto de vista da memória coletiva, há um compromisso com a história que é de todos, não exclusivamente do historiador. Acreditamos que nenhum fato que envolva a intolerância pode ser esquecido. (D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 6)

Tratar do nazismo nos livros didáticos brasileiros surge, então, como uma demanda atual em que o que se busca é problematizar um passado, muitas vezes banalizado ou esquecido, a fim de que se possa repensar determinadas posturas ideológicas existentes também no espaço escolar. A luta contra essa visão acabada do que ocorreu, que em outras palavras pode significar a legitimação de crimes históricos contra a humanidade ou pelo menos sua indiferença, exige do professor de história a competência de olhar o passado pelas frestas do presente tendo perspectiva de futuro.

Hannah Arendt (2012), ao chamar a atenção para a permanência da ideologia totalitária mesmo após a morte de seus líderes, referindo-se a Hitler e a Stálin, acaba justificando a necessidade de atualização permanente do tema, pois, ainda que um Estado totalitário não mais exista, seus reflexos se fazem presentes na atualidade a partir de atitudes de intolerância em diversas partes do mundo. É a própria autora quem diz que,

As soluções totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem. (ARENDR, 2012, p. 610)

A relação entre distintas temporalidades faz-nos lembrar, ainda, de Beatriz Sarlo (2009), que reconhece a importância da memória como forma possível de olhar o passado. No entanto, enfatiza a necessidade de não se tomar os testemunhos como verdadeiramente absolutos, o que seria uma incongruência da história do tempo presente, pois um cientista deve dialogar com todas as fontes possíveis, problematizando-as, confrontando-as, a ponto de construir narrativas que possibilitem responder questões pertinentes à atualidade. Isto quer dizer que, para o campo do ensino, a diversidade das fontes (testemunhais, oficiais, jornalísticas, midiáticas...) deve ser utilizada como recurso didático capaz de se fazer compreender os fatos, tanto quanto é para o campo da pesquisa histórica.

Olhar a relação do homem no e com o tempo a partir do nazismo enquanto conteúdo curricular permite uma aproximação do saber histórico acadêmico com o saber histórico escolar, contribuindo para um ensino reflexivo e crítico capaz de inferir, ainda que minimamente, na construção da consciência histórica do estudante. Daí a necessidade de mudança de postura metodológica por parte do professor que deve, antes de tudo, fazer-se pesquisador a fim de dar significado prático às produções acadêmicas.

### **O SABER HISTÓRICO ESCOLAR A PARTIR DE UMA RELEITURA DO NAZISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Buscando a universalização da distribuição dos livros didáticos no Brasil, o Ministério da Educação, a partir do ano de 2007, estendeu sua avaliação ao mercado editorial voltado para o público do Ensino Médio dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse instrumento tem uma importância fundamental no ensino brasileiro, tanto na rede pública quanto na privada, por ser o principal recurso utilizado em sala de aula. Além de contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, ele também auxilia, segundo o próprio Guia do PNLD (2014), na formação continuada do professor.

Nesse sentido, passou-se a levar em conta algumas demandas do presente, advindas dos questionamentos dos próprios movimentos sociais, tais como as questões afro-brasileira e indígena, a utilização de diferentes fontes históricas no ensino, além da aplicação de abordagens historiográficas mais atuais, como a história do tempo presente, em que a valorização do sujeito, dentro do processo histórico, se dá a partir de uma dialogia entre o passado e a vida prática.

São inquestionáveis, portanto, os avanços obtidos com o PNLD, ainda que determinadas narrativas, dado seu caráter de reconstrução permanente, sejam passíveis de crítica. Mas vale lembrar aqui as ideias de Kazumi Munakata (2012), em seus estudos sobre o mercado editorial brasileiro, ao chamar a atenção para o fato de que o livro didático não é algo neutro, pois é feito por pessoas com princípios, valores e ideologias que, de maneira tênue ou acentuada, reflete-se no texto construído, e isso pode entrar em choque com ideias divergentes. O interessante é uma apropriação dessas diferenças a favor de um ensino democrático que contribuía com a reinvençãoda educação, não limitando-a à mera transposição do saber que faz de certas narrativas o supra-sumo da verdade histórica.

