

**O NAZISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA BRASILEIROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE**

Carlos Eduardo Miranda¹

Resumo: Como resultado parcial de pesquisa, este trabalho tem por objetivo averiguar de que maneira o nazismo, enquanto conteúdo curricular, pode contribuir para o ensino de história a partir de determinadas demandas do tempo presente. Partindo de pressupostos teóricos que abrangem dentre outras, as ideias de presentismo, de Henry Rousso; função social do livro didático, de Reznik; e consciência histórica, de Jörn Rüsen, as abordagens sobre o tema feitas nas obras didáticas de história, em particular do Ensino Médio, 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. Neste contexto, a escolha dos livros didáticos como objeto de estudo justifica-se por ser o principal recurso utilizado por professores, além de ter alta aceitação pelos próprios alunos, sendo importante veículo de formação de opinião e valores. O diálogo proposto entre o saber histórico acadêmico e o escolar como mutuamente complementares possibilitam discutir o totalitarismo alemão, tema erroneamente dado como encerrado no passado histórico, a partir de problemas da realidade onde a escola e seus sujeitos estão inseridos, direta ou indiretamente, tais como racismo, intolerância, xenofobia e participação política.

Palavras-chave: Ensino de história. Livro didático. Nazismo. Tempo presente

INTRODUÇÃO

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 (ARENDDT, 2012, p. 610).

A atualidade da fala de Hannah Arendt apresenta-se, dentre muitas que poderiam ser colhidas no campo historiográfico, como solo de arguição sobre a presença de comportamentos nazistas no tempo presente. Pois vivemos, e sobre isso não é necessário muito nos alongarmos, em uma época onde a dignidade humana se evapora diante de uma

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA –, da Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação, Cultura e Organização Social; Bacharel e Licenciado em História pela mesma instituição. E-mail: miranda_cadu@hotmail.fr

generalizada miséria ética que, desrespeitando os direitos humanos, personifica-se em atrocidades como intolerância, xenofobia e etnocracia.²

Se por um lado temos vivido o crescimento da extrema direita em alguns países ocidentais, e o exemplo mais recente pode ser encontrado nos episódios de lutas simbólicas e ideológicas em Charlottesville, nos Estados Unidos³, que nos chegam através das grandes mídias em um tempo quase imediato, temos de refletir não somente sobre os impactos de tais ações no calor da hora, mas investigar, sobretudo, as causas que contribuem para o fortalecimento de tais ideologias, bem como as consequências para a vida prática de todos os envolvidos. Lembrando que em uma sociedade globalizada, os envolvidos somos todos.

As explicações, portanto, para muitos dos fatos que hoje nos acometem estão no passado recente, mas enquanto estiverem restritas aos noticiários, jamais alcançarão seu verdadeiro significado e, assim, diante de olhos cerrados à reflexão histórica, cairão por terra os princípios de humanidade que ainda têm nos sustentado.

Portanto, o espaço escolar não pode ficar aquém de tais discussões. É preciso repensar os processos de ensino e de aprendizagem não como meios absolutos, mas como uma possibilidade plausível de formação cidadã através da apropriação, discussão, reflexão sobre os acontecimentos de nosso próprio tempo. O ensino de história, em particular, apresenta-se como esse caminho onde alunos e professores, sujeitos sociais que são, devem ter a capacidade de conhecer o passado reconhecendo seus ecos no mundo vivido. Não cairemos aqui no clichê de que esta é a melhor forma de garantir um futuro bom para todos, mas acreditamos que seja a maneira mais eficaz de despertar escolhas conscientes.

Diante deste cenário, surgem alguns questionamentos importantes para a composição do trabalho proposto: De que maneira, o campo do ensino de história tem se apropriado dos acontecimentos do presente para explicar os conteúdos didáticos tradicionais? Que relação tem se estabelecido entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar? Os livros

² 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.

³ O recente caso de Charlottesville, nos Estados Unidos, colocou em evidência as lutas simbólicas e ideológicas entre diferentes grupos de apoio ou aversão ao racismo, culminando em práticas de violência extrema que ganharam espaço na mídia mundial. Este episódio é um exemplo de demanda social do presente que pode ser utilizada dentro de uma concepção didática da história, relacionando o passado e o presente, a fim de que o aluno possa melhor compreender a realidade vivida. Para aprofundamento ver www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927, acessado em 19/08/2017.

didáticos de história permanecem presos em conteúdos consagrados ou tem avançado em suas relações com o presente?