Mas o que é um livro didático? Qual sua importância enquanto instrumento de ensino? Como objeto de pesquisa, em que reside sua relevância? Estes questionamentos, ainda que discutidos brevemente, ajudam-nos a pensar sobre o saber escolar de forma ampla a partir de um mercado editorial em expansão, que faz, das obras didáticas,um importantíssimo recurso de ensino em países como o Brasil.

O livro didático, encarado aqui como uma produção com finalidades pedagógicas, é utilizado como instrumento de aquisição de saber em praticamente toda a história escolar brasileira ligando-se, então, conforme defende Circe Bittencourt (2008), ao próprio poder instituído.Porém, é preciso lembrar que, enquanto produto cultural, ele não pode ser visto de maneira taxativa como mero propagador de uma leitura tradicional da realidade, uma vez que dialoga com outros materiais didáticos, é fruto do trabalho de outros sujeitos históricos e pode, assim, ganhar novos significados em sala de aula, tudo dependendo da função que lhe é dada.

Alain Choppin (2004), em suas pesquisas sobre o avanço dos estudos do livro didático no mundo, classifica quatro funções essenciais exercidas por esse tipo de obra, considerando-se desde o momento de sua produção até as formas de utilização, perpassando pelo ambiente sociocultural em que foi produzido. Assim, temos, a função referencial, em que o programa de ensino faz da obra didática o recurso privilegiado do processo educativo;a função instrumental, que coloca o livro como o principal meio de aprendizagem através de uma metodologia pautada em atividades de fixação e memorização; a função ideológica e cultural, que privilegia o papel nacionalista da didática por meio dos livros em que a finalidade dos conteúdos

recai numa visão sistematizada e aculturadora; e, por fim, a função documental, uma abordagem recente que enfatiza o caráter crítico do aluno visando sua autonomia.

Esta classificação se faz pertinente na análise da produção didática, pois pode revelar permanências, mudanças e perspectivas sobre o próprio saber escolar e suas relações com o saber acadêmico.

Neste trabalho, o foco são certas permanências, especialmente no que diz respeito ao nazismo enquanto conteúdo curricular, que ainda persistem em algumas obras didáticas. A hipótese principal é a de que tais permanências estejam diretamente ligadas à visão que separa a produção acadêmica das demandas surgidas no ambiente escolar, refletindo na produção e nos usos feitos dos livros didáticos em sala de aula. Apenas superando os resquícios de narrativas tradicionalistas, poderemos atingir a função documental do livro didático.

Luís Reznik (2004) traz uma ideia importante sobre a produção didática no Brasil ao criticar que, em pleno século XXI,

O livro didático (...) ainda não se livrou de sua sina de ser o guardião da memória nacional, mesmo com toda a profusão de textos, escritos visuais, de divulgação histórica através da mídia. [Ele] sempre se pretendeu o repositório de uma narrativa, que deve ser sistemática, acerca dos feitos do 'nosso povo', 'nossa terra, 'nossa gente'; isto é, atribui-se a tarefa de ser um dos principais lugares da memória sobre o passado brasileiro, formador da identidade nacional dos pequenos seres que serão cidadãos brasileiros (REZNIK, 2004, p. 340)

As ideias reznikianas não devem aqui ser entendidas como uma negação ao livro didático. A crítica que se faz é de que ele não pode ser o único meio capaz de despertar no aluno a sua identidade enquanto cidadão, pois sendo um produto do ensino oficial – dentro da proposta althusseriana da escola como aparelho ideológico do Estado –, pode não tratar de conteúdos que, por algum motivo, acabam “ferindo” a memória nacional, isto é, os interesses das classes dirigentes.

No entanto, os estudos sobre os livros didáticos, em particular no campo da história, são apontados por Rüsen (1997), como suscitados pelos diversos interesses dos profissionais desta área do conhecimento. O autor aponta o caráter político desses estudos ao dizer que as pessoas interessam-se pelo livro didático porque se envolvem com ele, reconhecendo-o como um importante instrumento político que influencia a vida prática dos sujeitos fazendo com que “a verdadeira finalidade de um livro de história [é] tornar possível, questionar e favorecer a aprendizagem da história” (RÜSEN, 2011, p. 112). Portanto, ressaltamos a necessidade de se discutir o papel da didática da história, determinante para a



produção de obras didáticas segundo critérios estabelecidos pelo já referido PNLD, numa abordagem relacional com o totalitarismo alemão.

Para Klaus Bergmann (1985), a relação existente entre o objeto pesquisado com a prática da vida social a partir de uma investigação do que é, do que pode e do que poderia ser apreendido, faz da didática da história uma ciência capaz de contribuir para a formação do aluno, uma vez que investiga o significado da história em si para a práxis social. Neste sentido, o ensino reflexivo do nazismo, ou de quaisquer conteúdos, deve necessariamente ser problematizado de acordo com as demandas do tempo presente, ainda que os resultados das reflexões propostas em sala de aula não sejam de caráter imediato. Talvez o mais importante na teoria de Bergmann é sua capacidade de olhar o ensino da história como um meio de superação do conceito de verdade histórica absoluta e isolada em um determinado contexto espaço-temporal, lançando novos olhares sobre os objetos de pesquisa a partir da história vivida, pois é neste espaço que, para o autor, materializa-se a consciência histórica.<sup>3</sup>

Esta criticidade sobre o fazer historiográfico e a didática da história proposta por Bergmann é de contumaz importância, pois, em sua definição, o ensino de história se dá tanto pelo saber histórico erudito quanto pelo saber histórico informal. Reduzir o ensino à mera transposição didática seria negar o espaço vivido e, por conseguinte, a própria consciência histórica dos alunos.

Assim sendo, o conceito de transposição didática é passível de crítica por, segundo Allieu (*Apud* MONTEIRO, 2007), legitimar toda produção acadêmica como verdadeira e incontestável. Daí a preferência deste teórico em falar na “interpelação didática” como via alternativa para um ensino mais apropriado ao conhecimento histórico no espaço escolar, afirmando que o universo da escola, também ela produtora de cultura, influencia a construção histórica acadêmica.

A superação da dicotomia entre saber acadêmico e saber escolar deve ser entendida a partir do momento em que se aceita que ambos se legitimam. Enquanto a academia constrói conhecimentos a serem utilizados em sala de aula, este espaço é quem torna toda a produção científica em história pública, despertando sentimentos naqueles que a recebem. Os saberes, portanto, devem ser articulados

---

<sup>3</sup> A ideia de consciência histórica também é utilizada nas proposições rüsenianas, onde diz-se que ela “pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (SCHMIDT et al, 2011, p. 37). Esta ideia será discutida mais adiante.

horizontalmente, a fim de que se reconheça a importância tanto da academia, mas especialmente da escola enquanto produtora de conhecimento.

Estas conjecturas acabam sendo úteis ao *corpus* deste trabalho por entendermos que são determinadas demandas da própria escola que devem influenciar as pesquisas acadêmicas. A seleção de conteúdos e sua problematização devem ser o caminho para que a utilidade do próprio saber acadêmico seja passível de reflexão. Assim, o que está e o que não está nos materiais didáticos precisa ser rotineiramente repensado tanto por pesquisadores, quanto por professores e, até mesmo, pelos próprios alunos. Nesse sentido, os livros didáticos devem propor narrativas que relacionem o saber acadêmico com as demandas sociais, dialogando, sempre que possível, com recursos didáticos outros.

O silenciamento existente nos livros didáticos sobre a presença das filiações nazistas no Brasil na década de 1930 ou certas explicações conceituais do próprio totalitarismo, por exemplo, surgem como demandas do tempo presente onde o que se busca é problematizar um passado a fim de que se possa reavaliar determinadas opções políticas e posturas ideológicas existentes no espaço escolar, o que será possível a partir do momento em que os conteúdos dos livros didáticos forem objetos de novas leituras.

A discussão sobre o livro didático, portanto, incide sobre a questão da didática do ensino de história. Para tanto, a utilização das ideias de Jörn Rüsen (2006), ajudam-nos a afirmar que, problematizar determinados conteúdos ensinados e tidos como verdadeiros, é uma maneira de compreender a utilidade do saber histórico escolar.

O estudioso alemão afirma que o conceito tradicional da didática da história – aquele que a resume como uma mediação entre a produção acadêmica e o aprendizado histórico escolar –, é equivocado. Uma verdadeira didática da história perpassa por algumas questões básicas, tais como saber as origens históricas para a natureza humana e seus usos para a vida prática. É ele próprio quem nos afirma que 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). Logo, ao ensino de história deve estar atrelada uma função social a ser empregada pela sua didática possibilitando a formação da consciência histórica.