Buscaremos discutir tais questões não no sentido de darmos soluções prontas e acabadas, mas sim de despertar inquietações que permitam um olhar mais atento ao ensino de história, especialmente a partir dos livros didáticos. Em relação ao nazismo enquanto conteúdo curricular escolhido para análise, poderia ser substituído por muitos outros que também são vistos apenas como “coisas do passado”, mas entendemos que, numa visão global, suas ideias ainda se apresentam vivas no tempo presente e ganham cada vez mais espaço, inclusive na própria escola, talvez pela ignorância do seu real significado.

É de fundamental importância, portanto, o diálogo com a bibliografia especializada, destacando-se, no campo do ensino de história, as ideias de presentismo, de Henry Rousso (2016); função social do livro didático, de Luís Reznik (2004); e consciência histórica, de Jörn Rüsen (2006). No que diz respeito ao nazismo, a fundamentação se dá a partir de Hannah Arendt (2012) e Daniel J. Goldhagen (1997). Estes estudiosos, associados a outros que aparecerão ao longo do trabalho, foram escolhidos por adotarem pressupostos que se opõem ora a um ensino tradicional, ora a uma visão meramente política e economicista do totalitarismo.

COMBATENDO O NEGACIONISMO: O NAZISMO ENQUANTO TEMA DO TEMPO PRESENTE

Os acontecimentos ocorridos na história da humanidade na primeira metade do século XX, em particular as duas grandes guerras, são, talvez, os maiores símbolos do que Eric Hobsbawm (1994) denominou como a “era das catástrofes”. Associam-se a tais conflitos, crises de caráter econômico e político, mas também a dominação nacionalista de poderosos países sobre nações inteiras, muitas vezes com um embasamento ideológico racista. Portanto, reduzir as explicações de tantas tragédias como consequências diretas e exclusivas de crises de ordem político-econômica parece-nos simplista. Sendo assim, preferimos dialogar com uma literatura revisionista, que não abre mão dos aspectos culturais no sentido de se compreender as influências que determinados acontecimentos, como o nazismo e o holocausto, incitam no tempo presente, contribuindo para reflexões pontuais sobre o ensino de história.

Enquanto categoria de análise, a história do tempo presente justifica-se como primordial a um ensino crítico e reflexivo por seu caráter inovador quanto aos atributos dados às distintas temporalidades. Segundo François Hartog (1996), 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.

Entre as décadas de 1950 e 1970, começou a se desenvolver uma nova abordagem histórica, onde 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. Estamos falando da *Zeitgeschichte* ou história do tempo presente, que, segundo Henry Rousso (2016), trata-se de uma "junção de temporalidades", pois se dá em um contexto em que o historiador se interessa por um tempo em que ele próprio está inserido e, simultaneamente, no qual 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 onde, ao se exumar o passado, consiga-se gerir problemas adaptados ao tempo presente, fazendo da própria história um campo de ação pública.

Queremos, por ora, fazer um parêntese para responder a um possível questionamento no que diz respeito à escolha do nazismo enquanto conteúdo de análise nos livros didáticos, a partir da conceituação de história do tempo presente supracitada. À primeira vista pode parecer contraditório, já que não está havendo relação direta do tema em si com o tempo vivido, pois o nazismo chegou ao fim em 1945 juntamente com a guerra. No entanto, o que estamos aqui considerando são as abordagens do tema nos livros didáticos de história produzidos recentemente no Brasil associadas à necessidade de se repensá-las a partir da propagação de ideias nazistas que, ressaltadas as especificidades de nosso tempo, possuem um embasamento teórico nos próprios preceitos de Adolf Hitler.

Portanto, é na perspectiva relacional entre distintas temporalidades que se torna possível trabalhar um ensino reflexivo onde o saber histórico escolar e o acadêmico passam a se complementar dialogicamente. 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.

D'Alessio e Capelato (2004), chamam a atenção para a atualidade do nazismo enquanto tema a ser debatido a partir de um exercício de memória, pois,

As experiências nazifascistas que ocorreram no mundo a partir do entreguerras (1918-1939) marcaram o século XX. Os crimes então cometidos contra a humanidade jamais poderão ser esquecidos, *sobretudo em contextos de crise internacional e de atuação de movimentos radicais extremistas*. No mundo atual, o desrespeito aos direitos humanos e às diferenças, a descrença na razão e o crescimento da xenofobia nos levam a indagar se a “barbárie nazista”, que tanta perplexidade causou nas gerações do pós-guerra, já foi esquecida (D’ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 9. Grifo nosso)

Ainda segundo as autoras, a reatualização de quaisquer temas, do ponto de vista histórico, faz parte do ofício do historiador. Por outro lado, essa relação com as questões do presente se baseia na memória coletiva, o que faz com que o historiador se comprometa com uma história que é de todos, especialmente com fatos que envolvam a intolerância, a fim de que não caiam no esquecimento. Essas proposições são importantes na atualidade, quando ainda nos deparamos com a negação da existência do holocausto ou de que os campos de concentração garantiam uma vida digna aos judeus e outras minorias. Mas, a rememoração do já ocorrido, não deve querer sair do esquecimento resumindo-se à lembrança, como se o passado fosse algo acabado e incontestável. Outra vez recorreremos às ideias roussonianas que enfatizam a utilidade do presentismo a partir de uma distinção conceitual do contemporâneo, pois este parece ser marcado no tempo por catástrofes cronologicamente definidas, como 1945, enquanto a abordagem do tempo presente tem uma dimensão maior, pois não começa no fato em si, mas no significado que a catástrofe emprega em suas vítimas.

Ressaltamos, então, que o ensino de história, caso o queiramos dentro de uma reflexão crítica, deve se pautar na história do tempo presente, e esta, por sua vez, pode buscar maior legitimação no próprio espaço escolar. Desta maneira, ao se complementarem numa via de

mão dupla, os conteúdos estudados passarão a ter maior significado, atingindo a definição rüseniana, posteriormente comentada, de consciência histórica.

NAZISMO E ENSINO DE HISTORIA: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estendeu sua avaliação aos materiais editorados no Brasil, para o Ensino Médio, a partir de 2007. O objetivo era alcançar a universalização do livro didático no ensino básico do país, seja como instrumento empregado nos processos de ensino e de aprendizagem, seja como recurso de formação continuada ao professor. No Guia dos Livros Didáticos de História para o ano de 2015, é 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 própria história do tempo presente.

Os avanços nos livros didáticos brasileiros são, portanto, incontestáveis, e frutos de mudanças graduais que englobam desde necessidades sociais específicas e atuais até o corpo editorial, tal como nos chama atenção Kazumi Munakata (2012) ao lembrar que a produção de material didático não é algo neutro, pois todos que trabalham em sua produção são sujeitos sociais com valores próprios. Alain Choppin (2004), chama a atenção para a função que o livro didático pode exercer em seus usos e, para isso, considera aspectos como as condições socioculturais de sua produção, sendo 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, onde valores como o nacionalismo são evidentes ;
- Função documental: cuja ênfase se dá na formação crítica e na autonomia do aluno.

Importante é considerar esta classificação nas análises sobre a produção didática, pois revela não apenas permanências e mudanças, mas possibilidades dos usos de suas narrativas. A proposta deste trabalho não é um julgamento maniqueísta dos livros didáticos, mas

justamente propor reflexões sobre seus usos visando à formação da consciência histórica do aluno. Por isso, o que nos interessa não são as mudanças, mas certas permanências, especialmente no que diz respeito ao nazismo enquanto conteúdo curricular. Tais permanências, que devem ser superadas, estão diretamente ligadas à relação entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, refletindo na produção e nos usos feitos dos livros didáticos em sala de aula, o que exige uma discussão sobre a didática da história.

A reflexão sobre a didática da história proposta por Klaus Bergmann (1985), incide sobre a relação entre o que se pesquisa, isto é, o objeto, e as práticas sociais. Neste sentido, o ensino de história (ou didática da história, como ele mesmo define), deve ser encarado como um campo científico, cujo objetivo é contribuir para a formação crítica do aluno, ressaltando o significado do que se aprende para a práxis social. A didática da história, assim, deve 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.