As ideias de rüsenianas, assim, superam a dicotomia existente entre saber acadêmico e saber escolar. Isto quer dizer que a preocupação maior da ciência

histórica não deve ser de ordem metodológica, mas sim de utilizar o conhecimento produzido para suprir necessidades demandadas pela vida prática dos indivíduos no tempo presente; demandas estas que, muitas vezes, surgem no espaço escolar, não no acadêmico, o que implica dizer que transpor o saber acadêmico para a sala de aula sem possibilitar novas leituras, é uma prática passível de contestação.

Estas contribuições de Jörn Rüsen para o ensino de história ajudam a compreender e a fundamentar a análise do nazismo nos livros didáticos brasileiros enquanto objeto de pesquisa, a começar pela constatação empírica de que os sujeitos envolvidos<sup>4</sup>, muitas vezes, acabam reproduzindo discursos de intolerância e, em alguns casos, assumindo, conscientemente ou não, afinidades com ideologias racistas, como o nazismo, através da utilização de seus símbolos.

A relação entre saber histórico acadêmico e escolar a partir dos livros didáticos tendo como enfoque o nacional-socialismo alemão, passa a ser exemplificado a partir da obra de Gilberto Cotrim (2016), no qual este regime é caracterizado como unipartidarista baseando-se em uma ideologia oficial, cujo aparato se dá na polícia de Estado, na propaganda nacionalista e no intervencionismo econômico. Embora essa caracterização seja importante para o aluno, pouca ênfase dá ao racismo como política de Estado, o que pode ser percebido, inclusive, na ausência do termo “holocausto”. Essa falta de problematização no texto didático – o que não significa que não possa ser preenchida com outros recursos ou que se trata de uma visão equivocada – pode ser problemática se tomada como a única versão dos fatos, caindo na simples narração.<sup>5</sup>

Braick e Mota (2016), na obra didática *História. Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, também tratam o nazismo de forma muito descritiva. Sem utilizar o termo “antissemitismo”, preferindo “perseguição aos judeus”, associam o fato somente à ascensão de Hitler ao poder, tal como demonstrado no seguinte trecho,

Com a ascensão de Hitler ao poder, as comunidades judaicas da Alemanha – e posteriormente dos países invadidos – foram segregadas em guetos, onde viviam em condições precárias, forçadas a trabalhar para o *Reich* alemão e sob constante vigilância policial. Nesses locais era comum a falta de alimento,

---

<sup>4</sup>Aqui nos referimos aos alunos do último ano da educação básica, já que os livros didáticos a serem analisados para a dissertação são do último ano do nível médio.

<sup>5</sup>O trabalho proposto não pretende julgar os méritos e deméritos das obras didáticas em questão, mas sim mostrar possibilidades de relação entre o mundo da pesquisa e o do ensino, a partir da constatação de que ainda existe uma distância entre estes campos que, na realidade, complementam-se.

energia elétrica e água, assim como a proliferação de doenças, como a tuberculose e a febre tifoide (BRAICK; MOTA, 2016, p. 83)

A descrição do que ocorria nos guetos sem uma discussão dos fatores histórico-culturais do antissemitismo, dão a impressão de que esse preconceito contra os judeus foi uma prática exclusivamente nazista. Por outro lado, o livro didático em questão não faz referência à disponibilidade do povo alemão em participar voluntariamente com o regime, o que confirmaria a tese de que as pessoas comuns simplesmente sofriam uma lavagem cerebral e que apenas cumpriam ordem. Daniel J. Goldhagen (1997), em seus estudos sobre os perpetradores de Hitler, busca a superação de uma visão simplista a partir da hipótese de que eles sabiam o que estavam fazendo, mas o autor vai além, buscando investigar se o faziam acreditando que os judeus merecessem tal tratamento, e em caso positivo, por qual razão e, mais ainda, por que não se negaram a fazê-lo.

Hannah Arendt (2012), também traz uma discussão conceitual sobre os regimes totalitários a partir de características fundamentais que o diferenciam dos regimes autoritários. A já citada política estatal de extermínio, o culto ao líder e o projeto de internacionalização do movimento não têm sido apontados nos livros didáticos, sendo os regimes autoritários do pós-guerra, como o fascismo italiano ou franquismo espanhol, também eles definidos como totalitários.

Nos livros didáticos supracitados há um predomínio das explicações político-econômicas em detrimento de fatores culturais e ideológicos que ajudariam o aluno perceber práticas de violência física e cultural próprias de seu tempo. Portanto, o que aqui se defende é que as discussões acadêmicas – também não sendo finitas e incontestáveis –, precisam chegar à sala de aula, e sendo o livro didático o recurso de maior alcance utilizado no Brasil, novas narrativas podem ser construídas.