Uma mudança de abordagem no campo da didática da história requer, antes de tudo, o reconhecimento de sua importância no meio acadêmico, pois o ensino de história se dá tanto pelo saber histórico erudito quanto pelo saber histórico escolar, estendendo-se à educação informal. Reduzir o ensino à mera transposição didática, outrossim, 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.

Segundo 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.

A verticalização do conhecimento que fundamenta o ensino tradicional deve ser substituída por uma abordagem onde a possibilidade de construção do saber 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 que os livros didáticos de história despontam como nosso objeto de estudo, pois sua dimensão e alcance na educação básica brasileira, precisam ser diuturnamente repensados, deixando de ser, ainda como querem alguns, meros repositórios de conteúdos produzidos na academia sem quaisquer possibilidades de novas leituras, sendo instrumentos limitados à reprodução do saber.

Luís Reznik (2004), chama a atenção para os aspectos tradicionais ainda vistos nas obras didáticas brasileiras, em pleno século XXI, ao dizer que, enquanto recurso pedagógico ele,

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. [O livro didático] 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. In FICO *et al*, 2004, p. 340)

Já apontamos aqui os avanços na elaboração dos materiais didáticos de acordo com o PNLD, portanto, não queremos dizer que as ideias de Reznik sejam uma negação aos livros didáticos brasileiros. Sua crítica reside no fato de que ele, o livro didático, ainda tem sido utilizado como repositório de uma história oficial, onde a memória está sendo selecionada por determinados grupos, excluindo do processo, ou pelo menos reduzindo, a participação da sociedade em geral, aquilo que Choppin chamou de “função ideológica”. Isto é o que vem limitando certas abordagens nas produções didáticas oficiais, mas não todas, impedindo interpretações outras, especialmente em conteúdos classificados como de História Geral, tal qual o nazismo.

São importantes, ainda, para o escopo deste trabalho as ideias do alemão Jörn Rüsen (2006), 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).

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. Este é o viés que entendemos como primordial para uma (re)leitura do nazismo nos livros didáticos de história brasileiros, pois a falta de relação do nacional-socialismo alemão com a vida prática enquanto conteúdo a ser debatido em sala de aula, o desconhecimento real das atrocidades do holocausto ou seu negacionismo, que culminam no apoio e na apologia ao discurso hitlerista, podem ser apontados como elementos de permanência dessa ideologia até os dias de hoje, com as devidas ressalvas do tempo presente.⁴ Em outras palavras, problematizar o nazismo nos 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.

NAZISMO PESQUISADO E NAZISMO ENSINADO: POSSIBILIDADES DE INTERSEÇÕES

Partindo de estudos acadêmicos sobre a questão nazista, tal como os de Hannah Arendt (2012), é possível perceber que sua conceituação sobre totalitarismo, definido enquanto regime ímpar sem precedentes na história e que ficou restrito às sociedades alemã e soviética, não é problematizado nos próprios livros didáticos em geral. Desta maneira, há uma simplificação conceitual que confunde regimes totalitários com regimes autoritários. Essa falta de distinção, em nosso ponto de vista, acaba por influenciar o aprendizado do aluno que, não entendendo as características próprias de cada regime, reproduz discursos como o de que o fascismo italiano ou o salazarismo português, também eles, foram de caráter totalitário.

Um exemplo prático, à título de ilustração, é o livro de Gilberto Cotrim (2016), cuja análise sobre o totalitarismo começa caracterizando-o como um regime unipartidarista pautado em uma ideologia oficial e assegurado por uma polícia de Estado, sendo que seu sustentáculo reside na propaganda e no intervencionismo econômico. Embora tudo isso faça

⁴ A discussão do nazismo e do holocausto tem ganhado força enquanto objeto de estudo do tempo presente também na Alemanha como uma forma de não silenciar a memória. Esta perspectiva neorrevisionista do passado pretende, ao menos, aliviar os danos morais causados pela catástrofe, tal como discutido por Temístocles Cezar (2004).

parte do *corpus* do totalitarismo, há pouca ênfase em seu distintivo maior: o racismo seguido da política sistematizada de extermínio em massa. O antissemitismo é apontado como parte da doutrina nazista, sem, contudo, ser caracterizado como política de Estado. Nem mesmo o termo “holocausto” é utilizado pelo autor.

Chegamos, então, a outro ponto fundamental: o de saber se os livros didáticos estão discutindo a questão do antissemitismo em uma abordagem temporal que facilite a compreensão de seu surgimento, bem como suas influências no tempo presente, ou se apenas o apresentam de forma superficial delimitando-o como uma “criação nazista”. Braick e Mota (2016), na obra didática *História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, tratam do tema de forma bastante peculiar. Sem utilizar o termo “antissemitismo”, preferindo “perseguição aos judeus”, associam o fato somente à ascensão de Hitler ao poder chegando à catarse no período da Segunda Guerra Mundial com a “solução final”, tal como neste 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, energia elétrica e água, assim como a proliferação de doenças, como a tuberculose e a febre tifoide (BRAICK; MOTA, 2016, p. 83)

Portanto, o que temos é mais uma descrição do que ocorria nos guetos, sem uma discussão dos fatores histórico-culturais do antissemitismo, então apresentado como algo peculiar àquele período. Muito menos há qualquer 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.

Se à primeira vista esta análise parece taxativa, reafirmamos que aqui não está em questão apontar erros e acertos dos livros didáticos em primazia às pesquisas acadêmicas, pois estaríamos entrando em contradição ao nosso objetivo maior: mostrar a possibilidade dialógica entre distintas formas de saber histórico. Estamos constatando, nos exemplos dados,

a distância ainda existente entre a produção científica e as demandas escolares, o que se reflete em algumas abordagens nos livros didáticos brasileiros que, se não problematizados, jamais serão exímios instrumentos que contribuam às necessidades práticas do mundo vivido.

Portanto, a complexidade dos estudos acadêmicos pode e deve ser adaptada aos livros didáticos e, para isso, reafirmamos a importância do tempo presente. Não podemos subestimar os alunos finalistas da educação básica (e aqui ponderamos que nosso campo de ação são os livros didáticos do Ensino Médio) como incapazes de compreendê-las. Uma nova narrativa pode ser construída visando a apropriação das produções científicas ao campo do ensino de história a partir de demandas sociais do presente, o que facilita a arguição do aluno.

A narrativa destes autores, assim como a de outros textos didáticos, deixa de lado fontes importantes que poderiam ajudar o aluno a melhor compreender os fatos e a refletir sobre eles, a fim de estudar o nazismo não como um mero regime político, mas também como um movimento cultural e ideológico. Um exemplo é a própria fala de Hitler ao dizer que,

O futuro do movimento depende do fanatismo, mesmo da intolerância, com a qual seus adeptos o defendem como a única causa justa e defendem-na em oposição a quaisquer outros esquemas de caráter semelhante (HITLER, 2016, p. 257).

Esta posição do principal líder do movimento é reveladora por exceder explicações de cunho meramente econômico, ou seja, aquelas que reduzem o nazismo como consequência da crise de 1929. A ideologia, quando apontada nos livros didáticos, resume-se a seus aspectos político-econômicos, não sendo associada à formação cultural do povo alemão. Daí a importância da teoria de Louis Dupeux (1992), outra importante pesquisa acadêmica a ser refletida didaticamente, uma vez que investiga o nazismo pela perspectiva de aceitação da maior parte do povo alemão e que, portanto, não se concretizou pelas ações de um único homem.

Assim, o estudo do nazismo como conteúdo curricular deve ser enfrentado como essencial num mundo em que a intolerância tem se feito presente de diferentes maneiras e, mais precisamente, no mundo ocidental, onde ainda se fazem ouvir as vozes dos seguidores de Hitler que, inclusive, negam a própria existência do holocausto. Uma nova leitura do movimento do *Reich* permitirá uma reflexão maior, por parte do aluno, sobre determinadas práticas sociais do presente, onde o racismo tem se manifestado tanto em políticas de Estado

como em ações isoladas de grupos neonazistas, ganhando cada vez mais força. Somente com uma proposta de ensino reflexivo, poderemos formar sujeitos conscientes do seu tempo aptos a fazer suas escolhas com o mínimo embasamento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, inconcluso por natureza, é fruto de leituras preliminares de uma pesquisa de pós-graduação. Seu caráter incide sobre a tentativa de aproximar diferentes formas de saberes históricos, em particular o acadêmico e o escolar, cujo objeto de análise são os livros didáticos de história para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD.