A falta de relação do nazismo com a vida prática enquanto conteúdo a ser debatido em sala de aula, o desconhecimento real das atrocidades do holocausto ou seu negacionismo, assim como a ignorância sobre o apoio e a apologia existentes na própria sociedade brasileira ao discurso hitlerista, podem ser apontados como elementos de permanência dessa ideologia até os dias de hoje, com as devidas ressalvas do tempo presente.<sup>6</sup> Em outras palavras, problematizar o nazismo nos

---

<sup>6</sup> Também na Alemanha, a discussão do nazismo e do holocausto tem ganhado força enquanto objeto de estudo do tempo presente como uma forma de não silenciar a memória numa perspectiva

livros didáticos é uma maneira de despertar a consciência histórica dos alunos com o objetivo moral e ético de superar um aprendizado equivocado e as divergências entre os homens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola não pode ser encarada exclusivamente como uma receptora do conhecimento científico, mas também como produtora, já que os próprios alunos levam ao espaço escolar suas experiências culturais, dinamizando o saber. E já que este saber se constrói também na escola, há que se questionar os usos do livro didático dando possibilidades para que o aluno o indague, fazendo novas leituras possíveis e, assim, complementando o próprio saber acadêmico, também este inacabado.

Sendo assim, acreditamos que este trabalho, fruto de leituras preliminares de uma pesquisa de pós-graduação, é relevante por relacionar o nazismo enquanto temática para a formação ética dos alunos da educação básica. Ora, se há um distanciamento entre a produção acadêmica e os livros didáticos, justifica-se tal estudo diante do silenciamento que há sobre determinadas produções acadêmicas já existentes e outras mais a se fazer sobre o assunto que se quer chegam à sala de aula.

A seleção dos conteúdos a serem ensinados no espaço escolar compondo os livros didáticos, pode ser problemática se os mesmos não forem ressignificados para a realidade na qual os alunos estão inseridos. A falta de reflexão e da relação do que se estabelece enquanto objeto de ensino com as demandas individuais e sociais do tempo presente, compromete a formação da consciência histórica na escola e, por conseguinte, reflete na forma como o aluno vai se inserir 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, o professor pode e deve selecionar novos conteúdos a serem ensinados, optando sobre o que é importante a discutir em sala dentro de um contexto capaz de construir diferentes narrativas. Portanto, a análise dos conteúdos dos livros didáticos deve se dar a partir da perspectiva de se compreender os usos sociais da história, tal como nos propõe o professor Durval Muniz Albuquerque Junior, ao dizer que,

---

neorrevisionista a fim de se aliviar os danos morais do passado, tal como discutido por Temístocles Cezar (2004).

A história tem (...) um papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo 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, 2012, p. 33).

No âmbito do espaço escolar, o ensino de história surge como um processo de construção cultural pautada na moral e na ética comprometida com o contexto social no qual os alunos estão inseridos, podendo eles próprios atribuir-lhes novos significados, assim, o saber escolar é capaz de problematizar o saber acadêmico. Somente desta maneira, também o aluno se perceberá enquanto sujeito histórico apto a questionar e a transformar sua realidade, não aceitando como verdade absoluta aquilo que lhe é ensinado em sala de aula ou o que está transposto nos livros didáticos de história como elementos consagradores de um passado.

Portanto, não se pode prescindir das ideias que levam à negação do conceito de transposição didática, pois somente assim a consciência individual e coletiva deve ser alcançada a fim de que o sujeito – em particular o aluno – consiga orientar-se em seu próprio tempo.

É ultrapassando quaisquer explicações de senso comum e exigindo da história não uma narrativa fragmentada, mas sobretudo uma outra, que possibilite buscar sentido naquilo que é estudado para sua própria vida, que a educação alcançará sua finalidade prática. Eis o desígnio maior do saber histórico escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, pp. 21-40.

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

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910).* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia et al(Orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, pp. 31-49.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares*: reflexões sobre um campo de pesquisa. 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. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Saraiva, 2016.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia et al (Orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, pp. 101-124.

Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: *História*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2014.

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

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

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

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: 2004, pp. 339-350.

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

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

\_\_\_\_\_. O Livro Didático Ideal. *Jorn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

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