Tendo como recorte temático principal o totalitarismo alemão, sua contribuição reside no fato de que, fazendo novas leituras e construindo novas narrativas sobre este conteúdo, possamos construir um ensino reflexivo que possibilite a formação ética dos alunos, onde os valores humanos desponhem como finalidade de sua vida prática cotidiana. Compartilhamos da ideia de Carol Colffield Lopez (2016), que em sua dissertação de mestrado sobre o Holocausto nos livros didáticos, chama a atenção para o fato de a educação ser a única arma contra um retrocesso histórico, afirmando que,

Nada impede que voltemos à barbárie, exceto nós mesmos. Novos cenários históricos se estabelecem, novos fantasmas aparecem, novos embates e desafios surgem. Além disso, novas gerações nascem e as lições do passado recaem também sobre elas em um exercício permanente de memória e também de esquecimento (...). Poderão surgir novos demagogos ou ideólogos puxando o coro do retrocesso. A educação, nesse sentido, é a única arma (LOPEZ, 2016, p. 11).

A escola, neste contexto, não pode ser vista como, apenas e exclusivamente, 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 no espaço escolar, há que se questionar os usos do livro didático dando possibilidades para que o estudante o indague, não tendo no saber acadêmico, também este inacabado, uma verdade absoluta.

As leituras realizadas no campo do ensino de história e da historiografia sobre o nazismo, diante das demandas do tempo presente, permitem-nos afirmar que a problematização do tema nos livros didáticos não é apenas possível, mas também necessária,

já que a ausência de significação do que é ensinado e aprendido em sala de aula – e as obras didáticas despontam, após o professor, ou até mesmo antes dele, como repositórios da verdade – pode comprometer a visão crítico-reflexiva do aluno, reduzindo a história a uma narrativa impossível de ser contestada e modificada.

Essa falta de reflexão e da relação do que se estabelece enquanto objeto de ensino com as demandas individuais e sociais do tempo vivido, compromete a formação da consciência histórica na escola e, por conseguinte, reflete na forma como o aluno vai se inserir sociedade, tal como nos disse Rüsen. 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, o que está posto nas produções didáticas deve dialogar com outras fontes a fim de tornar possível a compreensão dos usos sociais da história, tal como nos afirma o professor Durval Muniz Albuquerque Junior ao dizer que,

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. In GONÇALVES *et al*, 2012, p. 33).

O ensino de história surge como um processo de construção cultural pautado na moral e na ética, devendo estar comprometido com o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, a fim de que eles próprios possam atribuir-lhes novos sentidos. Desta maneira, o saber escolar é capaz de problematizar o saber acadêmico e o aluno deixa de ser um mero receptor para se tornar um ativo 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.

Em questões de ensino de história, portanto, não podemos prescindir das ideias que levam à negação do conceito de transposição didática, ou recairemos constantemente numa narrativa descritiva onde a pesquisa escolar seja reduzida à leitura factual da realidade. Apontamos, à título de exemplificação, algumas leituras sobre o nazismo em obras didáticas aprovadas recentemente pelo PNLD e percebemos o quanto elas ainda se distanciam das produções acadêmicas.

Contra este distanciamento que nos opomos, a fim de que não façamos de nossos alunos seres imparciais ou juízes meramente emotivos da história que julgam as pessoas por seus méritos ou deméritos. É preciso, como nos propõe Jean-Clément Martin (2012), compreender as personagens em seu tempo.

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.
- ARENDDT, Hannah. Totalitarismo. In: **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012, pp. 413-639.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 1989/fev. 1990.
- 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.
- COTRIM, Gilberto. **História Global.** São Paulo: Saraiva, 2016.
- D’ALESSIO, Márcia Mansor; CAPELATO, Maria Helena. **Nazismo: política, cultura e holocausto.** São Paulo: Atual, 2004.
- DUPEUX, Louis. **História Cultural da Alemanha (1919-1960).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

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

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.

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

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOPEZ, Carol Colfield. **O Holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas**. São Paulo, 2016. 270 p. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Orientais. Universidade de São Paulo.

MARTIN, Jean-Clément. **Nouvelle Histoire de la Révolution Française**. Paris: Perrin. Coll. Pour l'Histoire, 2012.

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.

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